

UniRío
editora



Refugios, limbos y resistencias

Ética y política del acto educativo en el contexto
del neoliberalismo

Guillermo Ricca y Santiago Polop (Comps.)

ISBN 978-987-688-528-7
e-book

Colección Académico-Científica **C*Q+C**

Refugios, limbos y resistencias : ética y política del acto educativo en el contexto del neoliberalismo / Guillermo Ricca ... [et al.] ; compilación de Guillermo Ricca ; Santiago J. Polop. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2023.
Libro digital, PDF - (Académico científica)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-528-7

1. Filosofía Contemporánea. 2. Ciencia Política. 3. Ética. I. Ricca, Guillermo, comp. II. Polop, Santiago J., comp.
CDD 370.12

2023 © *UniRío editora*

Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *marzo de 2023*

ISBN 978-987-688-528-7

Esta publicación cuenta con los avales de
Dr. Armando Chiappe y Dr. Alejandro de Oto



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
<http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es> AR



Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Biblioteca Central Juan Filloy
*Bibl. Claudia Rodríguez
y Prof. Mónica Torreta*

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Secretaría Académica
*Prof. Sergio González
y Prof. José Di Marco*

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Graciana Perez Zavala

Equipo Editorial

Secretario Académico: *Sergio González*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Índice

Presentación	5
El estudio de las humanidades como cuidado del mundo <i>Diego Tatián</i>	7
Posthumanismo y humanismo crítico Las propuestas de Rosi Braidotti y Horacio González <i>Verónica Moreyra</i>	27
Deseo de saber: una genealogía filosófica <i>Guillermo Ricca</i>	38
Castillos en el Ether(net) Reflexiones en torno a los supuestos que configuran los “nuevos” espacios virtuales educativos <i>Juan Pablo Cedriani</i>	67
La noche en donde todas las vacas son negras Neoliberalismo y universidad pública <i>Santiago J. Polop</i>	87
La trama neoliberal y su embestida en la subjetividad: malestares de un futuro que es presente <i>Gabriel Righetto</i>	128
Ensayo y reforma. La universidad en el itinerario intelectual de Horacio González (1990-2021) <i>Mariano Yedro</i>	139
Cómo se cuenta la historia en la construcción de la identidad nacional <i>Francisco Del Corro</i>	151
La Escuela y su <i>sentido</i> <i>Martín Gramajo</i>	165
¿Está la escuela en crisis? <i>Pablo Olmedo</i>	179

Presentación

El volumen que lectoras y lectores tienen entre manos es el resultado de una investigación iniciada a comienzos del año 2020, en plena pandemia de COVID—19, por un grupo de docentes investigadores pertenecientes a varias universidades nacionales e institutos de formación docente de la Argentina; investigación radicada en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto, en el marco de la convocatoria del año 2020. El objeto de esta investigación intenta comprender el malestar en la educación desde diversas perspectivas, casi todas enfocadas en alguna dimensión de las subjetividades contemporáneas en el contexto del neoliberalismo. Si bien la pandemia supuso sortear una serie de dificultades para concretar el proyecto tal como lo habíamos diseñado, sin embargo también nos ofreció la oportunidad de reunirnos con cierta regularidad de manera virtual y sostener jugosas conversaciones en torno a lecturas comunes o, también, realizar muy auspiciosos simposios con otros grupos de investigación, como el que llevamos adelante por iniciativa de Pablo Olmedo (UNRC) con grupos de la UBA y de la UNER o como el que realizamos a partir de la lectura de la excelente novela de John Williams, *Stoner*, editada en Argentina por la muy buena editorial *fiordo*. También tuvimos la oportunidad de realizar un encuentro con Alicia Stolkiner en torno a varias de las temáticas que se desagregan en este libro. En el mismo marco pudimos

concretar las primeras jornadas sobre pensamiento argentino en las que, además, presentamos la reciente edición de los escritos de Carlos Astrada, muchos de ellos en torno a la universidad, tarea que realiza nuestro colega Martín Prestía y, en la misma jornada presentar también el volumen compilado por Matías Rodeiro en torno a los escritos de Horacio González sobre Córdoba, volumen en el que también se desagregan cuestiones universitarias.

Los capítulos del libro dan cuenta de ese proceso y de las inquietudes que nos movilizaron durante estos dos años de investigación para construir y reconstruir conceptos y narrativas destinadas a pensar los malestares que atraviesan a nuestra educación, con especial atención a la enseñanza de las humanidades, a su valor eminentemente político y, a la vez, asediado por las retóricas utilitaristas y rentistas del neoliberalismo en todos sus frentes. Desde allí nos interesó pensar de dónde podría provenir algo así como el deseo de saber, la forclusión de tal deseo en el adiestramiento contemporáneo al servicio del mercado en todas sus variantes, el lugar de la universidad y los desafíos que enfrenta la universidad pública en la actualidad, el estatuto de las infancias, la racialización y control de los cuerpos, entre otras temáticas que se desagregan aquí, como efecto de dos años de debates y lecturas compartidas.

Postulamos, entonces, una apuesta política en torno al carácter emancipatorio del acto educativo, frente a su pretendida neutralización en las agendas neoliberales: ya sea desde la moda de la educación emocional, el coaching en casi todas sus variantes o cualquier otra forma de entrenamiento más o menos marcial o castrense de las subjetividades. El neoliberalismo recluta ejércitos: ya sea por el goce que suponen las pasiones excluyentes de la dominación, vía la identificación con éticas aristocráticas que la propia aristocracia induce como estímulos para unas clases medias que las asumen religiosamente como verdaderas, sea por el empuje a lo ilimitado que cruje en los cuerpos y en sus síntomas orgánicos, amputados, separados de su deseo.

Los textos que conforman este libro colectivo se proponen como aportes para pensar algunos de esos malestares y síntomas de la época, desde la convicción intempestiva de lo que aún tienen para decir las humanidades ante la captura funcionalista y pedagógica a la hora de pensar el oficio de enseñar.

Río Cuarto, septiembre de 2022

El estudio de las humanidades como cuidado del mundo

Diego Tatián

I. Mundo. Una acepción inmediata de la expresión “cuidado del mundo” invoca un conjunto de ocupaciones y de reticencias de carácter conservacionista que presentan una relevancia pública, un significado ético-político y se inscriben por tanto no solo en la tarea de preservar en su fragilidad los organismos, los cuerpos y las cosas sino también involucran la *vida activa*:

[...] una actividad de la especie que comprende todo lo que hacemos para mantener, continuar y reparar nuestro ‘mundo’, de manera que podamos vivir en él lo mejor posible. Ese mundo incluye nuestros cuerpos, nuestros seres y nuestro entorno... en una compleja red de sostenimiento de la vida (Tronto, 1993, en Muñoz, 2012, p. 463).

Presupuesta esta acepción elemental sin la que ninguna otra cosa podría darse, la indagación que se propone aquí extiende la expresión “cuidado del mundo” hacia formas de la experiencia humana exceden-

tes e irreductibles a la tarea de conservar los seres y las cosas que se hallan amenazados de destrucción y al sostenimiento de la vida humana y natural en su sentido más primario.

La temática arendtiana del *care* tiene su inspiración y su raíz en la *Sorge* heideggeriana —a su vez, seguramente de proveniencia aristotélica y acaso estoica—, particularmente en los seminarios de la década del 20 y en *Ser y tiempo*, de fundamental importancia para la formación del pensamiento arendtiano. Pero esa inspiración deriva en un tránsito desde lo que podríamos llamar el cuidado en tanto estructura fundamental del *Dasein* respecto del cual el mundo es un modo de ser, al cuidado como acción humana cuyo objeto es el mundo.

En el curso de 1923 en Friburgo sobre *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*, Heidegger consideraba al mundo (que es siempre *Mit-Welt*, mundo común) como “lo que ocurre” (*begegnen*), esto es, lo que sale al encuentro y lo que aparece “en cuanto *aquello de que nos cuidamos, a que atendemos*”. No se trata de un conjunto de hechos físicos ya ahí, sino de una apertura significativa en la que las cosas aparecen. “El verdadero modo del propio ser en el mundo es el *cuidar*, el *atender*, sea fabricar, atender los negocios, tomar posesión de algo, impedir, preservar de daños o pérdida” (Heidegger, 1999, p. 130). ¿Podríamos incluir en esta secuencia el verbo “estudiar”? Postergamos esta interrogación, solo para decir por ahora que el cuidar y el cuidado son inherentes al “mundo”, por consiguiente, concebido como aquello de que nos cuidamos y lo que atendemos, por lo que nos ocupamos y nos preocupamos.

En la última página del curso dice Heidegger (1999): “(Tengo que terminar aquí). Partiendo de esta caracterización del existir del mundo habría que explicar en qué sentido es la *curiosidad* (cura - curiositas) un cómo del cuidar” (p. 30). Se introduce aquí de modo somero y apenas esbozado el motivo de la “curiosidad” en tanto forma inmediata del cuidado. Su explicitación ontológico-existencial tendrá lugar en el § 36 de *Sein und Zeit, Die Neugier*. En tanto posibilidad existencial de la cotidianidad, la curiosidad no es aquí objeto de crítica, ni es caracterizada como indicio de una decadencia histórico-cultural. Su contraposición al “asombro” filosófico, sin embargo, registra su transitoriedad, su incapacidad de demorar y de permanecer, su ausencia de plenitud —no desvinculada de esa otra forma del ser cotidiano del ahí que en el § 35

Heidegger había designado como *Das Gerede* (las habladurías) y, junto con ello, fundamento de la vida inauténtica¹—.

Brevemente explicitada esta proveniencia conceptual y sus estaciones en Heidegger y Arendt, la expresión “estudio de las humanidades como cuidado del mundo” adopta un desvío y toma una dirección propia. Más allá de la crítica de las humanidades —aunque sin dejar de tomar nota de ella— como un culto a “varones, blancos, muertos...”, la pregunta por la persistencia de la historia, del arte y de las letras en la educación implica la pregunta por el presente, la pregunta por el humanismo y por el vínculo entre las humanidades y los derechos humanos. Humanidades no solo en tanto estudio de lo que los seres humanos han hecho y pensado, sino una protección del sentido que los seres humanos fueron capaces de acuñar en su diálogo con la finitud y con la muerte. No solo —ni principalmente— lo que vuelve objetos de ciencia a los documentos, los monumentos y los vestigios de la aventura humana en la historia, sino también objeto de pensamiento a las acuñaciones de sentido obtenidas de la experiencia de la fragilidad del bien, de las preguntas que aloja el ser en común y los derechos que consideramos humanos. Las humanidades interpelan, por lo tanto, a las generaciones no solo como una “disciplina”, sino como un diálogo que renueva el “cuidado del mundo”.

Cuidado del mundo busca intencionar aquí una interrupción del “mundo” en sentido fáctico-positivista, donde por tanto mundo no equivale al conjunto de todo lo que hay sino más bien invoca una excedencia y la apertura que lo hace posible. Así, mundo es también lo que no hay, lo ausente, lo que falta —por estar retraído, hallarse escondido o no haber sido inventado aún—; lo posible, lo perdido, lo que se sustrae o no se deja ver (lo exóptico). El estudio de las humanidades como cuidado del mundo así comprendido —donde mundo no es un concepto físico, sino fenomenológico o “imaginario”— aloja una *pietas* a la vez que una inadecuación crítica. A diferencia de la Tierra o el Universo, mundo es lo indeterminado que cada nueva generación deberá conce-

1 En una conferencia pronunciada como rector de la Universidad de Friburgo el 25 de noviembre de 1933, en ocasión de la ceremonia de matriculación de estudiantes —uno de los textos más terribles de Heidegger, que finaliza con el saludo Heil Hitler!—, se preserva el preguntar esencial y la exigencia del saber del “juego gratuito de la curiosidad” y la “testardez de la duda a cualquier precio”. El contenido filosófico que revestía la curiosidad en 1927 como forma de la inauténticidad es ahora objeto de una transpolación política en el marco de una reflexión sobre las tareas de la Universidad (y de los estudiantes y profesores universitarios) en la “nueva realidad alemana” (Heidegger, 2000, pp. 198-208).

bir y crear. Un existenciario, o —en una nomenclatura diferente— un concepto forjado por la “imaginación radical” que se extiende hacia una “pluralidad irrepresentable” y sin totalidad. Lo que en Mateo (13, 35) —y en Salmos (78, 2)— se evoca con la expresión “las cosas ocultas desde la creación del mundo” (que nos es encomendado así como lugar de pérdida, como yacimiento de objetos perdidos) insta a concebir el estudio de las humanidades bajo el modo de un deseo de hallazgo, un peregrinaje intelectual, cultural, filosófico, religioso y pedagógico.

Expresiones tales como “leer el libro del mundo”, “comprender el mundo”, “transformar el mundo” o “cuidar el mundo” abren la tarea a una complejidad irreductible a lo que ya está ahí, presente y a la mano, a lo que puede ser comprendido por todos y por todos de la misma manera —lo que redundaría exactamente en una pérdida del mundo—. En efecto, mundo no es un concepto autoevidente ni un sistema de evidencias disponibles sino una opacidad y una indeterminación que revelan su significado a la experiencia solo merced a un trabajo y a resultados de una *praxis*. Sin esa experiencia así constituida no habría mundo en sentido pleno. La política, el conocimiento y la transmisión del conocimiento, el arte, el pensamiento, las humanidades son formas de cuidado del mundo si atentos a lo que no está ahí, a lo que no hay, a lo que hubo alguna vez y se perdió o a lo por venir: idiografía de lo que es singular y de lo que es raro². Cuidado del mundo alberga así una interrupción del circuito que establecen los significados impuestos por lo que ha vencido, lo que normalmente llamamos “realidad”. En el juego de lenguaje que se trata de proponer, mundo es lo que hace un hueco en la realidad, lo que permite entrever detrás, lo que la destotaliza y la mantiene en el abismo.

Cuidado entonces como protección de lo que está bajo amenaza por fragilidad, también como memoria de lo que efectivamente se perdió y como preservación de la pregunta por lo que difiere, o llega de otra parte.

2 El carácter idiográfico de las humanidades (del griego ἴδιος, singular, propio, y γραφικός, descriptivo) remite al método de investigación propio de las ciencias históricas, sociales y culturales, basado en la determinación de los valores que suponen los fenómenos singulares de estas ciencias, por oposición al método propio de las ciencias de la naturaleza, nomotético, basado en la determinación de hechos según sus relaciones causales. La distinción fue formulada por vez primera por Windelband —en su *Discurso de Estrasburgo* (1894)—, uno de los representantes, junto con Rickert, de la escuela de Baden (Rickert, no obstante, incluye la sociología entre las ciencias nomotéticas). La expresión “ciencias idiográficas” —o “letras idiográficas”— posee el mismo sentido que “ciencias del espíritu” —denominación que se volverá preponderante por el trabajo de Wilhelm Dilthey—.

II. Curiosidad. Según su leyenda más antigua, el doctor Johann Fausto abandonó la teología, “se transformó en un hombre de mundo, se llamó a sí mismo doctor en medicina, se hizo astrólogo y matemático y, aparentemente, se transformó en médico”. Junto con ello, “se encaminó a amar lo que no se debe amar... quiso investigar las causas del cielo y de la tierra. Luego la curiosidad, la libertad y la ligereza lo incitaron, lo estimularon a poner en obra y a probar durante un tiempo los vocablos, las figuras, los caracteres y los conjuros mágicos para convocar ante sí al Diablo”.

Así comienza la anónima *Historia del doctor Juan Fausto*, impresa por Johann Spies en Frankfurt hacia 1587. Desde entonces, ha tenido muchas versiones (Marlowe, Lessing, Goethe...). Mediante un pacto escrito por mano propia, Fausto acepta someterse a Mefistófeles luego de 24 años de “vida epicúrea” en los que será “informado y enseñado” por él (Anónimo, 1997, pp. 37-38). El relato se cierra con una “*Oratio Fausti ad Studiosos*” donde, habiéndose cumplido el tiempo convenido, arrepentido, pronuncia un discurso moral ante quienes consagran su vida al estudio. La violencia del final consuma la obra del demonio:

Cuando se hizo de día, después de que los estudiantes hubieron pasado toda la noche sin dormir, fueron a la habitación en la que había estado Fausto; pero ya no lo vieron a él sino toda la habitación salpicada de sangre. Había restos de sus sesos pegados en las paredes, porque el Diablo lo había golpeado contra una y otra pared. Estaban también por ahí sus ojos y algunos dientes: un horrible, espantoso espectáculo.

La tradición filosófica —en cierto modo consumada por el § 36 de *Ser y tiempo*— no ha dejado de advertir contra la curiosidad, considerada como la pasión de saber autonomizada de las preceptivas que impone la *meditatio mortis* —y de la que el *Fausto* es su mayor emblema—. En cuanto desvíó que aleja de Dios y del pensamiento de Dios, un impulso diabólico se aloja en la curiosidad. Es decir, pasión que se deja afectar por la multiplicidad sin síntesis, abismada en la mala infinitud sin plenitud posible: *dia—ballein*: que separa y opone. En la lengua griega, el antónimo de *symbolon* es así *diabolos* (*dia—ballo*: desavenir, imposibilidad de reunir, desacordar, producir pluralidad irreversible). Diabólico en cuanto lo imposible de ser representado, ni en el sentido

de formar una imagen suya, ni en el sentido de ser representado por otro. Pura multiplicidad sin reconciliación, suele argüirse, por ejemplo, la intrínseca *dibolicidad* de la política por ser el ámbito de una pluralidad que nunca deja de ser tal, una multiplicidad sin síntesis no obstante los mecanismos de delegación, no obstante los procedimientos que prevén la institución de representantes, y no obstante la producción de representaciones teóricas que buscan una decodificación y una imposible neutralización de la conflictividad (Esposito, 1996).

También la curiosidad se halla abismada por una multiplicidad diabólica. Fascinado por esa voluptuosidad del espíritu, Agustín habla de *cupiditas scientiae* y denuncia la “*curiosa peritia*” de los que “cuentan las estrellas del cielo y las arenas del mar, miden las regiones del cielo e investigan el curso de los astros” (San Agustín, 1929, pp. 195) —desde tiempos inmemoriales la navegación y la astronomía, la embarcación y el telescopio, son expresiones mayores de esa pasión de curiosidad atraída por lo desconocido que reservan el cielo y el mar—. Considerada como *desiderium oculorum* —“la concupiscencia de los ojos hace a los hombres curiosos” (*De Vera Religione*, 38)— y *vana cupiditas*, es incluida en el catálogo de vicios y tratada de manera explícita en el capítulo 35 del Libro Décimo de *Las confesiones*. Curiosidad en tanto *libido sciendi* —que en Pascal formará parte de las tres concupiscencias: *libido sentiendi*, *libido sciendi*, *libido dominandi*— proviene de lo que el Evangelio de Juan (2:16) había llamado “deseo de los ojos” (*concupiscentia oculorum*), es decir, la tentación de mirar, que convierte en estatua de sal a la mujer de Lot y desvanece a Eurídice ante la desesperación de Orfeo, quien sin querer había mirado hacia atrás.

