



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.3 (2018)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

---

**El sujeto docente generador de prácticas de libertad**

**Silvana Arbelo<sup>1</sup>**

**Resumen**

El presente ensayo, pretende promover la reflexión y discusión a partir de algunos conceptos de diferentes obras de Foucault, que nos permiten pensar al sujeto como efecto de relaciones de poder. De acuerdo con esto, nos proponemos reflexionar en torno al docente como sujeto político capaz de generar prácticas de libertad, a partir de la inquietud de sí y el cuidado de sí, pilares básicos para resistir, insistir y persistir en el acto de educar frente a todo instituido que pretende subyugar las subjetividades.

**Palabras clave:** sujeto – relaciones de poder – prácticas de libertad

**Abstract**

This essay aims at promoting reflection and discussion around concepts drawn from several works by Foucault which allow us to think of the subject as an effect of power relations. In this sense, we propose to reflect about teachers as political subjects capable of generating

---

<sup>1</sup> Maestra de Educación Común. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (UdelaR). Maestranda en Ciencias Humanas, opción: Teorías y Prácticas en Educación por la FHCE. de la UdelaR. Profesora de Pedagogía en el Instituto de Profesores Artigas (IPA). Docente en el Centro de Formación Penitenciaria (CEFOPEN). Integrante del Equipo de Gestión y Planeamiento Educativo (CEFOPEN). Integrante del Equipo de Investigación de Grupo de Estudios en políticas y prácticas educativas (GEPPRED) de la FHCE de la UdelaR. Contacto: [silvanaarbelo12@hotmail.com](mailto:silvanaarbelo12@hotmail.com)

liberating practices that build on the care and the knowledge of self, which are basic pillars when it comes to resist, insist and persist on the educational act in the face of all instituted entities seeking to subjugate subjectivities.

## Introducción

A través del siguiente texto, pretendemos reflexionar, analizar, y arrojar luz, respecto de la necesidad de considerar al docente como sujeto político, capaz de generar prácticas de libertad. Este interés surge a partir de la temática que se aborda en el marco del proyecto de tesis de la Maestría en curso. Este se titula: “Construcción de posiciones docentes en el marco de las escuelas A.PR.EN.D.E.R.”<sup>2</sup>. Al decir de Vassiliades, (2012) estas posiciones remiten a la forma en la que los docentes viven, sienten, perciben, conciben, asumen y piensan el oficio<sup>3</sup> de enseñar. De ahí la relevancia de analizar dichas posiciones en las escuelas que se sitúan en contextos desfavorables, o signados por la desigualdad social. Estas instituciones responden, de alguna manera, a una política educativa que focaliza de forma “polivalente” la educación en dichas escuelas, y para ellas existe un programa específico (que no es curricular, sino sustentado en decisiones que orientan las Políticas Educativas y que pretende focalizar las acciones en los sectores vulnerables) denominado A.PR.EN.D.E.R. Este programa presenta ciertos objetivos, fundamentos, al mismo tiempo que da lineamientos específicos, que desde nuestra perspectiva, condicionan las prácticas educativas de antemano, subsumiendo de algún modo, las subjetividades en el intento de consolidar la reproducción de lo existente.

En este marco, este breve ensayo se propone reflexionar respecto del docente como sujeto político, agente o generador de prácticas de libertad, explicitando algunos conceptos que aborda Foucault, teniendo en cuenta la íntima relación entre saber y poder. Es desde esta perspectiva, que pretendemos arrojar luz sobre dicha cuestión, utilizando a la filosofía como “*caixa de ferramentas*” (Gallo, 2004) puesto que esta nos brinda los instrumentos y equipamientos necesarios para poder problematizar, comprender, y ampliar el horizonte de nuestras prácticas educativas y la realidad en la que estamos insertos. En este sentido, nos preguntamos: ¿Cómo se producen los procesos de construcción de identidad docente en estas

---

<sup>2</sup> A.PR.EN.D.E.R. –Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas. El Programa nace en el año 2011, se centra en 254 escuelas y 27 Jardines de quintil 1 y 2 (en 2017) que requieren una acción polivalente, con participación de varios actores en territorio y en función de las necesidades pedagógicas de cada institución. (CEIP, 2017). Este responde a “decisiones sustentadas y previstas en las orientaciones de Política Educativa que reconocen la necesidad de integrar y articular acciones que se focalicen en los sectores vulnerables (CEIP, 2017).

