

Fenomenología Zoom: apuntes para pensar la virtualidad educativa

Christian Guillermo Gómez Vargas*

Resumen

El periodo más aciago de la pandemia de COVID-19 condujo a implementar una educación a distancia a través de plataformas y aplicaciones tecnológicas, como la aplicación *Zoom*. Dicha modalidad de educación demanda otras categorías para pensar la experiencia educativa. El presente artículo tiene la finalidad de indagar algunos elementos de la experiencia que se propicia a través de aplicaciones para videoconferencias y videollamadas como *Zoom*, mediante el análisis fenomenológico de Merleau-Ponty. A su vez propone una reflexión sobre la condición biopolítica del dispositivo técnico, esto siguiendo la filosofía de Foucault. La exploración basada, principalmente, en ambos autores se conecta por su noción del cuerpo, en el sentido de que este es condición necesaria para articular la subjetividad, tanto para Merleau-Ponty como para Foucault. A través de un análisis metodológico que se mueve —en parte— entre la fenomenología y la arqueología, siguiendo la línea discursiva de ambos autores. Finalmente, el artículo propone una forma de re-apropiación no alienante del uso del instrumento tecnológico.

Palabras clave

Educación a distancia ¶ Virtualidad ¶ Cuerpo ¶ Fenomenología

Abstract

The most fateful time during COVID-19 pandemic led us to implement remote ways of teaching, through technological devices, such as the *Zoom* app. However, this particular way of education demands other categories in order to think about the educational experience. The purpose of this article is to investigate some of the elements of the experience that arise from the usage of applications for videoconferences and video-calls, like *Zoom*. All this, through Merleau-Ponty's phenomenological analysis. At the same time, it proposes a reflection on the biopolitical condition of the technical device, according to Foucault's philosophy. The connecting point in the exploration of both authors, mostly, is their concept of the body, in the sense that for Merleau-Ponty and for Foucault, this is the necessary condition for articulating the subjectivity. Through a methodological analysis that moves —partly— between phenomenology and archaeology, following the discursive line of both authors. Lastly, the article tries to depict a new way of non-alienating re-appropriation of the handling of the technological instrument.

Key words

Remote learning ¶ Virtuality ¶ Body ¶ Phenomenology

* Profesor Investigador. Facultad de Filosofía y Letras. (UNAM). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Estado de México. México (elespiritudeltiempo1@gmail.com).

Introducción: Foucault y Merleau-Ponty, una cuestión del cuerpo y de la subjetividad

DEBIDO A la reciente y aún no concluida pandemia de COVID-19, fue necesario implementar nuevas modalidades en la educación que permitieran hacer frente a las medidas de confinamiento que se impusieron en todo el mundo. Entre las medidas más destacadas se encuentra la implementación del prototipo de educación a distancia por medios virtuales. Si bien este no era un modelo inédito, durante el aislamiento se profundizó al máximo (Pelletier y Mesny, 2021). Así, en la actualidad “no hay término que haya penetrado el corpus educacional universitario en el 2020 con tal facilidad como la palabra *Zoom*” (Ayala, 2021, p.177). Esta situación nos hace retomar una cuestión ya bastante añeja relacionada con la naturaleza de la educación y, en este caso, por la educación universitaria.

Este cuestionamiento se encuentra en la base de la reflexión sobre lo que representa la universidad en la actualidad, al menos en dos perspectivas. La primera tiene que ver con la cuestión de si la universidad ha devenido, en términos generales, en una manifestación fenoménica del capital, como otros tantos productos culturales que acaecen en la actualidad; es decir, un correlato de las necesidades, de la lógica y demandas del mercado que obedecen a las formas del discurso hegemónico y civilizatorio contemporáneo. La segunda cuestión exploraría si la educación actual aún posee algún rasgo que se resista a ser engullido por la actual dinámica del mercado. Sin duda, los mecanismos digitales presentan oportunidades, pero también obstáculos en tanto que democratizan los medios educativos y brindan acceso de contenidos formativos a estudiantes que se encuentran distantes de los centros escolares. Pero también conllevan retos importantes, porque producen nuevas formas de convivencia, atención e interacción escolar; es decir, hábitos de estudio.

La educación virtual y a distancia demanda una serie de nuevos requerimientos técnicos, económicos y psíquicos (Navarrete y Manzanailla, 2017), que pueden profundizar las brechas económicas —ya de por sí agudas— en los países en vías de desarrollo, como sucede con México. Asimismo, la educación virtual, bajo la impronta de la pandemia, impele a reflexionar a propósito de la validez de la institución universitaria, en términos de monopolio del saber en oposición a otros instrumentos generadores y transmisores de saberes que operan en la actualidad. En ocasiones, pareciera que los conocimientos se alinean, fundamentalmente, en su horizonte de utilidad y practicidad bajo la perspectiva de servir a los dictados del mercado (Martínez, 2014). Esto aleja a la educación de su propósito original, patente desde la antigüedad griega, y que estribaba en “una forma de conversión [...] por lo que la tarea educativa consistirá en dirigir la mirada hacia la buena

dirección [...]” (Hadot, 2006, p.179). En este sentido la educación estaba vertida en la búsqueda del bien, de la verdad, procurar un ejercicio de soberanía de sí: de virtud, y que esta redundara positivamente en la práctica de la ciudadanía.

Con base en el análisis de Arendt (2009), el saber moderno introduce modalidades de conocimiento que indican que lo único susceptible de ser conocido es aquel producto de la manufactura humana (vita activa): “La vida humana, en la medida en que construye el mundo, se encuentra en constante proceso de transformación [...]” (Arendt, 2009, p.109). Entonces, el concepto de verdad fue desplazado al de producción, acción, fabricación, confección, al que es forjado por los diversos dispositivos de organización, poder y sentido (Foucault, 1979). Así, el conocimiento en la actualidad se vincula, principalmente, con el hacer, producir, generar, se despliega y articula en la figura de saber-poder, debido a que el conocimiento debe poseer alguna utilidad práctica o, en último término, hasta el grado de advenir un producto de consumo. Semejante al señalamiento de Han que indica que en la actualidad el individuo ha devenido un *homo laborans*, únicamente existe para producir, y para producirse, lo cual apunta a un tipo de enajenación mercantil (Han, 2017). Este horizonte único de asequibilidad que impacta en la educación y que obedece a un modelo que ha sido adoptado internacionalmente por diversas universidades (Martínez, 2014), mediante una lógica de gestión, —dispositivos de poder— ya señalada por Foucault, semejante al de las prisiones, hospitales, y este último sostiene: “se pueden encontrar en el trabajo, en los colegios, muy temprano; más tarde en las escuelas primarias; [...] lentamente el espacio del hospital; y en pocas décadas estos han devenido una estructura de organización militar” (Foucault, 1975, p.140).

Foucault describe que, en la modernidad, la institución educativa gradualmente se va articulando en un dispositivo que participa, sostiene y cristaliza la subjetividad vigente y dominante. Con ello, se refuerza una representación concreta de los mecanismos de saber-poder reticular que mantienen a los cuerpos útiles y dóciles a la propia maquinaria de reproducción de sentido (Foucault, 1979), microfísica del poder, y —en este contexto— la educación deviene correlato de la generación del capital, en tanto que este representa el discurso hegemónico de saber-poder vigente. Mecanismos de control biopolíticos que se gestan desde sus formas más básicas, como sucede en la arquitectura panóptica de la descripción foucaultiana, hasta sus mecanismos más avanzados y sofisticados, bajo la intervención y ubicuidad de los algoritmos virtuales que operan en la actualidad, siguiendo a Han (2014).

