

A propósito del concepto de *campo* en Giorgio Agamben: reflexiones sobre la práctica docente

Anabella Lufrano
Gustavo Omar Salinas

Introducción

El presente trabajo desarrolla una experiencia que se enmarca en el dictado del seminario optativo *Capitalismo tardío y alternativa política*, que se dicta en el último curso del Colegio Nacional “Rafael Hernández” y cuya carga horaria es de cinco horas semanales.

Este Seminario propone analizar algunos de los problemas actuales en los que estamos inmersos y que definen los lineamientos políticos mundiales a los que la Filosofía Política intenta dar respuesta. Para el tratamiento de los temas se propone el abordaje de distintas posturas de pensamiento que muestran maneras diferentes de explicar y transformar la realidad socio-política con el objetivo de aportar elementos para un análisis crítico de la misma. Esta propuesta se articula a partir de un hilo conductor, la noción de Totalitarismo, que atraviesa las tres unidades que conforman el programa.

La primera unidad trata la cuestión de Auschwitz desde dos tópicos generativos fundamentales: si existe racionalidad en Auschwitz y si existe algún tipo de continuidad entre los Estados democráticos y los procesos totalitarios; para ello abordamos textos de T. Adorno y G. Agamben. La segunda unidad se aboca a la problemática de la configuración de las nuevas relaciones de poder y sus alternativas políticas, sustentada por los siguientes tópicos: ¿Cuáles son las características centrales del capitalismo inmaterial?, ¿Hay algún elemento del totalitarismo presente en estas características?, ¿Qué esperar, qué hacer en la esfera de la política?, los autores involucrados son N. Kleim, T. Negri y S. Zizek.

La tercera unidad presenta la cuestión del terrorismo, organizada en función de las siguientes preguntas: ¿Qué elementos del terrorismo global replican modos de ser del totalitarismo? y ¿Quién califica, quién practica y cómo se constituye la violencia?; los pensadores seleccionados son J. Habermas, J. Derrida y N. Chomsky.

El objetivo de este relato de experiencia áulica es reflexionar acerca del desafío que presenta la práctica de la filosofía en el ámbito escolar. Partimos de una noción amplia de esta práctica como un ejercicio crítico del pensamiento que interpela lo naturalizado, al punto de comprometer la propia subjetividad, para luego, en el análisis, dar cuenta de algunos elementos y autores que nos pueden ayudar a enriquecerla. Esta manera de interpretar la disciplina como ejercicio de pensamiento, propicia una práctica reflexiva y crítica entre docentes y estudiantes, donde la filosofía se constituye en un espacio de indagación a partir de la obra de los diferentes pensadores con quienes se entabla el diálogo desde las preguntas que suscita la actualidad. La enseñanza de la filosofía queda entonces asociada a la pregunta y al ejercicio del pensamiento que provoca su respuesta sin clausura.

Para ilustrar este abordaje, junto con las tensiones que aparecen en su enseñanza y las nociones que pueden aportar en este camino, proponemos dar cuenta de lo desafiante que resultó trabajar el concepto de *Campo* que desarrolla el filósofo italiano G. Agamben en su artículo “¿Qué es un campo?”, para lo cual partimos de la exposición de las ideas centrales de dicho artículo.

El concepto de “Campo”

Para desarrollar el concepto de *campo*, G. Agamben no intenta un abordaje histórico que lo explique como una anomalía del pasado, sino que intenta pensar su condición de posibilidad a partir de la estructura político-jurídica que lo funda: el estado de excepción. En este sentido, la noción de *campo* adquiere importancia para pensar el ordenamiento político actual, ya que el autor lo refiere como la matriz oculta del *nomos* de ese ordenamiento.

El campo se funda en una estructura jurídica extraordinaria, no en el derecho ordinario, es decir, en la posibilidad que los estados tienen de decretar el estado de sitio o excepción cuando el mismo estado corre “peligro”. El campo tiene origen cuando ese estado de excepción se desprende del límite temporal y deviene en regla, proyectándose sobre una población civil entera o parcial.