<sup>3</sup>A nuestro entender, la enseñanza deviene en oficio dado que supone “un saber hacer” que implica la creación, la producción, la invención, la transformación. (Arbelo y Rodríguez, 2015). De acuerdo con Antelo y Alliaud (2011), “la palabra *oficio* es portadora de distintos significados que remiten a ‘ocupación’, ‘cargo’, ‘profesión’, ‘función’ [...] la enseñanza es todo eso [...] está *anclada* en un oficio, en la medida que, a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga para actuar sobre otros, ‘sobre las almas de otros’ (p. 82).

escuelas? ¿Qué posiciones construyen dichos docentes en escuelas que a priori están signadas por la desigualdad? ¿Cómo son objetivados y subjetivados los sujetos en estas escuelas? ¿Qué posiciones construyen dichos docentes frente a ciertos regímenes de verdad? ¿Pueden estos ser agentes de transformación? ¿Consiguen generar prácticas de libertad? ¿Cómo podrían alcanzar esto?

### **Sobre la constitución del sujeto**

La forma o los modos a través de los cuales los seres humanos devienen en sujetos constituye una preocupación central en la obra de Foucault. Este ha elaborado una historia de los diferentes modos en los que los sujetos se convierten en tales, dando cuenta de tres formas de objetivación y subjetivación. De acuerdo con lo que plantea Castro (2012), Foucault realiza un abordaje histórico de la cuestión de la subjetividad.

Los modos de subjetivación son precisamente las prácticas de constitución del sujeto, es decir, los modos en los que el sujeto se manifiesta como objeto de una relación de conocimiento y de poder determinada. Así pues, el propio autor expresa: “Mi problema siempre ha sido, [...] el de las relaciones entre sujeto y verdad: cómo el sujeto entra en un determinado juego de verdad” (Foucault, 1984, p.267).

Expresado esto, podemos considerar que, subjetivación y objetivación constituyen dos caras de una misma moneda, es decir, su desarrollo es mutuo. En relación a esto, Castro (2012) sostiene que, en este sentido, es necesario el análisis de las condiciones en las que se han formado y modificado las relaciones entre sujeto y objeto en el devenir histórico, puesto que estas dan cuenta de estas formas de subjetivación y objetivación respecto del sujeto y su constitución. De acuerdo con ello, el autor expresa:

Estas condiciones no son para Foucault ni formales ni empíricas; deben establecer, por ejemplo, a qué debe someterse el sujeto, qué estatuto debe tener, qué posición debe ocupar para poder ser sujeto legítimo de conocimiento, bajo qué condiciones algo puede convertirse en objeto de conocimiento, cómo es problematizado, a qué delimitaciones está sometido. Estas condiciones establecen los juegos de verdad, las reglas según las cuales lo que un sujeto puede decir se inscribe en el campo de lo verdadero o de lo falso (p.499).

De esta manera, al decir de Castro (2012), Foucault analiza cómo a partir de una historia de “juegos de verdad”, el sujeto puede convertirse en objeto de conocimiento. Es decir, el sujeto no constituye una sustancia sino una forma y esta a su vez, no es siempre idéntica a sí misma. En este sentido, Foucault diferencia tres modos de subjetivación/objetivación.

El primero de ellos refiere al modo en que se produce “un sujeto” en el ámbito de la ciencia. En la ciencia se percibe al sujeto como un sujeto que vive, que trabaja, que produce. El sujeto es “construido” por las diferentes áreas que involucran a las ciencias. Esto constituye de algún modo, la objetivación del sujeto productivo en la economía política.