San Bernardo establecía: “*Primus superbiae gradus est curiositas*”, y una larga tradición la aparta del árbol de la vida y la vincula al árbol de la ciencia del bien y del mal. Se trata de una forma de “saber” libidinal, vinculada al deseo, la voluptuosidad y la concupiscencia, condenada como una pasión inscrita en el reino de la seducción.

Polypragmosyne (ocuparse de muchas cosas sin orden), *polymathia periergia* (curiosidad por muchos asuntos) es el nombre —también peyorativo— que la Antigüedad pagana daba a la curiosidad del espíritu que busca saber sin para qué, solo motivada por un extraño interés humano en lo que no le concierne. *Periergia* expresa una aspiración siempre insatisfecha de conocimientos más extensos y variados; es una pasión vana que no conduce a ninguna regla de vida ni desemboca en

sabiduría; un impulso que desintegra, que parte en todas direcciones sin límites y sin orden. Su método es la colección, la proliferación sin término y sin plenitud posible. Desmesura que se abisma en lo ilimitado. *Böse Unendlichkeit*. Infinitud del deseo que desborda la *forma* del conocimiento y arrastra fuera de los límites de la vida buena. A diferencia del sabio, el curioso no se subordina a ningún método; se abandona al placer de leer, de investigar, de coleccionar, sin una clara conciencia de los límites que impone la finitud al conocimiento humano. Por lo demás, el curioso ignora qué encierra el saber que persigue y cuáles serán los efectos de alcanzarlo; es la lección de Pandora y la del Génesis (Pandora y Eva son hermanas en la culpa y responsables del desencadenamiento del mal en las generaciones caídas) y también —aunque en este caso los males no se abaten sobre el mundo sino sobre sí— de Edipo. Hubiera sido el caso de Ulises, de no haber tomado la precaución de hacerse atar; y de hecho según se lee en las *Argonáuticas* de Apolonio de Rodas, fue el destino del rey siciliano Butes, quien, a diferencia de Ulises, al oír el canto abandonó la embarcación en la que navegaba y se precipitó en el oscuro mar (Quignard, 2011).

No solo la ceguera de lo que persigue y de las consecuencias que sobrevienen por hacerlo, también la *vanitas* afecta irremisiblemente a la curiosidad; en efecto, el gran tema filosófico de la vanidad ha sido clásicamente entrevisto como motivación secreta de la vida dedicada al estudio: sus móviles inconfesables serían el deseo de gloria, el apetito de riqueza, el anhelo de reconocimiento.

III. Infinito. En la tercera parte (“El proceso de la curiosidad teórica”) de su notable libro *La legitimación de la edad moderna*, luego de una minuciosa arqueología filosófica del concepto, Hans Blumenberg cuenta la historia de la rehabilitación de la curiosidad teórica (*theoretischen Neugierde*) como tránsito de la curiosidad ingenua (expresada paradigmáticamente en la primera línea de la *Metafísica* aristotélica) a la curiosidad autoconsciente: “En la edad moderna surge, en la conciencia humana, un nexo indisoluble entre la comprensión histórica del hombre y la realización del conocimiento científico, como confirmación del derecho a una curiosidad teórica ilimitada” (Blumenberg, 2008, p. 232), donde ilimitada significa no subordinada a la divinidad —en el sentido establecido por Agustín o Tertuliano—, ni a la autoridad de los Antiguos.

Paralelo al tránsito del “universo cerrado al universo infinito”, el proceso desencadenado por la legitimación de la *curiositas* (Leonardo, Bruno, Fontenelle, Galileo, Bacon...) desmantela la vieja oposición tomista que distinguía cuidadosamente entre *studiositas* y *curiositas*. En tanto virtud concebida como moderación en el deseo de saber, la *studiositas* era parte de la vieja templanza, en tanto que, “inquietud errante del espíritu”, la *curiositas* es avatar de la intemperancia y autonomía del deseo que se orienta a un conocimiento vano y que “envanece” (Blumenberg, 2008, p. 167).

En cuanto afecto íntimo del estudio y de la forma de vida abocada al estudio que considera al mundo mismo como gabinete de curiosidades (*Wunderkammern*, *Cabinets de curiosités*, *mirabilia*) —es decir en cuanto *affectum mundi*, apertura al hallazgo, deseo de curiosidades, de *curiosa* (“curiosas” pueden ser tanto las personas como las cosas)—, la curiosidad es una pasión antinarcisista (aunque, ¿existe una “curiosidad de sí”, una *curiositas sui* derivada de la *cura sui*?) que, sensible a la vastedad de lo múltiple, libera de la autorreferencia como forma extrema de la vanidad y del autointerés egoísta, en la medida en que el deseo de saber cosas “inútiles” es irreductible a una funcionalidad puramente biológica, lleva fuera del reino de la necesidad y se desvía de lo necesario para la sobrevivencia. El estudioso —el estudioso de las humanidades en particular— no es un individualista posesivo del saber que acumula conocimientos para su inversión llegado el caso; antes bien la curiosidad que lo inviste refiere al mundo, a sus objetos históricos y culturales, no como objetos de consumo sino como objetos en sí, y se inscribe en el orden de *la gratuidad*. Y al contrario la *incuriosidad*, ya sea motivada por una indiferencia respecto de lo que no redunde en beneficio propio, ya por preponderancia del deseo de reconocimiento y superioridad o por culto de sí, es un efecto del narcisismo. Sustraída así de su estigmatización por la cultura clásica y cristiana, la curiosidad se aloja en el centro mismo de la vida estudiosa, y de la vida estudiante.

IV. Estudio. El *Diccionario etimológico* de Corominas define *studium* como “aplicación, celo, ardor, diligencia” [el verbo intransitivo *studeo* quiere decir “dedicarse”]. El de la Real Academia Española dice de “estudio”, en su primera acepción: “Esfuerzo que pone el entendimiento, aplicándose a conocer alguna cosa; en especial trabajo empleado en aprender y cultivar una ciencia o arte”. Esta definición se halla próxima a lo que cualquiera se representa inmediatamente al escuchar la pa-

labra. Pero el diccionario de latín da también una acepción extraña: “parcialidad política”. Es por ejemplo el sentido que tiene en la célebre expresión que Tácito escribe al comienzo de los Anales: *Sine ira et studio* “Sin odio y sin parcialidad (o favoritismo)” (Tácito, *Anales*, 1.1.4). Esta ambivalencia ecuanimidad / parcialidad que la palabra *studium* encierra será considerada como el indicio lingüístico que, más allá de toda etimología, expresa una tensión que está en la cosa misma. Hay, en cualquier caso, *una dimensión política del estudio*.

La expresión “deseo de estudiar” articula dos términos que designan lo mismo, por cuanto *studium* significa “deseo” (ardor, anhelo). Hay una dimensión claramente afectiva, deseante y política del *studium*, a la vez que hay un elemento especulativo en *desiderium*³.

Una evocación de ese deseo se aloja en la fuerza o inclinación a la que se refiere Aristóteles en la primera línea de la *Metafísica*, donde leemos que el humano es un ser *cuya naturaleza* lo impulsa a la lucidez, al conocimiento, al saber. “Todos los seres humanos, por naturaleza, desean conocer. Prueba de ello es la estima de que gozan las sensaciones que, al margen de su utilidad, nos proporcionan conocimientos, sobre todo la sensación de la vista”. ¿Redunda esta inclinación natural de la que dan prueba los sentidos por fuera de cualquier utilidad en un “*deseo de teoría*” (Aristóteles habla del “*placer del pensamiento*”) en “*deseo de estudiar*”?

En *Crátilo* (399c), Platón había dicho algo semejante al establecer la etimología de *ánthropos*. En ese pasaje, leemos:

3 El verbo *desidero* deriva del sustantivo *sidus* (más usado en el plural *sidera*), que significa la figura formada por un conjunto de estrellas, es decir, “constelaciones”. *Sidera* refiere a los astros y en la teología astral o en la astrología es el término que se emplea para referir la influencia de los astros sobre el destino humano, donde *sideratus* significa “fulminado por un astro”. De *sidera* viene *considerare* —examinar con cuidado, respeto y veneración—, y *desiderare*, que estrictamente significa “dejar de mirar los astros”. Perteneciente al campo de significaciones de la astrología, *desiderium* se inserta en la trama de los intermediarios entre Dios y el mundo de los entes materiales (cuerpos y almas habitantes de cuerpos). Para el cuerpo astral, nuestro destino está inscripto y escrito en las estrellas, y *considerare* es consultar en lo alto para encontrar allí el sentido y la guía de nuestras vidas. *Desiderare* (palabra que conlleva el prefijo negativo “de”, equivale a “des-astre”), por el contrario, es estar despojado de esa referencia, abandonar el cielo o ser abandonado por él. Bajar la mirada, dejar de mirar los astros, *desiderium* es la decisión de tomar nuestro destino en nuestras propias manos, y el deseo se llama así “voluntad” consciente nacida de la deliberación. Al apartar la mirada de los astros (recordemos que, por no hacerlo, Tales cayó en un pozo ante la burla de la muchacha tracia), *desiderium* conlleva una pérdida, una privación del saber acerca del destino, la captura en la incierta rueda de la fortuna. Deseo resulta así una carencia, un vacío que tiende hacia fuera de sí (Chauí, 2011, pp. 15-16).

este nombre de *ánthropos* significa que los demás animales no observan ni reflexionan ni ‘examinan’ (*anathreí*) nada de lo que ven; en cambio, el ser humano, al tiempo que ve —y esto significa *ópope*— también examina y razona sobre todo lo que ha visto. De aquí que sólo el ser humano, entre los animales, ha recibido correctamente el nombre de *ánthropos*, porque ‘examina lo que ha visto’ (*anathrôn hâ ópope*).

Ese impulso natural al conocimiento, esa curiosidad elemental y esa potencia de examen sensible que se deja afectar por lo que ha sido visto (definitoria del hecho de ser humano hasta el punto de estar inscripto en la palabra que lo designa, según Platón), se constituye en estudio, mantiene las cosas en el comienzo del mundo a la vez que —o por ello mismo— adopta un carácter crítico como fuerza desideologizadora —se vuelve *bíos*, una forma de vida— cuando el cuidado asume un carácter emancipatorio y una desnaturalización de los sistemas de dominación a los que se confronta. Potencia libertaria que promete el estudio de los libros antiguos en Maquiavelo, y también en Étienne de la Boétie, tocado como nadie por el enigma de la servidumbre humana. En efecto, el estudio y la amistad son las grandes vías emancipatorias laboetianas, por lo demás no independientes entre sí⁴.

V. Impropio. Hay en las vidas y en las sociedades algo que no es instituyente ni destituyente, algo que es *impropio*. Se trata de un término que busca entrar en constelación con otros que en el pensamiento contemporáneo comienzan con un prefijo negativo, como lo “impersonal” —que emplea Simone Weil (2001) en su texto sobre “La persona y lo sagrado”—, lo “inhumano” —desarrollado por el último Lyotard (1998) en un libro de ensayos y conferencias que se llama precisamente así—, o la categoría de “no—sujeto de la política”, en la que trabaja el

4 “De manera que la primera causa de la servidumbre voluntaria es la costumbre... Pero siempre habrá algunos que, más audaces e inspirados que los demás, sienten el peso del yugo y no pueden dejar de sacudírselo; algunos que no se habitúan nunca al sometimiento y siempre y sin cesar (al igual que Ulises buscando por tierra y por mar volver a ver el humo de su hogar) recuerdan sus derechos naturales y están prestos a reivindicarlos en todas las ocasiones... recuerdan cosas pasadas para mejor juzgar el presente y prever el porvenir. Son ellos los que, teniendo ya el espíritu bien formado, lo cultivaron también con el estudio y el saber. Cuando la libertad esté completamente perdida y excluida de este mundo, serán ellos quienes la invocarán nuevamente, pues al sentirla con intensidad, al haberla probado y al haber conservado su germen en el espíritu, jamás podrían ser seducidos por la servidumbre, por más que se la disfrace” (De la Boétie, 2011, pp. 40-41).

filósofo español Alberto Moreiras por relación al “pensamiento post-hegemónico”⁵.

“Lo impropio” procura nombrar algo que acompaña la aventura humana de lo que no disponemos. El pensamiento, el lenguaje, la memoria, en su núcleo involuntario están atravesados de impropiedades que los despoja de su carácter instrumental y disipa toda ilusión de dominio. Allí —más que en lo *propriamente* humano— es donde las humanidades encuentran su tarea.

Lo impropio no es algo con lo que se pueda hacer algo; solo es posible de una lucidez que se obtiene en el arte, la política, la filosofía, o se revela en personajes de la literatura como el Bartleby de Melville, o Jacob von Gunten de Robert Walzer. Impropio es lo común, lo que no es propiedad de nadie —que no equivale a decir que es propiedad de todos— y no podría ser objeto de apropiación, individual ni colectiva. Pero eso impersonal y común no es algo que esté ya ahí al alcance de todos. Es lo que resulta de una tarea, de una experiencia, a veces de una vida entera; es siempre un descubrimiento, un hallazgo de lo que no se compone. Entiendo lo común no como una transparencia sino como una opacidad cuya revelación requiere la mediación de un trabajo. Ese fondo inapropiable, impropio, es lo que hace posible la comunidad —y si se quiere permite resignificar el comunismo— como construcción de la diferencia y como deseo de otros. Comunidad no se define tanto por lo que es propio de un colectivo humano, que conformaría así una homogeneidad, una anterioridad sustancial, una identidad, sino precisamente por una indeterminación y un no saber. La política se abre hacia declaraciones de derechos, de igualdades y de libertades nuevas precisamente gracias a esa indeterminación que aloja la humanidad.

Lo impropio no es algo como una meta a lograr, ni encierra un carácter propositivo de ningún tipo, más bien pretende considerar una

5 Lo impropio dialoga con lo que Alberto Moreiras llama “posthegemonía”. Según él, “la teoría de la hegemonía no coincide con el campo de lo político porque hay un límite a la invención política que debe también tenerse en cuenta, y ese límite queda fuera de los procesos de subjetivación... Llamo a la reflexión sobre ese límite posthegemonía. La reflexión posthegemonía no es por lo pronto una objeción, en mi versión, a la teoría de Laclau, sino sólo un suplemento crítico a ella... hay política más allá de la subjetivación, hay política más allá, o más acá, del sujeto de lo político”. De modo que “todo proceso de subjetivación —continúa— debe ser interrogado por aquello que omite, y que corresponde al rumor del no sujeto, al proceso sin sujeto ni fin que garantiza siempre de antemano la presencia de un *demos* no santificado por su propio principio, y en su ascensión principal convertido en algo ya otro que demos: cabalmente, en agente de hegemonía, o de voluntad hegemónica” (Moreiras, 2006).

dimensión de la experiencia humana, tomarla en cuenta para —negativamente— evitar las instancias sacrificiales que se producen si no se lo hace. Acaso los desastres del llamado comunismo real no son completamente ajenos a una supresión de ese registro.

En sus últimos textos, Lyotard invocaba una resistencia y una atención a la deuda que toda alma contrajo con la indeterminación de la que nació, es decir, con el otro inhumano (no en sentido religioso sino anterior al lenguaje y a toda interpretación y dominio de sí, también el entendimiento agente averroísta y el atributo Pensamiento de Spinoza son inhumanos, impersonales e impropios). El trabajo de la filosofía, de la escritura, del arte, de las humanidades, se orienta —como “resistencia”— a testimoniar y preservar esta inhumanidad (algo “privado de habla, incapaz de mantenerse erguido, vacilante sobre los objetos de su interés, inepto para el cálculo de sus beneficios, insensible a la razón común...”) y plantear un “conflicto de las inhumanidades”. Si lo propio del ser humano es estar habitado por lo inhumano —que en rigor no es algo “propio” sino más bien impropio, *in-fans*, carente de habla—, la violación de los derechos humanos —la deshumanización social, económica, antropotécnica, biopolítica...— lo es tanto respecto de la humanidad del ser humano como de lo “inhumano” que hay en él.

Los derechos inhumanos, derechos de lo inhumano (estrictamente “derechos del Otro”, lo Otro absoluto, inapropiable, constitutivo), desconocidos o destruidos por las derivas revolucionarias tanto como en las sociedades de la administración total, abren aquí un interrogante y una dimensión singular en las luchas por defensa de los derechos humanos cuya urgencia es creciente, en proporción al carácter creciente del “estado de excepción” que establece las condiciones para su violación irrestricta (Lyotard, 1998).

No es posible hacer política desde el no sujeto ni desde lo inhumano ni desde lo impropio. Pero es necesario que la política como contienda por la hegemonía considere en sus prácticas lo no subjetivo en la vida colectiva y lo impropio [lo transindividual] en los seres humanos.

Democracia sería la forma de estar juntos que alberga la decisión común de mantener abierta la pregunta que interroga por lo que los cuerpos y las inteligencias pueden —ser y hacer—, y de establecer una institucionalidad hospitalaria con la fuerza de actuar, pensar y producir significado con la que cuentan los seres humanos —que *son* los seres

humanos—. Pero una institucionalidad, al mismo tiempo, que no se desentienda de lo impropio, del límite del sujeto que establece su heteronomía relativa y abre paso a su tragicidad. En este sentido, democracia sería una forma de sociedad que activa declaraciones de igualdad, y un régimen político que concreta esas declaraciones en instituciones sensibles a la novedad humana. Para ello resulta necesario construir las condiciones de irrupción conjunta de un poder popular y un intelecto general no sacrificiales, capaces de hacer prosperar conquistas y de apropiarse de ellas; capaces de sostener una fuerza productiva de instituciones con las que proteger la fragilidad y la finitud humanas, lo indeterminado de la humanidad, como fuente inagotable de derechos.