La mercantilización de la educación actual se debe en gran medida a la ideología dominante del neoliberalismo, que se agudiza después de la caída del muro de Berlín y el fracaso del posterior bloque soviético, lo que consolida la visión universitaria en términos de producto de mercado (Martínez, 2014). Por ello, la educación

se encuentra, en gran medida, atravesada por la agenda del Banco Mundial y de la Organización Mundial del Comercio a nivel internacional (Martínez, 2014). A esto se debe agregar el hecho de que la educación reproduce un modelo en que las nuevas formas tecnológicas no poseen una dimensión neutra, puesto que ninguna educación puede ser “políticamente neutra” (Ayala, 2021, p.178). De ahí que las transformaciones educativas que caben dentro de la idea de hiperdigitalización demandan una reflexión y análisis que permitan determinar si los cambios que suscitan son negativos o positivos. Se trata de mecanismos confeccionadores de la subjetividad que normalizan “discursos, instituciones, reglamentos, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas y morales” (Martínez, 2014, p.18). Sin embargo, para Foucault, el correlato de todas estas operaciones posee una función estratégica y concreta que es la de inscribirse en relaciones intersticiales de poder (Foucault, 2013).

Ávila sostiene que las aplicaciones tecnológicas se presentan como un espacio que permite acceder a la educación a personas que se encuentran a grandes distancias, lo que posibilita un “espacio democrático y una puerta inmejorable a la inclusión” (Ávila, 2021). Pese a sus bondades, la educación virtual también presenta una serie de desavenencias tanto técnicas como incluso fenomenológicas, desde las más primarias como la carencia de conexiones aceptables de internet (Europa Press, 2016), hasta la imposibilidad de acceder a los dispositivos y equipos de cómputo para alumnos con recursos económicos limitados. Asimismo, el dispositivo —partiendo de la descripción psicopolítica de Han (2014)— posee una función alienante en relación al trasfondo de su uso, normaliza la ideología que gravita en derredor de dicha aplicación. Su uso favorece a los dueños de las aplicaciones tecnológicas, quienes han sido los grandes ganadores de los efectos de la pandemia, los cuales, para la gran mayoría, han sido económicamente desfavorables, ya que los grandes consorcios tecnológicos han incrementado su riqueza a raíz de la epidemia (Dwoskin, 2020).

La estrategia de análisis del presente texto refiere algunos conceptos dentro del andamiaje de la filosofía de Foucault y Merleau-Ponty, tales como el método arqueológico, genealógico y fenomenológico. El primero describe prácticas discursivas que gravitan en las formas de pensamiento dominante, mecanismos que se engarzan, quiebran y componen un plexo epistemológico que articula el horizonte de asequibilidad y normalidad del tiempo presente. Se tratan de discursos o sistemas de racionalidad que estructuran la validez de los discursos y, por ende, los campos de acción en los que se despliegan las relaciones de poder (Foucault, 2005).

Asimismo, el método genealógico, siguiendo a Foucault, analiza los vínculos entre las diferentes discursividades y las formas en las que estas se cristalizan en

el cuerpo social y, por ende, también en el cuerpo individual. Según Foucault, el control del cuerpo es el fin de todo ejercicio político, y argumenta que el cuerpo social es construido mediante tecnologías de producción y reproducción, es decir, mediante dispositivos que configuran la subjetividad, los cuales se desarrollan y distribuyen en el espacio social hegemónico. Foucault argumenta que el siglo xvii marcó el inicio del control sobre los cuerpos a través del lenguaje (Foucault, 1966). Entonces, el cuerpo reacciona a dichos discursos de poder, puesto que este es objeto de conocimiento, pero también de control social. En su obra Foucault argumenta que el cuerpo es visto como un objeto moldeable y manipulable a través de prácticas disciplinarias, como la medicina, la educación y la prisión (Foucault, 1975). Estas prácticas establecen normas sobre cómo debería ser y funcionar el cuerpo, y buscan regular y controlar las conductas individuales bajo una óptica de obediencia y productividad, dicho de otro modo, bajo la impronta del control de la subjetividad. Así, tanto en su ámbito genealógico y arqueológico los discursos que se elaboran en un cuerpo social, operan bajo la égida de representantes del sentido que dotan de asequibilidad y validez a un orden social, que en nuestro horizonte actual se concreta bajo el entramado del discurso dominante, se trata de la perspectiva del capital. Foucault sostiene que las prácticas disciplinarias son parte de una estructura más amplia de poder y control que se ejerce sobre el cuerpo. Esta estructura de poder se desarrolló a lo largo de la historia y está vinculada a la producción y el control de la verdad (Foucault, 1966). En síntesis, para Foucault, el cuerpo no es simplemente un objeto biológico, sino un objeto político y social que está sujeto a normas, regulaciones y formas de registro. La comprensión de cómo se construye y se regula el cuerpo es fundamental para comprender la estructura y el funcionamiento del poder en la sociedad (Foucault, 1975).

Otra de nuestras estrategias metodológicas es atender la concepción del cuerpo desde la perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, de tal manera que dichos conceptos operen en términos de caja de herramientas y que nos permita crear un entramado de conceptos que apuren pensar la experiencia educativa desde una óptica enmarcada por dispositivos técnicos, como sucede con la aplicación de video-llamadas *Zoom* y sus implicaciones para la construcción de la subjetividad. Para Merleau-Ponty el cuerpo obedece a una dimensión fundamental de la percepción y la experiencia humana. En su filosofía, Merleau-Ponty sostiene que el cuerpo no es simplemente un objeto físico, sino un medio a través del cual experimentamos el mundo y nos relacionamos con él (Merleau-Ponty, 1966).

Merleau-Ponty sostiene que el cuerpo es el medio a través del cual experimentamos el mundo de una manera intencional. Es decir, el cuerpo no es simplemente un objeto pasivo que recibe estímulos, sino un medio activo que está en constante

interacción con el entorno. Asimismo, el cuerpo es el medio a través del cual experimentamos nuestro propio ser, y mediante el cual se cristaliza el sentido de la propia identidad (Merleau-Ponty, 1966). Entonces, para Ponty, el cuerpo es un elemento clave para la constitución de la percepción y la autoconciencia, es decir, para la construcción de la subjetividad.

Uno de los problemas fundamentales que aquejó a la filosofía de Merleau-Ponty fue la superación clásica con la que inicia la modernidad cartesiana, entre el dualismo metafísico de la *res cogita* y *res extensa*. Este dualismo alude a que el cuerpo no se trata más que de una cosa a diferencia del pensamiento, que posee otra sustancia y orden, así que la consciencia opera con cierta *independencia* del cuerpo. La obra de Merleau-Ponty es un intento de progreso de dicha dualidad, ya que el señalamiento que realiza en la *Phénoménologie de la perception* (1966) bajo el auspicio de la filosofía husserliana, es que el filósofo apunta a una noción “fenomenológica de la corporeidad subjetiva” (Firenze, 2017, p.100), en el que la subjetividad ya estructura la condición del propio cuerpo, pero a su vez el cuerpo soporta la subjetividad, esta relación alude a una especie de encarnación: *corps propre*. Noción que se desenvuelve allende de la experiencia de un cuerpo de corte eminentemente biológico, sino que apunta a una unidad que enlaza la conciencia que postula el yo, es decir, se trata de la identidad, de la experiencia de vida originaria: *Lebenswelt*. De modo que para Merleau-Ponty el cuerpo es condición de posibilidad para acceder al mundo, a la subjetividad propia y de otros individuos—otros cuerpos— operación previa a la “intervención de la conciencia reflexiva volcada a pensar el mundo según los parámetros de la verdad objetiva construida por la ciencia” (Firenze, 2017, p.101). La apertura a la experiencia del mundo de la vida acaece a través del cuerpo. Así, Ponty señala que el cuerpo propio opera a manera de una consciencia pre-reflexiva, constitutiva del horizonte intencional, condición de posibilidad de toda experiencia de sentido. Entonces, cuerpo y pensamiento atraviesan al sujeto, se constituyen uno y otro en una superficie que entrama la subjetividad. Empero, “para Merleau-Ponty, el origen del pensamiento se hallaría, en efecto, en la palabra, pero entendida ésta como gesto expresivo del cuerpo y ya no como el resultado del poder constituyente de la conciencia reflexiva” (Firenze, 2017, p.101). Mediante el gesto y la expresión, se revelan aspectos del mundo, y el mundo se encarna en el cuerpo, dicho de otro modo, el ser del mundo se manifiesta en el cuerpo, entonces la apertura al conocimiento y formación subjetiva se debe a la expresión de los otros, mediante sus actos, miradas, gestos, silencios, palabras, omisiones, y señala Ponty: “Los otros hombres jamás son para mí puro espíritu: solo los conozco a través de sus miradas, sus gestos, sus palabras, en resumen, a través de su cuerpo” (Merleau-Ponty, 2002, p.48). Por tanto, la consciencia para

Ponty es desplazada de su primacía metafísica, como la planteó Descartes, y se encuentra vinculada a la inmanencia del mundo, del cuerpo y la subjetividad.

