

Cuando los poderes se legitiman. Reflexiones sobre el paraíso futuro que nunca llega en la realidad de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Buenos Aires.

When powers are legitimized. Insights on the future paradise that will never actually arrive for students admitted to the University of Buenos Aires.

Susana Arias¹

<https://orcid.org/0000-0003-4933-5859>

Arias, Susana (2022) Cuando los poderes se legitiman. Reflexiones sobre el paraíso futuro que nunca llega en la realidad de los estudiantes que ingresan a la Universidad de Buenos Aires. *Campo Universitario*. 2(3) Julio-Diciembre 2022, pp. 1-20

Recibido: 18 octubre 2022

Aprobado: 29 diciembre 2022

Resumen

Las diversas expectativas de las instituciones gubernamentales integradas al sistema educativo nacional de un país forman una trama que revela los principios de legitimidad de un poder que dice, siempre, querer garantizar los derechos de los ciudadanos en la convivencia social. Las inevitables fragmentaciones, constantes revisiones e inacabadas modulaciones con las que la poética y la dogmática del poder estatal en su relación con las instituciones educativas pretenden obrar, no hace más que transformar sus viejas restricciones y represiones en nuevas formas de disciplinamiento que, muchas veces, terminan invisibilizando a los sujetos y, lejos de ahorrarles el sufrimiento, los empujan al grito desaforado con el que intentan reivindicar y expresar el ejercicio de poder que padecen y del que forman parte. Cómo es hoy el estudiante que ingresa a la Universidad de Buenos Aires, inserta como está en una democracia representativa y sostenida, además, en una gran paradoja, la de la coexistencia de una pretendida filosofía igualitaria fundadora de una realidad social que está marcada, sin embargo, por importantes desigualdades.

¹ Universidad de Buenos Aires. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Argentina



Palabras clave: Poder, igualdad/desigualdad, inclusión/exclusión, universidad.

Abstract:

The various expectations of the government institutions integrated into the national educational system of a country make up a plot that reveals the principles of legitimacy of a power that always claims it wants to guarantee the rights of citizens in social coexistence. The inevitable fragmentations, constant revisions, and unfinished modulations that the poetics and dogmatics of the state power in its relationship with educational institutions seek to operate with only transform their old restrictions and repressions into new forms of discipline that, many times, end up overshadowing the subjects, and far from preventing them from suffering, push them toward the outrageous cry they give out to try to vindicate and express the exercise of power they endure and are a part of. What does the student who enters to train in the Buenos Aires University look like today—university that is embedded in a representative and sustained democracy, and also in a great paradox: that of the coexistence of an alleged egalitarian philosophy that lays the foundations of a social reality that, yet, is marked by important inequalities.

Key words: Power, equality/inequality, inclusion/exclusion, university.

Introducción

Una brasa candente dio origen a esta presentación. Una pregunta que habitualmente surge como afirmación taxativa y concluyente, intenta recuperar la experiencia de los estudiantes como aporte fundamental que significa a la comunidad educativa a la que pretenden integrarse, en un contexto de trascendencia que sirva de elemento crítico para la interpretación del presente. ¿Cómo es hoy el estudiante que intentamos formar en el Ciclo Básico Común de la Universidad de Buenos Aires?, pretende interrogar el futuro “del” pasado vivido por los estudiantes. Dado que permanentemente “volvemos nuestra mirada al pasado para tratar de orientar el futuro”, como afirma Félix Vázquez (2001, p. 145), solemos explicar ese futuro “desde” algún pasado. En este sentido, la conclusión habitual entre ciertos profesores y funcionarios del medio universitario es que los estudiantes acceden a la universidad con una escasísima y, por caso, deficiente formación obtenida durante su paso por el nivel primario y secundario, que debería reformularse con vistas a fortalecer a los aspirantes a una educación superior. Sin embargo, se impone una mirada crítica





acerca de la falta de parámetros claros sobre la producción de subjetividad en los jóvenes de un país que viene desgastándose por una impunidad desde hace varios años y por la forma en que esto ha venido impactando en el conjunto de la sociedad arrasando no solo con la cultura del trabajo y del estudio sino también de la ética. Una ética que, como plantea Silvia Bleichmar (2007), entendemos debe estar basada siempre en el principio del semejante, en la forma en que enfrentamos nuestras responsabilidades hacia el otro. Si sumamos a esta realidad las distorsiones padecidas como efecto de la extensa cuarentena por Covid implantada por el gobierno nacional -que dejó sin clases a niños y jóvenes durante un año y medio o dos años según el caso- repercutiendo en la urgente y necesaria recomposición del tejido social desgarrado, además, por acontecimientos que llevan la marca de voluntades contrapuestas como violencia y vulnerabilidad y aproximadamente un 40% de la población excluida de alcanzar la “igualdad”, vemos que dicha realidad encuentra a muchos estudiantes y docentes como compañeros de pobreza. En los índices de pobreza e indigencia propuestos por el INDEC durante el primer semestre del presente año (Infobae, 2022) que arrojan un 36.5% que representa a 17.3 millones de personas y un 8,8% que representa a 4,2 millones de personas respectivamente, se ubican muchos de los ingresantes al CBC informados por su Director Adjunto, Felipe Vega Terra (Fernandez, 2022) y que ascienden a 66.651 inscriptos en el año 202, aún con la virtualidad impuesta por la cuarentena, y de los 63.044 del 2022, ya recuperada la presencialidad.

Siguiendo a Bleichmar (2007), cómo educar a un sujeto para un futuro que aún no se avizora y en qué legalidades vamos a hacerlo, son preguntas que reclaman investigación ya que nos ayudarían a esclarecer la verdadera situación de nuestros estudiantes y a reposicionarlos en su justo lugar.