Para dar cuenta de esta tesis, el filósofo utiliza el ejemplo del *lager nazi*, cuya base jurídica no era el derecho común sino “la custodia protectora”, la Schutzhaft, una mezcla de policía preventiva que permitía “poner bajo custodia” a los individuos más allá de cualquier contenido relevante en lo penal, únicamente a fines de evitar un peligro para la seguridad del Estado. El origen histórico de la Schutzhaft es la ley alemana de estado de sitio de 1851. Lo novedoso para Agamben es que esta custodia protectora se desprende del estado de excepción y deviene en regla.

Agamben plantea el *campo* como una zona de indeterminación entre exterior e interior, excepción y regla, correcto e incorrecto, en la que no existe protección jurídica. Sus habitantes son despojados de todo estatuto político y convertidos en una vida nuda (meramente biológica) ya que el *campo* es para este autor “el más absoluto espacio biopolítico” en el que el poder se enfrenta a la pura vida biológica. Es el espacio donde todo es posible (por ejemplo, cualquier hecho cometido en relación a los deportados, no se consideraba nunca como un delito).¹

Agamben considera que existe un *campo* cada vez que una estructura similar tiene lugar más allá de la característica de los crímenes que en ésta ocurran. Por ejemplo, el estadio de Bari, en el que en 1991 la policía italiana agolpó a los inmigrantes clandestinos albaneses antes de deportarlos a su propio país es un *campo*. Otro ejemplo es la frontera con España en la que estando preso muere, en 1939, Antonio Machado. Asimismo, ciertas periferias de las grandes ciudades posindustriales comienzan hoy a asemejarse a los *campos*, en donde la vida nuda

¹ Para trabajar los conceptos de “vida nuda” y de “biopolítica” utilizamos el texto de Agamben, (2005) *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. HOMO SACER III*, Pág.- 85 a 89. Pre-textos, Valencia.

y la vida política entran, al menos en determinados momentos, en una zona de absoluta indeterminación. La zona de espera de los aeropuertos, en la cual se retiene a los extranjeros que no pueden dar crédito de su nacionalidad también puede considerarse un *campo*.

Agamben considera al *campo* como la matriz oculta del espacio político de la actualidad porque irrumpe en el sistema político del estado moderno. Dicho sistema se fundaba en la relación entre el territorio y el estado, mediada por reglas automáticas de inscripción de la vida (nación): es decir que el nacimiento en un territorio determinado alcanzaba para ser ciudadano de ese estado. Este sistema entra en crisis y entonces el estado, por medio de la posibilidad de decretar el estado de excepción y dar origen así a un *campo*, se toma el atrevimiento de regular la vida en su interior, esto es, decidir y segregar a quienes no se consideran ciudadanos con plenos derechos políticos por diferentes motivos que, en última instancia, se fundan en una supuesta protección del estado.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia áulica en la que abordamos “¿*Qué es un campo?*” se inserta a partir de un trabajo previo en torno al texto de Adorno “*La educación después de Auschwitz*”, en donde el autor plantea que esta cuestión, lejos de constituir una irracionalidad histórica, es la consecuencia racional de la dialéctica del Iluminismo. Asimismo, Adorno sostiene que la actualidad sigue estando atravesada por los principios de esa cultura Iluminista y, por lo tanto, sigue vigente el peligro de que ocurran sucesos totalitarios. En su conferencia, Adorno no se detiene en el análisis de la noción misma de *campo*, puesto que la supone como propia de los estados totalitarios. Desde una perspectiva diferente G. Agamben pone en tensión la dualidad democracia/totalitarismo en relación a dicho concepto.

Nos proponemos mostrar cómo los alumnos experimentaron esta noción que, en sí, por su misma tensión, permitió una apertura al pensamiento crítico, concediendo la pregunta sin clausura.

Este tópico/problema se desarrolló en tres clases. En la primera, se partió de una actividad disparadora tratando de recuperar los saberes previos (el trabajo con las tesis de Adorno, las nociones traídas de otras disciplinas, las creencias del sentido común, etc.) que los alumnos/as tenían del tema, para lo cual les sugerimos que respondieran a la pregunta: ¿Qué significado tiene para ustedes la noción “Campo de concentración”? A partir de este momento, las respuestas que surgieron fueron volcadas en el pizarrón para construir una definición colectiva y provisoria que luego fue confrontada por los alumnos/as con el análisis de Agamben al respecto.