La estrategia metodológica del presente texto es analizar —principalmente— la posición de ambos autores, Merleau-Ponty y Foucault en torno al cuerpo, pese a sus grandes distancias conceptuales, y de qué manera dichas concepciones se entretejen como constitutivas de la formación de la subjetividad. Ello con la finalidad de reflexionar en torno a la experiencia educativa vía *Zoom*, experiencia que se inscribe en el cuerpo, desde su órbita fenomenológica, pero también biopolítica, puesto que dicha práctica demanda un corte y quiebre en el ámbito de la vivencia cotidiana, debido a que el uso del dispositivo *Zoom* solicita implementar una serie de hábitos, gestos, sonidos, silencios, presencia, ausencia, etcétera, que son los que constituyen la experiencia fenomenológica del usuario, y de qué manera dichas prácticas condescienden a la formación de un *ethos*, es decir, la construcción de nuestra identidad y experiencia de mundo. Asimismo, de qué modo dicho dispositivo *Zoom* opera en términos de mecanismo que confecciona la subjetividad, conforme a un circuito de discursos hegemónicos, saber-poder, que gravitan en derredor de su uso, siguiendo —principalmente— el análisis de Foucault. Empero, el uso de dicho instrumento también puede plantear una posición crítica a la racionalidad dominante, que se desenvuelve bajo la validez de los discursos de generación del capital, como impronta privilegiada de orientación y sentido. De ahí que nuestro análisis propone un uso *disruptivo* del dispositivo que apure a su uso político, en tanto que permita atemperar las relaciones de poder que están reticuladas en el instrumento tecnológico, ello con la finalidad de apropiarse de este bajo un horizonte que condesienda la posibilidad de articular una subjetividad en clave de apertura y libertad, es decir, bajo una impronta de corte educativo-formativo.

La crisis del saber universitario: crisis del objetivismo

La crisis actual del saber universitario —y de los saberes en general— señala un quiebre de la pretensión del “objetivismo del saber” (Micieli, 2003, p.51). Caducidad del objetivismo que coincide con algunas filosofías, como la de Merleau-Ponty, la cual muestra los límites del saber científico y, asimismo, reconoce las diversas formas en las que se funda el conocimiento en la experiencia fáctica del mundo vivido (Botelho, 2008). Dicha crisis del objetivismo también coincide con la formulación foucaultiana que sostiene que lo objetivo se trata del correlato de un despliegue de articulaciones entre dispositivos de poder, juegos de verdad, formas de normalización que modulan, sostienen y atraviesan lo que se denomina: discurso verdadero. Discurso que se instala en el horizonte válido de la facticidad. El sustrato

de dichos entrelazamientos es lo que conocemos como lo real: lo objetivo. Entonces la filosofía de Foucault está desprovista de todo remanente “ontológico-objetivo” (Castro, 2006, p.117).

La comparación entre las obras de Merleau-Ponty y Foucault, *a prima facie*, parece un ejercicio insostenible, dado que ambos filósofos parten de consideraciones distintas. Sin embargo, “una misma problemática atraviesa sus obras: la relación entre la subjetividad y la historicidad” (Micieli, 2003, p.52). La posición foucaultiana describe la situación del sujeto fundador —la subjetividad— como una estrategia que se conforma con múltiples discursos. De este modo, la subjetividad no se funda sobre una constelación de carácter universalista y homogénea que opera conforme a reglas generales, como planteaba la trascendentalidad fenomenológica —en torno a la constitución del yo—, sino que la subjetividad resulta del desciframiento de diferentes intersecciones y sus eclosiones, entre dispositivos sociales, políticos, científicos y formas históricas.

En este sentido, siguiendo a Micieli (2003), Merleau-Ponty, pese a las grandes desemejanzas con la forma de fundación de la subjetividad partiendo de los mecanismos confeccionadores del biopoder, pretende mostrar la génesis de sentido de manera interseccional, como la relación entre múltiples factores que “se colman con una multiplicidad de hechos, cosas o signos” (Micieli, 2003, p.66). La consciencia sintetiza tales representaciones en un horizonte configurador de la experiencia, es lo que se denomina el mundo de la vida: *Lebenswelt*. Cuando una consciencia se enfrenta con la multiplicidad de cosas —diferentes prácticas, discursos, mecanismos de acepción— entonces encuentra la resistencia de un yo que sintetiza la multiplicidad de relaciones en un circuito de intencionalidad. Entonces la objetividad, para Merleau-Ponty, no es más que el tránsito, entronque y entretejido de diferentes fenómenos y, por tanto, lo real no se trata más que de subjetividad (Micieli, 2003, p.72). Entonces, en este punto cabe la pregunta: ¿cuáles son los tipos de discursividades que favorecen la formación de un uso didáctico —autónomo, libre, soberano— de los dispositivos virtuales y, por ende, qué tipo de experiencia educativa se confecciona con base en estos últimos?

Hacia una fenomenología de la virtualidad educativa

La consciencia, para Merleau-Ponty, no solamente remite a una consciencia intelectual universalizadora, condición de posibilidad de la experiencia, sino que opera a un nivel más básico: involucra al cuerpo. Este último, por lo tanto, deviene condición necesaria de la consciencia intelectual para la fenomenología de Merleau-Ponty (Micieli, 2003), pero aún más, para toda posible experiencia con sentido. Entonces,

la subjetividad no es más que el sustrato de una actividad corporal. La génesis de sentido en la filosofía de Merleau-Ponty requiere de la mediación del cuerpo (Müller, 2001). Empero, el cuerpo opera en una condición distinta a la que había planteado la tradición del pensamiento occidental; funciona para Merleau-Ponty allende de sus pares dicotómicos: alma-cuerpo, sujeto-objeto, etcétera. La experiencia del mundo —que involucra a la consciencia intencional y su relación con los fenómenos y que requiere como condición de posibilidad al cuerpo— es irreductible, también a una dimensión científica positiva: “Todo lo que sé sobre el mundo, incluso a través de la ciencia, lo sé a partir de una visión propia o de una experiencia del mundo sin la cual los símbolos de la ciencia no significarían nada” (Merleau-Ponty, 1966, p.111).

Para Merleau-Ponty la objetividad a la que hace referencia la ciencia se debe en primera instancia a la construcción fenomenológica del mundo vivido, de modo que la ciencia es una segunda expresión de la percepción (Merleau-Ponty, 1966). En consecuencia, para la tradición fenomenológica de Merleau-Ponty, la consciencia no es más que el correlato de una consciencia de algo. Se trata de una subjetividad intencional que se relaciona con los objetos: “En otras palabras, cualquier individuo se dirige constantemente al mundo, sea por medio de acciones voluntarias (intencionalidades de acto), cuando se trata de establecer categorizaciones [...] o en las relaciones con el mundo antes de actitudes categoriales ‘intencionalidad operante’” (Botelho, 2008, p.70).