El segundo modo de objetivación, concierne a lo que Foucault denomina “prácticas divisorias” o “prácticas que dividen”. Estas refieren al hecho de que el sujeto aparece dividido en su interior, pero también respecto de los otros y este proceso produce la objetivación.

El tercero se vincula a la forma en que los propios seres humanos se transforman a sí mismos como sujetos. En este marco, podemos afirmar que el sujeto es efecto de relaciones de poder, no es un sujeto universal, definido a priori, inamovible, único, sino que se constituye y es efecto de dichas relaciones. Al respecto Foucault, (1984) expresa:

[...] Lo que he querido mostrar, es cómo el sujeto se constituía a sí mismo, en tal o cual forma determinada, como sujeto loco o sujeto sano, como sujeto delincuente o como sujeto no delincuente, a través de un determinado número de prácticas que eran juegos de verdad, prácticas de poder, etc. Así también rechacé una determinada teoría *a priori* del sujeto para poder hacer el análisis de las relaciones que puede haber entre la constitución del sujeto o de las diferentes formas de sujeto y los juegos de verdad, las prácticas de poder, etc. (pp. 267-268).

De acuerdo con las ideas precedentes, es imprescindible analizar al sujeto a la luz de las interrelaciones entre poder y saber y, en este contexto, pueden distinguirse dos sentidos respecto del sujeto. Por un lado, este puede pensarse sometido o sujetado al control y a la dependencia de otro, pero, por otro lado, se encuentra ligado o sujeto a su propia identidad por las prácticas y el conocimiento de sí.

Podemos decir entonces que, el sujeto se constituye a partir de relaciones que imprimen ciertos sentidos, imponen condiciones, pero también abren posibilidades. De ahí la relevancia de analizar al sujeto docente desde esta perspectiva de constitución del sujeto, ya que nos interesa vislumbrar cómo puede construirse y reconstruirse en estas relaciones, a partir de estas, pero también, cómo puede resignificarse y resignificar sus prácticas, a partir de la toma de conciencia de sí y de su condición de estar inserto en un sistema educativo, con ciertas políticas educativas, y más precisamente, en una institución que de alguna forma está regulada por un programa que pretende imponer cierto régimen de verdad.

### **Una aproximación a las relaciones de poder**

Como ya fue expresado, podríamos decir entonces que, el sujeto es efecto de las relaciones de poder, se constituye a partir de estas. Foucault (1983) reconoce tres tipos de luchas a lo largo de la historia: las que se oponen a formas de dominación de tipo étnico, religioso, social; las que se contraponen a formas de explotación que separan al individuo de lo que este produce y las que se enfrentan a aquello que liga al individuo consigo mismo a fin de asegurar su sumisión a los otros.

En este contexto, consideramos valioso analizar en qué consisten estas relaciones cuyo motor es el poder, a fin de dilucidar cómo el docente podrá devenir en sujeto político inmerso en

una institución, además de estar ligado a ciertas tradiciones, preceptos, que pretenden de algún modo, coartar su capacidad de acción y transformación.

Así pues, Foucault se interroga no tanto en cuanto al qué es el poder, sino respecto de los medios a través de los cuáles este es ejercido. Gallo (2004) afirma que para Foucault el poder se ejerce, este es interno a cualquier tipo de relación social, el poder emana de ella y constituye un efecto inmediato. En este sentido, podemos decir que el poder posee un papel directamente productor, los sujetos son producto del poder pero también productores de este.

Para Foucault, (1983), el poder, entonces, no es una sustancia o una cualidad, algo que se posee, sino antes que nada una forma de *relación*. En este marco, podemos hablar de *relaciones de poder*. Lo que caracteriza a dichas relaciones, es que estas constituyen un modo de acción que no opera directamente, o inmediatamente sobre los otros, sino sobre sus acciones. A su vez, estas solo pueden articularse en base a dos elementos que son necesariamente indispensables, “[...] ‘el otro’ (aquel sobre el cual es ejercido el poder) ampliamente reconocido y mantenido hasta el final como la persona que actúa; y un campo entero de respuestas, reacciones, resultados y posibles invenciones que pueden abrirse, el cual está enfrentado a una relación de poder” (s.p).