En un segundo momento, como actividad de desarrollo, se planteó el abordaje del texto mencionado a partir de una presentación del marco teórico expuesto por el docente y de los interrogantes centrales desde los cuales el autor escribe el texto, luego se propuso a los alumnos/as un trabajo práctico consistente en la resolución de preguntas/guías que apuntaban momentáneamente a la comprensión del texto, con el objetivo ulterior de ponerlo en discusión en función de la definición previa. Algunas de las preguntas/guía fueron: ¿Por qué G. Agamben afirma que el *campo* se presenta como la matriz oculta del espacio político en el que todavía vivimos? ¿Cuál es la explicación que desarrolla el filósofo para concluir que “El *campo* es el espacio que se abre cuando el estado de excepción comienza a devenir regla”?

Siguiendo con la actividad de desarrollo, se leyeron las respuestas que los alumnos/as formularon y se enfrentaron las dificultades conceptuales que surgieron de las mismas, tratando de clarificar los conceptos principales conjuntamente. Se elaboró un cuadro en el pizarrón con el cual se trató de plasmar la relación entre las ideas más importantes presentes en el artículo. Pasando a la actividad de cierre, con el fin de recuperar la actividad de inicio y entonces contraponer la noción de Agamben con la definición provisoria que se planteó de ella, se utilizó como disparador la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los ejemplos que a partir de sus posibles metamorfosis el filósofo presenta más allá

de los campos de exterminio nazis? ¿Qué otros ejemplos se podrían formular y por qué?

Filosofía y “experiencia”

En esta instancia, las respuestas de los alumnos/as cumplieron con el objetivo central de contrastar la noción preliminar de *campo*, surgida de nuestros conocimientos previos, con la noción más amplia y desafiante del autor. Hasta aquí, se podría presentar esta experiencia como un ejemplo de comprensión de un concepto filosófico. Sin embargo no se limitó a eso, puesto que dichas respuestas dieron pie tanto a la discusión crítica del concepto mismo del autor como a su recreación; tarea ésta emprendida en conjunto entre docentes y alumnos/as y posibilitada por un elemento imprevisto. Se podría decir por un elemento de “otredad”. La *novedad* vino al aula introducida por los alumnos/as desde su experiencia, desde lo que les aconteció en el trabajo con el texto de Agamben y del hiato que éste abrió en su relación con nuestra realidad sociopolítica.

A manera ilustrativa, vamos a mencionar algunas de las respuestas más significativas que presentaron los alumnos/as en sus trabajos grupales.

Uno de los grupos trabajó la noción de *campo* en relación a las leyes de inmigración de distintos países. Sostuvieron que éstas son elementos del orden jurídico que, desde su legalidad, pueden crear condiciones de segregación propensas a la creación de *campos*: espacios dentro del territorio donde todo es posible, donde las fronteras entre lo bueno y lo malo, lícito e ilícito se confunden, pues pueden privar a los individuos de su “humanidad” al precarizarlos en su condición de ciudadanos. Ejemplos de este tipo de ordenamientos jurídicos, son las leyes de inmigración de la dictadura militar, el tratamiento que reciben los extranjeros en la frontera estadounidense-mexicana - proceder que avala el estado de EE.UU - y el problema que recientemente tuvo el estado francés en pugna con los inmigrantes, entre otros. Esta idea se plasma en los dichos de Abramovich (2011) “*Los Estados a veces prefieren mantener a los inmigrantes*

como ilegales porque los mantienen en un estado de ficción o en limbos legales, como si no hubieran ingresado en el territorio, los Estados creen que no tienen que cumplir con las normas básicas en función de los Derechos Humanos”². A la segregación racial se le suma la precarización laboral y la consecuente pobreza en la que estas personas habitan, como así también la dificultad que poseen para acceder al sistema de salud por estar en condición de ilegalidad. Como consecuencia, esta población es continuamente víctima de la violencia sin muchos costos para los violentos.