La diversidad en cuanto a los estilos y expectativas institucionales exige preocuparse por la universidad pública argentina ya que, el entramado social al cual de hecho debe integrarse todo sistema nacional de educación de un país, es en la actualidad particularmente muy complejo en el nuestro. La pregunta que nos hacemos es, en principio, un dispositivo en el sentido que Michel Foucault (1991) le imprime al término, y como tal requiere detenerse en los elementos que lo integran, en los ámbitos a los que alude, en las líneas de reflexiones que abre y en la red que se establece entre todos ellos convocando, por tanto, a diversos discursos como la filosofía, la sociología, la política, la literatura y el psicoanálisis, trazando un recorrido cuyo hilo conductor aúne diversas voces interesadas más que por lo dicho, por el decir de lo que materialmente pondremos en juego, incursionando por los bordes de nuestros dominios de reflexión, abriéndonos interrogantes. Rescatamos, como forma de legitimar nuestras prácticas que desdeñan los discursos cerrados y sobre todo los modos de circulación clausurados que ciertos ámbitos sustentan, una observación de



Edgard Morín, filósofo, sociólogo, escritor y pensador francés, cuando afirma que “el pensamiento complejo está animado por una tensión permanente entre la aspiración a un saber no parcelario, no clausurado, no reductor y el reconocimiento inacabado e incompleto de todo conocimiento” (Morín, 1998, p. 23). Conocimiento que, a pesar de nuestro esfuerzo, seguirá siendo inacabado e incompleto porque las líneas que entran todo discurso son siempre dinámicas, cambian a menos que desde cierto marketing político se presione sobre preferencias políticas que se pretendan duraderas e inamovibles. Por otra parte, entendemos que las respuestas a la preguntas no sabrán ser justificadas en una introducción sino que se irán imponiendo a lo largo de un trabajo en el que se presentarán insuficiencias, límites, pero también debates, diálogos. Siguiendo a Morín (1998), la ambición del pensamiento complejo es poder dar cuenta de las articulaciones entre campos discursivos diversos, aspirando a un saber multidimensional. Y justamente porque el conocimiento complejo es imposible, porque la complejidad es la imposibilidad de una omnisciencia, reconoce los principios de incertidumbre e incompletud y los acercamientos y oposiciones que debemos distinguir para no debilitar la fuerza de nuestro pensamiento. Esta oportunidad para la reflexión nos estimuló a avanzar sosteniendo esa tensión constitutiva del trabajo que llevamos adelante.

El escritor entre su cuerpo y su época

¿Qué nos aportan otros campos discursivos para producir las condiciones que nos lleven hacia las transformaciones deseadas y la desarticulación de ciertas paradojas? Roland Barthes, en sus conocidas *Lecciones* (2003), muestra a la literatura en lo que tiene de más propio y más despojado, diciendo que son letras que hay que juntar, que hay que ir leyendo para que el mundo cambie, para que a cada uno de nosotros nos pase algo. Como ejercicio, aun cuando no se lo proponga, cumple un papel de transformación social al participar en la construcción del imaginario social y de la estructura institucional. Y como otra lección, nos aporta que la lengua, en tanto ejecución de todo lenguaje, no es ni reaccionaria ni progresista, es simplemente fascista, ya que el fascismo no consiste en “impedir” decir sino en “obligar” a decir. Y en ese decir se muestra como un tejido en el que se van uniendo imágenes y palabras, sueños y realidades, mitos y memorias, en nuestro caso, de estudiantes y docentes como actores sociales que van dando cuerpo a la escritura de lo histórico-político y que, por un lado, los interpelará en su propia historia y, por otro, les resultará imposible sustraerse del devenir de su sociedad.

¿Cómo es que el lenguaje nos permite existir? ¿Cómo, a partir del lenguaje, nos ubicamos en el mundo? Nuestro pensamiento acechado por el pasado e impregnado por el futuro, trata de evitar

una y otra vez en el presente hacerse añicos ante la implacable tiranía de la uniformidad y de la intolerancia.

La “humanización” que opera sobre los vivientes y que nos hace individuos, ni genéricos ni específicos sino personas, es según Pierre Legendre (2008), tanto tierna y práctica como terrible y opresiva. En *La fábrica del hombre Occidental* el autor aborda el modo en que el hombre y las instituciones se fabrican mutuamente. Explica que la fábrica es, ante todo, el problema de la humanización del hombre, un tema tratado en Occidente por las instituciones religiosas, las leyes, la educación, el discurso científico y el de gestión empresarial. El tema central de su reflexión lo constituyen, en este punto, el manejo del poder y el de la deshumanización del hombre. La educación y el control de las mentes y de los cuerpos son, precisamente, efectos del poder. Gracias a ellos podemos habitar este mundo, aunque al precio de quedar fatalmente pegados a la cultura dominante.

Toda acción humana, decíamos, puede cambiar el mundo. Y lo mismo logra la práctica de la violencia. Solo que en este último caso -y como lo expresó Hannah Arendt (2006)- el cambio más probable es hacer un mundo todavía más violento, más despiadado, más deshumanizado.

En los enigmas humanos en los que estamos inmersos, el fantasma de la violencia recorre el mundo, sacude nuestra vanidad, amplía nuestra vulnerabilidad constitutiva de sujetos. Deshumanización de las personas, entonces, pero también deshumanización del discurso.