Entonces aquello que es percibido por la consciencia es definido en la fenomenología, como un fenómeno, y se le otorga un sentido en tanto que ingresa a la percepción por la consciencia intencional y dadora de sentido. De modo que la percepción posee una primacía frente a cualquier actividad categorial. Así, la ciencia, cultura y lengua solo son expresiones a la segunda potencia de una relación fundadora de la percepción (Merleau-Ponty, 1966). “Un movimiento similar puede observarse en la intuición de la vida. Hay momentos en los que ya no se trata de la fusión de una consciencia con las cosas, sino un pacto entre la consciencia y los fenómenos” (Merleau-Ponty, 1960, p.30). La relación entre la percepción fenoménica y la consciencia requiere de condiciones de posibilidad, las cuales fundan la experiencia. Es a través de la mediación del cuerpo, en tanto que este origina las condiciones de posibilidad de la experiencia, el cual brinda el soporte de toda relación conceptual, intencional y actividad del desenvolvimiento de la subjetividad.

Desde esta lógica, habitar el mundo no se reduce a una mera consciencia cogitativa —concepción de cuño cartesiano inauguradora de la subjetividad moderna—, sino que la experiencia de la vida alude a una relación de intermitencias intencionales —perceptuales— atravesadas, mantenidas y sostenidas por el cuerpo. Ello implica, en cierto sentido, una inversión al procedimiento cartesiano, puesto que

la forma de asir el mundo de la vida, y que abre todas las posibilidades intencionales, se gesta a través de los sentidos (Merleau-Ponty, 1969). En el procedimiento de Merleau-Ponty, acaece una revalorización del cuerpo respecto al que la tradición cartesiana lo había situado: en el espacio de la *res extensa*. El cuerpo, para Merleau-Ponty, es apertura, umbral, condición de posibilidad, condesciende diferentes formas de aprehender la experiencia vivida: la objetividad. En este sentido, Merleau-Ponty indica que únicamente mediante el ámbito de la reflexión no se puede agotar la forma del fenómeno de lo real, puesto que a través de ella solamente obtenemos una perspectiva (Botelho, 2008). Como resultado, el mundo se potencializa en su condición de indeterminación, lo cual no puede ser cubierto en su totalidad por la ciencia, puesto que esta solo brinda una visión (Merleau-Ponty, 1966). El cuerpo impone un circuito de significados, pero a su vez es el origen de todo significado, en tanto que la experiencia del propio cuerpo alude a la forma que cobra la intencionalidad, es su cara fenoménica, la condición y forma del mundo vivido. Se trata, pues, de la manifestación de un cogito envuelto por el mundo concreto (Micieli, 2003).

Es en este momento cuando las filosofías de ambos pensadores —Foucault y Merleau-Ponty— se superponen, en tanto que el cuerpo adviene la forma concreta y determinante del mundo vivido, la manera en que se abre la consciencia a la experiencia de la vida; es creadora de subjetividad. La subjetividad, por su parte, es una dimensión fundamental de la experiencia humana que emerge de la relación íntima entre el cuerpo y el mundo (Merleau-Ponty, 1966). Para Merleau-Ponty, el cuerpo es mediación y apertura de mundo de la consciencia confrontada con la percepción fenoménica; del sustrato de tal operación es lo que llamamos objetividad. Para Foucault, lo objetivo también opera en términos de un epifenómeno de los diferentes discursos; mecanismos biopolíticos, estrategias de normalización, juegos de verdad confrontados con el cuerpo. Entonces, el resultado de dichos entrelazamientos es lo que denominamos: lo real. En este contexto, para Foucault, la respuesta corporal a las demandas del medio social y natural, entre otros, nos vincula con el mundo fáctico. El cuerpo en este contexto —para ambos autores— se trata de un plexo que concreta las diversas informaciones del mundo y las imbrica en un horizonte de sentido. De modo que la fundación de la subjetividad depende de la vida anímica.

El dispositivo, mecanismo confeccionador de cuerpo: de la subjetividad

Con relación a la definición de dispositivo, Agamben (2007) sostiene lo siguiente: “El dispositivo representa un conjunto heterogéneo que compone virtualmente

cualquier cosa, ya sea lo lingüístico y no lingüístico: discursos, instituciones, reglamentos, medidas administrativas, proposiciones científicas, filosóficas, etcétera. El dispositivo es el andamiaje que se establece en estos elementos” (Agamben, 2007, p.8). El dispositivo establece una relación que orienta, ordena, configura, normaliza la experiencia (Agamben, 2007). Incluye virtualmente cualquier cosa, desde un objeto técnico, hasta aplicaciones tecnológicas y su orientación educativa. Botelho (2008) sostiene algo similar en relación con los dispositivos tecnológicos: “Al mirar hacia, por ejemplo, un computador, se lo hace un objeto intencional y se le dota de sentido, independientemente de percibir todas sus cualidades. El computador se revela a la conciencia dadora de sentido en un determinado horizonte” (Botelho, 2008, p.72). El horizonte fundador de sentido del dispositivo demanda una modulación de apropiación, en tanto que dicha demanda requiere formas de asimilar el mecanismo. El instrumento condiciona los movimientos y respuestas del cuerpo —y, por lo tanto, concreta la conciencia— en tanto que abre un espacio de posibilidades perceptivas —intencionales— que configuran las acciones de nuestro cuerpo. El objeto requiere un esquema intencional en el trato.

Así, el tratamiento hacia el objeto técnico, tomando como referencia el pensamiento de Merleau-Ponty, designa una síntesis con el propio cuerpo (1966). El dispositivo técnico insta a una serie de movimientos, requerimientos, hábitos: una ascesis. Así, el dispositivo orienta, ordena y confecciona la consciencia, pero a su vez la consciencia permite la concreción del dispositivo. Dicho de otro modo, se trata de una relación del cuerpo que determina su vínculo con las cosas, y las cosas determinando e imponiendo los movimientos del cuerpo. Tal correspondencia alude a una red de movimientos, gestos, intenciones que delinear la síntesis corporal con el mecanismo. Entonces, el instrumento técnico deviene medio para percibir el mundo, brinda orientación y sentido a la experiencia. De cierto modo, el objeto técnico acaece una extensión corporal. Este refiere a una forma de apropiar —percibir— el mundo, en tanto que el mecanismo técnico es un elemento constitutivo y condición de posibilidad de asir el mundo de la experiencia fáctica. Y sostiene Merleau-Ponty, a propósito de la forma del compromiso con el cuerpo entre las cosas: “estas coexisten conmigo como sujeto encarnado” (Merleau-Ponty, 1966, p. 202). El individuo sobreviene en aquello que pacta en la configuración de su *ethos*, aquello que transige a la fundación de un hábito. Por tanto, la subjetividad se configura con base en la imposición de gestos, movimientos, experiencias; del trato de una consciencia con sus dispositivos.

Este posicionamiento posee parecidos de familia a la concepción foucaultiana, cuando este último sostiene que la subjetividad es el reducto de una estrategia entre múltiples formas discursivas y relatos: de dispositivos. Empero, para Foucault

la mediación entre cuerpo y dispositivo, resultan una red que se articula orgánicamente en un andamiaje configurador de sentido, mecanismo que estructura la experiencia subjetiva (Micali, 2003). Así, el vector que permite la síntesis entre las diferentes relaciones del mundo y su trama intencional es el cuerpo. De modo que el gesto es la expresión de una relación con el mundo, es la respuesta ante la demanda de la exterioridad, requiere de un esquema corporal de emisión, adaptación y recepción de estímulos, se consolida en un ejercicio de hábitos (Merleau-Ponty, 1969): un *ethos*. Por su parte, el instrumento tecnológico demanda una proxémica, pero a su vez su uso frecuente —y en este caso en el ámbito educativo— requiere de la asunción de una ideología dominante, entonces: “la tecnologización de la vida prescribe una serie de discursos, prácticas y usos basados en la dimensión material de las herramientas y los medios de comunicación que les son intrínsecos, así también de una específica racionalización” (Pelletier y Mesny, 2021). Esta racionalización que apura un tipo de pensamiento dominante requiere de normalización, en este caso, de la lógica hegemónica y sus mecanismos que sostienen la subjetividad, (Martínez, 2014).