Estos ejemplos son más claros cuando analizamos, como contrapartida, la formulación de las leyes de inmigración en algunos estados, como por ejemplo la de Argentina en el 2003 o las leyes antirracistas aprobadas por Evo Morales. Dichas leyes han sido orientadas hacia la inclusión de los inmigrantes, siendo así una herramienta contra la discriminación deshumanizante que, en el caso argentino, otorga la posibilidad de ejercer el derecho a votar.

En este caso, creemos que el texto abrió una posibilidad para los alumnos de interpelar nuestra realidad sociopolítica global y examinar la función específica de las distintas formulaciones de estas leyes. Asimismo, la elaboración de los alumnos/as introduce un elemento nuevo, al menos no explicitado en el texto, pero perfectamente relacionable con él: la posibilidad de pensar un conjunto particular de leyes que se inscriben bajo un ordenamiento democrático como condición previa a la ejecución de la “ley democrática de estado de excepción”, ejecución que devenida en regla constituye el *campo*. Condición previa en la medida en que permite la segregación donde el biopoder del *campo* puede actuar.

Otro grupo de alumnos/as aplicó el concepto de campo de Agamben a la noción de “villas miseria”, pero cuestionándolo. La aplicación estaba fundada en los mismos enunciados del autor, entre cuyos ejemplos hace referencia a “algunas zonas periféricas de las ciudades posindustriales”. La relación fue establecida por

² Víctor Abramovich, Secretario Ejecutivo de Derechos Humanos del MERCOSUR en la conferencia del Segundo Festival de Cine Inmigrante.

la pobreza como condición de inhumanidad pero no sin problematizarla, puesto que en su trabajo se preguntaban “¿cómo es que puede ser similar Auschwitz a las villas miseria si en éstas no ocurren los asesinatos sistemáticos que sí sucedieron en el primero?” Esta pregunta fue planteada a la clase y nos obligó a alumnos/as y docentes a una indagación más profunda del texto trabajado, como así también a buscar en otros textos del autor herramientas que permitieran repensar esta relación sin clausurar la pregunta. La analogía parecía ser excesiva aún para un concepto amplio de *campo*.

El primer ensayo de respuesta consideró la segregación como condición de posibilidad del *campo*, en tanto que las villas miseria son consecuencia de condiciones precarizadas que permiten la discriminación social entre un “ellos” y un “nosotros”, que muchas veces se lee en relación a la seguridad y permite respuestas políticas como la del muro de San Isidro, (esta vinculación fue propuesta por alumnos/as en clase) o las “limpiezas” policiales disfrazadas de tiroteos. Es decir, la manera en que se suspenden políticamente de hecho los derechos de estos ciudadanos.

Luego, los docentes buscamos en el texto de Agamben, *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo Sacer III*, un aporte al abordaje de la pregunta. Allí el autor retoma el gesto de Levi al preguntarse *¿Qué es un hombre?* Sostiene que las situaciones extremas como las dadas en los campos de concentración, ponen en juego la cuestión de “seguir siendo o no un hombre”, convertirse o no en un *musulman*. Sólo la renuncia a toda afectividad y a toda reserva interior, toda moralidad en pos de sobrevivir, podían convertir al hombre en *musulman*.³ En este sentido, Agamben (2005) dice “Auschwitz es el lugar en que no es decente seguir siendo decente”⁴ y en el que quien conserva la decencia siente vergüenza frente a quien la pierde. A partir de una novela de Rilke⁵, en la que se produce el encuentro del joven protagonista, Malte Laurids Brigge, con los

³ Esta renuncia es inducida desde condiciones impuestas de absoluta perversidad.

⁴ Pp. 60 a 65.