¿Qué puede hacer la literatura ante la violencia? Theodor Adorno (1994) parte de la idea de que el poder es propio del modo de existencia humano y como señala en *Dialéctica de la Ilustración*, las relaciones de poder son pre-rationales, pueden fundarse en estructuras de sentido míticas, mágicas o religiosas y tienen una amplitud más general que las relaciones de dominio. Fundamentan esta afirmación, ciertos cambios radicales de las relaciones de producción, por ejemplo, que sin embargo no lograron conmovir las relaciones de poder que siguieron operando en la construcción de la subjetividad, del lenguaje, respecto de la sexualidad, de las relaciones de género, en la familia, entre las etnias, en las instituciones educativas y otros etcéteras. Y para explicar esa voluntad de dominio Adorno (1994) recurrió a lo que para él es fundamental, el dominio del tiempo: el sometimiento de “los otros”, de todos aquellos a quienes alcance esa designación cada vez, incluidos los estudiantes y los docentes, no recae solo en sus cuerpos, sus acciones, sus palabras, recae también en someter su tiempo. Que el tiempo del otro sea olvidado, permite que la violencia sufrida sea olvidada por la sociedad en el presente y en el futuro y no llegue a aparecer nunca en la historia oficial. Para Adorno,

la ecuación es clara: el dominio de la violencia consiste en la imposición del olvido y, por tanto, la justicia comienza con la recuperación y reconstrucción de la memoria (1994).

Las relaciones de poder que forman el tejido social, lo atraviesan y resignifican formando un entramado que produce y delimita lo que será o habrá llegado a ser nuestra subjetividad. La producción del sí mismo es un hilo de continuidad en esas relaciones de poder.

Preguntarnos, como docentes, cómo se tejen esas relaciones con la matriz de construcción del sí mismo y cómo repercute en la subjetividad, es necesario para comprender las posibilidades de nuestras prácticas pedagógicas de propender a la emancipación y libertad de los estudiantes. Libertad entendida como viabilidad, proyecto, como expresión de elección de un camino para construir la propia vida.

El hombre habla a otro que habla, y cuando lo hace delimita el contexto de su discurso. Que lo haga, en cambio -y al decir de Peter Sloterdijk (2003)- desde la razón cínica podrá contribuir al peligro del disciplinamiento y aun al amordazamiento de su palabra.

Siendo los hablantes quienes generan el marco en el cual el proceso comunicativo tiene sentido y sin renunciar, cada quien, al espíritu crítico, se asegurarán la continuidad entre pasado, presente y futuro como condición necesaria de la posibilidad de que hablar signifique decir algo.

Cuando los poderes se legitiman

En su filosofía del ser, crear ausencias y provocar presencias, como decía Aristóteles (1988), nos convierte en animales simbólicos y, por ende, políticos.

La palabra nace como un puente que es necesario tender para poder comunicar algunas ausencias y refrendar ciertas presencias. Luego, será acompañada por la escritura, signo ésta de su rebelión contra el olvido. (Y otra vez, acechando el síntoma: el olvido como manifestación de la verdad).

El libro de la risa y el olvido lo escribe Milán Kundera, para dar cuenta de la violencia del régimen comunista checoslovaco después de la ocupación soviética del '68. Expresa que “la lucha del hombre contra el poder es la lucha de la memoria contra el olvido” (1982, p.10), y en *El arte de la novela*

agrega que “el lector reconoce en una novela ante todo lo ya conocido” (Kundera, 2006,

p.135), y lo ya conocido en este caso es el olvido impuesto por un poder totalitario. Kundera como miles de otros fueron reducidos al olvido en vida.

Pretender el olvido, antes de resultar un problema político, es un problema antropológico: desde siempre el hombre sintió el deseo de reescribir su propia biografía, de cambiar el pasado, de borrar huellas, las suyas y las de los otros.

Si hemos de considerar que la función básica de la estructura del poder consiste en la reproducción de las relaciones sociales que dan vida a determinado modo de producción, no podemos eludir que la literatura es la contracara de esta intención, más precisamente es su negación.

La literatura, según Philippe Sollers, promueve una constante transformación social, requiere de la confrontación cotidiana de la realidad para poder sobrevivir. La novela, al coincidir en su nacimiento con la llamada modernidad, se convierte en un vínculo necesario para transmitir experiencias de aquella y las búsquedas de una sociedad en pos de la propia definición. El poder, en cambio, busca la continuidad, el mantenimiento de cierto orden social en el cual las reglas y esquemas del comportamiento social puedan prolongarse el mayor tiempo posible. Aquel autor supo escribir:

“Lo que quiere disfrazar la ideología parlante es que, lejos de ser ‘primero’, originario o situado en alguna parte como un punto iniciador absoluto, el ‘sentido’ se deriva en relación con un efecto de trazo, de desbrozamiento, de producción disimulada por el sistema de la lengua investida como palabra, después como palabra escrita”.

(Sollers, 1971, p. 355-356).

Sostiene que la normalidad del discurso está considerada como la necesidad de una defensa ideológica de ciertas ideas cuya función está explicitada y definida históricamente. La literatura, en cambio, introduce ruptura, es un campo discontinuo. La práctica de la escritura teje eventos de una complejidad donde priman lo inquietante, la complejidad, el desorden, lo enredado, la ambigüedad, la incertidumbre... nunca podría responder a una política simplificante, manipulativa y maniquea. Una Revolución, precisamente, en su sentido específico de recrear nuevos ideales, solo es posible si nos cuestionamos a nosotros mismos, si somos capaces de atravesar experiencias interiores. Y recién después podremos traspolar eso a una sociedad encadenada por ciertos elementos del lenguaje.

Para producir un texto -afirma Julia Kristeva- hay que cuestionarse la manera de sentir, la sexualidad, el lenguaje.