De esta manera, las relaciones de poder no pueden comprenderse en forma lineal, atendiendo a un esquema dominador-dominado, sino que es necesario atender a su complejidad. Al respecto Gallo (2004) expresa: [...] a complexidade desse tipo de relação abomina essa dualidade simplista, pois múltiplas são as correlações de força que atuam numa determinada relação de poder. (p.90). Dichas relaciones de poder a su vez, son intencionales y encierran un planeamiento estratégico. En este sentido, es importante señalar la diferencia que Foucault (1984) establece entre relaciones de poder como juegos estratégicos y estados de dominación. Así expresa:

[...] me parece que hay que distinguir las relaciones de poder como juegos estratégicos entre libertades –juegos estratégicos que hacen que unos intenten determinar la conducta de otro, a quienes los otros responden intentando no dejar de determinar su conducta o intentando determinar en retorno la conducta de otros– y los estados de dominación, que son lo que ordinariamente se llama el poder. Y, entre ambos, entre los juegos de poder y los estados de dominación, están las tecnologías gubernamentales, dando a este término un sentido muy amplio [...] En mi análisis del poder, están esos tres niveles: las relaciones estratégicas, las técnicas de gobierno y los estados de dominación (p.278).

De acuerdo con lo expuesto, es menester resaltar que siempre que hay relaciones de poder, hay resistencia. Esta es la condición de la existencia del poder, dicha resistencia no viene de afuera sino que es parte de esta relación y también es intencional. En estas relaciones de poder se constituye el sujeto por sujeción, sumisión, pero en el mismo movimiento, existe una afirmación de sí mismo ya que se genera una reacción contra aquello que pretende subsumirlo, y en esa lucha el sujeto deviene en tal. En este sentido, Foucault (1982, citado por Castro, 2012)

afirma: “Las relaciones de poder exigen que ‘el otro’ (aquel sobre quien este se ejerce) sea reconocido y mantenido hasta el final como un sujeto de acción, y también que se abra ante la relación de poder todo un campo de respuestas, reacciones, efectos, invenciones posibles” (pp.406-407). Como expresa Foucault (1982, citado por Castro, 2012), estas relaciones tienen por objeto otras acciones posibles, pues funcionan sobre un campo de posibilidades. Estas, “[...] inducen, apartan, facilitan, dificultan, extienden, limitan, impiden” (p.407). Este juego en dichas relaciones de poder constituye, a nuestro modo de ver, un terreno fértil para poder pensar al docente como sujeto político, creador y productor de otros mundos posibles, vigilante incansable de que las relaciones de poder no se confundan con relaciones de dominio en el ámbito educativo, principalmente, en estas escuelas donde la pobreza parece ser el justificativo ideal para condenar a quienes habitan estos territorios sin posibilidad de salida.

### **Sobre los regímenes de verdad, la resistencia y la posibilidad de crear**

Según lo que expresa Foucault (1994), existe una relación intrínseca entre poder y verdad, la verdad<sup>4</sup> no está fuera del poder, ni carece de él, sino que pertenece a este mundo, es producida en él a través de múltiples imposiciones y es reglada por el poder, al mismo tiempo que posee carácter histórico.

En palabras del autor,

Por «verdad», hay que entender un conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que inducen y que la acompañan, al «régimen» de verdad (p. 55).