El dispositivo envuelve en su función una serie de mecanismos discursivos: relaciones económicas, políticas, científicas, psicológicas, etcétera. Entonces, el resultado conductual que demandan los mecanismos tecnológicos —en este caso *Zoom*—, es lo que denominamos hábitos, que confrontan al sujeto con el instrumento, condiciones que enfrentan constantemente la agencia de los individuos, y que a la postre son elementos fundamentales para su cristalización. La consecuencia de esas mediaciones vinculada a una comunidad de hablantes, es lo que denomina Merleau-Ponty intersubjetividad, que, desde su perspectiva fenomenológica, funda el conocimiento objetivo (Micali, 2003). Entonces, en este contexto, el yo no representa más que el epifenómeno de un conjunto de intersubjetividades operando, un “sustrato de hábitos, esquemas de implicación que sirven para ordenar y constituir nuestras experiencias” (Micali, 2003, p.55). Se trata de una dinámica que en sus desplazamientos cristaliza el cuerpo. La posición —de ambos autores— se aleja de aquellas nociones que conciben al cuerpo como si este se tratara únicamente de un sustrato eminentemente de corte biológico, químico o médico. Por el contrario, el cuerpo —sin oposición a tales concepciones—, representa también todo el conjunto de hábitos que configuran, sostienen y articulan su concreción. En este sentido, el fenómeno de lo real no representaría más que el correlato de las diversas intersubjetividades y dispositivos operando (Micali, 2003). En este orden de ideas, el mecanismo tecnológico opera en términos de modulador de la consciencia, al imponer una serie de movimientos, demandas de acción, que a la postre condicionan las reacciones del cuerpo. Semejante a la operación

que describe Foucault a propósito de la relación entre la tecnología punitiva y su relación con el cuerpo del condenado:

[...] la maquinaria de poder entraba en el cuerpo que lo explora, descompone y lo reorganiza. [La tecnología de la punición] definió cómo se puede tener un control sobre los cuerpos de los demás, no sólo para que hagan lo que uno desea, sino para que operen como uno quiere, con las técnicas, la velocidad y la eficacia que uno determina. Así, la disciplina produce cuerpos sometidos y practicados, cuerpos “dóciles”. (Foucault, cit. por Rouse, 2006, p.98)

El mundo fáctico, en términos biopolíticos, se erige con base en una serie de armazones en los que se desenvuelven las formas del poder-saber; lo que Foucault llama microfísica del poder (Flynn, 2006, p.36). Así el cuerpo se encuentra impregnado de historia —huellas, gestos, discursos— como aquello que lo atraviesa, mantiene y configura. Igualmente, para Merleau-Ponty el mundo fáctico es la relación entre el cuerpo —la consciencia— y los fenómenos que lo circundan. Puesto que en la fenomenología de Merleau-Ponty, el cuerpo no es solo un objeto que se encuentra arrojado en el mundo, sino que este —el cuerpo— establece un pacto y convenio con el mundo, lo que se denomina facticidad:

[...] la consciencia está sostenida por el cuerpo, pero a su vez la consciencia imprime su intencionalidad que se manifiesta fenoménicamente en el propio cuerpo en términos de “arco intencional”, que según Merleau-Ponty, este opera como la base de toda función reflexiva [...] estableciendo una unidad entre la sensibilidad y la inteligencia. (Micieli, 2003, pp. 67-68)

De modo que el sentido del mundo está expresado por el cuerpo, pero también por el lenguaje. Entonces lenguaje y cuerpo están engarzados en un horizonte que permite la proyección de la organización del mundo (Merleau-Ponty, 1969). En conclusión, podríamos decir que el lenguaje se constituye con base en las demandas del medio, pero también de una consciencia intencional que articula el sentido.

Fenomenología de la palabra y la temporalidad Zoom

La palabra no es el simple recubrimiento del pensamiento, sino que la expresión ya apela a un afán, intención o voluntad de sentido que no representa una forma previamente existente, sino que este se funda en la expresión (Micieli, 2003), puesto que para Merleau-Ponty “el pensamiento y las formas de expresión son inseparables”

(Micieli, 2003, p.74). De modo que la especificidad del lenguaje es que este aparece y desaparece mostrando una simetría, pacto y avenencia con el pensamiento: como si se trataran de dos caras de una misma moneda.

Asimismo, el silencio posee una potencialidad presta a llenarse mediante la intencionalidad de las palabras, representa un silencio operante, umbral de la intención significativa de la palabra, y solo puede conocerse si se encubre con la cristalización del lenguaje previo ya sedimentado. Pero también el silencio puede representar un gesto, una espera, expectativa, convenio del porvenir. Entonces el gesto, la palabra y el silencio, según Merleau-Ponty, trazan una silueta intencional de la que el resultado es lo objetivo: el sentido (Merleau-Ponty, 1966). El gesto es la demanda del otro que el cuerpo tiene que atender, con base en los signos de un mundo común, situación que señala una condición originaria. Entonces, lo trascendental se articula con base en el plexo y entronque de la intersubjetividad. En este contexto se entiende la expresión husserliana: “La subjetividad trascendental es una intersubjetividad trascendental” (Husserl, 1986, p.168). El sentido se articula con base en el lenguaje, este representa su comarca. De modo que el diálogo requiere condiciones simétricas para ser factible, representa las condiciones de un diálogo ideal. Sin embargo, atendiendo la concepción de simetría de los hablantes de la ética comunicativa, casi ningún tipo de diálogo es simétrico, ideal (Habermas, 2001), puesto que las condiciones jerárquicas, desigualdad estructural y diversos factores imposibilitan el diálogo en condiciones ideales. La comunicación de la videollamada —tipo *Zoom*— podría representar otro escollo para un diálogo en situación ideal, como menciona Ávila (2021), de la llamada tipo *call center* —es decir, asimétrica (Ávila, 2021)— que es propia del lenguaje a través de *Zoom*.

La percepción requiere la intervención del lenguaje. Para Merleau-Ponty cuerpo y lenguaje se encuentran entramados en una red de significado; lenguaje y cuerpo están instalados en un andamiaje temporal cuyo entronque posibilita la experiencia personal. De ahí que para Merleau-Ponty (1960) las palabras no sólo aluden a un concepto primordial, sino a un determinado estado de cosas en el mundo. Representan la demanda que requiere una forma de apertura al mundo. Siguiendo a Ávila (2021), el lenguaje a través de los dispositivos tecnológicos, como es el caso de *Zoom*, es una comunicación impersonal, a diferencia de otras formas de comunicación que requieren la entrega de los interlocutores, como la que sucede en la comunicación entre amigos. Las formas de comunicación digital operan en términos de ruptura y contacto —ruptura instauradora—, ya que permiten algunas formas de comunicación, pero limitan otras. Se trata de una comunicación asimétrica. Sin embargo, sostenemos que aún en la virtualidad, la comunicación no se fractura, pero demanda de otras formas de gesto, de intencionalidad. No obstante,

en todo acto comunicativo, aún el más imperfecto, prevalece un reducto, una huella que aspira a la simetría absoluta, a la comunicación ideal.