“ se trata de una experiencia, pero no en el sentido de un científico que hace un ‘experimento’ para buscar un resultado, sino como cuestionamiento de lo antiguo y posterior surgimiento de lo nuevo.” (Kristeva)

A todo aquel que haya pasado por un diván ya les habrá resultado conocida la cita y habrá evocado el trabajo férreo y sostenido que implica desembarazarse de la huella incomprensible del síntoma. Quien no tropezó, una y otra vez, conque por el hecho de hablar tiene un inconsciente, tiene un saber imposible de alcanzar y cuenta con un solo significante que lo represente ante ese saber, está perdido! Y sabrá también -porque en la experiencia analítica le habrán dicho que diga lo que se le ocurra, que hable pavadas- que en las novelas familiares se van uniendo extremos falsamente dispares como lo real y lo ideal, la vida y la muerte, el pasado y el futuro que no dejan de hacerse oír en nuestra propia vida y en la cual vamos escribiendo lo que hemos sido, lo que nunca fuimos o lo que esperamos ser algún día.

Legendre ya nos advirtió de que “hemos olvidado que la Fábrica del hombre es precaria” (2008, p.15)

“En este Occidente demasiado seguro de sí mismo, la capacidad de preguntar se ha derrumbado y este derrumbe es tan impresionante como sus victorias científicas y técnicas. El miedo a pensar fuera de toda consigna ha hecho de la libertad, que tanto ha costado, una prisión, y del discurso sobre el hombre y la sociedad, una lengua de plomo”.

(Legendre, 2008, p. 9)

A quienes parten de la idea de que una multitud reemplaza a otra multitud y así vamos pasando por la vida y las vidas van pasando, el autor responde que “la Fábrica del hombre no es una factoría destinada a reproducir cepas genéticas” (2008, pp.10-11). Pensamos que esta contabilidad nada nos dice acerca de porqué al hombre lo embarga una especial emoción al ver una puesta de sol, ¡y que además, aplauda! En la vida no se trata de un pasar cualquiera sino del que asume el gesto de “Instituir la vida”.

Diferenciación de lo viviente: la vida impersonal

La modernidad produjo, al fin de cuentas, una subjetividad colonial que terminó objetivando al otro, al semejante.

Es de la naturaleza del ser humano, sostiene alguno, la cooperación, la fraternidad, la empatía, la igualdad, lo cual proyecta en la comunidad a actores interesados por los otros, pudiendo llegar a ser amigos, aliados y, entonces... gobernables. Propenso también, según otro, al ejercicio del poder, la dominación y la autoridad, interesado en los otros en tanto adversarios, enemigos, por qué no impotentes, inoperantes o insuficientes, al punto que, como efigie de la representación jerárquica del poder... gobierne, a quien, según otro, asuma a su turno ser sometido, disciplinado,... gobernado, hasta despojado de toda propiedad y aún de su dignidad. Los “tipos” de hombre/otro hasta aquí mencionados no señalan fisuras de corte epistemológico, intentan mostrar el gesto de un status ontológico.

Entre los importantes filósofos que se han interesado en indagar acerca de la política de la vida, Roberto Espósito reflexiona sobre la relación entre vida y poder, considerando la implicación recíproca que los enlaza interna e inmanentemente. La propia vida, afirma, se conserva a sí misma a través del poder, éste constituye su modalidad originaria, y a su vez la política es la manera en “que lo viviente *es* o en que el ser *vive*” (Espósito, 2006a, p.130). En *Categorías de lo impolítico* dialoga, entre otros, con Elías Canetti quien sostiene que el poder es algo propio del hombre y, como tal, no es separable del sujeto, afirmando con ello una connaturalidad conceptual que coloca al poder como inherente a la dimensión del sujeto, dejándolo a éste sin ninguna otra alternativa más que el poder. Concretamente, afirma Espósito, el que “puede” es siempre un sujeto, el poder está clavado en forma tal en el corazón mismo de su estructura que su identidad resulta de una continua incorporación de alteridades adicionadas como propiedades, a su existencia apropiadora (Espósito, 2006b, p.199). Sobre este punto, dialoga también con Simone Weil, quien invocando a la idolatría, viene apostando a un necesario progreso de la sociedad humana. Y la conclusión de Espósito es radical: el caos no está solo en la realidad de la polis, está en el hombre mismo (2003). En el nombre hombre mismo, podríamos agregar. Quienes mantienen la creencia acerca de una mejora posible de la naturaleza humana, según el autor, se aferran a un imposible ya que la naturaleza humana no se puede cambiar. El hombre, en nuestra cultura, venía siendo pensado a partir de la articulación cuerpo y alma, como conjunción de lo natural y lo social. Sin embargo, gracias al estudio de los diversos planteos filosóficos sobre el tema, Matías Saidel (2013) recuerda que Agamben, en su momento, enfatizó que

debemos aprender a pensarlo “como lo que resulta de la desconexión de estos dos elementos y no investigar el misterio metafísico de la conjunción, sino el misterio práctico y político de la separación” (citado por Saidel, 2013, p.161-162). Y agrega que “esta separación es precisamente el producto de los dispositivos biopolíticos que nos gobiernan, escindiendo la vida en una parte superior y otra inferior” (p.162).

De estas biparticiones derivan las distintas tradiciones que produjeron definiciones del hombre, desde diversas perspectivas y en distintos momentos históricos, quedando en el olvido, en algún cajón polvoriento, conceptos filosóficos que Gilles Deleuze nos hizo el favor de desenterrar. Spinoza, nos recuerda el autor,

“quiere eliminar la pseudo-superioridad del alma sobre el cuerpo.
Hay el alma y el cuerpo y los dos expresan una única y misma cosa.
Un atributo del cuerpo es también un sentido del alma. Enseñar al
alma a vivir su vida, no va a salvarla”.

(Deleuze y Parnet, 1980, pp. 69-72).