80

---

Todo régimen de poder instituye entonces ciertas imposiciones regladas por el poder que exigen una manifestación de verdad, “aleurgia”. En este sentido, podemos decir que todo régimen de verdad obliga a los individuos a una serie de actos de verdad, puesto que impone a estos su manifestación, determinando la forma de estos, y estableciendo para ellos condiciones en las que han de efectuarse y efectos específicos. Al decir de Foucault, (2014) es “[...] lo que determina las obligaciones de los individuos en lo referido a los procedimientos de manifestación de lo verdadero” (p.115). De acuerdo con ello, podemos decir que esa institución

---

<sup>4</sup>Para Foucault, cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general de verdad’. “Creo que lo que es importante es que la verdad no está fuera del poder ni carece de poder [...] La verdad es de este mundo; es producida en él gracias a coerciones múltiples. Y posee en él efectos reglados de poder. Cada sociedad tiene [...] los tipos de discurso que ella acepta y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera en que se sanciona unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos que tienen la función de decir lo que funciona como verdadero” (Foucault, citado por Castro, 2012, p. 517).

de cierta “voluntad de verdad”<sup>5</sup> constituye un acto político que de alguna manera pretende sofocar otras verdades, ya que incita a la sujeción de los sujetos, es decir, pretende sujetar las subjetividades de los sujetos.

En este contexto, consideramos relevante pensar en aquellos regímenes de verdad que desde su multiplicidad incitan a ciertos actos de verdad por quienes forman parte de ellos. Así pues, en el marco de lo que moviliza este trabajo nos preguntamos: ¿Todos los sujetos son capaces de identificar y por ende cuestionar los regímenes de verdad que se les imponen? ¿Cómo se logra esto cuando estos regímenes intentan subsumir al sujeto a ciertas manifestaciones de verdad?

Expuesto esto, es crucial poner bajo sospecha al poder y su verdad. Ningún poder es legítimo, por ende, todo poder es pasible de ser cuestionado. De esta manera, en los juegos de poder, la libertad cumple un papel preponderante, puesto que a su vez, esta es condición de la existencia de dichos juegos de poder. Como expresa Foucault (1983), “No puede entonces separarse el relacionamiento entre el poder y el rechazo de la libertad a someterse [...] en el corazón mismo de las relaciones de poder y constantemente provocándolas, están la resistencia de la voluntad y la intransigencia de la libertad” (s/p). En este sentido, el autor prefiere hablar de “agonismo” puesto que se da al mismo tiempo y en forma recíproca una incitación pero también una lucha, existe una provocación permanente que no paraliza a las partes, sino que las incita a una movilidad constante.

De acuerdo con las ideas precedentes, es primordial analizar las relaciones de poder que se circunscriben en determinadas instituciones, ya que es sabido que muchos de los mecanismos que funcionan en estas tienden a la reproducción de lo existente. Teniendo en cuenta esto, Foucault (1983), propone analizar las instituciones a partir del análisis de las relaciones de poder. Sostiene que el análisis, la elaboración y el poner en cuestión a dichas relaciones y el agonismo que se produce en ellas es una tarea de carácter político. En este contexto, nos preguntamos: ¿El docente puede devenir en sujeto político, capaz de producir y transformar lo existente? ¿Se interroga frente a los regímenes de verdad que se les imponen y persuaden (como un programa, una política educativa...)? ¿Aprovecha las fugas o intersticios<sup>6</sup> que se producen dentro de las instituciones? ¿Produce otras verdades diferentes a las que lo persuaden?

---

<sup>5</sup> De acuerdo con lo que expresa Castro (2012), de un modo general, para Foucault, la voluntad de verdad supone la imposición del orden de lo que el discurso dice, aunque este posee también un carácter histórico. La voluntad de verdad se funda sobre los soportes institucionales como: las prácticas pedagógicas, los sistemas de edición, las bibliotecas... La voluntad de verdad “[...] ejerce una especie de presión o coerción sobre los otros discursos” (p. 515).