⁵ La novela a la que se refiere Agamben es *Los cuadernos de Malte Laurids Brigge*, 1910.

vagabundos por las calles de París, Agamben reflexiona sobre estas figuras extremas de lo humano que proceden de la marginación social. Observa cómo en ellas naufraga la dignidad humana y cómo la vergüenza del poeta frente a ellas recupera, en pequeño, la vergüenza de los supervivientes frente a los hundidos. Los docentes comentamos estas líneas con los alumnos/as y las discutimos. Entre todos llegamos a la conclusión de que la propuesta de Agamben acerca de pensar las periferias de las ciudades, nuestras villas miseria, como un *campo*, resuena en estas líneas. La marginación que produce la exclusión lleva a condiciones donde la dignidad misma se encuentra en tensión. Este sentido amplía sin excluir nuestra primera aproximación. En la discusión, sin embargo, quedó abierta la pregunta y se retomó otra, aquella planteada por Adorno y que presentamos en un principio: *¿qué condiciones hacen que se genere Auschwitz y cómo evitarlo?*

Imprevisibilidad y transformación

Partimos de una concepción amplia de la enseñanza de la filosofía como práctica reflexiva y problematizadora. Al sorprendernos por la grata experiencia que tuvimos en el abordaje del texto de Agamben, nos preguntamos *¿qué es lo que pasó? ¿Qué habilitó esta experiencia, incluso más allá de nuestra propuesta?* En la búsqueda de estas respuestas, revisamos algunas ideas de Jorge Larrosa⁶ que nos dieron la posibilidad de repensar nuestra práctica.

Larrosa (2003) analiza el concepto de experiencia desde su vínculo con la pasión y con la singularidad, en oposición a la noción de experiencia como experimento. Sostiene que “la escuela, como aparato biopolítico, funciona como un aparato de distribución de lugares; odia la ambigüedad, las cosas que no se sabe bien qué son, por lo tanto funciona como una máquina de creación de orden y de

⁶ Profesor de Filosofía de la Educación en la Universidad de Barcelona. Realizó estudios posdoctorales en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres y en el Centro Michel Foucault, de la Sorbona de París.

distribución de lugares: cada cosa tiene que estar en su lugar, hay un lugar para cada cosa. Los alumnos tienen que estar en su lugar, los contenidos también. La escuela, en ese sentido, hace imposible la experiencia. La educación sólo es experiencia cuando aparece algo que está fuera de lugar, es decir, cuando aparece algo que no está en un lugar previsto (...). La experiencia sólo acontece cuando hay algo que no tiene nombre o que no se ajusta al nombre que yo le quiero poner. En la experiencia, eso que me pasa tiene que ser ajeno a mí, es decir, no puede ser mío, no puede ser nombrado por mis palabras, ni por mis ideas, ni por mis presuposiciones ni por mis maneras de definir. Es algo de lo que nunca me podré apropiar.”⁷

Esa experiencia, que tiene un momento de exterioridad, sin embargo vuelve al sujeto en su singularidad, que es su lugar de paso, afectándolo, dejando alguna marca. Para que esto ocurra el sujeto de la experiencia tiene que estar expuesto, abierto, vulnerable. Si ofrecemos condiciones de seguridad, la experiencia no puede acontecer; para que esto pase las condiciones tienen que ser de libertad, la experiencia tiene que ver con lo imprevisible y con la pluralidad. Cada sujeto padece su propia experiencia. Para Larrosa una lectura es experiencia si al lector le pasa algo, si es transformado por la novedad que le acontece. Sólo por medio de esta pasión que lo moviliza el sujeto es capaz de *actuar*. Para que esto sea posible, el docente no debe imponer su experiencia sino exponerla junto a las de sus alumnos.

Pensemos estas ideas de Larrosa en función de nuestra experiencia áulica. Creemos que el cuestionamiento hecho por los alumnos/as sobrepasó la instancia de la planificación y de la comprensión para abrir un espacio en el que el pensamiento en comunidad tuvo lugar. Un espacio en el que docentes y alumnos/as intercambiamos opiniones y preguntas en igualdad, en el que fue posible pensar un concepto y reelaborarlo desde nosotros mismos. Esta posibilidad se debe a la riqueza filosófica del texto, el cual propone un concepto

⁷ Palabras de Jorge Larrosa en la conferencia denominada “La experiencia de enseñar”.

disruptivo, que provoca el choque con nuestras nociones previas. Pero también se debe a que los alumnos/as pudieron ser afectados/as por esa lectura, pudieron experimentarla de manera tal que se produjo alguna transformación en ellos, en el sentido en que Larrosa lo enuncia. Fueron afectados/as por una otredad de la que no pudieron apropiarse y trajeron su conmoción a la clase. Quizás esa experiencia de lectura se deba también a nuestra historia reciente y a la presencia de esa historia en nuestra actualidad, lo que genera en los sujetos una cierta apertura, una cierta vulnerabilidad.