Y recuerda que En *Tercera persona*, Espósito, que no se olvidó de Spinoza, nos aclara que las tradiciones referidas “quedaron prisioneras del *dispositivo de la persona* que establece una distinción entre *bíos* y *zoé*, hombre y cosa, vida vegetativa y animal”, haciendo cada vez mayor la distancia entre homo y persona (Saidel, 2013, p.162). Para resolver esta tensión, recurre a un pensamiento de lo impersonal, que deconstruye a su vez las paradojas de la subjetividad moderna. Nos parece importante aclarar que deconstruir no es un simple cuestionamiento. Como programa metafísico y epistemológico, tal como lo propuso Jacques Derrida (1986), no es solo desligar, desarticular ciertos elementos de una estructura, también se trata de ensamblar lo nuevo que se construye.

Para Espósito lo impersonal implica el primado de las obligaciones por sobre los derechos, no ya los derechos individuales sino los de la comunidad humana entera. Solo la comunidad puede reconstruir la relación entre derecho y hombre, que el dispositivo persona se encarga de eliminar. Siguiendo los desarrollos de Benveniste (1999) acerca de la tercera persona y de ciertos filósofos franceses contemporáneos como Foucault, Deleuze, Lévinas, buscará una no-persona en la persona, que reencuentre su contenido impersonal. Que se cuente como un ciudadano cualquiera de la comunidad, en un ámbito que no pertenezca ni al orden humano ni al animal sino a la figura de su

cruce, que alcance un modo de ser hombre que no quede definido a partir de la alteridad respecto a su origen animal (Saidel, 2013).

La tercera persona sería, para Espósito, la única realmente plural porque no participa de la dialéctica yo – tú, la cual no sería más que un alter-ego. Sería la única capaz de ser singular y plural a la vez.

Por otra parte, la fuerza con la que se ha reinstalado el interés por la noción de comunidad, cuando parecía que, por la apetencia desmedida de un individualismo irrefrenable, se había agotado su sentido, y más aun investigándosela en su relación con la diversidad/diferencia como aquello que da fundamento a los modos de vida en común contemporáneos, requieren ser abordados despojados de la lógica de las oposiciones binarias tradicionales como individuo/comunidad, propio/común, entre otras, que aquí solo problematizamos ya que su indagación excede el propósito del presente trabajo. Aun así, conviene señalar que la importancia actual acerca de la colonialidad rebasa el ámbito de la geopolítica del sistema-mundo -como lo llamó Immanuel Wallerstein (2004)- para asumir otros universos, cuyas localizaciones e individualizaciones socio-naturales puedan ser abordadas desde una lógica colonial (Katzner, 2016) tanto como su impacto en la producción de subjetividades. Es precisamente en relación a esto último que, en diferentes tradiciones epistemológicas respecto de la manera de concebir el funcionamiento del poder, sobre todo cuando se trata de las instituciones educativas en particular y la educación en general, ámbitos vinculados con la producción autónoma de la subjetividad, encontramos cierta dificultad para pensar a la independencia de lo local frente a las exigencias del sistema.

En una comunidad que se estructura en base a privilegiar posicionamientos que promocionan relaciones simétricas entre sus miembros, donde se revaloriza lo identitario como igualitario, cada sujeto intentará vincularse con los demás a partir del intercambio y la reciprocidad. “Iguales ante la ley”, apotegma que justifican las democracias representativas modernas denota la idea de un sujeto inserto en el mercado de las equivalencias, que en su reconocimiento igualitario y simétrico, se torna calculable y con su potencia creadora debilitada se le vuelve difícil, si no imposible, saber si se puede pensar y percibir distinto de cómo se piensa y se ve.

Una representación jerárquica del poder hace referencia a una idea según la cual el dispositivo del poder colonial, grabado a fuego en el núcleo duro de la economía–mundo capitalista, impide pensar la independencia de la colonia frente a los imperativos del sistema-mundo, sobre todo en aquellos ámbitos vinculados con la producción de subjetividad. También el conocimiento, podríamos

agregar, tiene ese carácter de inmanencia ya que es una acción llevada a cabo por la inteligencia, es propio de ella y se despliega en su propia interioridad.

“Por el contrario, una política como acontecimiento deconstruye toda lógica del intercambio y de la producción”, afirma Carolina Collazo (2010, p. 115). Si lo posible puede ser calculado, agrega, cuestionar la noción de reciprocidad abre, hace posible una política de lo imposible cuyas acciones no pueden ser programables y los sujetos distinguibles, diferentes, trascendentes.

Desde esta perspectiva, y como resulta de la infatigable investigación de Aníbal Quijano, la colonialidad, que en realidad surge y alcanza nivel mundial a partir de América, con la constitución de América Latina “el capitalismo se hace mundial, eurocentrado y la colonialidad y la modernidad se instalan asociadas como los ejes constitutivos de su específico patrón de poder, hasta hoy” (Quijano, 2000, p. 342). Discutir la relación entre ambas nociones se tornó insoslayable para mostrar las teorías jerárquicas desde las cuales se venía pensando a la colonialidad y a los imaginarios sociales desde allí generados, hasta la propuesta de Foucault (acerca de abordarla a la luz de una teoría del poder que plantea la existencia de diferentes cadenas que operan en distintos niveles de generalidad, la concepción heterárquica del poder, ofrecida en sus cursos del College de France, en la década de los setentas.

Si bien la revuelta intelectual contra el modo eurocéntrico de producir conocimiento siempre estuvo presente en América Latina, se profundizó después de la Segunda Gran Guerra, atravesó todo el siglo y llegó a nuestros días apuntando hacia una totalidad histórico-social de racionalidad no eurocéntrica.

La imposibilidad de la comunidad, dice Collazo, también se hace patente en la muerte y cita a Jean-Luc Nancy, quien afirma que:

“El motivo de la revelación del estar-juntos, o del estar-con, a través de la muerte... vale decir de la ‘pérdida’ (de la imposibilidad) de su inmanencia, y no alrededor de la asunción fusional de alguna hipóstasis colectiva, conduce a un espacio de pensamiento inconmensurable con todas las problemáticas de la socialidad y de la intersubjetividad.”