VI. Derecho a las humanidades. Cuando en los primeros años 80 el Ministerio de Educación francés dispuso la supresión de la asignatura filosofía en las escuelas medias, el filósofo Jacques Derrida acuñó la expresión “derecho a la filosofía”. En ese contexto, fundó el Collège International de Philosophie en octubre de 1983 y tres meses más tarde dictó el curso *Le droit à la philosophie* en la École Normal Supérieure.

En el mismo sentido, cuando hoy se sanciona su irrelevancia social y su “impacto” escaso para el sistema productivo vigente, la expresión “derecho a las humanidades”, si fuéramos capaces de dotarla de sentido, revestiría un sentido político —y en ese caso sería necesario determinarla como un bien común y como un lugar común, aunque no exento de secretos—. Pues además de una dimensión colectiva y común, el conocimiento presenta una dimensión de secreto (cuya aproximación deberá estar mediada por el ritual). Georg Simmel escribió una sociología del secreto en la que muestra el carácter ilusorio de toda pretensión que procure abolirlo de los vínculos entre las personas y de la vida humana en general (el mandato reaccionario según el que “todo debe ser comprendido por todos y por todos de la misma manera” es en efecto represivo de la experimentación, de la invención, de las aventuras incodificables del conocimiento). La conquista común de las ideas presupone el reconocimiento de una opacidad, de una dificultad que las concierne; entre otras cosas es por esto que no resulta fácil mercantilizarlas: es decir comprarlas y venderlas en un mercado como cualquier mercancía. La adquisición de las ideas —de las ideas comunes— requiere de una temporalidad y una paciencia diferentes a la inmediatez del mercado, donde el acceso a las cosas se halla únicamente determinado por la ins-

tantaneidad del dinero. Acaso este motivo no esté ausente en el “odio al pensamiento” manifiesto en el llamado “capitalismo cognitivo”.

Pero, sobre todo, el gesto político de declarar un derecho a las humanidades deberá afrontar una pregunta que le concierne en su esencia: ¿qué tienen las humanidades por decir —en sus lenguas muertas y en sus lenguas vivas— del exterminio de pueblos enteros en nombre del humanismo —y actualmente de las limpiezas étnicas en nombre de los derechos humanos— para despojarlos de sus territorios y de sus recursos (un despojo que continúa sin interrupción hasta hoy)? ¿Qué dicen las humanidades de la precarización de tantas vidas que produce el capitalismo en su inscripción neoliberal?

El humanismo convivió y convive con el Terror. Una reflexión sobre las humanidades y su vínculo problemático con las vidas despojadas deberá tomar la “y” de *Humanismo y terror* como su punto de partida. La cuestión de la “y” ya no cuenta con la guía comunista que orientaba el viejo ensayo de Merleau-Ponty en 1948 —seguramente no cuenta con ninguna guía— y deberá plantearse de otro modo. Pero quizá sea posible pensar, en muchos sentidos, las humanidades como resistencia. ¿Resistencia a qué? Lo primero: resistencia a una humanidad sin humanidades. Un mundo sin humanidades: es decir sin custodia de lo amenazado en la humanidad, sin memoria, sin imaginación narrativa —indispensable para una justicia que no confunda imparcialidad con inhumanidad—, sin crítica, sin resistencias humanas a la “atrocidad que castiga con la miseria *planificada a millones* de personas”, sin protección de lo raro en la sociedad y en la cultura... Un mundo sin humanidades es también uno en el que las humanidades cumplen una “función compensatoria” [filósofos en empresas, complementación cultural de las funciones productivas, *coaching* filosófico o literario...].

Si nos obcecamos en mantener la palabra, es para introducir el litigio paradójicamente conservacionista en su significado y llamar humanidades a ninguna abstracción sino a la protección de lo singular sin equivalente. Concebir así a las humanidades —recuperarlas de su funcionalidad con el terror— intenciona activar las preguntas que aloja el ser en común, para inspirar con ellas nuevas resistencias frente al saqueo extractivo de los cuerpos y a la reducción de la experiencia. En el sentido del vínculo que Nussbaum (2010) establece entre ellas y el pensamiento crítico, las humanidades atesoran una renovada vitalidad democrática por cuanto permiten trascender las identidades narcisistas,

desarrollar la imaginación y extender la empatía. Resignificar las humanidades desde la precariedad —a distancia de cualquier tentación estetizante— permite considerarlas como lugar del otro, como invención y novedad, como conservación de lo que se halla amenazado de pérdida y transformación de lo oprobioso en la vida humana para dejar venir lo que no ha tenido lugar hasta ahora. Lo imprevisto es el ser humano mismo, y los saberes del ser humano el registro de las huellas dejadas por las generaciones, la apertura de todo lo que se pretende clausurado y definitivo en la vida que vivimos. En un pequeño fragmento llamado *Ovidio*, escribe Pascal Quignard (2011):

La antropomorfosis no está terminada.

No se puede definir al hombre sin convertirlo en una presa para el hombre.

La pregunta humanista “¿qué es el hombre?” enuncia un peligro de muerte.

Si se formula el deseo de no exterminar a los humanos que no respondan a su definición —religiosa, biológica, social, filosófica, científica, lingüística, sexual—, el hombre debe ser considerado incomprensible.

Ovidio: El hombre debe ser considerado como no terminado, es decir como perteneciente a una especie en curso de metamorfosis infinita en una naturaleza que a su vez es una metamorfosis infinita (p. 110).

Más que una definición y una determinación de lo que el ser humano sea, el trabajo de las humanidades —en las bibliotecas, en los archivos, en los barrios, en las fallas de un sistema de muerte, en los resquicios de la lengua, en las emociones desconocidas, en el riesgo del desvío hacia ninguna parte, en el sentimiento de precariedad, en la crítica de la precarización...— pone en abismo el registro de la infinita variedad y de las infinitas metamorfosis que componen su aventura, siempre interminada, indeterminada y en curso de algo nuevo.

Tal vez así tenga sentido establecer la expresión “derecho a las humanidades”, en su conexión con los derechos humanos y nunca por encima o más allá de ellos.

Coda sobre la escuela

Conjuntos de prácticas de estudio, la escuela se plantea no como extensión de lo que hay, sino como indagación de lo que no hay, en tanto parte del mundo que cuidar por la memoria, por la atención, por el deseo. Cuidado del mundo es inadecuación crítica, suspensión de lo establecido, recuerdo de las cosas ocultas desde su comienzo —cosas que descubrir o que inventar— por las que despertar curiosidad y deseo de estudio. Sustraer a la escuela de ser un simple aparato ideológico del Estado, o del mercado, o del supermercado de las informaciones y conocimientos disponibles, es concebirla y practicarla como *interrupción*. Estudio como memoria de lo derrotado, de lo que se halla oculto, de lo que aún no pudo nacer, de lo que no es funcional a la reproducción y multiplicación de lo victorioso en la disputa por la apariencia; revitalización de un antiguo deseo de saber que no se integra y asume para sí el nombre de curiosidad. Y quizá también, como propone Simone Weil en ese breve, intenso y enigmático texto sobre “el buen uso de los estudios escolares”, el nombre de *atención*.

La formación de la facultad de atención —escribe allí, en plena guerra (1942)— es el objetivo verdadero y casi el único interés de los estudios... Es preciso pues estudiar sin ningún deseo de obtener buenas notas, de aprobar los exámenes, de conseguir algún resultado escolar, sin ninguna consideración por los gustos o aptitudes naturales, aplicándose por igual a todos los ejercicios, en el pensamiento de que todos sirven para formar la atención que constituye la sustancia de la oración... Contrariamente a lo que de ordinario se piensa, [la voluntad] apenas cumple ninguna función en el estudio. La inteligencia no puede ser movida más que por el deseo. Para que haya deseo, es preciso que haya placer y alegría... Allí donde está ausente, no hay estudiantes, tan sólo pobres caricaturas de aprendices que al término del aprendizaje ni siquiera tendrán oficio (Weil, 2009, pp. 70-71)⁶.

En las antípodas de la Inquisición (extractivismo por interrogatorio y tribunal), en tanto forma del cuidado y proceso germinativo de la facultad de atención, el estudio es también un ininterrumpido diálogo

6 Agradezco a Flavia Dezzutto la indicación de este escrito, y una conversación ocasional sobre la *studiositas* mientras participábamos de una huelga en defensa de la universidad pública.

con muertos y con los que aún no han nacido, para resguardar la posibilidad de que todo comience de nuevo, de otro modo.

Coda sobre la Universidad, y sobre la Facultad de Humanidades en particular

En el discurso que Deodoro Roca leyó durante el Primer Congreso Nacional de Estudiantes que sesionó la última semana de julio de 1918 en el Teatro Rivera Indarte de Córdoba, hay una línea que dice: “Ir a nuestras universidades a vivir, no a pasar por ellas” (Roca, 2008, p. 31).

Encriptada en esa frase, encuentro una enorme actualidad crítica que protege la idea de universidad como un lugar común donde, además de producirse ciencia, pensamiento, literatura... es —hasta ahora— un lugar de encuentro de los cuerpos, las ideas y las palabras para el estudio, para la amistad y para la política; un espacio de oralidad pensante que el neoliberalismo académico en curso busca desmontar y sustituir por una autodidaxia virtual emprendedorista (universidades virtuales, cursos virtuales, aulas virtuales...) prescindente de la sabiduría pedagógica y de la memoria de los viejos maestros. Acaso sea esta la diferencia más importante entre el movimiento estudiantil cordobés de 1918 —que estaba motivado por un anhelo de maestros, hasta el punto de que Deodoro llega a escribir en 1931: “La Reforma fue y es un abierto ensayo para llegar a un maestro” (Roca, 2008, p. 79)— y la revuelta parisina del ‘68 que más bien procuraba su destitución. Como realización reaccionaria de esta utopía sesentayochesca, quizá entremos finalmente a un mundo sin maestros y sin docentes: forma al fin hallada del individualismo solitario y “conectado”, sin encuentro, sin deseo estudiante, sin imaginación colectiva y sin anhelo de justicia, que el neoconductismo oficial busca imponer.

Ir a las universidades a vivir. En el Centro Experimental Vincennes —actualmente Paris 8— que se creó en 1969 en la estela pedagógica de las revueltas del año anterior y del que Michel Foucault fue su primer director, esta idea de Deodoro cobró un sentido literal: había cursos, conferencias y debates las 24 horas, se dormía en la universidad —a la que podía asistir cualquiera—, se iba con los niños, se cocinaba, se hacía teatro en continuación. Durante las pocas semanas que duró esa

forma de vida común, el estudio, la investigación y el debate jamás se interrumpían.

Tal vez sin proponerse una rutina como la que efímeramente tuvo lugar en el Centro Experimental Vincennes, la potente frase de Deodoro sobre la universidad y la vida —sobre “vivir” en la universidad— se revela en el tiempo: no significa una clausura, ni un universitarismo, ni una indiferencia sino más bien prospera en el encuentro con el mundo y con la revolución. La sabiduría reformista se precipita y concentra en otra frase, esta de 1936: “La Reforma [universitaria] no será posible sin una reforma social”. La autonomía que la tradición de la Reforma forja en los años de lucha acaba por ser una autonomía con otros, una autonomía sensible a la no—universidad, una autonomía con mundo que asume su lugar en las borrascas de la historia sin querer evadirlas, que se percibe a sí misma como parte del “drama social” y toma partido junto al campo popular en el conflicto de fuerzas que sacuden la sociedad.

La universidad como utopía del estar-juntos (del vivir-juntos) y de estudiar juntos —de recordar en común lo que otros seres humanos han hecho y han pensado— no equivale entonces a un universitarismo sin mundo (o “in-mundo”) sino a una apertura y a una confianza en los desconocidos y en lo desconocido por venir —o por construir—. La pregunta por la vida, por el porvenir de las humanidades y por el mundo (y las aventuras del estudio que se interroga con ellas) no es posible sin otros, sin los que son otros respecto de la universidad. Se tratará pues de conjugar una potencia colectiva y heteróclita que jamás abandona la pregunta por las estructuras de dominación y por las apuestas de la emancipación, siempre atenta al poder de la impotencia para resguardarse de él, a las retóricas de la muerte y al odio de todo lo que brota hacia otra parte. En efecto, el vitalismo —un cierto vitalismo— es la filosofía de la universidad reformista. María Pía López (2006) ha escrito páginas fundamentales sobre la filosofía de la vida que animaba a la cultura de la Reforma para imaginar una universidad no burocrática, no profesionalista, no especialista, creadora y de “espíritu libre”, arielista, antipositivista, anticapitalista, antiimperialista, anticlerical...

La huella más persistente de la Reforma no es ni fue jamás la de una “modernización” de la universidad (como quiere hacer creer un cierto progresismo reaccionario, que incluso ha elevado esa palabra a Ministerio), sino la que se propone cambiar el mundo por otro más justo —la que se propone la justicia social— y cambiar la vida para obtener una

plenitud común. Y con todo ello tiene sin dudas que ver el estudio, y el estudio en una Facultad de Humanidades en particular: una manera de vivirlo, de recordarlo, de transmitirlo. Allí, precisamente allí, la arqueología de la Reforma obtiene, en bruto, su gema más valiosa.

Por eso, no es irrelevante evocar una escena, reformista en lo más profundo: la del extraordinario discurso que, en la tarde del sábado 7 de abril de 2018, Luiz Inácio Lula da Silva pronunciaba ante miles de seguidores en São Bernardo do Campo, tras conocerse la sentencia que lo mantuvo en prisión por casi dos años.

Allí Lula, un tornero sin diploma universitario, se asombra ante sí mismo de haber creado más universidades que todos los anteriores presidentes —ellos sí universitarios— de la historia del Brasil. Si sabemos comprenderla en su espíritu más íntimo, hay allí un claro avatar de la Reforma y del latinoamericanismo emancipatorio alojado en ella. Pero a la inversa también: el mayor compromiso reformista del presente no puede ser otro que la exigencia desde las universidades —exigencia que era también la del *Comité por la defensa de los presos políticos* creado por Deodoro y otros reformistas en 1936— de una América Latina sin presos políticos. Es decir, contra la domesticación “reformista” de la Reforma, un trabajo de restitución del acontecimiento, 1918 nos conduce directamente a las luchas de los pueblos contra los sistemas de dominación coloniales, económicos, culturales, sexuales y sociales.

“Ir a nuestras universidades a vivir” significa quizá, en el límite, salir de ellas: salir con una inteligencia atraída por el mundo; con una renovada curiosidad por otras formas de existencia; con un saber de los otros (en el doble sentido de la expresión) y una insistencia ineludible en la pregunta por la libertad, que, como lo supieron muy bien los reformistas, no es posible sin igualdad y jamás se obtuvo sin una liberación.

Referencias bibliográficas

- Anónimo (1997). *Historia del doctor Juan Fausto, el muy famoso encantador y nigromante*. Alción.
- Blumenberg, H. (2008). *La legitimación de la edad moderna* [versión de Pedro Madrigal]. Pre-textos.
- Chauí, M. (2011). *Desejo, paixão e ação na Ética de Espinosa*. Companhia das Letras.

- De la Boétie, E. (2011). *Discurso de la servidumbre voluntaria* [versión de Diego Ta-tián]. Las cuarenta.
- Esposito, R. (1996). *Confines de lo político*. Trotta.
- Heidegger, M. (1999). *Ontología. Hermenéutica de la facticidad*. Alianza.
- López, M. P. (2006). *Hacia la vida intensa. Una historia de la sensibilidad vitalista*. Eudeba.
- Liotard, J. F. (1998). *Lo inhumano. Charlas sobre el tiempo*. Manantial.
- Moreiras, A. (2006). *Línea de sombra. El no sujeto de la política*. Palinodia.
- Muñoz, J. M. (2012). “Cuidar el mundo. Labor, trabajo y acción ‘en una compleja red de sostenimiento de la vida’”. *Isegoría*, n.º 47.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las huma-nidades*. Katz.
- Quignard, P. (2011). *Butes*. Sexto Piso.
- Roca, D. (2008). *Obra reunida I. Cuestiones universitarias*. Editorial de la Universidad Nacional de Córdoba.
- San Agustín (1929). *Las confesiones* (versión de Ángel Custodio Vega). Biblioteca de autores cristianos.
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundries. A Political Argument for an Ethic of Care*. Rout-lege.
- Weil, S. (2001). “La persona y lo sagrado” [versión de Alejandro Kaufman]. *Revista Nombres*, n.º 16.
- Weil, S. (2009). “Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares”. *A la espera de Dios*. Trotta.

Posthumanismo y humanismo crítico

Las propuestas de Rosi Braidotti y Horacio González

Verónica Moreyra

*L'appel que nous venons d'entendre, c'est plutôt à l'humanité
tout entière qu'il s'adresse. Mais à cet endroit, en ce moment,
l'humanité c'est nous, que ça nous plaise ou non. Profitons-en,
avant qu'il soit trop tard.*
(Samuel Beckett, 1948).

Referirnos al humanismo en nuestro presente, en el campo de la educación, puede parecer una empresa estéril ante la proliferación incesante de lógicas culturales y políticas que se disputan la hegemonía global. La doctrina del mercado, que pretende organizar la vida, la educación, el Estado, está exigiendo la reducción de la ética y la política al lucro, así como la retirada de las humanidades de los currículos en nuestros países y su reemplazo por saberes útiles y rentables.

En el espacio geopolítico mundial, la guerra y la expulsión de millones de personas, en nombre de la nación, la fe o la etnia, constituyen otra directriz deshumanizante que vuelve a ganar terreno con, cada vez, mayor trascendencia. La ceguera frente a los impactos del capital y el modelo económico como agentes del cambio climático y, por consiguiente, el supuesto de que la naturaleza puede seguir siendo expoliada y contaminada sin consecuencias para todas las formas de vida en el planeta son también indicios de una deshumanización creciente.

Sin embargo, son varias las voces que hoy demandan y proponen un retorno de la mirada sobre lo humano como horizonte de expectativa para la construcción de una vida posible en la comunidad global. Es sobre algunos de los posibles diálogos entre esas diferentes voces, que trataremos en este artículo. Su propósito es analizar dos enfoques alternativos sobre lo humano que no solo se oponen al Humanismo clásico, sino que crean otras visiones del sujeto.