<sup>6</sup> Cuando nos referimos a las fugas o intersticios hacemos referencia a aquellas “zonas de incertidumbre” que se suscitan en los marcos normativos más allá de su pretensión totalizadora. La zona intersticial según Frigerio (1991) “[...] puede relacionarse con [...] “zona de incertidumbre”, esto es, aquella zona en la que los actores pueden orientar las relaciones de poder a partir del conocimiento y utilización de las reglas institucionales. Se trata de un efecto paradójico de las normas, cuyo objetivo es, en realidad, hacer

## **El docente como constructor de prácticas de libertad**

Según Castoriadis (1993), los sujetos constituyen fragmentos ambulantes de la institución llamada sociedad. Por un lado, estos son quienes constituyen y sostienen las instituciones, pero también son quienes tienen una cuota de poder, o la capacidad creativa de leerlas e interpretarlas para poder así transformarlas. En esta línea, podemos decir que la escuela, como “institución de instituciones” (Garay, 2010), también puede ser resignificada, transformada y los actores que pueden llevar a cabo esto son, sin lugar a dudas, los docentes. Como afirma Gallo (2004), si bien esta se ha constituido como un dispositivo disciplinador, también es desde la perspectiva de Foucault, un espacio social donde se producen contrapoderes. En este sentido Gallo, expresa:

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o “estrategismo pedagógico” do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos. (p.94).

Aclarado esto, cobra sentido el pensar al sujeto docente como agente de transformación, generador de estrategias que le permitan interpelar lo existente y poder así generar posibilidades distintas a las que se quieren imponer con el fin de garantizar la conservación de lo existente, generando más brechas de desigualdad en la sociedad. Como es sabido, la escuela, desde una mirada crítica, tiende a promover la prolongación de las diferencias que se dan en lo social en lo educativo, perpetuando la continuidad entre sujeto social y sujeto educativo (Martinis, 2016).

Interrumpir estas lógicas de continuidad, y crear otras posibles, implica la necesidad de un empoderamiento de parte de los docentes, que también involucra un vigilar constante respecto de que las relaciones de poder no se confundan con relaciones de dominio como se dijo más arriba. Implica, al decir de Cullen (2013), poner el acento en la subjetividad, pues solo esto posibilitará al docente superar los reduccionismos del rol, aseverando el carácter ético-político, de agente, constructor, y no meramente constituir una pieza de un engranaje institucional.

En virtud de esto nos preguntamos: ¿Por qué no se piensa a la educación como un proceso de construcción del sujeto? ¿Por qué no se considera a la formación humana en cuanto tal? ¿Puede el docente devenir en sujeto político capaz de transformar lo existente? ¿Cómo podría darse esto?

Sin dudas, al pensar en la transformación de lo existente, no podemos -desde una perspectiva pedagógico-filosófica- derribar lo que nos precede, pero sí es menester realizar una

---

previsibles los comportamientos de los actores (es decir, delimitar zonas de certidumbre). Pero de hecho, ninguna normativa puede clausurar su significación en forma hermética, es decir, explicitar la totalidad de significados que es posible adjudicarle” (pp.26-27).



deconstrucción y pensar en sujetos no sujetos a estratos (Deleuze y Guattari, 1980), sino sujetos que pueden ser capaces de dominar su propia evolución. En esta línea, Foucault (1984) arroja luz sobre la diferencia que existe entre lo que implica un proceso de liberación y las prácticas de libertad. Así, expresa:

[...] Siempre he sido un poco desconfiado respecto al tema de la liberación, en la medida que, si no se la trata con un cierto número de precauciones y dentro de ciertos límites, se arriesga a volver a la idea de que existe una naturaleza o un fondo humano que se encuentra, luego de cierto número de procesos históricos, económicos y sociales, enmascarado, alienado o aprisionado en mecanismos, y por mecanismos de represión [...] No quiero decir que la liberación o tal o cual forma de liberación no existen: cuando un pueblo colonizado busca liberarse de su colonizador, es una práctica de liberación, en sentido estricto. Pero [...] esta práctica de liberación no basta para definir las prácticas de libertad que serán luego necesarias [...]" (p.258).

De acuerdo con esto, adherimos a la idea de Foucault respecto de las prácticas de libertad, pues consideramos que estas suponen un empoderamiento de los sujetos que conlleva a un juego estratégico en las relaciones de poder, permitiendo la generación de transformaciones. Hablar de prácticas de libertad, supone una práctica ética de la libertad. Es decir, la forma reflexionada que toma la libertad. Al respecto el autor expresa: "La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexionada de la libertad" (p.260).