(Jean-Luc Nancy citado por Collazo, 2010, p. 119)

Un paradigma sociotécnico que transformó nuestra realidad

En un escenario global caracterizado por avances científicos, tecnológicos y económicos, la ONU aprobó, en 2015, la Agenda 2030 sobre el Desarrollo Sostenible, que incluyen objetivos para la eliminación de la pobreza, el combate contra el cambio climático, la defensa del medio ambiente, la educación, la igualdad de la mujer y hasta el diseño de ciudades. La Argentina, desde luego, se asoció con los demás países de América Latina para emprender un nuevo camino con el que mejorar la vida de todos.

Frente a tamaño desafío y con una ardua labor de desarrollos teóricos y prácticas concretas que se vienen desplegando, sin embargo seguimos encontrando investigaciones que abordan el tema de cómo la desigualdad “continúa siendo un fenómeno cruel que afecta a millones de habitantes en todo el mundo” (Mota Díaz, 2008). En este contexto, nos interesa reflexionar sobre la particular situación que, respecto a la temática que nos convoca, los docentes universitarios del CBC debimos asumir para afrontar las clases virtuales en la materia Psicología.

El pensamiento compacto del Maestro se dispersa hoy en la política expresiva llamada de las multitudes.

“En tanto disfuncionamiento localizado del trascendental de un mundo, el acontecimiento no tiene el más mínimo sentido, ni es el sentido. Si solo permanece como huella, de eso no resulta en modo alguno que haya que volcarlo del lado del lenguaje. No hace más que abrir un espacio de consecuencias en el que se compone el cuerpo de una verdad. Punto real, como lo vio Lacan, es propiamente ese insensato que, por sí mismo, no mantiene otra relación con el lenguaje que la de hacer en él un agujero. Y nada puede colmar ese agujero con lo que, según las leyes trascendentales del decir, es decible.”

(Badiou, 2018, pp. 428-429)

El acontecimiento no puede ser confundido con una esencia, tampoco con un accidente. Algunos filósofos contemporáneos han reflexionado sobre lo político como espacio privilegiado del acontecimiento.

Imaginemos, siguiendo a Alain Badiou (2018), la constitución de una clase universitaria virtual en tanto un mundo como ser-ahí de la gente y de las cosas que allí están mezcladas con sus diferencias significativas y sus maneras idénticas de localizarse en el fenómeno “clase universitaria”.

¿Cómo aparecen las diferencias entre los entes múltiples que participan? Las identidades fuertes y sus no menos pronunciadas diversidades. La infiltración de pasos, diálogos, ruidos inéditos para un aula pero cotidianos en un hogar, un gato que atraviesa alguna mesa, hasta algún ladrido de quien reclama una presencia y una sonoridad que parece pertenecerle. Símbolos e imágenes que, cual pancartas, se yerguen y agitan como sistema infinito de identificaciones y algunas reglas que constituyen y organizan la función de aparecer en esa clase en vías de constitución, a partir de la progresiva ocupación de la pantalla.

Un saludo de bienvenida que incluyese la apócope “profe” era el rasgo trascendental que le imprimía identidad a esta red singular. Y los actos de pensamiento comenzaban a hilvanarse siguiendo un recorrido premeditado mientras la pantalla se iba poblando de rostros fijos, de redondeles con una letra en su interior y aún más abajo, un número, no siempre estable, signos todos que indicaban que allí había “otros”. Estos entes múltiples que participaban y fijaban los valores de identidad de tal unidad mundana -una comunidad, “la clase”- aparecían juntos, también, con los elementos de un discurso específico que desplegaba el programa de una genealogía de las relaciones de saber/poder. En cada encuentro tenía lugar una “situación” que predisponía, mostraba, sugería, un grupo de sujetos vivos participando en una empresa incierta, la de enseñar-aprender, que no empezaba ni terminaba en ese espacio virtual ni en el espacio de tiempo regido por Cronos, tampoco por Kairós. En cada reunión, un anhelo, la esperanza de que se produzca un encuentro más la posibilidad de sostener las diferencias en su estructura, en las acciones de los participantes, en los ejercicios de poder en el funcionamiento de los saberes.

En el contexto áulico descrito, de una virtualidad obligada a asegurar una continuidad pedagógica, por un confinamiento también obligatorio y global de emergencia, comenzó -entre los efectos inmediatos al día después (IESAL 2020)- una resistencia de variadas aristas, entre las cuales destacaron enfrentar sin ambages la exclusión, la desigualdad social, la marginalidad, asegurar la inclusión. Aristas de bordes filosos cuya peligrosidad crecía en la misma medida en que la buena intención y voluntad de virtualidad se imponían. Es que la brecha, o como pregona cierto relato, la

“grieta entre pobres y ricos” se hace marcadamente visible ante la propuesta de la virtualidad. Una resistencia que, por otra parte, obligaba también a inventar nuevas prácticas y un nuevo tiempo. Los estudiantes como los “los habitantes de Utopía son, ciertamente, buenos, tienen ciertamente, la voluntad sana, pero sin embargo permanecen expuestos a los contagios” (Cacciari, 1999, p. 80). Contagios del coronavirus pero también de otra clase, igualmente destructivos, como los avisos “dejó la materia” o “salió del grupo”, que ningún esfuerzo de seguimiento por parte del docente lograba disuadir.

La posible contaminación de los habitantes de la comunidad educativa, generaron la decisión de una cuarentena extensísima. Claro que, una vez todos inmunizados -maduros y educados- podrían abandonar Utopía “...retomar el camino del Mar, arriesgarse al contagio... para poder ‘contagiar’ de sí a todo el planeta, la utopía vive de la omnívora promesa de la igualdad como eliminación del no-igual” (Cacciari, citado por Collazo, 1999, p.119).