Lo humano del Humanismo

La idea de lo Humano comprometida en las Humanidades ha sido históricamente la imagen de Hombre como animal racional dotado de lenguaje. Este es el ideal clásico de Hombre, formulado primero por Protágoras como “la medida de todas las cosas”, consecutivamente renovado por en el Renacimiento Italiano como un modelo universal y simbolizado en el “Hombre de Vitruvio” de Leonardo da Vinci. Este es un modelo de perfección corporal que se proyecta a un cúmulo de valores intelectuales, discursivos y espirituales. Esta imagen icónica fue la insignia del Humanismo como doctrina, porque combina el desarrollo biológico, discursivo y moral de las capacidades humanas con una idea de progreso teleológico, metódico y racional. La fe en los poderes excepcionales, regularizados e intrínsecamente morales de la razón es el fundamento sobre el que se asentó esa instancia del pensamiento humanista. Es válido señalar que este modelo fijó estándares no solo para los individuos, sino también para sus culturas. Así, el Humanismo se desarrolló históricamente dentro de un modelo civilizatorio, que estableció una idea de Europa como síntesis de los poderes universalizantes de la razón. La consolidación del ideal Humanista como un modelo hegemónico cultural fue canonizada por la filosofía de la historia de Hegel. Su propuesta de autoexpansión supone un atributo universal de la mente humana que puede prestar su calidad a cualquier objeto adecuado.

Esta es la perspectiva adoptada por Edmund Husserl (1970) en su memorable ensayo *La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Transcendental*, que es una defensa vehemente de los poderes universales de la razón contra la decadencia intelectual y moral encarnada en la amenaza del fascismo europeo en la década de 1930. Desde el punto de vista Husserl, Europa se manifiesta a sí misma como el origen de la razón crítica y la autorreflexividad, dos atributos que se asientan en la norma Humanista. Europa, como conciencia universal, igual a sí misma, reivindica el poder de la trascendencia como característica distintiva y el universalismo humanístico como su singularidad. Esto devela al eurocentrismo como un componente esencial de las prácticas culturales de occidente.

En las últimas décadas, los antihumanistas han cuestionado tanto la autorrepresentación como la imagen del pensamiento supuesta en la definición de lo Humano, principalmente las ideas de razón trascendental y la noción de que el sujeto concuerda con la conciencia racional. Han señalado con énfasis que la paradigmática autorrepresentación es profundamente andro y eurocéntrica, señalando que implica una dialéctica del yo y del otro, y postula la lógica binaria de identidad y otredad como el motor de la lógica cultural del Humanismo universal.

En los últimos años, algunas epistemologías críticas han adoptado una posición antihumanista y han brindado definiciones alternativas de lo Humano. Estas nuevas propuestas desarrollaron nuevas áreas de investigación interdisciplinarias y se autodenominaron “estudios”, como género, feminismo, etnicidad, estudios culturales y postcoloniales, entre otros. Su crítica revela y ataca el universalismo androcéntrico y eurocéntrico porque este apuntala ideologías machistas, racistas o especistas que convierten a la especificidad cultural en una aparente universalidad. Sostienen, además, que esa concepción del pensamiento corrompe la práctica y el ejercicio teórico de las Humanidades, volviéndolos una intervención excluyente y hegemónica.

Los enfoques alternativos sobre lo humano y las nuevas epistemologías esenciales de la filosofía no solo se oponen al Humanismo clásico, sino que crean otras visiones del sujeto. Las diferencias sexuales y raciales establecidas, no solo han dejado de ser los límites categóricos del sujeto del Humanismo, sino que han evolucionado a ideales diversos del sujeto humano. Cuánto contribuyen efectivamente a reemplazar las ideas reduccionistas consolidadas sobre el ser humano es, indudable-

mente, cuestión de debate, y demanda una discusión crítica rigurosa que no podremos afrontar en soledad.

El posthumanismo crítico de Rosi Braidotti

En *Lo posthumano*, Rosi Braidotti (2015) revisa enérgicamente a la civilización humanista a partir del origen teológico de la subjetividad occidental como dios-hombre y avanza hacia el cuestionamiento de ciertas teorizaciones marxistas, existencialistas o feministas que, tal como ella señala, de igual modo articulan una univocidad humana (el obrero, el ser, la mujer, etcétera) como sujeto de conocimiento, pero también como condición ontológica y epistemológica que encarna una razón trascendental:

Lo humano del humanismo no es un ideal o una estética media objetiva o mediador necesario. Más bien enuncia un modelo sistematizado de reconocibilidad —de Identidad—, gracias al cual todos los demás pueden ser valorados, reglamentados y asignados a una definitiva posición social. Lo humano es una convención normativa, no intrínsecamente negativa, pero con un elevado poder reglamentario y, por ende, instrumental a las prácticas de exclusión y reglamentación (Braidotti, 2015, p. 39).

Este impulso normativizante humanista, entiende Braidotti, actúa sobre aquello que constituyó como humano y especialmente sobre aquello que deshumanizó, jerarquizando en este proceso razas, sexos, especies o pensamientos. Ese carácter normativizante y, por tanto, excluyente, desencadena su indagación acerca de qué ocurre con todo aquello que no es del orden natural, blanco, burgués, masculino o heterosexual. Su trabajo consiste, en definitiva, en problematizar lo instituido como humano para recuperar aquello que, desde los márgenes, reclama y propone, a la vez, nuevos modos de habitar el universo. Proyecta un recorrido teórico analítico:

En primer lugar ¿qué es lo posthumano?, en segundo lugar ¿cuáles son los itinerarios intelectuales e históricos que pueden conducirnos al posthumanismo? ¿Dónde se separa la condición posthumana de la humana? Y, de manera más

específica: ¿qué nuevas formas de subjetividad se destinan a lo posthumano? En tercer lugar ¿de qué modo lo posthumano produce sus formas propias de inhumano? Es decir ¿cómo podemos resistir a los aspectos inhumanos de nuestra era? Y por último ¿cuáles son las consecuencias que lo posthumano tiene sobre las ciencias humanas en la actualidad? Es decir ¿cuál es la función de la teoría en los tiempos de lo posthumano? (Braidotti, 2015, p. 14).

La teoría crítica posthumana rastrea de forma ecléctica aquellas filosofías no—racionales y no—universales para criticar la visión histórica evolutiva y de progreso de un sujeto etnocéntrico que se presupone autónomo y anula cualquier posibilidad de especificidad o singularidad y que movimientos denostados como postmodernos (antirracismos, feminismos, movimientos LGTBIQ+, ecologismos, animalismo, entre otros) han venido reivindicando. De este modo, alejarse del hombre humanista como modelo de emancipación y lucha política articula la condición posthumana como propuesta deconstructiva más que posmoderna. No obstante, la descentralización del hombre como medida de todas las cosas es una particularidad de la crítica posthumana y un punto de partida necesario para la reflexión, pero no el objetivo último de la autora:

El posthumanismo es la condición histórica que marca el fin de la oposición entre humanismo y antihumanismo, y que designa un contexto discursivo diferente, mirando de un modo más propositivo a nuevas alternativas. [...] La perspectiva posthumana se basa en la hipótesis histórica de la decadencia del humanismo, pero va también más allá para explorar nuevas alternativas, sin por eso caer en la retórica antihumanista de la crisis del hombre (Braidotti, 2015, p. 51).

Lo posthumano en Braidotti no es una distopía, ni una narrativa metahumanista como la del transhumanismo⁷ que especula con la posibilidad de un humano mejorado y prácticamente inmortal. Tampoco

7 El transhumanismo propone superar los límites naturales de la humanidad mediante el mejoramiento tecnológico y, eventualmente, la separación de la mente del cuerpo humano. Para profundizar en este movimiento se sugiere la lectura de Ferry Luc, *La revolución transhumanista*. Alianza, 2017.

es el enfoque hiperhumanista⁸, que propone un Hombre 2.0, entendido como dispositivo de procesamiento de información. Al contrario, el posthumanismo braidottiano plantea un tipo de utopía, que apuesta por la potencia de la humanidad para devenir algo mejor, distinto, para construir nuevos mundos posibles. Como venimos señalando, su posthumanismo se funda en una crítica al humanismo moderno, universalista y eurocéntrico, y al antropocentrismo presentes en aquellos proyectos futuristas en los que se refuerza la dicotomía ser humano-naturaleza.

Devenir posthumano

El desarrollo del pensamiento filosófico de Rosi Braidotti es quizá uno de los ejemplos más representativos en nuestra época de la ética diferencial positiva. La autora insiste en señalar tanto en el carácter positivo de la noción de diferencia⁹, como en las consecuencias que ello acarrea en el orden práctico de la especie. Al enfatizar la positividad de la diferencia, Braidotti procura rescatarla de su uso en el pensamiento tradicional, como la categoría que posibilitó la distinción entre órdenes jerárquicos de ser, clasificando como más desarrollados o más cercanos al ideal civilizatorio de la cultura occidental y al prototipo de ser humano. En tal marco, la diferencia ha perdido una parte valiosa de su significación y socava su potencial subversivo. Ella subraya la necesidad de hallar una nueva forma de pensar en la ética, solo defendible desde una subjetividad posthumanista y postantropocéntrica con el objetivo de crear profundos vínculos colectivos que nos ayuden a prosperar en relación con un organismo colectivista zoe-centrado y que pueda adaptar la vorágine de tecnologías de vanguardia que desdibujan la cada vez más delgada línea de realidad y ficción.

Según Braidotti, tanto una nueva concepción de la ética como de la política ligadas al posthumanismo tienen base en una primordial crea-

8 Para una aproximación a las propuestas de este enfoque se sugiere la lectura de Fischer, "Ciencias Humanas y Emergencia de la Edad Digital", *Lámpsakos*, n.º 9, pp. 9-10, 2013. <https://www.redalyc.org/pdf/6139/613965330003.pdf>

9 El problema de la diferencia es uno de los más debatidos y analizados por el pensamiento occidental de la segunda parte del siglo XX, desde que Heidegger ubicara la cuestión de la diferencia ontológica en un plano central para el estudio y la comprensión de la historia de la filosofía occidental. La hermenéutica ontológica, el estructuralismo o el posestructuralismo, han abordado desde distintos puntos de vista esta cuestión, y es en continuidad con la indagación planteada por el posestructuralismo, sobre todo en secuencia con la obra de Gilles Deleuze, donde es posible situar la obra de Braidotti.

tividad y positivismo o afirmación; creatividad que a su vez es explotada por el sistema capitalista avanzado e insaciable, desviando, de este modo, el sentido colectivista que demanda la condición posthumana.

Como podemos observar, la afectividad, la imaginación o la historicidad son claves en la reconceptualización y el replanteamiento profundo del sujeto, la ética y la política de un mundo en que los sujetos posthumanos tienen en su mano el poder de decidir cuál será su devenir como habitantes del planeta.

Así, devenir posthumano consiste en la reconceptualización de lo humano desde la incorporación de saberes no científicos, con formas de conocimiento no regladas, permitiendo que pensar y hacer no estén escindidos. A su vez, señala que esta tarea implica atreverse a hacer teoría como práctica, deshaciéndonos del mito de la objetividad, incorporando a las especies no humanas para el diseño de otras formas de convivencia. Braidotti propone un empirismo diferente, replanteado desde la perspectiva neomaterialista, fundado en la filosofía de la inmanencia. Es decir, nada preexiste de forma esencial, sino que es un devenir, no hay materialidad prefigurada, sino materializaciones constantes, por lo que la realidad no se puede explicar de forma trascendente; en cambio, abordarla de modo inmanente (entiéndase histórico y situado) permite comprender los ensamblajes humanos, no humanos y más que humanos, las fuerzas y las agencias que entran en juego para que algo tome cierta forma. Por eso, la autora sostiene que las humanidades también son ciencias experimentales, entendidas como conocimiento embebido y encarnado que encuentran un sustento empírico en la experiencia situada de sujetos humanos y no humanos específicos.

El humanismo crítico de Horacio González

Ante los efectos sobre la subjetividad producidos por un nuevo neoliberalismo emocional y punitivo dominante hoy a nivel mundial, Horacio González (2021) propone el Humanismo crítico situado como una nueva forma de unidad para combatirlos:

Una nueva forma de unidad para combatir estos rostros del terror que producen, mancomunados, las alianzas financieras, comunicacionales, jurídicas y estado-represivas, no debe tener un nombre fijo que ya ha hecho su tránsito,

por más venerable que sea. [...] Propongo la palabra humanismo, con el agregado de la palabra crítico. Es palabra al parecer gastada. Pero su gasto, creo recordar, fue bueno. Y entonces, puede seguir siendo invocada al servicio de lo que desde siempre está llamando, a lo humano sin más. Pero no sin crítica. Lo humano que se sabe a sí mismo en medio de una decisión, de una indagación sobre sí mismo, de una intervención cesárea que comprueba su subsistencia pensante, sintiente y productiva. Nada es proyección de un sujeto hacia afuera si simultáneamente no lo alberga la inquietud de reponer en su sí mismo lo que abandona hacia lo comunitario (González, 2021, pp. 759-760).

El sociólogo argentino formula una forma de resistencia anticapitalista que, sin desconocer los aciertos y desaciertos de las anteriores concepciones de lo humano, tiene como requisito la revisión del sujeto y su lugar en el mundo. Como punto de partida, plantea la relectura crítica de algunos antecedentes teórico—filosóficos que sería, a su criterio, válidos recuperar, entre los que estarían las obras *El crimen de la guerra* de Juan Bautista Alberdi (1870), *El mito gaucho* de Carlos Astrada (1948) para contemplar otra opción de sujeto social y jurídico; textos insignes de nuestra historia como *El decreto de Supresión de Honores* de Mariano Moreno y la *Tesis* del cacique Oberá, para revisar los derechos y las libertades originarias. A estos González suma los postulados del humanismo social del primer peronismo, partes de la obra de Borges, Arlt y Lugones, el pensamiento de León Rozitchner y el activismo de Fenia Chertkoff, entre otros, como ejemplos de aquellas textualidades que operan como registros o archivos de formulaciones alternativas sobre el sujeto social-humano en la tradición argentina.

Posteriormente, en *Humanismo, impugnación y resistencia. Cuadernos olvidados en viejos pupitres*, Horacio González (2021) manifiesta desde el prólogo su voluntad de reactualizar la noción de humanismo. Afectado por el advenimiento de una pandemia, el pensador argentino acomete la tarea de

[...] revisar la aureola incierta que recubre, entre polvillos difusos, el concepto de humanismo. Este late pasivamente ante los resultados a los que llegó el capitalismo digital, informático y corporativo, cuyos simbolismos y tecnologías educan masivamente a una población mundial cada

vez más inducida a disciplinas inesperadas, con interpretaciones súbitamente reversibles: a la servidumbre se la llama libertad y en el aseguramiento de libertades se ven forzamientos (González, 2021, p. 9).

Es posible entrever desde aquí que el tema del humanismo, para González, se presenta como inseparable de la noción de libertad enmarcada en las consecuencias del sistema capitalista. Se trata de pensar lo humano, de revisar y redefinir la noción de sujeto desde un espacio concreto, nuestro país, apelando a los conocimientos y sentidos acopiados durante siglos en la tradición occidental para imaginar, y proponer, un modo de vida alternativo que atienda a las singularidades de nuestro espacio rescatando los saberes marginados del ámbito académico, político y, por lo tanto, social de nuestro presente.

En el Cuaderno 1, “Nos hacemos individuos bajo nuestros propios secretos”, González examina los usos y los sentidos de la palabra humanismo, partiendo de la explicitación de las problemáticas que el uso de dicha palabra entraña por haber sido la excusa y justificación de exclusiones, segregaciones y masacres. Ante ese humanismo, el de las instituciones oficiales y principalmente, como el autor señala, el Estado, se opone un humanismo que “adviene en descubrimiento del que sufrió más por habérselo sacado del mundo humano, que por habérselo reprimido como militante social, militante negro o militante indígena” (González, 2021, p. 14). González concluye este ensayo advirtiendo que, en cuanto palabra usada con múltiples propósitos, humanismo también puede operar como metáfora que enmascare tanto un “deseo general de entendimiento salvador del género humano y, al mismo tiempo, la cobertura de toda la criminalidad que producimos a nuestro alrededor” (González, 2021, p. 16). Y señala que el capitalismo ya ha desplegado suficientemente las tecnologías que permiten ocultar y negar, selectivamente, qué crueldad mostrar. Así, una revisión de la noción de humanismo implicaría atender no solo a las exclusiones históricas que, desde el imperio de la razón moderna, han ocasionado la supresión de etnias, culturas, saberes, especies y recursos, sino también a las estrategias e instrumentos desplegados por un régimen económico que, sirviéndose del desarrollo tecnológico, regula y administra aquello que puede ser visible o no en las imágenes mediante las cuales hoy accedemos al mundo.

De esta primera lectura se desprende que la impugnación al humanismo clásico, que realiza González, y que se enuncia en el título de su trabajo, coincide con las del posthumanismo de Baidotti, pero a la vez, es más enfática en su crítica a las razones que ha proporcionado como justificación al orden capitalista. A su vez, es posible advertir una réplica o advertencia a las múltiples objeciones al humanismo clásico que se agotan en señalar las consecuencias de esta concepción excluyente, sin reparar en las formulaciones o propuestas que, contemporáneas a aquellas, expresaban otras posibilidades de lo humano. Es decir, González repara en la complejidad de la noción de lo humano y propone buscar, escarbar, en los restos de olvidados o silenciados, en las diferentes temporalidades y culturas, esos otros modos de definir, habitar y pensar a la especie.

Al finalizar el último ensayo que compone este libro, González resume los propósitos y la metodología del humanismo crítico:

El humanismo crítico invita a leer por el lado reversible del texto, tanto de aquellos cuyos autores se declararon humanistas (y ponerlos en duda), cuanto a los que se declararon superadores de tan ligero concepto (y ponerlos en duda). Y ver si de ese nombre, tantas veces pronunciado en vano, podía extraerse alguna huella cuyo barro seco atestiguará que allí pasó un chubasco antiguo, donde alguna vez alguien vio el fugaz brillo salvador de la rareza humana (González, 2021, p. 447).

Esa búsqueda de los momentos y los seres que fueron capaces de ver un “fugaz brillo salvador de la rareza humana” describe y resume su tarea en esta obra y, a la vez, se presenta como una invitación a un modo de resistencia frente a la banalización de los sentidos y la relativización de los saberes que amenazan nuestro presente.