Esta afección movilizó la acción de pensamiento en pluralidad, al introducir esta vez la otredad en la clase (otredad para los docentes y para los alumnos/as) por medio de la pregunta.

Creemos que, en este sentido, se produjo algo parecido a un diálogo filosófico entre nosotros, con el autor y con nuestra realidad, que permitió mantener viva la pregunta filosófica. *Otra* lectura desde *otra* experiencia, movilizada desde la afección que ésta provoca, permite una vuelta al texto en busca de respuestas y de más preguntas.

Esta experiencia que daría origen al diálogo, nos permite pensar en la evaluación como herramienta de retroalimentación que genera una posibilidad de aprendizaje movilizándolo a la pregunta, a la búsqueda continua. En relación a esto Anijovich (2010) plantea que una clave para construir la evaluación como herramienta potente para la enseñanza y el aprendizaje implica fortalecer la retroalimentación, es decir, la devolución que realiza otro (ya sea el docente u otros compañeros, en la medida que estén preparados para hacerlo) sobre las propias elaboraciones. La puesta en común de las producciones y las observaciones de los compañeros y los docentes provocaron las condiciones para la creación, la innovación.

Esta intervención de los otros habilitó una experiencia posible en el sentido que Larrosa propone y puede conectarse fácilmente a la propuesta de Anijovich (2010; pp. 18). cuando afirma que:

Ahondar en la evaluación es considerar las emociones que despierta en el evaluador y en los evaluados; interpelar los contenidos y los modos de enseñar y aprender, los valores que se ponen en juego, los criterios de inclusión y exclusión, las creencias de los docentes acerca de las capacidades de aprendizaje de sus alumnos.

A modo de conclusión

Esta experiencia ha transcurrido más allá de nosotros mismos, de hecho nos obligó a salirnos de la planificación. Incluso, ocurrió a pesar de nosotros, pues nuestra propuesta en principio fue clásica (como lo refleja el tipo de preguntas guía que formulamos). Nuestro mérito quizás fue dar lugar al desarrollo de la inquietud una vez presente, la cual trajo incertidumbre y libertad. Alumnos/as y docentes no supimos a dónde íbamos a llegar, qué iba a pasar. Así fue como llegamos a dejar de lado la noción de *campo*, en el sentido que Agamben le dio, para darle importancia a la manera en que fuimos capaces de formar y transformar nuestros pensamientos, experimentando libremente la sensación de lo imprevisto, a partir de la lectura de su texto.

De esta manera, releer la experiencia desde el marco de Larrosa nos ha permitido reivindicar la importancia de lo imprevisto y al mismo tiempo pensar pautas para entender la educación como experiencia, dado que puede aportar mucho al ejercicio de nuestra práctica docente.

Referencias Bibliográficas

Adorno, T. (1993). La educación después de Auschwitz. En *Consignas*, (pp.80-87) Madrid: Amorrortu.

Agamben, G. (2005). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. HOMO SACER III*. Valencia: Pre-textos.

Agamben, G. (1998) ¿Qué es un campo? *Revista Argentina Artefacto. Pensamiento sobre la técnica, Nro. 2* (pp. 67-78).

Anijovich, R. (comp.) (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.

Larrosa, J., (2003). *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona: Laertes.

Larrosa, J. (2007). “*La experiencia de enseñar*”. Conferencia brindada en Mar del Plata para estudiantes de formación docente en el marco de las acciones de Políticas Estudiantiles del INFD. Recuperado de <http://www.youtube.com/watch?v=fhsSIYJEvnQ>

Rodríguez, C. “De gringos, cabecitas y discriminadores”. *Página/12* - 22-09-2011. Conferencia del Segundo Festival de Cine Inmigrante. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-177291-2011-09-22.html>