En la comunidad sociotécnica en la que estamos inmersos, para desplegar nuestra tarea en el ámbito universitario los debates se centraron en un puñado de temas que hacían al calendario académico, a la organización de actividades en las que la conectividad era fundamental, al debate entre virtualidad-presencialidad mientras que en los equipos de investigación, proliferaban los trabajos alrededor del tema pandemia, cuarentena y coronavirus. Muy poco se escuchaba sobre los débiles aprendizajes que lograban los estudiantes ni sobre sus causales.

Frente a una democracia estatal y sindical que, con algunas excepciones, no debaten acerca de las deficiencias, carencias y dificultades en la educación de niños y jóvenes, y que proclaman sí, ante micrófonos y cámaras, las mismas fórmulas que han probado ser inútiles y deficitarias o grandilocuentes propósitos que aseguran un paraíso futuro que nunca llega para los estudiantes, las preguntas son ¿qué trabas operan en el sistema educativo público argentino que impiden las mejoras que se pretenden? ¿Cuáles son los obstáculos políticos que generaron que las leyes federales y nacionales de educación, que se diseñaron para su administración, no funcionen?

Nuestra clase virtual imaginaria representa la resistencia que cada día fuimos ejercitando frente a nuestros estudiantes universitarios. Una resistencia que nos exigió no precipitarnos ante cambios aparentes. Muchos estudiantes querían y podían estar ahí y lo agradecían. Por nuestra parte, les agradecíamos que nos estuviesen esperando cada vez. Para aquellos para quienes el dispositivo no

funcionó, se precipitó en acto la exclusión a la que cierta clase dirigente viene condenando a los niños y adolescentes en lo educativo en particular y a la familia argentina en general.

Con el regreso a las aulas, nos encontramos con jóvenes que definen su experiencia sobre la virtualidad-presencialidad con otras dos palabras: encierro-libertad. De las encuestas realizadas², para algunos su actividad diaria, concentrada totalmente entre las paredes de su dormitorio, terminó transformando a ese lugar propio, íntimo, y por ello privilegiado, en un espacio acotado y asfixiante. Para otros, ante la “carencia de un lugar propio” como uno de ellos expresó -y que pone en primer plano otra forma de no tener lugar-, el espacio compartido resultaba inapropiado para la dedicación y la concentración que la actividad de estudio requiere. Para la mayoría, según sus palabras, el regreso a la presencialidad es experimentado como una suerte de “liberación”, la “recuperación de lo perdido”, el “poder estar ‘con’ los otros”.

En lo que expresan, liberación y emancipación surgen como expresión de “poder” elegir el camino que les permita construir su propia vida. ¿Tenemos claridad sobre sus expectativas respecto de su formación?

Invertir en el aula es invertir en el futuro es el título de una presentación de Miguel Sedoff (2017) que evoca otras formas de inversión, invertir precisamente la direccionalidad de una pedagogía que apuesta a la normalización desplazando el lugar desde el cual formular la pregunta, es desde el estudiante de hoy que busca comprender a partir de una práctica que los convierta en ciudadanos activos para la sociedad.

Conclusiones

Nuestro pensamiento, decíamos, impregnado por el futuro soporta la tiranía de la intolerancia y de la uniformidad. Estamos tan habituados a hablar de minorías, de exclusión, de marginalidad que olvidamos que estos términos forjan una imagen purificada de todo conflicto esencial y olvidamos los conflictos inherentes al hecho de pertenecer a esta raza, la humana.

¿Qué es la humanidad? ¿Quién tiene derechos? En el contexto actual, el hombre que tiene derechos pareciera ser el que soporta una doble sumisión: la sumisión a la democracia representativa y la sumisión económica al mercado. Frente a tal encrucijada, habría quienes decidirían optar por alguna

² Una primera aproximación de testeo de opinión en los estudiantes se realizó al comienzo del primer semestre del 2022 en cuatro cursos de la materia Psicología del CBC en el Centro Universitario Regional Norte, partido de San Isidro.

salida que implicaría, desde luego, una toma de posición. Y esto es justamente lo que vemos muy poco a nuestro alrededor.

Pese a todo, pensando con el poeta acerca de que lo que llega al mundo para no conmover nada no merece consideración ni paciencia, me pregunto si podríamos esperar algún acontecimiento.

Para que nuestros estudiantes puedan proyectar su vida, cómo debería ser la fábrica en la que vayan diseñándola o bien cuál es la tarea de la educación a través de sus instituciones.

Las instituciones educativas, desde los primeros pasos, deben cumplir una función que ninguna tecnología podría suplir, deben asegurar la producción de subjetividad, una subjetividad potable para el futuro de un porvenir. La vida transcurre a través de una permanente renuncia a goces inmediatos, como afirma el psicoanálisis, siempre y cuando pueda uno proyectar a futuro.

Tenemos en el país el calendario escolar más corto del mundo sobrecargado de feriados y huelgas, donde los días no trabajados no se reponen y donde los padres, cuando podrían hacerlo, no reclaman que se repongan. De los datos recogidos por Alieto Guadagni (2017), miembro de la Academia Nacional de Educación, en las escuelas públicas de nivel secundario, de cada 100 estudiantes egresan entre 40 y 42, y de los que abandonan el mayor porcentaje se concentra en la franja social de condición socio-económica más humilde. En la universidad pública de 100 ingresantes 72 abandonan y solo 28 se reciben; este sistema universitario no estaría generando graduados, y concluye en que debemos realizar una verdadera epopeya educativa. Para comenzar a deslegitimar poderes, la clase dirigente y la comunidad educativa en su conjunto deberán asumir que la realidad necesita ir más allá de lo que pretende la sociedad, ya que de la insuficiencia de las acciones para dar respuestas a la presente escena educativa resulta una ficción que amenaza cualquier cambio y todo futuro.