Un llamamiento

Sin duda, estamos ante una redefinición de lo humano y, por tanto, de las humanidades, que es necesario analizar y considerar para identificar el despliegue de un modo de conocimiento diferente, inmanente y no especista y más horizontal. Quienes trabajamos en las diferentes disciplinas que involucran la inquietud por los modos de habitar de nuestra

especie en el mundo, estamos, desde hace tiempo, convocados a crear una forma de relacionarnos con los saberes no dogmática, más abierta y más creativa, que incluya los conocimientos marginados, y se refiera en las singularidades del espacio que habitamos. Las propuestas de los autores que referimos en este trabajo apuntan a un compromiso real y diseñan posibles recorridos y acciones para atender a ese llamado urgente. No ha sido el propósito de este trabajo evaluar qué grado de operatividad tienen ni cuán posibles de concretar son, sino apenas dar cuenta de su existencia y de las coincidencias entre ellas.

Referencias bibliográficas

Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.

González, H. (2021). *Humanismo, impugnación y resistencia. Cuadernos olvidados en viejos pupitres*. Colihue.

González, H. (2021). Humanismo y terror. *La palabra encarnada*. CLACSO.

Deseo de saber: una genealogía filosófica

Guillermo Ricca

A cada instante, todo en nosotros data del carbonífero.
(Quignard, 2016, p. 49)

En la excelente novela *Stoner*, de John Williams se nos narra la filogénesis de un deseo, hasta donde es posible de ser narrada. Deseo, incluso, no sabido por quien soporta la encrucijada en que tal deseo lo sitúa, muchas veces de manera trágica. Cierta tarde, el viejo profesor Archer Sloane cita al estudiante William Stoner a su despacho para mantener una conversación con él acerca de su futuro. En un momento de esa conversación, Sloane le dice a Stoner que *será profesor*. También le pregunta si no ha pensado en permanecer como profesor en la universidad, aunque sea, unos años. Turbado por la certeza de Sloane, Stoner le pregunta cómo es que sabe que él se convertirá en profesor, por qué está tan seguro de ello. A lo cual Sloane responde: “Es amor, señor Stoner. Usted está enamorado. Es así de sencillo” (Williams, 2020, p. 28).

Diótima, sacerdotisa mujer y extranjera, nos entrega en boca de Sócrates una genealogía mítica de ese deseo y de esa extrañeza que siente

Stoner. De acuerdo con su relato, Eros es el primer filósofo. Su lugar, la topología de su vivir, no es simplemente la tierra, como lo es para el resto de los humanos. Es un *no lugar* intermedio, habitado por otros demonios. Hay un *daimon* que empuja el deseo de una vida filosófica. Puede decirse que una vida filosófica es una vida demoníaca, en este sentido. De acuerdo con esto, una vida filosófica está expuesta a errar, precisamente porque se busca aquello que no se es, o que no se posee. Eros no es un dios. Los dioses no buscan la sabiduría porque no buscan aquello que ya poseen. Pero, además, el origen dialéctico de Eros, su ascendencia inscrita en una suerte de lucha de clases mítica —hijo de Poros y de Penia, de la riqueza y de la pobreza, una dialéctica negativa, trágica, sin posibilidad alguna de síntesis— también lo muestra desgarrado en su mismo ser, habitado por una falta sin sutura:

Siendo hijo, pues, de Poros y Penia, Eros se ha quedado con las siguientes características... En primer lugar, es siempre pobre, y lejos de ser delicado y bello, como cree la mayoría, es, más bien, duro y seco, descalzo y sin casa, duerme siempre en el suelo y descubierto, se acuesta a la intemperie en las puertas y al borde de los caminos, compañero siempre inseparable de la indigencia por tener la naturaleza de su madre. Pero, por otra parte, de acuerdo con la naturaleza de su padre, está al acecho de lo bello y de lo bueno; es valiente, audaz y activo, hábil cazador, siempre urdiendo alguna trama, ávido de sabiduría y rico en recursos, un amante del conocimiento a lo largo de toda su vida, un formidable mago, hechicero y sofista. No es por naturaleza ni inmortal ni mortal, sino que en el mismo día unas veces florece y vive, cuando está en la abundancia, y otras muere, pero recobra la vida de nuevo gracias a la naturaleza de su padre. *Mas lo que consigue siempre se le escapa*, de suerte que Eros nunca ni está falto de recursos ni es rico, y está, además, en el medio de la sabiduría y la ignorancia (Platón, 2011, p. 365).

En este discurso, el filósofo es un ser *sin casa*. No tiene adonde regresar. Es, como Diótima, una extranjera. O como el Sócrates de Lacan, un ser *atópico*: sin lugar en la ciudad. No vive para acumular bienes, prestigio o erudición. Eros, duerme a la intemperie, como los nómadas. Esa condición pone al filósofo ante la conciencia desgarrada de la evanescencia de todo lo que el mundo puede ofrecer en términos de se-

guridad y resguardo de sí. Si es compañero de la indigencia no lo es por afán de pobreza, sino precisamente porque aquello que consigue en su búsqueda no le sirve para vivir en la ciudad y le empuja a movilizar otra vez sus recursos o mejor, su único recurso: el de ser un amante del saber a lo largo de toda su vida. Ese es su talante, en el contexto abisal que es su suelo, a medio camino entre la ignorancia y la sabiduría. A veces desfallece, otras tantas, recobra nueva vida. Comentando este pasaje de *El banquete*, el filósofo italiano Alessandro Aresu dice que

Los filósofos no habitan la tierra como otros hombres. Los filósofos no habitan la tierra: no pueden simplemente quedarse con la tierra bajo sus pies, como otros. En cada lugar encuentran esa señal que conduce a ir más allá. Los filósofos no pueden quedarse en la ciudad, porque están condenados a “no tener hogar”. El término griego usado por Platón es simplemente *oikos*: literalmente, sin hogar (Aresu, 2006, p. 13).

La experiencia de haber sido alcanzado por una verdad es como la luz de una estrella distante, ya muerta. La fidelidad a esa experiencia es un intento de retener en el tiempo algo acontecido *fuera del tiempo*. Al menos, fuera del tiempo de Cronos. Esa luz es un desfallecer que demanda al filósofo el mismo nomadismo e intrepidez de Eros. Ponerse en camino, una y otra vez. Aresu refiere que este carácter nómade es acorde con la metáfora marítima como imagen de la práctica filosófica, es decir, de la filosofía como forma de vida en los mares, en los barcos. El filósofo no puede quedarse cómodo con lo ya sabido, no puede establecerse —estar en casa— en el sentido que la ciudad impone a todos para ser gobernados, algo análogo a aquello que la ética del psicoanálisis llama *servicio de los bienes*: la falacia de las satisfacciones morales, según Lacan, por quedar disimulada en ellas una agresividad que lleva a cabo la proeza de sustraerle el goce a quien la ejerce. En síntesis, el primer filósofo es el primer testigo de una condición ontológica incurable que hace que los seres humanos existan en la división subjetiva. Por esa misma razón es demonio y no es Dios; es parte y no todo.

El deseo de alcanzar algo que no se posee empuja al filósofo hacia el mar de lo no sabido. No hay caminos en el mar. Una vida filosófica no goza de garantías previas, de ningún seguro de viajero. Está expuesta a la fortuna y a la tensión entre ésta y la fidelidad a un amor incierto, a una

philia indeterminada. Un amor a la sabiduría que implica, constitutivamente, el conocimiento de sí, la práctica de sí pero que no se resuelve allí, como veremos. Esta *atopía* del filósofo, encarnada de manera paradigmática por la figura de Sócrates, ¿qué otro destino puede tener sino la sentencia de muerte?, se pregunta Lacan. En el *Fedón*, hay un pasaje cargado de ironía y de resonancias para la herencia de esos hijos de Eros que serían los filósofos, según el célebre discurso de Diótima.

El diálogo cuenta los últimos días de Sócrates, antes de ser ejecutada la sentencia que lo obliga a morir envenenado. Fedón dice “tuvo suerte en cierto modo”. Ya que, “en la víspera del juicio quedó coronada la popa de la nave que los atenienses envían a Delos” (Platón, 2011, p. 548). La procesión marítima ritualiza el mito que narra la victoria de Teseo sobre el Minotauro y el rescate de Ariadna. Es ley de la ciudad que esta debe quedar purificada al momento de iniciarse el viaje, lo cual impide dar muerte a nadie hasta que la nave regrese con toda su tripulación.

El comienzo de la procesión es cuando el sacerdote de Apolo corona la popa de la nave. Eso ocurrió casualmente, como digo, la víspera de celebrarse el juicio. Por eso, justamente, fue mucho el tiempo que estuvo Sócrates en la cárcel, el que hubo entre el juicio y su muerte (p. 548).

No deja de ser una ironía que el viaje ritual coincida con la víspera del juicio que condena a muerte a Sócrates quien, además de purificar la ciudad por la práctica de la filosofía, es también un servidor de Apolo. Es sugestivo además que la tripulación esté compuesta por catorce marineros no sólo en alusión al tributo que cada año los griegos pagaban antaño al rey Minos, sino que en el diálogo se cuenten, precisamente, catorce discípulos de Sócrates. Tampoco deja de ser sugestivo que, en griego, *viaje* y *peregrinación* tengan el mismo significado que *teoría*. Así como la ciudad emprende su viaje ritual en memoria de Teseo, así, Sócrates emprende el último viaje, con sus amigos, en el diálogo filosófico. Es más, en el mismo diálogo, la vida humana es presentada como un viaje —esta palabra aparece unas cincuenta y cinco veces— compuesta de tres navegaciones, siendo la segunda navegación la página fundante de la metafísica occidental. Un viaje ¿hacia dónde? Hacia el Hades y hacia el mundo de las formas puras. Al comienzo del diálogo Sócrates dirá que un filósofo no teme morir porque se ejercita diariamente en

la muerte. Más aún, la metafórica de las tres navegaciones es una propedéutica de la vida filosófica: qué pasa cuando ya el viento no infla las velas y es necesario recurrir a los remos. Es allí donde comienza la filosofía, en el instante en que es preciso *remar*. Giovanni Reale llama la atención sobre un detalle que tendrá otros episodios en la filosofía, como veremos:

Se recordará que la bonanza para los antiguos constituía un peligro no inferior al de la tempestad, en cuanto dejaba a los navegantes en medio del mar sin posibilidad de reapropiarse de agua y de alimentos, con todas las consecuencias que esto implicaba (Reale, 2002, p. 176).

Bonanza y tempestad son peligrosas porque escapan a cualquier soberanía de la virtud y se presentan bajo el dominio de la fortuna. Claro que, en el *Fedón*, la respuesta a este problema es la más radical: evitar los avatares de la fortuna es asumir que vivimos en una cárcel que es ni más ni menos que nuestro cuerpo. De todos modos, Platón no se refiere aquí a la piel y a los órganos corporales sino al *cuerpo deseante*. Por lo tanto, el individuo preso de sus deseos ignorados es su propio carcelero. ¿Qué sería, en este cuadro complejo, *tomar los remos*? Vérselas con el propio cuerpo deseante toda vez que la segunda navegación supone ir hacia otro plano, más allá del deseo, del placer y de la pena. Ir más allá del deseo, del placer y de la pena es *morir*. Sócrates anticipa en el *Fedón* toda la saga estoica de la *meditatio mortis*. Sin embargo, en discurso ante sus discípulos y amigos, la muerte no es “el mal supremo y último”. Como muestra Lefebvre:

El mal supremo consiste en que, en caso de placer o de pena intensas, el objeto del *pathos* fuerza al alma (*anankazestai*) a creer que es lo más evidente y lo más verdadero que hay [...] el sujeto que desea está como hipnotizado por su objeto de deseo; sólo ve eso (*enargéstaton*) y es lo único que reconoce como real (*alethéstaton*). El reproche no es sólo de orden ético o gnoseológico; su base es ontológica (Lefebvre, 2011, p. 111).

Según la dura fórmula de Platón, cada goce y cada pena son como clavos para el alma martillados por el cuerpo deseante. Remaches que amarran y no dejan avanzar. Podría decirse que el mal supremo es el

círculo de la repetición del ciclo goce/pena en el cuerpo deseante. Ahora bien, para avanzar e ir más allá del deseo, del goce y de la pena, es necesaria alguna especie de deseo, aunque suene paradójico. Aún en esa instancia los filósofos viven bajo la herencia de Eros, que es una herencia ambigua, anfibia: rozar la muerte, o padecerla si es el caso, pero adentrarse en el mar, a sabiendas de que no alcanza con el viento. Si esto supone la segunda navegación, tomar los remos como un abandono de los deseos corporales —quizás hoy diríamos: de los peores empujes de la época—, la tercera navegación entrega la razón última, es decir, el principio u origen que no son las formas en sí, sino que está más allá incluso del mundo de las ideas. La tercera navegación conduce a la *diá-da*, al origen *no uno* de todo lo que es. No deja de ser llamativo que el origen de todo lo que existe, en este relato, sea un *dos desigual*: lo más alto y lo más bajo, lo mejor y lo peor, lo más sublime y lo más abyecto. ¿Es preciso leer allí cierta *condición trágica* constitutivamente ligada a la finitud humana, a la vez empujada por Eros al infinito?

Nietzsche, en *Más allá del bien y del mal* dirá:

Todo lo que es profundo ama la máscara; las cosas más profundas de todas sienten incluso odio por la imagen y el símil. ¿No sería la antítesis tal vez el disfraz adecuado con que caminaría el pudor de un dios? Es esta una pregunta digna de ser hecha: sería extraño que ningún místico se hubiera atrevido aún a hacer algo así consigo mismo (Nietzsche, 1978, p. 65).

La respuesta a esta pregunta es anterior a la misma pregunta. El propio Nietzsche había escrito, en *El nacimiento de la tragedia*, que Platón, ese mismo que quema en la hoguera sus poemas trágicos en invocación a Efesto para convertirse en discípulo de Sócrates, se vio obligado a crear una *forma superior de arte literario* a la existente forma superior del arte de su tiempo, esto es, a la tragedia. Así caminaría por la tierra el pudor de un dios...tal vez aquel que entregó el fuego a los hombres. En aquella página, dice Nietzsche:

Un ejemplo de esto es el recién nombrado Platón; él, que en la condena de la tragedia y del arte en general no quedó ciertamente a la zaga del ingenuo cinismo de su maestro, tuvo que crear, sin embargo, por pura necesidad artística,

una forma de arte cuya afinidad precisamente con las formas de arte vigentes y rechazadas por él es íntima. El reproche capital que Platón había de hacer al arte anterior —el de ser imitación de una imagen aparente, es decir, el pertenecer a una esfera inferior incluso al mundo empírico—, contra lo que menos se tenía derecho a dirigirlo era contra la nueva obra de arte; y así vemos a Platón esforzándose en ir más allá de la realidad y en exponer la idea que está a la base de esa pseudorrealidad. Mas con esto, el Platón pensador había llegado, a través de un rodeo, justo al lugar en que, como poeta, había tenido siempre su hogar y desde el cual Sófocles y todo el arte antiguo protestaban solemnemente contra aquel reproche. Si la tragedia había absorbido en sí todos los géneros artísticos precedentes, lo mismo cabe decir a su vez, en un sentido excéntrico, del diálogo platónico, que, nacido de una mezcla de todos los estilos y formas existentes, oscila entre la narración, la lírica y el drama, entre la prosa y la poesía, habiendo infringido también con ello la rigurosa ley anterior de que la forma lingüística fuese unitaria; por este camino fueron aún más lejos los escritores cínicos, que con un amasijo muy grande de estilos, con su fluctuar entre las formas prosaicas y las métricas alcanzaron también la imagen literaria del “Sócrates furioso”, al que solían representar en la vida. El diálogo platónico fue, por así decirlo, la barca en que se salvó la vieja poesía náufraga, junto con todos sus hijos: apiñados en un espacio angosto, y medrosamente sujetos al único timonel Sócrates, penetraron ahora en un mundo nuevo, que no se cansó de contemplar la fantasmagórica imagen de aquel cortejo. Realmente Platón proporcionó a toda la posteridad el prototipo de una nueva forma de arte, el prototipo de la novela (Nietzsche, 1980, p. 77).

El diálogo platónico, para ser efectivo, absorbe o subsume en sí a la forma del arte total de su tiempo que no es otro que la tragedia. Pero puede hacerlo porque en la escritura de los diálogos no sólo queda claro el tipo de conocimiento refinado que Platón tiene de la alta cultura ateniense sino también que el núcleo de su *enseñanza* filosófica es, como bien sugiere Nietzsche, *la barca en que se salvó la vieja poesía náufraga junto con todos sus hijos*. Así, la novela platónica eleva a la tragedia al registro de un drama metafísico y moral, no meramente sublunar, en el que sólo un puñado de humanos estarían implicados. Aun cuando, en

el *Tímeo*, el demiurgo creador agrega una condición trágica a la existencia humana que pesa como una amenaza moral y que, de algún modo veremos reaparecer, radicalizada, en la más alta cumbre del pensamiento trágico posterior: Las almas, una vez nacidas en cuerpos humanos deberán sentir amor mezclado con placer y dolor, ira y temor y todo aquello que se les opone por naturaleza. Si fueran capaces de dominar esas pasiones, vivirán en la justicia; de no poder, vivirán en la injusticia y renacerán en condición femenina y de no poder superar la injusticia en esa nueva vida femenina, lo harán en condición animal, acorde con sus vicios¹⁰. Se trata de una *huella* de la díada que está en el origen. Por eso, Emile Cioran dice que ningún dios creador puede ser bueno:

Es difícil, es imposible creer que el dios bueno, el «Padre», se haya involucrado en el escándalo de la creación. Todo hace pensar que no ha tomado en ella parte alguna, que es obra de un dios sin escrúpulos, de un dios tarado [...] Es, en último extremo, de la mezcla de bondad y maldad de la que puede surgir un acto o una obra. O un universo (Cioran, 1992, p. 9).