Es en torno a esta noción que apostamos a concebir al docente como un agente generador de prácticas de libertad, un agente capaz de identificar los regímenes de verdad que se le imponen y que de alguna forma también lo producen como sujeto, para poder así desde una perspectiva crítica, transformar y trascender lo existente. En este sentido, pensamos que un docente que genera prácticas de libertad es, sin dudas, un sujeto que reflexiona respecto de su estar y formar parte de instituciones, tradiciones, políticas, que pretenden regular su trabajo de enseñar. Pero también, sin dudas, es un docente que es consciente de su relación con los otros en cuanto otros. Un docente que cuida de sí y de los otros, y en este acto, es capaz de crear, producir, resignificar. Como afirma Foucault, la ética como práctica reflexiva, tiene como imperativo el cuidado de sí. Dicho cuidado de sí constituye una manera de vigilar y controlar el poder. Al respecto Foucault acota: "[...] las prácticas de sí [...] permitirán, en esos juegos de poder, jugar con el mínimo posible de dominación" (p.277).

De acuerdo con esto, adquieren relevancia, las nociones que emplea Foucault (2011) *epimeleia heautou*, "inquietud de sí" y *gnothi seauton*, "conócete a ti mismo", en una estrecha relación con el autoconocimiento que toma el autor de la tradición socrático-platónica.

Así pues, solo en la medida en que el sujeto pueda generar prácticas de libertad a partir de esta "inquietud de sí" y "conocimiento de sí", podrá ser partícipe de lo "instituyente", permitiendo a los otros ser sujetos constituidos por prácticas de libertad. Respecto a esto, Cullen (2013), citando a Foucault, expresa:

Foucault supone que el cuidado de sí arrastra el cuidado del otro. Sin embargo, esta forma de entender el cuidado del otro, desde el cuidado de sí, implica pensar la otredad desde la mismidad, es decir: el otro es “otro cuidado de sí”, diferente al mío, pero análogo en su preocupación por el sí mismo. Es cierto, suponer una educación donde todos se ocupen de sí mismos es suponer una sociedad educativa de sujetos constituidos por prácticas de libertad, que vigilan que las relaciones de poder no se confundan con relaciones de dominio, que no se bloquee la experiencia, que se esté abierto a lo nuevo y a lo que acontece, es decir, que haya historia, Y esto es, de alguna manera, una forma de concebir el cuidado del otro (p.7).

En este contexto, podemos decir que el docente como sujeto político, inmerso en las relaciones de poder, y producto de estas, reflexiona sobre sí mismo en el mismo acto de ser sujeto político, se cuestiona, actúa sobre sí, se transforma a sí mismo al mismo tiempo que cuida y permite la transformación del otro en tanto otro. El sujeto docente generador de prácticas de libertad, es capaz de producir estas técnicas de sí, en contra de las técnicas de dominación que lo subjetivan, pues realiza una conversión del poder, ya que este conocerse le permite controlar y limitar el poder. Esto implica reconocer que él es producto de estas relaciones y prácticas de subjetivación, pero también, y en el mismo acto, de forma contemporánea, genera y produce técnicas para autoconocerse y permitir que el otro en cuanto otro también lo haga.

Al decir de Cullen (2013), esta “ética del cuidado de sí”, que plantea Foucault,

[...] no es otra cosa que una resistencia a la des-subjetivación, a lo que bloquea la posibilidad de la diferencia, a lo que de alguna manera confunde la voluntad de poder y la verdad, que son siempre juegos de poder, con una voluntad de dominio en nombre de un pensamiento único que monopoliza el manejo de la verdad (p.5).