El tiempo que acaece en el dispositivo *Zoom*, en oposición a la sucesión del tiempo presencial, abre especificidades fenoménicas. A partir de Merleau-Ponty (1966), el cuerpo, condición de posibilidad del engarce del pasado, futuro y el instante, encuentra su correlato en la intencionalidad de cada movimiento. El cuerpo representaría la síntesis del despliegue del tiempo que abarca los instantes pasados y sus potenciales futuros en una concentración que representa el presente (Micieli, 2003). Así, el tiempo subjetivo es el único real y su rasgo esencial es el devenir, durar, engarzando la huella del pasado, articulando el presente y presintiendo el futuro: “La conciencia no es otra cosa que un conjunto de actos o vivencias intencionales que irradian del yo” (Micieli, 2003, p.131).

Por otro lado, la temporalidad para Foucault se establece en relación entre los discursos y los dispositivos de poder: “la diversidad entre la arqueología y la genealogía, pues de una a otra se pasa de las rupturas radicales entre epistemes a yuxtaposiciones, multiplicaciones y proliferación de diversas técnicas en un mismo dispositivo de poder” (Sardinha, 2014, p.120). La temporalidad en Foucault, según lo interpreta Sardinha (2014), requiere de metamorfosis históricas, lo que constituye relaciones entre los distintos juegos de verdad, espacios de poder, modos de vida que concretan la subjetividad de los individuos; es decir, los dispositivos en su formación histórica y biopolítica traman las diferentes constelaciones que inscriben un tipo de temporalidad.

En este orden de ideas, la temporalidad que se experimenta en el *Zoom* estaría precedida por la propia modulación del aparato técnico, se trata de un tiempo que opera con un trasfondo de generación de riqueza para los dueños de las aplicaciones tecnológicas, dependiendo del lapso que invierte el usuario en el uso de la aplicación (Harari, 2017); como sucede con las plataformas de videollamadas que se implementaron como instrumentos educativos durante el periodo más aciago de la pandemia de COVID-19. En este sentido, la temporalidad a través de la plataforma *Zoom* conlleva inscrito el ámbito de la generación de ganancias, pero también se cristaliza como un mecanismo de formación histórica y biopolítica, que subsume un tipo de subjetividad aparejada a las demandas y lógica de los discursos de validación de la experiencia: juegos de verdad.

Fronteras digitales y concretas

Según Botelho (2008), desde una comprensión de la fenomenología de Merleau-Ponty, entender la escisión clásica entre mundo natural y cultural se debe

a una equivocación, ya que la mediación del cuerpo es punto de unión y quiebre entre la comprensión de las cosas, pero también la toma de la distancia que demanda un trato. El mundo humano requiere una habitación, una segunda piel, por decirlo de algún modo, que le permite una morada al individuo. En tanto que este no solo es un organismo biológico dentro del mundo natural, sino que se encuentra inscrito e integrado en un andamiaje de significaciones, en el que el sujeto se modula conforme a sus signos. Entonces, el cuerpo es condición de posibilidad para asir y estructurar el mundo, pero a su vez el cuerpo es el resultado de dichas estructuras que configuran, sostienen y formulan el mundo, es decir, el cuerpo posee una dimensión que se desenvuelve más allá de los conceptos de naturaleza y cultura. En este contexto, la existencia humana es la expresión de signos y símbolos —lenguaje— que en su pluralidad intersubjetiva articula una diversidad de eclosiones y entronques, de las subjetividades particulares, del cual el resultado es la cristalización de un mundo común (Merleau-Ponty, 1969). De modo que no solo el lenguaje revela la condición expresiva del individuo, sino que además cualquier instrumento, dispositivo, etcétera, deviene una huella de la presencia de lo humano.

Para Merleau-Ponty, la lengua no alude a una relación de transparencia, sino al contrario, se trata de un “conjunto de gestos lingüísticos que su convergencia se define menos por una significación, que por un valor de uso” (Merleau-Ponty, 1960, pp. 46-47). La interioridad del otro, me permanece oculta, salvo por el gesto, la palabra, la posición, la respiración, y, en ese momento se trasluce en cierto modo aquello que parecía velado (Merleau-Ponty, 1966).

Durante la transmisión a través de *Zoom*, el proceso de comunicación exige otras pautas, otros tiempos, otros movimientos, diferentes actos de oír y hablar, distintos silencios. Demanda la comunicación un médium —dispositivo— que deviene una extensión del acto comunicativo, que lo encarna, que requiere, asimismo, otras formas de avenencia y de intervención, como parte de una dinámica de intersubjetividades. Pensar desde *Zoom*, allende de sus limitaciones técnicas y fenomenológicas —a diferencia de la comunicación que se apura desde la auténtica presencia— construye otro tipo de alteridades, es decir, de subjetividades. La plataforma *Zoom* opera en cierto modo como el instrumento del lenguaje —cuando el primero funciona en óptimas condiciones técnicas—, parece que se desvanece durante su intervención en el acto comunicativo. Pero, en otra perspectiva, el mecanismo funciona con base en una lógica, en la cual la subjetividad parece sostenida y posibilitada bajo un entramado reticular de ejecuciones algorítmicas, hasta el grado de amenazar disolver al sujeto, o que este devenga, solo un correlato de los instrumentos de poder; de los juegos de verdad, en la expresión de Foucault (1979).

Educación-control: el medio es el mensaje

La formación en su sentido clásico reclamaba un conocimiento profundo de uno mismo, *gnóthi seautón*, que adviene una formulación ética, medio de conversión, búsqueda de la virtud, ejercicio de ciudadanía, como se planteaba en la *paideia* clásica griega (Hadot, 2006). Se trataban de elementos que constituían los auténticos signos de la educación esgrimida en clave de cuidado de sí, de ejercicio espiritual, como señala Jaeger (1985) a propósito de la *paideia* griega. Educación que también remite al antiguo término “*agogé*, que quiere decir autocontrol, disciplina, cuidado de sí” (Jaeger, 1985, p.41) y que se diferencia de la tendencia pedagógica actual que estriba y se orienta bajo el auspicio de los mecanismos económicos y lógica del mercado, de tal suerte que la educación, junto con otros productos, devienen mercancías cognitivas. “Así como lo apunta Galcerán (2010), ‘la figura de la universidad-empresa [es] inseparable de la constitución de un mercado del conocimiento’ y de la configuración subjetiva del trabajador cognitivo propio de este tipo de capitalismo” (Galcerán citado por Martínez, 2014, p.121). En este sentido, la educación se cristaliza en formas de alienación y control social, en mecanismos biopolíticos, lo cual responde, en último término, a una lógica que atraviesa a la modernidad desde sus orígenes, en tanto que el pensamiento —y sus producciones: saberes— tienen que agotarse en su modalidad utilitaria o instrumental, deviniendo un artificio de control y dominio, como señala la crítica de Horkheimer y Adorno (1998). Así, la educación actual se distancia de otras tradiciones que la vinculaban con un proyecto del yo (Foucault, 1984), confeccionándola eminentemente en términos de artificio de control que se potencializa debido a las condiciones de la pandemia de COVID-19 (Pelletier y Mesny, 2021).