Algo que suena bastante similar a la conocida frase de Lacan: *creería en un dios capaz de odiar*. Es probable que Cioran haya leído *Macbeth*, de W. Shakespeare: *No es la vida más que un cuento contado por un idiota, tan sólo sonido y furia, sin sentido alguno*. La dualidad sin síntesis que origina el universo platónico es capaz de acoger la tragedia ahí donde su verdad desfallece para dar lugar a la barca que la salva como náufraga, según Nietzsche. Aquello que decae en el nuevo arte de Platón es la dura convicción que anima a Esquilo y a Sófocles: el hombre es un ser absolutamente extranjero a este mundo, un huésped inoportuno. Tanto para uno como para otro de los padres de la tragedia griega sería mejor no haber nacido ya que los dioses se complacen en la ruina de los seres humanos por mero placer y aburrimiento. Este destino es, ciertamente, repugnante. Quizás por eso mismo, la condición de extranjero, de *malvenido* expuesto a la larga saga de hostilidades que padece el héroe trágico le permita a Platón poner una de sus máscaras a Eros: la de hijo de Penia; la máscara del indigente, de aquel que duerme en la intemperie y, otra, la del hijo de Poros, el que puede regresar una y otra vez a los caminos o, mejor, abrir caminos nuevos allí donde no parece haber

10 Cf. Platón, *Tímeo*, en *Diálogos II*, Gredos, 2011, p. 621. Ya en el *Tímeo*, ser mujer es un castigo.

ninguno, bajo otra máscara, aquella del *pudor de un dios que anda sobre la tierra* o, a través de los mares, más allá de la cruz de los vientos. Esa condición *era* realmente algo nuevo. Con lo cual, podemos decir que la filosofía comienza allí donde el ocaso de una forma de vida que purifica por el fuego y la sangre, por el crimen atroz y absurdo da lugar a otra que exige separar lo verdadero de lo falso, lo eterno de aquello que se pudre. George Steiner dice:

El teatro trágico nos afirma que las esferas de la razón, el orden y la justicia son terriblemente limitadas y que ningún progreso científico o técnico extenderá sus dominios. *Fuera y dentro del hombre está l'autre, la "alteridad" del mundo*. Llámesele como se prefiera: Dios escondido y maligno, destino ciego, tentaciones infernales o furia bestial de nuestra sangre animal. Nos aguarda emboscada en las encrucijadas. Se burla de nosotros y nos destruye. En unos pocos casos, nos lleva, después de la destrucción, a cierto reposo incomprensible (Steiner, 1979, p. 14).

Puede decirse que el filósofo en tanto linaje de Eros es aquel que busca tratar(se) con esa otredad monstruosa de la que él mismo es, quizás, el primer ejemplar. ¿Qué serían si no las metáforas de la navegación en el *Fedón*? ¿No son acaso imágenes de lo desconocido que hay que atravesar dentro de sí? ¿No son acaso imágenes de esa extranjería (*hostis*) que también acecha en la ciudad? Sin embargo, no solo la forma del diálogo platónico viene a decir que no hay salvación alguna en sí mismo, también dice que la apertura a esa otredad es la única nave en la que atravesar ese mar. Dicho de otro modo: la forma de arte superior que Platón construye es la que hace posible mitigar la hostilidad mortífera del mundo que la tragedia proclama como verdad última. En esto Nietzsche no se equivoca: Platón acaba con la tragedia en tanto pensamiento, aun cuando sus huellas sean imborrables en la raíz misma de su metafísica. Steiner dirá incluso que el drama isabelino es una forma mitigada de la antigua tragedia, una forma humanizada.

Ante la tragedia del deseo que sólo puede encaminarse hacia parcialidades y quedar absorbido en ellas como si fueran el todo, Platón introduce otro tipo de deseo, que es el deseo necesario para *tomar los remos*: el amor, la *philía*, propio y característico de la filosofía, es la forma superior de deseo o, dicho, en otros términos, es el único afecto que

subordina al deseo. El amor que, desde Platón, convoca a la filosofía es un tipo de experiencia del exceso, del descentramiento, de aquello que está más allá de sí mismo, de mi mera perseverancia en el ser. Como dice Alain Badiou:

Pienso que el amor es una experiencia esencial para la filosofía. Es una práctica existencial que le atribuye a la experiencia del mundo algo más que mi propia finitud. La relación de la filosofía con el amor es relación con una de las raras experiencias humanas que instalan un *exceso sobre sí*, idea no reconocida en el mundo moderno. Se entiende que el amor es dependencia, que afecta mi libertad, que me coloca en una situación en la que no soy dueño de mí mismo. Todas estas cosas que el pragmatismo contemporáneo considera desastrosas son juzgadas eminentemente positivas por Platón —y yo lo sigo por entero en este terreno—. ¡En definitiva, una fractura del principio de interés como principio animal! El amor supera el principio animal humano, pero apoyándose encima (Badiou, 2013, pp. 77-78).

Quizás por eso, el amor produce efectos monstruosos o demoníacos y quizás por eso, también, un filósofo o filósofa es un ejemplar algo deforme de lo humano. Aquello que la filosofía produce como efecto en los animales humanos no sería, como pensaron las escuelas de la tar-doantigüedad griega inscriptas en la vasta herencia de Sócrates, alguna variante del *cuidado de sí*, sino del cuidado de aquello que está más allá de sí, es decir, más allá de *uno*. Y aquello que el amor produce como efecto verdadero, es decir, como sujeto, es un tipo de relación con la Idea que implica un *pasaje del uno al dos*. Algo que también es válido para la experiencia de transmisión de la filosofía. La filosofía no es una disciplina o un mero saber porque implica esta experiencia compleja de algo que está más allá del saber. El psicoanálisis ha conceptualizado ese modo del amor como amor de transferencia. No puede haber filosofía, ni transmisión de filosofía alguna sin esa experiencia y menos aún puede existir como filosofía una forma de pensamiento, cualquiera fuere, cuyo punto de apoyo sea alguna de las formas del odio en sus extensas micromaneras, tal como anidan en el empuje de la época.

Eros, el educador

No hay saber sino por el deseo. Pero el deseo de saber no es natural. Librados a nuestra espontaneidad sólo deseamos la ignorancia. Como bien señala Lacan, hay en esto un secreto que él mismo nombra como “Secreto de Sócrates” (Lacan, 2003, p16). Ese secreto, confesado por el propio Sócrates, refiere el saber de su ignorancia y, el saber —secreto y develado por Alcibíades en *El banquete*— de todo lo relativo al amor; saber en cierto modo, indecible, como veremos. Más concretamente, el saber acerca de eso que mueve el deseo de los seres humanos, el *agalma*, el *objeto no objetivo* que hace que algo—un objeto, otro sujeto, un saber—sea deseable entre todo lo que no lo es. Eso que Lacan denominará *pequeño objeto a*. Amor de transferencia significa aquí que Sócrates no entrega el objeto del saber— como pretende Agatón en *El banquete*—sino que *hiende un vacío, hace un lugar* para que el deseo de saber pueda tener lugar—. El objeto de saber no puede ser simplemente dado porque solicita al deseo. *El trabajo de Sócrates en tanto educador no es rellenar cabezas vacías, sino agujerearlas para que un vacío capaz de causar el deseo de agalma pueda tener lugar*. Y, en ese sentido es correcto decir que su trabajo consiste en *corromper a los jóvenes*, esto es, en abrir un vacío en la doxa imperante que obtura ese vacío. Aquello que es *agalma*, que se presenta como lo más deseable y lo más precioso, no es ninguna plenitud de sí, ningún llenado de sí, ninguna acumulación de sí: es una *falta de sí* que empuja a buscar eso que falta en el Otro. En este sentido, es clara la formulación de Recalcati:

No hay ninguna posibilidad de alcanzar un conocimiento verdadero que no sea la activación de un proceso de indagación. Al querer poseer el saber de Sócrates, Agatón se erige como el amante sacudido por la carencia, como un *erastés* que busca lo que no tiene en la plenitud del objeto amado, en el *erómenos* encarnado por Sócrates. Sin embargo, no asume completamente la verdad del saber, es decir, el hecho de que ningún saber es capaz de decir la verdad. Por eso permanece pasivo contentándose con recibir el conocimiento del otro (Recalcati, 2016, p. 50).

Sócrates devela esta ilusión desplazándose él mismo al lugar de un amante del saber, no dejándose identificar como pleno de saber —como *sujeto supuesto saber*—. ¿Por qué? Sócrates efectivamente demuestra co-

nocer el límite del saber, un límite que no es externo sino estructural, un vacío que pone en movimiento las múltiples formas de decirlo. Por eso la posición de Sócrates es *atópica* como la del deseo: “Esto significa que *el saber del maestro nunca es lo que colma la carencia, sino más bien el que la preserva*” (Recalcati, 2016, p. 50). Recalcati trae aquí la tesis de Moustapha Safouan, aquel discípulo de Lacan: no puede haber un sendero definido capaz de conducir al sujeto hacia el saber “porque ese sendero se va creando, se va trazando al caminar. El camino se hace sólo con los movimientos de quien lo recorre puesto que antes no existía” (p. 53).

El acto de educar, desde esta perspectiva, no es rellenar un vacío, o inscribir el saber en una *tabula rasa*, sino más bien, *abrir el vacío*. Abrir el *Lichtung*, el claro, lo abierto en el que los entes pueden hablar su relación con el ser y en el cual el deseo de saber puede mostrar su estructura nunca colmada, con un centro externo que es su propia castración. Sólo desde allí, desde esta experiencia de un vacío estructural es posible aquello que Recalcatti denomina “metáfora amorosa”: la sustitución del *objeto amado pasivamente* por la *actividad del sujeto amante*. Del *erómenos* por el *erastés*.

Pero podemos afinar más esta distinción si reparamos en la diferencia entre el sujeto supuesto saber y su versión doxológica: el sujeto supuesto *crear*. Como muestra Žižek, ambas nociones no son simétricas. En primer lugar, porque la creencia es del orden de lo simbólico y el saber es del orden de lo real. Por eso la institución del gran Otro es la creencia y no el saber. La creencia incluye un bucle reflexivo que hace que se pueda creer en la creencia del otro; dicho de otro modo: que se puede creer *a través* de otro:

Puedo creer por medio del otro, pero no puedo saber por medio del otro. Es decir, debido a la reflexividad inherente a la creencia, cuando otro cree en mi lugar, creo yo mismo a través de él; el conocimiento no es reflexivo de la misma forma, es decir, cuando se supone que el otro sabe, yo no sé por vía de él (Žižek, 2013, p. 129).

Este señalamiento constituye uno de los avatares posibles de la transferencia. El sujeto supuesto creer está en la base de la identificación que Freud analiza en *Psicología de las masas y análisis del yo*, también

conocida como *identificación vertical*. Se trata de una transferencia hipnótico-sugestiva análoga a la que se produce entre las estrellas de rock y su público, por caso. La salida de este bucle erotómano, consistente en *creer en el saber de otro*, es lo que Lacan llama *histerización* del discurso que es también un efecto del amor de transferencia, amor constitutivo de todo proceso de formación. Es sabido que para Lacan hay cuatro discursos fundamentales en torno al saber: el discurso del amo, el discurso de la universidad, el discurso de la histérica y el discurso del analista. La posición del saber en cada uno de estos discursos es diferente, varía. Por ejemplo, el amo no quiere saber, quiere que el problema se solucione. El universitario se identifica con el saber en tanto erudición o letra muerta, es decir, un saber sin los avatares ni las complicaciones de la transferencia. La histerización del saber se produce cuando éste se convierte en medio de goce: “A partir de aquí comienza el trabajo. Con el saber en tanto medio de goce se produce el trabajo que tiene sentido, un sentido oscuro. Ese sentido oscuro es de la verdad” (Lacan, 2013, p. 54). Lacan dirá allí, también, que todo el trabajo del analista apunta a esto.

En el marco de lo que venimos diciendo, se podría poner en estas palabras: el acto de educar es hendir el vacío, pero no cualquier vacío sino el vacío significante que hace que el saber se oriente hacia la verdad del sujeto, ese camino, ese viaje en el cual el saber se anoticia de un goce que se pierde en la búsqueda de la verdad, de la verdad acerca de sí, esa que nunca puede ser dicha (plenamente). Lo cual supone una hendidura en beneficio de una angustia que ninguna educación emocional o *Mindfulness* puede curar. La metáfora que transforma la subjetividad eróticamente, que hace al sujeto un amante del saber y, por lo tanto, alguien que se encuentra con la verdad como pérdida de goce, lo lleva también hacia los círculos del propio Hades. También a él le espera la verdad que hará que alguna vez deba arrancarse los ojos y contemplarlos desde sus cuencas vacías, desde la palabra de *otro* ciego, como sucede a Edipo. La verdad es ese acto que hace que alguien deba arrancarse los ojos para ver. La verdad aniquila la luz falsa del yo como condición de acceso a la verdad del sujeto¹¹. Al amo nada de esto le interesa, tampoco a la universidad. Este es el precio que paga la metonimia de sí, la metáfora amorosa que transforma a cualquiera en un ser activo por el deseo de saber.

11 Cf. Massimo Recalcati, *El secreto del hijo, de Edipo al hijo recobrado*, Anagrama, 2020, p. 67. Ver también Jacques Lacan, El seminario 10, *La angustia*, Paidós, 2006, p. 176.

Saber de qué está hecho el deseo, porque está determinado de esa manera. Parafraseando a Recalcati, el acto de educar *desmaternaliza* la lengua, es decir, la libera del goce incestuoso y narcisista “no sólo porque deshace la ilusión neoliberal de la autogeneración—de hacernos un nombre por nosotros mismos—, sino porque sustituye el goce inmediato de una libertad sin responsabilidad por la posibilidad de satisfacción alcanzada a través del camino del deseo” (Recalcati, 2016, p. 88).

Esta genealogía del deseo de saber que insiste en la metáfora del viaje, de los remos, de la separación atópica de la casa y de la ciudad como condición de ese mismo deseo tiene como antagonista al sujeto del goce neoliberal que no ha de ser perturbado en su goce. Un epítome de esa figura es el fabuloso niño de las neurociencias y de la educación emocional, el niño feliz y siempre sonriente, como Cándido, aquel personaje de Voltaire. Es el niño atrapado en el autoerotismo de las tecnologías, en el goce pornográfico de las redes sociales, etc. Sin embargo, la *desmaternalización* que implica adentrarse en el deseo de saber no anula la sedimentación de aquella lengua hecha de balbuceos, la lengua materna primigenia sin la cual, como dice León Rozitchner, no es posible ningún *materialismo histórico*¹². La vida humana, aquella que asume el deseo de saber hasta las últimas consecuencias, no prescinde de esa lengua primigenia que Rozitchner nombra con la metáfora anfibia de un *materialismo ensoñado*.

Deseo de saber y crisis del mundo heredado

Carlos García Gual sostiene que la filosofía helenística es la respuesta a una crisis: la crisis de la polis. Se trata de una filosofía para tiempos revueltos, en la que la educación de la humanidad ocupa un lugar central, conforme a la analogía médica de la cura del alma o cura de la mente. Vivir es una enfermedad y la filosofía es un arte de vivir destinado a curar esa enfermedad. Hay una imagen que utiliza Massimo Recalcati que puede ayudar a ilustrar los alcances de esa crisis. ¿Puede pensarse la crisis de la polis en analogía con el declinar de la figura paterna? Es decir: ¿es pensable la crisis propia del helenismo en analogía con la muerte de Dios, característica de nuestra época? El uso de los mitos fundantes de la subjetividad de Occidente concede cierta potencia heurística a esa analogía. Lo que aparece como una evidencia en el anticonvencio-

12 Cf. León Rozitchner, *Materialismo ensoñado*, Tinta & Limón, 2020.

nalismo de estoicos y epicúreos, es que la correa de transmisión de la tradición clásica se ha roto. La ley heredada, los marcos convencionales que hacen posible la vida entre los hombres parecen haber estallado por los aires. Citemos largamente a Recalcatti:

El complejo de Telémaco supone un giro de ciento ochenta grados respecto al complejo de Edipo. Edipo vivía la figura de su padre como un rival, como un obstáculo en su camino. Sus crímenes son los peores de la humanidad: matar al padre y poseer sexualmente a la madre. La sombra de la culpa caerá sobre él y lo empujará al acto extremo de sacarse los ojos. Telémaco, en cambio, con sus propios ojos contempla el mar, escruta el horizonte. Esperando a que el barco de su padre —a quien no ha llegado a conocer— regrese para devolver la Ley a su isla, dominada por los pretendientes, que han invadido su casa y disfrutan con toda impunidad y sin restricción alguna de sus propiedades. Telémaco se emancipa de la violencia parricida de Edipo; busca a su padre no como a un rival con el que batirse a muerte, sino como un presagio, una esperanza, como posibilidad de devolver la Ley de la palabra a su propia tierra. Si Edipo encarna la tragedia de la transgresión de la Ley, Telémaco encarna la invocación de la Ley; él reza con el fin de que su padre regrese del mar y cifra en ese retorno todas sus esperanzas de que llegue a haber una justicia equitativa para Ítaca. Mientras la mirada de Edipo acaba apagándose en la furia impotente de la autoceguera —como marca indeleble de la culpa—, la de Telémaco se vuelve hacia el horizonte para ver si algo regresa del mar. Como es obvio, el riesgo que corre Telémaco es el de la melancolía, el de la nostalgia por el padre glorioso, por el rey de Ítaca, por el gran héroe que tomó Troya. La demanda del padre, como Nietzsche había intuido a la perfección, oculta siempre la insidia de cultivar una espera infinita y melancólica de alguien que no regresará nunca. Se corre el riesgo de que Telémaco sea confundido con uno de los dos vagabundos protagonistas de *Esperando a Godot* de Samuel Beckett. Ya lo sabemos: Godot es el nombre de una ausencia. Ningún Dios-padre puede salvarnos: la nostalgia por el padre—héroe es una enfermedad siempre al acecho. ¡El tiempo del glorioso regreso del padre queda para siempre a nuestras espaldas! Del mar no vuelven monumentos, flotas invencibles, dirigentes de partidos, líderes carismáticos y autoritarios, hombres-dio-

ses, padres-papá, sino tan sólo derrelictos, piezas sueltas, padres frágiles, vulnerables, poetas, cineastas, profesores suplentes, emigrantes, trabajadores, simples testimonios de cómo puede transmitirse a los propios hijos y a las nuevas generaciones la fe en el porvenir, el sentido del horizonte, una responsabilidad que no reivindique propiedad alguna (Recalcatti, 2014, pp. 12-13).

Telémaco representa aquí la figura del heredero, heredero de un otro incierto, pero dador de la palabra y de la Ley, es decir, del Orden Simbólico en el que inscribir nuestras propias acciones y sentidos.

Podría decirse que las antipedagogías helenísticas se inscriben en el *hiato* conceptual entre Edipo y Telémaco. Tanto Nussbaum, como Hadot y Foucault están de acuerdo en que la metáfora médica —la filosofía como cura de la vida— es central tanto en el estoicismo como en el epicureísmo. Sin embargo, difieren acerca de los alcances de esas prácticas. Discutiré la lectura que hace Foucault de la pedagogía estoica, ayudándome de dos textos clásicos en el tema: *La terapia del deseo*, de Marta Nussbaum y *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*, de Pierre Hadot.