### **A modo de cierre**

En función del recorrido realizado, consideramos que es menester cuidar de la subjetividad de sí y de los otros, como práctica de libertad que permite los juegos de verdad y de poder, porque justamente en este juego existen posibilidades de construcción. Así pues, estamos convencidos de que la docencia debería de convertirse cada día en un acto de *resistencia*, *insistencia* y *persistencia* (Cullen, 2013), apostando a la transformación de lo existente, deconstruyendo, resignificando, promoviendo una educación más humana con fuertes principios de libertad y justicia, que genere una ruptura entre la continuidad de lo social en lo educativo, generando la posibilidad de que todos los educandos puedan tener una oportunidad para ser y existir más allá de su posición social. Se requiere de un “saber y hacer”<sup>7</sup> docente, que confíe en la educabilidad de todos, pero para ello, es condición primordial que los sujetos docentes se conciban así mismos como constructores de prácticas de libertad.

---

<sup>7</sup> Este “saber y hacer” docente refiere a nueva forma de concebir el oficio de enseñar fundando en la toma de la palabra, el cuidado de la subjetividad y la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas educativas para poder transformar el hacer cotidiano a partir de una pedagogía de proyecto cuya base sea generar en el educando el deseo de saber (Arbelo y Rodríguez, 2015, pp. 96-103).

Apostamos a pensar en un concepto amplio de educación y una práctica de libertad por parte de los docentes que realmente permita trascender lo instituido y crear otros mundos posibles.

## Referencias

- Arbelo, S. y Rodríguez, S. (2015). De la reconstrucción del saber y el hacer docente. En: *Quehacer Educativo*. N° 130. (pp. 96-103).
- Castro, E. (2012). *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*.
- Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad. En: Colombo (coord.). *El imaginario Social*. Altamira y Nordan Comunidad, Montevideo.
- Cullen, C. (2013). La ética docente entre el cuidado de sí (la libertad y los juegos de poder) y el cuidado del otro (la responsabilidad y la justicia). Recuperado de: [https://www.google.com.uy/?gws\\_rd=cr&ei=29ZTU7SgNe7JsQSC14GYBQ#q=la+etica+docente+entre+el+cuidado+de+si++cullen](https://www.google.com.uy/?gws_rd=cr&ei=29ZTU7SgNe7JsQSC14GYBQ#q=la+etica+docente+entre+el+cuidado+de+si++cullen)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Capitalismo y esquizofrenia. Mil mesetas*. Valencia.
- Foucault, M. (2014). *Del gobierno de los vivos. Curso en el Collège de France. (1970-1980)*. Bs.As: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1983). El sujeto y el poder. En: Dreyfus y Paul Rabinow (1983). *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics*. Chicago University.
- Foucault, M. (1994). *Estrategias de Poder*. Barcelona: Paidós.
- Foucault, M. (1984). *La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. (Diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller)*. París (1994).
- Foucault, M. (2011). *La hermenéutica del sujeto*. Bs.As: Fondo de Cultura Económica.
- Frigerio, G. (1991). Currículum: norma, intersticios, transposición y textos. En: *Curriculum presente, ciencia ausente. Normas, teorías y críticas*. (Frigerio, Braslavsky y Entel, 1991). Bs.As: Miño y Dávila.
- Gallo, S. (2004). Repensar a educação. Foucault. En: *Educação & Realidade*. 29 (1),pp. 79-97.
- Garay, L. (2010). La cuestión institucional de la educación y las escuelas. Conceptos y reflexiones. En: Butelman, I. (comp.) (2010). *Pensando las instituciones: Sobre teorías y prácticas en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Martinis, P. (2016). Sujeto de la educación y discurso pedagógico (social). O acerca de la no continuidad entre sujetos sociales y sujetos educativos. En: *Reflexiones sobre las prácticas*

*educativas en Brasil y Uruguay. Pedagogía social y educación social.* FHCE. UDELAR.  
UEM.

Vassiliades, A. (2012). Regulaciones del trabajo de enseñar en la provincia de Buenos Aires: posiciones docentes frente a la desigualdad social y educativa. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. [Tesis de doctorado].