Y, puesto que su configuración [de la educación virtual] es fundamentalmente política, le llamamos “biopolítica”. Para aceptar este argumento, consideremos el procedimiento mismo de administración de un curso. Evaluar el desempeño requiere, primero que todo, una visión “calculada” de ese desempeño, un ideal de estudiante ejemplar que obedecerá a ciertos parámetros, que aprenderá un volumen determinado de contenidos, que los aprenderá a un ritmo predefinido, en base (sic) a métodos y procedimientos preestablecidos, que responderá preguntas de exámenes empleando conceptos determinados, que realizará técnicas dentro de ciertos criterios clínicos y con una destreza motriz considerada apropiada. (Ayala, 2021, p.178)

Se trata de categorías biopolíticas que están presentes en la educación virtual, atendiendo a lo planteado por Ayala, (2021) y que articulan los pensamientos e imponen

hábitos; una visión de las técnicas y métodos determinados de acción. Por tanto, en el sentido fenomenológico de Merleau-Ponty (1966), al imponerse un trato, gesto, hábito de la consciencia, del cuerpo, con los instrumentos se produce una forma de concreción de la subjetividad; una forma de experiencia vivida. La educación en términos de utilidad no representa un hecho inédito en nuestro horizonte actual, sino que apunta a la forma correspondiente de la concepción de progreso que atraviesa toda la modernidad. Concepción que termina marginando los saberes que no representan, expeditamente, mecanismos de generación económica, de crecimiento e instauración de valor, en términos mercantiles, como operan en gran parte los discursos hegemónicos de la actualidad. Formas concretas del saber-poder; que actualmente devienen en nuestro horizonte el auténtico afán y vehículo de la episteme, ya que los discursos de poder establecen una serie de relaciones reticulares, imperativos, normalizaciones, etcétera (Foucault, 1979). Un saber opuesto a los afanes consuetudinarios de devenir utilitario, representaría un quiebre, operación en términos opuestos a las tendencias contemporáneas pedagógicas. Saberes que constituirían en *sensu stricto* un contrapoder en dicho horizonte de sentido.

El espacio de la biopolítica instala modalidades sutiles de disciplinamiento y control panóptico en sentido foucaultiano, aquel poder que se ejerce sobre el cuerpo que se edificó en las cárceles, escuelas, hospitales psiquiátricos, durante los inicios de la modernidad, pero que representa el paradigma de gestión y organización para las futuras instituciones (Foucault, 1975). Este proceso posibilitó el surgimiento del poder psicopolítico que instaura mecanismos de coerción y disciplinamiento, mediante las nuevas tecnologías digitales, como los algoritmos y que se asemejan a la descripción que hace Han del panóptico digital (Han, 2014). Así, el poder introduce mecanismos de organización sobre el espacio en el cual ejerce un régimen de soberanía.

El espacio digital auspiciado por el fenómeno del *Big Data* (bases masivas de datos) representa el horizonte digital cartografiado por las grandes empresas transnacionales, el Estado, agencias de marketing, que determinan el espacio, lo dividen, clasifican y ordenan conforme a sus propios intereses mercantiles, políticos, militares, financieros, etcétera. Se trata de formas de configuración del poder que se gestan desde la virtualidad, pero que se ciernen sobre los cuerpos: sobre las prácticas, movimientos y demandas. Entonces, aquello que constituye al sujeto, no solo se agota en los requerimientos que moldean el cuerpo —prácticas culturales, condiciones históricas, políticas, científicas, culturales y religiosas—, sino que ahora mediante dicha extensión virtual, se confecciona el campo de la subjetividad con base en mecanismos de acción y representación que invocan una serie de hábitos, ascesis; un *ethos* que se desenvuelve en procesos productivos. Dicho de otro modo,

la educación se confecciona como un prolegómeno del aparato empresarial y de todo su armazón ideológico, y se ha convertido en una mercancía que adquiere una lógica de legitimación, cuya función final tiene que ver con la adquisición de competencias laborales (Martínez, 2014).

El medio virtual implementa otras fronteras, allende del principio de realidad freudiano con el que funcionaba la vida psíquica (Freud, 1992). Semejante a un espacio en el que el cuerpo parece disolverse en una cartografía de algoritmos electrónicos, que requieren sus propios mecanismos de acción, reacción y disciplinamiento. Ya que la virtualidad que ofrece *Zoom* tiende a disolver las zonas entre lo público y lo privado, debido a que la intimidad del entorno doméstico se transmuta —potencialmente— a cualquier otro uso performativo del lugar. Ayala establece que el ambiente educativo virtual se constituye bajo el entramado del biopoder “en el modelaje del cuerpo” (Ayala, 2021, p.178). El gesto que demanda la presencia virtual establece una forma de mirar, de entonar la voz, de implementar acentos, imperativos, omisiones, desconectar o conectar la cámara, requiere otro tipo de atención, de temporalidad, etcétera. La gestión de los hábitos adquiridos frente a la pantalla introduce a la consciencia a una diferente forma de espera, una auto-vigilancia (Ayala, 2021, p.178). La forma del hábito estructura y modela el cuerpo, como sostiene Merleau-Ponty (1966). La presencia virtual requiere distintos tipos de códigos, tanto corporales, psíquicos, nemotécnicos, técnicos, entre otros; tal como menciona Han (2017) a propósito de la economía de la atención, que invocan los nuevos instrumentos tecnológicos, tal como sucede en fenómenos como el *multitasking* (Han, 2017). De modo que la educación virtual, como la que ocurre a través de *Zoom*, demanda categorías inéditas de análisis, mucho más acordes con las formas de poder sutil que se introducen en el espacio, en este caso el virtual, pero que coaccionan la dimensión concreta del mundo fáctico (Han, 2014). Estos artefactos articulan una arquitectura semejante a la panóptica, pero sostenida a través de una virtualidad que desplaza al vigía material concreto por algoritmos complejos y automáticos que cartografían a los usuarios, sujetos, industria, Estado, países, instituciones, adiestramientos culturales, saberes (Han, 2014). Se trata de una ascesis, configuración de disciplinamiento, mediante formas biopolíticas, psicopolíticas, en las que la ejecución del poder se gesta a través de la persuasión, la seducción y el hedonismo (Han, 2014).

La educación virtual introduce una dinámica de pensamientos, concreta movimientos, se establece un esquema intencional, es decir, corresponde a la cristalización de la génesis de la subjetividad, de orientación y sentido. Esa demanda de pensamientos articulados e impelidos por el dispositivo, para Merleau-Ponty, constituye una forma de expresión, puesto que para el filósofo francés, “el pensamiento y

la expresión se constituyen, pues, simultáneamente, cuando nuestras adquisiciones culturales se movilizan al servicio de esta ley desconocida, tal como nuestro cuerpo se presta de pronto a un gesto nuevo en la adquisición del hábito” (Merleau-Ponty, 1966, p.200). La expresión para Merleau-Ponty invoca un signo, una actitud, a la postre inquiera un hábito de intencionalidad comunicativa. La expresión —en el pensamiento de Merleau-Ponty— reviste a la consciencia, pero además se articula con base en una serie de signos fenoménicos, sonidos, gestos, modulación, silencios, entre otros elementos. La comprensión es la asunción y participación del gesto, “de su vocabulario y sintaxis” (Merleau-Ponty, 1966, p.200), de modo que la expresión no es una operación del pensamiento, “sino una modulación sincrónica de mi propia existencia, una transformación de mi ser” (Merleau-Ponty, 1966, p.201). En este sentido, las demandas expresivas de comunicación a través del *Zoom* exhortan a diferentes hábitos, distintas formas de expresión, no necesariamente antagónicas a las formas de locución presencial, pero sí diferentes.

El modelo de la virtualidad podría constituirse en un complemento de la manifestación, dicho de otro modo: representa una forma de ensanchar la experiencia comunicativa. El despliegue entre la presencialidad y virtualidad —el modelo híbrido—, representa una intermitencia y nexo entre lo concreto y la imagen, entre lo biológico y lo técnico, entre naturaleza y cultura, entre la subjetividad e intersubjetividad, entre lo público y lo doméstico, entre la utopía del cuerpo ausente y la presencia virtual. Empero, la ausencia de la presencialidad nunca puede ser recubierta por la sombra fenoménica del entorno virtual. No obstante, el espacio virtual congrega un entramado de relaciones que engrosa la expresión humana en general, por lo que, pese a todos sus aspectos negativos, la educación virtual también abraza la posibilidad de enriquecer el mundo humano y, por tanto, favorece a la formación. Sin embargo, dicho dispositivo requiere de una constante reflexión y crítica. De una neutralización de sus condiciones alienantes; así quizá surja el lugar de la esperanza.