En la clase del 27 de enero de 1982 del seminario *Hermenéutica del sujeto*, Michel Foucault describe las características principales de lo que él considera medular en las filosofías de los siglos I y II A. C., a saber, como el propio Foucault lo formula: “prácticas de sí”. Esta formulación, como veremos, es ya problemática. Voy a intentar aquí un resumen de esa clase de Foucault que luego discutiré a partir de Nussbaum y Hadot, para extraer finalmente algunas conclusiones provisionarias sobre nuestro tema, a saber, el acto educativo en relación al deseo de saber.

Foucault comienza diciendo que la práctica de sí era una exigencia

[...] que debía recorrer toda la existencia y encontrar su centro de gravedad en la adultez, lo cual, naturalmente implicaba una función más netamente crítica que formativa: se trataba más de corregir que de instruir. De allí un parentesco mucho más claro con la medicina, lo cual separa un poco a la práctica de sí de la pedagogía (Foucault, 2014, p. 129).

En segundo lugar, era una práctica incondicionada, es decir, extendida a todos y todas, como veremos con Nussbaum a propósito de Nikidion, la filósofa estoica. Según Foucault —y esta es la discusión que sostendremos con él—, “La meta de la práctica de sí es el yo” (p. 130). De todos modos, esa incondicionalidad está limitada, será limitada por la pertenencia a la *skhole* como modo específico de ejercicio del *otium*, es decir, como modo específico de segregación económica y social, algo que, como también veremos, Nussbaum discute. Foucault sostiene esta fórmula: práctica dirigida a todos, pero sólo vivible por algunos.

La otra cuestión central en la discusión con la lectura de Foucault (2014) es “la cuestión del Otro, la cuestión del prójimo, la cuestión de la relación con el otro, el otro como mediador entre esta forma de salvación y el contenido que será necesario darle” (p. 131). Para que la práctica de sí llegue a ese yo al que apunta, es indispensable el otro. Esa es la “fórmula general”. ¿Cómo se vive esa mediación del otro? Foucault habla de tres magisterios: el magisterio del ejemplo, de los héroes, de la tradición, de la figura a ser imitada. En segundo lugar, el magisterio de la competencia, es decir, el que transmite destrezas técnicas, conocimientos, etcétera. Por último, el magisterio de la turbación, es decir, el magisterio socrático que se ejerce a través del diálogo, de la conversación. Ahora bien, el magisterio socrático funciona en el reconocimiento de la ignorancia y de la necesidad de saber, para eso es necesario el otro, para revelar la propia ignorancia. Nadie puede salir solo de la ignorancia, es decir, *generar por sí el deseo de saber*. La necesidad del otro como mediador continúa en los períodos helenístico y romano. Pero cambian los motivos: se fundamenta en que el sujeto es menos ignorante que mal formado “o mejor, deformado, vicioso, preso de malos hábitos” (Foucault, 2014, p. 133). Así lo formula Foucault: “El individuo debe tender hacia un status de sujeto que no conoció en ningún momento de su existencia [...] Tiene que constituirse como sujeto y en ello debe intervenir el otro” (p. 133). En lo sucesivo, el maestro es un operador de la reforma del individuo y su formación como sujeto. Puede decirse que todas las declaraciones de filósofos, directores de conciencia, etcétera, de los siglos I y II dan testimonio de esto (p. 133). En lo sucesivo el sujeto ya no puede ser operador de su propia transformación y allí se inscribe ahora la necesidad de un maestro (p. 133).

Nótense dos cosas: en primer lugar, la diferencia no muy clara que Foucault establece entre individuo y sujeto. Se deviene sujeto, uno se

forma o se transforma en sujeto. Podría decirse que individuo es lo que hay, pero para que haya sujeto, es necesario otro, un maestro, que no es un simple instructor o transmisor de información acumulada en alguna memoria. Como veremos, heredar no es sólo una cuestión de memoria. Se trata de un maestro del buen vivir, de un reformador ético, podríamos decir. También podría decirse que se trata de un magisterio de la producción del deseo.

Y lo otro que debe notarse es la correspondencia entre el estado natural de individuo y el estado mórbido natural de tal individuo, a saber, la *stultitia* (estupidez). Podría decirse que si la vida es una enfermedad que requiere una cura, esa enfermedad es el estado espontáneo de estupidez del cual el individuo debe ser sacado (*oportet aliquit educat*), puesto que no puede salir de allí por sí solo. Todo el análisis de la carta 52 de Séneca a Lucilio, por parte de Foucault, va en esta dirección; en el trazado de una fenomenología de la *stultitia*. Es el estado en que nos encontramos cuando aún no hemos emprendido el camino de la filosofía que es un camino práctico que Foucault denomina, con cierto abuso de la expresión, *práctica de sí*. La materia prima de la práctica de sí es la *stultitia*.

¿Qué caracteriza al *stultus*? Es quien no se ocupa de sí mismo. Pero agrega Foucault: “el *stultus* es el que está expuesto a todos los vientos, abierto al mundo externo, que deja entrar a su mente todas las representaciones que este mundo puede ofrecerle” (Foucault, 2014, p. 135). Representaciones que acepta sin examinarlas, sin detenerse a analizar qué significan. El *stultus* se deja contaminar por las representaciones del mundo externo que se mezclan así con sus deseos, pasiones, afectos e intereses, de modo tal que no puede discriminar entre esas representaciones y los elementos subjetivos. O sea, no puede saber qué desea. Para Spinoza es lo que sucede al incauto que vive atrapado en las ensoñaciones imaginarias de la lengua. Para Spinoza, la verdad es un exceso respecto al lenguaje, es una experiencia excéntrica al lenguaje.

Como es sabido la cuestión de la reflexión y el análisis de las representaciones es un tema central en el estoicismo. Hadot se ocupa largamente de este tema que no es otro que el de la práctica de la meditación, cuando analiza las *Meditaciones* de Marco Aurelio. Ya nos ocuparemos de eso. Sigamos ahora con las características del *stultus*, según la carta 52 a Lucilio, de Séneca, que Foucault comenta en la clase de su seminario. Como consecuencia de lo anterior, “el *stultus* está disperso en el tiem-

po. El stultus es quien no se acuerda de nada, quien deja que su vida pase, que no trata de llevarla a una unidad rememorando lo que merece recordarse y quien no dirige su voluntad hacia una meta precisa y bien establecida” (Foucault, 2014, p. 136). El stultus es de opinión cambiante, es inconstante, por eso hay en él un perpetuo cambio de modo de vida. Acá hay algo interesante: para los estoicos, la vida debe tender lo más rápido posible a su realización en la vejez. Hay que apurarse en llegar a viejo: “Apresurémonos en ser viejos”, es todo lo opuesto de la exaltación de la eterna juventud en tanto única modalidad del goce, tan característico de nuestra época. Es incluso lo opuesto del excesivo valor que suele darse al tema de las generaciones. Es algo totalmente menor. No hace falta pertenecer a ninguna generación ni portar la brillantez de la juventud para pensar y ocuparse de sí aprendiendo de otro. Al contrario, pareciera que para los estoicos es parte de la stultitia de la que hay que curarse. Dice Foucault (2014):

El stultus es quien no piensa en su vejez, quien no piensa en la temporalidad de su vida, tal como esta debe polarizarse en la consumación de sí en la vejez. Es quien cambia de vida sin descanso [...] Séneca alude a los que cambian de vida cada día y llegan a viejos sin haber pensado nunca en su propia vejez (p. 136).

Consecuencia de esta contaminación con las representaciones del mundo externo y esta dispersión en el tiempo, el stultus no sabe querer, no es capaz de querer como es debido. Y acá es preciso detenerse porque creo que la respuesta que da Foucault a la problemática del querer, del deseo, del querer absoluto, todos motivos de la escuela estoica que después pueden reencontrarse en Spinoza y en el psicoanálisis, es una respuesta cuanto menos sesgada y en gran medida motivada por su propia fascinación con los teóricos neoliberales que había expuesto en el seminario de 1979, *Nacimiento de la biopolítica*. Volveré sobre esto, al final. Es preciso transcribir toda la cita:

La voluntad del stultus es una voluntad que no es libre, es una voluntad que no es voluntad absoluta. Es una voluntad que no siempre quiere ¿Qué significa querer libremente? Significa que uno quiere sin que lo que quiere esté determinado por tal o cual acontecimiento, tal o cual representación, tal o cual inclinación. Querer absolutamente es

querer sin ninguna determinación, mientras que el *stultus* está determinado, a la vez, por lo que procede del exterior y lo que vienen del interior. En segundo lugar, querer como es debido es querer absolutamente. Vale decir que el *stultus* quiere varias cosas a la vez y esas cosas son divergentes sin ser contradictorias. Por lo tanto, no quiere una y absolutamente una sola. El *stultus* quiere algo y al mismo tiempo lo lamenta. Así, quiere la gloria y, al mismo tiempo, lamenta no llevar una vida tranquila, voluptuosa, etcétera. [...] quiere con pereza, su voluntad se interrumpe, no siempre quiere. Querer libremente, querer absolutamente, querer siempre: eso es lo que caracteriza el estado opuesto a la *stultitia*. Y la *stultitia*, por su parte, es esa voluntad en cierto modo limitada, relativa, fragmentaria y cambiante (Foucault, 2014, p. 137).

A renglón seguido, Foucault hace la pregunta que ya se había hecho Spinoza, y antes de Spinoza, se hizo Séneca y también Lucrecio y, obviamente, Aristóteles: ¿Cuál es el objeto que se puede querer libremente, absolutamente y siempre? Y Foucault responde:

El objeto, el único objeto que puede quererse libremente, sin tener que tomar en cuenta las determinaciones externas, es —como cae por su propio peso— el yo. ¿Cuál es el objeto que se puede querer absolutamente sin ponerlo en relación con nada más? El yo. ¿Cuál es el objeto que se puede querer siempre, sin tener que cambiarlo con el transcurso del tiempo y el capricho de las ocasiones? El yo (p. 137).

El *stultus* es, entonces, quien no se quiere a sí mismo, quien no quiere el yo. En la *stultitia* hay una desconexión entre el yo y el deseo.

Esta respuesta es cuanto menos sesgada y poco atribuible al estoicismo imperial, menos aún al epicureísmo. Veamos algunas objeciones posibles a partir de Pierre Hadot y Marta Nussbaum. Si bien es innegable que el recto amor de sí es parte de la ética estoica y también está claramente formulado en la *Ética* de Spinoza, resulta decepcionante sólo pensar que la inmensa tarea de mediación del Otro para la formación y transformación de un individuo en sujeto deseante tengan como finalidad el amor de sí mismo, una especie de uno a la dos. De individualidad al cuadrado o de repetición del uno. Foucault parece olvidar

todo el magisterio que él invoca y que no se pierde en el paso de la época clásica al helenismo, sino, como él mismo dice, se transforma. Desde la transmisión, la herencia —tema central, como veremos— hasta la perturbación socrática que, como es evidente, en las *Cartas a Lucilio* no desaparece, tampoco en las *Meditaciones* de Marco Aurelio, tampoco en las enseñanzas de Epicteto.

Como bien muestra Hadot, en el caso de las *Meditaciones* de Marco Aurelio, no habría que confundir la forma con el contenido. Porque si bien es cierto que el género literario de las *Meditaciones* es el denominado como *Hyponemata*, es decir, cosas que hay que recordar o que no deben ser olvidadas y que, a tal fin, adoptan la forma de aforismos, eso no quiere decir que los dogmas estoicos apunten al amor de sí. Como el propio Hadot hace notar:

Su objetivo era tener a mano, de manera eficaz, los dogmas estoicos, especialmente los tres preceptos fundamentales de Epicteto: no admitir nada en el espíritu que no sea objetivo, dar siempre como fin a las propias acciones el bien de la comunidad humana, conformar los propios deseos al orden racional del universo (Hadot, 2010, p. 97).

En un sentido muy próximo se mueven los estudios de Martha Nussbaum en torno a la educación estoica de la filósofa Nikidion, en su tremendo libro *La terapia del deseo*. Así, para Nussbaum, la tarea central de la filosofía, para los estoicos consiste en volverse activo y someter a crítica las convenciones y costumbres para actuar en conformidad con la naturaleza, que es razón universal:

La primera tarea del maestro de filosofía será crear un espacio para la argumentación pidiéndole a Nikidion que deje en suspenso las respuestas habituales y vuelva su mirada hacia sí misma haciéndose vigilante y crítica de cada impresión que se sienta inclinada a aceptar (Nussbaum, 2010, p. 396).

Suspensión de las convenciones, análisis de las representaciones por la vía de la descomposición de sus elementos, retiro hacia sí mismo, como sostiene Marco Aurelio, configuran la práctica reflexiva que se espera de un discípulo del pórtico, pero no parece que puedan identi-

ficarse sin más, con el “amor del yo”. Por otra parte, como bien muestran tanto Nussbaum como Hadot, la razón, para los estoicos, es una facultad divina consistente, en el sujeto, en la capacidad de elección. Así Epicteto imagina a dios diciendo: “Te di una parte de nosotros mismos, la capacidad de impulso y repulsión, de deseo y de rechazo y, en pocas palabras, la de servirte de las representaciones” (Nussbaum, 2010, p. 394). La serenidad y el sosiego propios de la actitud reflexiva son efecto de un acuerdo racional con la naturaleza, como dice Marco Aurelio: “Fuiste formado como una parte. Te desvanecerás en lo que te dio vida o, mejor, serás absorbido, por transformación en su razón generatriz” (Aurelio, 2019, p. 36). Es decir, no se trata de un amor del yo como única voluntad absoluta sino de la conciencia de ser una parte de la naturaleza, algo que Spinoza convertirá en el vórtice de su filosofía. En este sentido, para los estoicos, como también para Spinoza —y, habría que agregar, para el psicoanálisis— no hay nada más inestable que el yo. De hecho, la infatuación o la identificación sin mediación es uno de los desfiladeros posibles del amor del yo, es decir, ese desfiladero no es otro que una modalidad de la locura, como expuso tempranamente Lacan en su texto de 1946 *Acerca de la causalidad psíquica*.

Para Spinoza, el amor de sí puede tener exceso y puede tener defecto; en realidad, el *conatus* humano bajo la guía de la razón realiza sin contradicción el amor de sí y la generosidad. Spinoza dice que

Todas las acciones que se siguen de los afectos que se refieren al alma en cuanto que entiende, las refiero a la fortaleza, que yo divido en firmeza y generosidad. Pues por firmeza entiendo el deseo con el que cada uno se esfuerza en conservar su ser en virtud del solo dictamen de la razón. Por generosidad, en cambio, entiendo el deseo por el que cada uno se esfuerza, en virtud del solo dictamen de la razón, en ayudar a los demás hombres y unirlos a sí mismo por la amistad. De ahí que las acciones que sólo buscan la utilidad del agente, las refiero a la firmeza de ánimo; y las que buscan también la utilidad de otro, las refiero a la generosidad (Spinoza, 2000, p. 168).

Spinoza no dirá mucho más. Aun cuando se trate de la virtud propia del hombre libre es lacónico al respecto y no le dedica grandes desarrollos ni expone tampoco las propiedades intrínsecas ni las que se siguen

de la *fortitudo* (*animositas* y *generositas*). Tempranamente, en el *Tratado de la reforma del entendimiento*, Spinoza utiliza la expresión *vis nativa* (fuerza innata) para referirse al entendimiento:

Así como los hombres, usando al comienzo instrumentos innatos, consiguieron fabricar, aunque con gran esfuerzo y escaso éxito, algunos objetos [...] así también el entendimiento, con su fuerza natural, se forja instrumentos intelectuales, con los que adquiere nuevas fuerzas para realizar otras obras intelectuales [...] y sigue así, progresivamente, hasta conseguir la cumbre de la sabiduría (Spinoza, 1988, p. 89).

La firmeza y la generosidad no son decisiones o acciones de la voluntad, sino parte de la fuerza innata del entendimiento, acciones que se refieren al alma en cuanto entiende. La *generositas* es el reverso de la religión: su medida no es la semejanza, no responde a una lógica de la identificación; es un interés de sí y del mundo, abierto, *aoristo*, que afirma el derecho a la existencia plena de todos los seres y que no se contrapone a la firmeza con la que el ser propio persevera en sí. *Conatus* es el nombre que articula amor de sí con amistad “conservación de sí y donación; *philautía* y altruismo; potencia que se incrementa y (porque) potencia que se compone” (Tatián, 2012, p. 45).

Por eso la libertad spinozista no tiene nada que ver con la desigualdad de los privilegios o del mérito; tampoco con el ascetismo elitista de una distancia: narcisista, moral, erudita o de clase; no abona ningún tipo de monopolio del reconocimiento. La libertad no es una posición de Amo. Es potencia liberada de los afectos. Por eso, como afirma Frédéric Lordon, para Spinoza “el conatus, fuerza de actividad genérica e intransitiva, es decir, sin objeto, tiene necesidad de ser afectado para encontrar sus orientaciones concretas y ser determinado como deseo de perseguir tal objeto antes que otro” (Lordon, 2015, p. 35). Libertad es un cuerpo complejo afectivo que deviene *activo*.

Unas breves palabras, a propósito de Foucault y el amor del yo. Como muestran algunos estudios recientes, Foucault pasa por un período de cierta fascinación con los teóricos alemanes y austríacos del neoliberalismo¹³. Ese período coincide con el seminario de 1979, *Nacimiento de la*

13 Cf. L. Fernández, *Foucault y el liberalismo*, Galerna, 2020.

biopolítica que, en realidad, es un seminario sobre neoliberalismo. ¿Qué llama la atención de Foucault en el neoliberalismo? A lo largo del seminario, Foucault argumenta que la cuestión del trabajo es una cuestión no tratada en la economía política y que la crítica marxista se concentra en la crítica del trabajo abstracto, pero no se detiene a analizar las dimensiones subjetivas del trabajo, esto es, aquello que transforma a un individuo en un “sujeto económico activo” (Foucault, 2007, p. 261). El neoliberalismo, ofrece, para Foucault, elementos para pensar eso, por primera vez en la historia, al centrarse en el trabajo como conducta humana individual. Dicho en términos del propio Foucault:

El problema fundamental, esencial o en todo caso primario que se planteará cuando se pretenda hacer el análisis del trabajo en términos económicos será saber cómo utiliza el trabajador los recursos de que dispone. Es decir que, para introducir el trabajo en el campo del análisis económico, habrá que situarse en la perspectiva de quien trabaja; habrá que estudiar el trabajo como conducta económica, como conducta económica practicada, puesta en acción, racionalizada, calculada, por la persona que trabaja. ¿Qué significa trabajar para el que trabaja? ¿Y a qué sistema de decisiones, a qué sistema de racionalidad obedece esa actividad laboral? (p. 261).