Referencias Bibliográficas

Adorno, T. y Horkheimer, M. (1994). *Dialéctica de la Ilustración*. Trotta.

- Arendt, H. (2006) *Sobre la violencia*. Alianza Editorial.
- Aristóteles (1988) *Política*. Editorial Gredos.
- Agamben, G. (2006) *Lo abierto. El hombre y el animal*. Hidalgo.
- Badiou, A. (2018) *Lógica de los mundos: el ser y el acontecimiento*, 2. Manantial.
- Barthes, R. (2003) *El placer del texto y Lección inaugural de la cátedra de semiología literaria del Collège de France*. Siglo XXI editores.
- Benveniste, E. (1999) *Problemas de lingüística general II*. Siglo XXI editores.
- Bleichmar, S. (2007) *La construcción de legalidades como principio educativo*. Conferencia en la Universidad de Rosario.
https://www.youtube.com/watch?v=mu7Fua__m18
- Cacciari, M. (1999) *El archipiélago. Figuras del otro en Occidente*. EUDEBA.
- Collazo, C. (2010) *Comunidad y Política. Entre la imposibilidad y la positividad*. Instantes y Azares. Escrituras nietzscheanas, 8 pp.113-128.
- Deleuze, G. y Parnet, C. (1980) *Diálogos. Pre-textos*.
- Derrida, J. (1986) *De la Gramatología*. Siglo XXI editores.
- Espósito, R. (2003) *Comunitas: Origen y destino de la comunidad*. Amorrortu editores.
- (2006a) *Bios. Biopolítica y filosofía*. Amorrortu editores.
- (2006b) *Categorías de lo impolítico*. Editorial Katz.
- (2019) *Tercera persona. Política de la vida y filosofía de lo impersonal*. Amorrortu editores.
- Fernández, Maximiliano (2022) *63 mil anotados al CBC de la UBA: cuáles fueron las carreras más elegidas, las que más crecieron y cayeron*. INFOBAE.
<https://www.infobae.com/educacion/2022/05/23/63-mil-anotados-al-cbc-de-la-uba-cuales-fueron-las-carreras-mas-elegidas-las-que-mas-crecieron-y-cayeron/>
- Foucault, M. (1975-1976) *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France. FCE.
- (1991) *El juego de Michel Foucault, entrevista publicada en Saber y Verdad*, Ediciones La Piqueta, pp: 127-162.
- IESAL, UNESCO (2020) *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después*.
<http://www.iesalc.unesco.org/wp-ntent/uploads/2020/05/COVID->

19-ES-130520.pdf

INFOBAE (2022) El mapa de la pobreza en la Argentina: en qué regiones del país tuvo mayor impacto.

<https://www.infobae.com/economia/2022/09/28/el-mapa-de-la-pobreza-en-la-argentina-en-que-regiones-del-pais-tuvo-mayor-impacto/>

García Fanlo, L. (2011) ¿Qué es un dispositivo?: Foucault, Deleuze, Agamben.

A parte Rei. Revista de Filosofía.

<http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>

Guadagni, A. (2017) Nos debemos una epopeya educativa. *DEF* N° 116.

<https://defonline.com.ar/realizar-epopeya-educativa>

Katzer, L. (2016) “Diferencia-como-colonia”, gubernamentalidad/biopolítica y

Vivir bien (en-común): derivaciones decoloniales del pensamiento de Derrida, Foucault y la crítica poscolonial. *Tabula Rasa*, (25), 317-362, julio-diciembre.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39649915015>

Kristeva, J. La experiencia del texto, entrevista publicada en *Función lenguaje*.

Cursos para leer, pensar, escribir.

<https://funcionlenguaje.com/index.php/es/sala-de-lectura/noticias/366-julia-kristeva-la-experiencia-del-texto.html>

Kundera, M. (1982) *El libro de la risa y el olvido*. Seix Barral.

_ (2006) *El arte de la novela*. Tusquets Editores.

Legendre, P. (2008) *La fábrica del hombre occidental. Seguido de El hombre homicida*. Amorrortu editores.

Morín, E. (1998) *Introducción al Pensamiento Complejo*. Gedisa editorial.

Mota Díaz, L (2008) *Instituciones del Estado y producción y reproducción de la desigualdad en América Latina*. Siglo del Hombre Editores.

<https://www.biblioteca virtual. clacso.org.ar>

Quijano, A. (2000) La Modernidad, el Capitalismo y América Latina nacen el mismo día. *Journal of world-systems research*, Vol XI, (2),

summer/fall, pp. 342-386. Special Issue: *Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I*.

academia.edu/4279281/anibal_quijano_colonialidad_del_poder_y_clasificación_social

Saidel, M. (2013) Más allá de la persona: lo impersonal en el pensamiento de



Roberto Esposito y Giorgio Agamben. *Eikasia*, Revista de filosofía, Eikasia ediciones (51), septiembre.

[Eikasia, revistadefilosofia.org/51-07r.pdf](http://eikasia.revistadefilosofia.org/51-07r.pdf)

Sedoff, M. (2017) Flipped Classroom: Invertir en el aula es invertir en el futuro. TEDx, Rosario.

<https://www.youtube.com/watch?v=LPMvx6hAEIk&t=24s>

Sloterdijk, P. (2003) *Crítica de la razón cínica*. Ediciones Siruela.

Sollers, P. (1971) *La escritura, función de transformación social*. Redacción de Tel Quel. *Teoría de conjunto*, pp.353-360. Seix Barral.

Vázquez, F. (2001) *La memoria como acción social. Relaciones, significados e imaginario*. Paidós.

Wallerstein, E. (2004) *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos. Un análisis de sistema-mundo*. AKAL.