Conclusión: ¿El lugar de la esperanza?

Se puede comprender la educación virtual —entre otras muchas acepciones— como una modalidad de ruptura ante los saberes concentrados, en el monopolio de la interpretación del conocimiento que representa la universidad. Esto podría suponerse como un punto positivo en tanto que permite la democratización cognitiva. Sin embargo, dichos saberes que acaecen en el horizonte virtual se confeccionan con base en otras demandas y lógicas, es aquí donde interviene el discurso hegemónico del capital, bajo el entramado de su validez, en tanto que este representa el

juego de saber-poder predominante de la época actual. Pensar la educación bajo la impronta de una configuración de subjetividades y juegos de verdad, libres, autónomos, allende de las avenidas alienantes de la subjetividad contemporánea que está centrada en el dominio, la utilidad y el dinero; esto equivale a concebir el lugar de la esperanza. Este lugar se funda en el hecho de que la condición del dispositivo juegue un papel des-alienante, es decir, potencialmente liberador. Como había afirmado Marx (2017), cuando éste sostenía que los instrumentos burgueses se convertirían en los medios de las revoluciones ulteriores (Marx y Engels, 2017). La esperanza —si cabe mencionarla de dicho modo— radica en una re-apropiación del instrumento, puesto que hasta el mecanismo más definitivo posee una potencia re-configuradora. El diferente uso de los artefactos es lo que les condesciende una potencial forma liberadora, tal como menciona Han a propósito del “efecto de profanación de las prácticas, objetos y discursos” (Han, 2014, p.44). Este efecto consiste en brindarle otro uso al dispositivo apurando su propio empleo, y transigiendo un efecto liberador allende de su condición, en este caso:

[...] la profanación consiste en ejercer una actitud de descuido consciente frente a aquella observancia [cuasi] religiosa [...] La profanación es entonces una praxis de la libertad que nos libera de la trascendencia, de esa forma de subjetivación. La profanación abre un espacio de juego para la inmanencia. (Han, 2014, p.44)

La re-apropiación del mecanismo permite un vuelco y reconfiguración de su función. Los distintos discursos operan como juegos de verdad, en tanto que la profanación de estos permite introducir una forma novedosa de expropiación del dispositivo, lo cual le confiere su potencial liberador. Este —el artefacto *Zoom*— puede devenir vehículo, una tecnología disruptiva, contra los monopolios de sentido de la actualidad. Entonces, dicha forma de resistencia cobra un cariz político, que conduce a pensar la formación, no mediante tecnologías que construyen el mundo fáctico en términos de poder, utilidad, control. Hablamos de una formación que apela a la libertad y la autonomía del sujeto en términos de cuidado de sí y cuidado del otro, es decir, deviene una práctica ética y, por lo tanto, viabiliza la construcción de sociedades más equitativas, justas e igualitarias. En el sentido que ya expresaba Foucault:

No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder —esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder—, sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento. (Foucault, 1979, p.177)

De modo que la praxis de libertad surge de un uso disruptivo del dispositivo, el cual se condesciende debido a que se abren horizontes susceptibles de la crítica, por lo que se encuentran espacios a los que es dable transitar. Entonces, el uso del dispositivo deviene una política que resiste ante los discursos dominantes y de sentido civilizatorio bajo la óptica de poder-dominio, lo cual significa, incluso, una forma de empoderamiento frente a las dinámicas alienantes que se despliegan en la cotidianidad, en tanto que procura un ejercicio de soberanía de sí, de virtud y, por ende, redundante en una práctica de constitución ciudadana. Lo cual ya significa, quizá, el principal uso educativo del dispositivo.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Éditions Payot & Rivages.
- Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Paidós.
- Ávila, I. (2021). La clase virtual. Notas para una fenomenología de la presencia. *Ideas y Valores*, 70 (176), 157-175. doi: 10.15446/ideasyvalores.v70n176.94174
- Ayala, R. (2021). Un zoom a la educación virtual: biopolítica y aprendizaje centrado en el estudiante. *Educación Médica*, 22(3), 177-180. doi: 10.1016/j.edumed.2021.01.004
- Botelho, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la investigación en comunicación. *Signo y pensamiento*, 27(52). http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232008000100006
- Castro, O. R. (2006). Ética y Libertad: La pars construens de la filosofía foucaultiana. *Revista de filosofía*, 62, 117-138. doi: 10.4067/S0718-43602006000100008
- Dwoskin, E. (27 de abril de 2020). Tech giants are profiting —and getting more powerful— even as the global economy tanks. *The Washington Post*. <https://www.washingtonpost.com/technology/2020/04/27/big-tech-coronavirus-winners/>
- Firenze, A. (2017). El cuerpo en la filosofía de Merleau-Ponty. *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, 5, 99-108. <http://dx.doi.org/10.6018/daimon/270031>
- Flynn, T. (2006). Foucault's Mapping of History. En G. Gutting (Ed.), *The Cambridge Companion to Foucault*. 29-48. New York: Cambridge University Press.
- Foucault, M. (1966). *Les mots y les choses*. Gallimard.
- , (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard.
- , (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.

- , (1984). L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. En C. Gómez (Ed.), *Doce textos fundamentales de la Ética del siglo xx*. (pp. 256-264). Alianza
- , (2005) *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- , (2013). *La société punitive. Cours au Collège de France. 1972-1973*. Gallimard.
- Freud, S. (1992). El malestar en la cultura. En J. Strachey y A. Freud (Ed.), *Sigmund Freud. Obras completas*, pp. 57-140. Amorrortu editores.
- Habermas, J. (2001). *Justification and application. Remarks on discourse ethics*. The MIT Press, Cambridge, Massachusetts.
- Hadot, P. (2006). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Siruela.
- Harari, Y. N. (2017). *Homo Deus. Breve historia del mañana*. Penguin Random House.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
- Jaeger, W. (1985). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. FCE.
- Han, B-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- , (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Horkheimer, M. y Adorno T.W. (1998). *Dialéctica de la ilustración. Fragmentos filosóficos*. Trotta.
- La mala conexión a Internet, el principal obstáculo para la tecnología en las aulas (2016, abril 27). *Europa Press*. <https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-mala-conexion-internet-principal-obstaculo-tecnologia-aulas-20160427141524.html>
- Martínez, J.E. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación: Una lectura desde el dispositivo*. Universidad de La Salle.
- Marx, K. y Engels, F. (2017). *El manifiesto del partido comunista*. Siglo Veintiuno Editores.
- Miceli, C. (2003). *Foucault y la fenomenología, Kant, Husserl y Merleau-Ponty*. Editorial Biblos.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Éloge de la philosophie et autres essais*. Gallimard.
- , (1966). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard.
- , (1969). *La prose du monde*. Gallimard.
- , (2002). *El mundo de la percepción*. FCE.
- Müller, M. J. (2001). *Merleau-Ponty. Acerca da expressão*. Edipucrs.
- Navarrete, Z. y Manzanilla, H. (2017). Panorama de la educación a distancia en México. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 13(1), 65-82. doi: 10.17151/rlee.2017.13.1.4

- Pelletier, P. y Mesny, A. (2021). Pandémie de COVID-19 et institutionnalisation de l'enseignement à distance dans les universités québécoises. *Distances et médiations des savoirs*, 36. doi: 10.4000/dms.6815
- Rouse, J. (2006). Power/Knowledge. En G. Gutting (Ed.), *The Cambridge Companion to Foucault*, 95-122. Cambridge University Press.
- Sardinha, D. (2014). *Orden y tiempo en la filosofía de Foucault*. Editorial Universidad de Antioquia.