Cómo puede verse, Foucault está interesado en el tratamiento del trabajo como “práctica de sí” en el par individuo/sujeto y parece convencido de que los teóricos neoliberales ofrecen elementos para eso. Este interés viene de la mano de aquello que Foucault entiende por gubernamentalidad, más precisamente, el cambio o giro de la gubernamentalidad entre el liberalismo clásico del siglo XVIII y el neoliberalismo del siglo XX.

Deseo y causa: la libertad sin libre albedrío

Frederic Lordon introduce una perspectiva que funciona como crítica de este enfoque, a partir de Spinoza. La apuesta de Lordon es reconstruir un estructuralismo de los afectos capaz de deslindarse del giro subjetivo de la teoría, en sus variadas formas: culturalistas o éticas. Dado que el deseo es sin objeto, pero no sin causa —sabemos que deseamos,

pero ignoramos las causas por las cuales deseamos lo que deseamos, dice Spinoza— la relación salarial es una relación de reclutamiento del deseo por el deseo de otro; es decir, no hay nada en el trabajo que se parezca a eso que a Foucault le fascina como autoconstitución del sujeto o práctica de sí. Y habría que decir lo mismo de todas las relaciones de causación o reclutamiento del deseo; la educación, la transferencia del acto de educar, como hemos visto en nuestra genealogía del deseo de saber, no escapa a la exodeterminación del deseo que describe Lordon. La posición que causa el *agalma*, a la Sócrates, a diferencia de los adoc-trinadores de toda laya, custodia un no-colmado, un no-todo que no es otro que el no todo del deseo. En términos spinozistas puede decirse que toda causación del deseo, exógena como las afecciones y los afectos que produce como huella en los cuerpos, es asumida desde el *ingenium* que siempre es y permanece singular, asentado en las complejidades que en cada caso resultan de los afectos que aumentan o disminuyen la potencia activa del conatus:

Las afecciones son afectantes a través del filtro de lo que Spinoza llama el *ingenium*. En alguna medida el *ingenium* es mi constitución afectiva, el conjunto de mis maneras de ser afectado [...] no está dado de una vez por todas, sino que se constituye dinámicamente y se transforma sin cesar a lo largo de las afecciones encontradas y de los hechos experimentados (Lordon, 2018, p. 164).

El *ingenium* es una rareza irreductible.

Siguiendo el hilo que propone Lordon a partir de Spinoza, especialmente a partir del *Tratado Político*, las instituciones, y entre ellas las educativas, no son otra cosa que organizaciones de las afecciones que lo primero que exigirán, en su gramática, es la renuncia a vivir *ex suo ingenio* “o, como dice Spinoza en otra parte, renunciar a vivir *sui juris* —según su derecho— (*Tratado político*, II, 15)” (Lordon, 2018, p. 164). Por supuesto que la política de organización de las afecciones no sólo puede basarse en el renunciamiento del *ingenium* puesto que, como bien dice allí mismo Spinoza, nadie renuncia a su derecho natural. Hay un resto salvaje del deseo, que puede enunciarse isomorfo con su inmanencia. Sin embargo, no sólo la razón aconseja unirse a otros por la amistad; también en cierto modo, las instituciones son ricas en mostrar a los seres humanos las ventajas de complementarse entre ellos.

Sin embargo, es claro en el planteo de Spinoza algo que luego veremos de manera explícita en Freud: la civilización crea malestar y el malestar crece en la medida en que se impone a los seres humanos renunciamientos cada vez más exigentes de su propia rareza y de ese resto salvaje de inmanencia. Nietzsche le dio un nombre a ese malestar: *nihilismo*. Allí donde impera el nihilismo y, vaya si las instituciones educativas son un imperio del nihilismo, el devenir en sus múltiples singularidades, actuales o virtuales, debe ser expiado como culpa y autocastigo, como vida jibarizada, mutilada, canalizada. Una educación emancipatoria es aquella que custodia el *ingenium* como fuente del deseo; una fuente no homogeneizable, ni serializable, ni reductible al *Uno*. Aunque sí, una fuente *común*, puesto que la inteligencia, en una línea que va de Averroes y Spinoza hasta Marx y Rancière, no es nada privado ni individual sino un modo genérico, por tanto, *impersonal* del ser.

Si la existencia está sujeta a la metáfora médica —una enfermedad de la que hay que curarse pero que no tiene cura— quizás la educación pueda pensarse como una analogía o metáfora de la *enmendatio*, cuyo sentido primigenio es *cambio de perspectiva*. *Oportet aliquid educat*, evoca también ese sentido del trabajo de ayudar a que nazca otra cosa, a la alternativa de un cambio de dirección en las afecciones. La figura de Telémaco que evocamos al principio, siguiendo a Recalcatti, es una figura de la filiación, de la herencia. Si hay Otro —y, por tanto, el querer absoluto no puede simplemente ser amor del yo o cuidado de sí— es porque nunca somos no herederos, y ser heredero es tener una deuda simbólica por el simple hecho de existir. Como dice el propio Recalcatti:

La filiación, siendo simbólica, trastoca la descendencia de la estirpe. Al heredar, me sumerjo en mi pasado no para reencontrar mis Orígenes, sino para regresar, para emerger de ellos. Este hundimiento no significa, al contrario de lo que pensaba Hegel, un hallazgo de la identidad en la tradición. El movimiento del heredar implica siempre el ser hijos sin padres, en el sentido de que no se trata en realidad de recibir del Otro, sino de perder al Otro. El auténtico heredero siempre es un huérfano del Otro. Tal como le ocurre a Telémaco, quien va en busca de su padre sin haberlo conocido realmente nunca. La *telemaquia* homérica es, de hecho, una búsqueda del padre a partir de su ausencia. Éste es el movimiento más propio del heredar (Recalcatti, 2014, p. 150).

Dicho en términos spinozistas: somos en *Otra*, somos afecciones finitas de la sustancia infinita. En Spinoza no hay nada parecido a una dramática familiar edípica, pero hay sí la dramática de cómo el *conatus* del modo finito, que es una negación parcial, se las arregla con la *ao-rista*, sustancia infinita de la que no puede simplemente separarse ni siquiera cuando termina su existencia finita. Pascal Quignard concluye entonces:

Inconscientemente fue como aprendimos la lengua, obedeciendo a la entonación de una voz oída dentro del mundo uterino: súbitamente nos dejamos dominar por la seducción de esa voz reconocida después del nacimiento en el aire que nos rodea. Todo lo que se transmite se hace a nuestras espaldas. Siempre hay algo antes de mí que sabe antes que yo sepa (Quignard, 2016, p. 194).

El trabajo de herencia, al que viene en auxilio el *Oportet aliquid educat*, no significa necesariamente la filiación a una tradición en el sentido conservador del término; de hecho, las *skhole* helenísticas eran anticonvencionales. Como se ve en Nussbaum y, en gran medida en las sentencias de Epicteto y en Marco Aurelio, el rechazo de la convención en beneficio del uso de la razón es quizás el primer dogma práctico del estoicismo. Se puede pensar incluso, que el acto ético de educar debe dar lugar a las formas herejes de la herencia, como pone de manifiesto la Telemaquia del capítulo I del *Ulyses*, de James Joyce. Stephen Dedalus es un Telémaco hereje que transforma el heredar en justa causa contra todo padre. Una herejía que remonta la historia de la literatura británica para que un irlandés pueda hablar y dividir esa historia en un antes y un después.

Sin embargo, no en beneficio de un amor del yo en el que otro/ otra es tan solo *mediación de sí*. Esa lectura proyecta una noción de individuo que es efecto de la concepción liberal moderna. Más aún, de una concepción neoliberal y norteamericana, como pone de manifiesto el propio Foucault al diferenciar al *homo aeconomicus* liberal del neoliberal, lugar en el que se opera una auténtica metonimia: “sustituir en todo momento el *homo aeconomicus* socio del intercambio por un *homo aeconomicus* empresario de sí mismo que es su propio capital, su propio productor, la fuente de [sus] ingresos” (Foucault, 2008, p. 265). Incluso cuando es un mero consumidor, Foucault entiende que éste produce

“su propia satisfacción” (p. 265). Acorde con su teoría productiva del poder, Foucault asume además que esta teoría del individuo en tanto empresario de sí deberá abarcar muchas otras dimensiones de la actividad humana por las cuáles los individuos transforman y acrecientan el capital que son. No estamos, en este punto, para nada lejos de la crítica de Wendy Brown —en línea con Hannah Arendt— de la subsunción de la educación en la lógica de la economía que actualmente campea en las universidades norteamericanas—y no sólo—en desmedro de la cultura, la política y de la democracia¹⁴.

El acto de educar y de disponer las cosas de tal manera que un deseo de saber y de verdad pueda ser causado allí no puede concebirse desde lógicas empresariales desentendidas de la existencia y de la necesidad de que haya *mundo*. Contrariamente a lo que supone Foucault, el acto de consumir, como bien sabía Pier Paolo Pasolini, es un acto de destrucción del mundo y de los propios consumidores o, en todo caso, la producción de la propia satisfacción como mandato no alcanza a constituir una ética de cuidado del mundo, de las cosas del mundo que hay que transmitir para que siga siendo un mundo. Claro no hablo aquí del mundo de las finanzas ni del mundo empresarial sino de aquello que Hannah Arendt piensa que se transmite y ha de ser transmitido por la educación como objeto de cuidado. Algo que nos es dado, como bien supo Stoner, el personaje de la novela de John Williams, por creer en la verdad de lo que hacemos, más allá de nuestra necedad, debilidad o ineptitudes personales.

Referencias bibliográficas

- Aresu, A. (2006). *Filosofia della navigazione*. Tascabili Bompiani.
- Badiou, A. (2013). *La filosofía y el acontecimiento*. Amorrortu.
- Cioran, E. (1992). *El aciago demiurgo*. Taurus.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014). *La hermenéutica del sujeto*. Fondo de Cultura Económica.
- Hadot, P. (2010). *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Herder.

¹⁴ Cf. Brown, Wendy, *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*, México, 2018, Malpaso; ver también el muy detallado estudio de Luis Diego Fernández, *Foucault y el liberalismo*, Buenos Aires, 2020, Galerna, pp. 128-130.

- Lacan, J. (2003). *El seminario 8, La transferencia*. Paidós.
- Lacan, J. (2013). *El seminario 17, El reverso del psicoanálisis*. Paidós.
- Lefebvre, R. (2011). *Platón, filósofo del placer*. Biblos.
- Lordon, F. (2015). *Capitalismo, deseo y servidumbre. Marx y Spinoza*. Tinta & Limón.
- Lordon, F. (2018). *La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones*. Adriana Hidalgo.
- Marco Aurelio (2019). *Meditaciones*. Ariel.
- Nietzsche, F. (1978). *Más allá del bien y del mal*. Alianza.
- Nietzsche, F. (1980). *El nacimiento de la tragedia*. Alianza.
- Nussbaum, M. (2010). *La terapia del deseo*. Paidós.
- Platón (2011). *Diálogos, I*. Gredos.
- Quignard, P. (2016). *Sobre lo anterior, último reino II*. Cuenco de plata.
- Reale, G. (2002). *Platón, en búsqueda de la sabiduría secreta*. Herder.
- Recalcati, M. (2014). *El complejo de Telémaco*. Anagrama.
- Recalcati, M. (2016). *La hora de clase*. Anagrama.
- Rozichner, L. (2020). *Materialismo ensoñado*. Tinta & Limón.
- Spinoza (1988). *Tratado de la reforma del entendimiento, Principios de la filosofía de Descartes, Pensamientos Metafísicos*. Alianza.
- Spinoza, B. (2000). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Trotta.
- Steiner, G. (1979). *La muerte de la tragedia*. Fondo de Cultura Económica.
- Tatián, D. (2012). *Spinoza, el don de la filosofía*. Colihue.
- Williams, J. (2020). *Stoner*. Fiordo ed.
- Žižek, S. (2013). *El acoso de las fantasías*. Siglo XXI.

Castillos en el Ether(net)

Reflexiones en torno a los supuestos que configuran los “nuevos” espacios virtuales educativos

Juan Pablo Cedriani

I

Transcurriendo 1995, en el texto *De Sarmiento a los Simpsons*, del cual tenemos noticias de sucesivas reimpresiones hasta 2001, Caruso y Dussel debaten en torno a la cultura, la escuela y su desajuste con la tecnología y subjetividades, que consideraban vigentes. Para estos autores, la escuela difícilmente podía seguir el ritmo de los *nuevos* dispositivos que competían por la atención de los jóvenes: la televisión y el cine (Caruso y Dussel, 1996, p. 27). Con la ventaja del tiempo y esta referencia, podemos entender por qué el libro dejó de imprimirse aquel año¹⁵.

15 Para ser justos con quienes escribieron aquellas líneas, el trabajo con ambas categorías (cultura y subjetividad, en particular) es relevante y aporta a la comprensión de las mismas incluso

Lo interesante es que si bien citan a Deleuze para pensar el sentido de lo educativo¹⁶ no reparan, por ejemplo, en un texto del mismo autor, tan breve como potente, que publicara cinco años antes (1990), y que hubiera permitido dar cuenta de manera cualitativamente distinta de los procesos de subjetivación que comenzaban a desarrollarse por aquella época. El Deleuze (1991) de *Posdata a las sociedades de control* diría que el libro de estos autores aún continuaba pensando estas formas de subjetivación de manera discontinua, al modo de la sociedad disciplinaria, en la medida en que trabajan especialmente los procesos que ocurren dentro de la escuela pero no podían ver que los elementos que la ponen en crisis responden a una nueva lógica, más dinámica y *autodeformante*, por lo que el análisis se limita al empleo de categorías de Foucault en *Microfísica del poder* o *Vigilar y castigar* (Caruso y Dussel, 1996, p. 64) que no logran apresar el fenómeno suficientemente. Tomemos en cuenta que el ingreso de la telefonía móvil a Argentina se produce en 1989 para Buenos Aires¹⁷ (Sandoval, 2017, p. 273), para 1990 ya se encontraban delineadas las tres zonas (Norte, Sur y AMBA) y las mismas fueron habilitadas y las empresas autorizadas en 1996 (p. 274). A finales de los años 90, ya se habían superado los 5 millones de líneas activas (p. 275).

Por otra parte, la manera en que conciben los objetos alarmantes que ponen en crisis a la institución es, nos diría Deleuze, discontinua también. El ejemplo de Channel One (Caruso y Dussel, 1996, p. 28) con el cual trabajan es interesante para pensar ciertas estrategias privadas, de público cautivo¹⁸, pero hay un problema: la implementación de este servicio de noticias para las escuelas norteamericanas requería de la instalación en cada escuela de una antena en particular y de un objeto en cada aula, sumamente estático, que ya mencionamos: el televisor. Los autores no aciertan en la caducidad del objeto que ya había visto Deleuze. Desde esta perspectiva, quizás este ejemplo de 12 minutos de noticias y dos de publicidad sea útil para pensar lo que de alguna

en nuestra época.

16 Están argumentando que para que el sujeto adquiera autonomía cognitiva deben dársele ciertos “márgenes de libertad” e incorporarlo en las decisiones del poder en el aula (Caruso y Dussel, 1996, p. 59).

17 El grupo Macri poseía en ese momento vínculos con la empresa Movicom.

18 Un servicio que era ofrecido a las escuelas estadounidenses y que constaba de un informativo de 10 minutos con noticias de interés para el público escolar norteamericano. A esto se sumaban 2 minutos de publicidad que llegaban a 8700 escuelas de 47 Estados y que cotizaban más que el minuto de publicidad televisiva regular de aquella época (Smith, 2019).

manera podía sostener ese modelo de institución sin desbaratarse por completo, una suerte de dosis controlada del agente de muerte, al estilo de las lógicas inmunitarias.

Consideramos que el texto de estos autores es un interesante testimonio de lo que acontecía en las instituciones educativas por aquellos años, como así también de lo dinámicas que pueden ser este nuevo tipo de tecnologías. Es decir, entendemos que estas lógicas no se han reemplazado unas a otras, sino que se superponen. Entendemos también que hay discusiones (en diferentes ámbitos, no solamente el educativo), que responden a problemáticas exclusivamente locales o regionales y que requieren nuestro interés inmediato¹⁹. Los planteos de estos autores no dejaron de ser relevantes en esos cinco años. Sin embargo, es necesario considerar todos los fenómenos o elementos a nuestro alcance, incluso si parecen externos o lejanos, en un mundo sobremoderno (Augé, 1998, p. 86), planetario (Augé, 2018), pues rara vez las cosas permanecen lejos en el tiempo o en el espacio mucho tiempo. Estamos en un mundo conectado incluso de manera compulsiva, mediante objetos y algoritmos que se hunden en la carne, la conciencia y el deseo. Quizás sea sumamente difícil arribar a diagnósticos con la potencia de los que proponían Deleuze y otros, pero sí es una tarea siempre vigente la que nos compele a contribuir a la indagación, desde nuestras coordenadas, con una mirada atenta.

La que aquí nos convoca es la necesidad de pensar sobre un fenómeno reciente y por tanto en despliegue. Trataremos de acceder a los supuestos que yacen tras las plataformas educativas virtuales, pensar algunas de sus limitantes y en otros casos sus posibilidades. En particular nos interesa Google, debido a que su utilización en la pandemia ha excedido todas las expectativas. Claro está que estas reflexiones están motivadas en algún punto por la *sublimación* de la materialidad que sostenía nuestras prácticas educativas, en muchos contextos, sin escalas²⁰. Este concepto del paso de estado sólido a líquido, proveniente de

19 Mencionaremos algunas de estas aristas más adelante, a través de informes de la CEPAL, principalmente.

20 De ninguna manera la educación a través de internet es algo *nuevo*, simplemente era algo que, antes de la pandemia (más en la escuela pública), todavía parecía opcional y lejano. Los principales contendientes de este ámbito, en el primer mundo, son Microsoft y Google (no hay sorpresas aquí). El segundo lleva invertidos desde 2004, 240 millones de dólares, solamente en fomentar la educación en ciencias de la computación (Reichert, 2022). Sin mencionar que ambas empresas año a año compiten por dominar el mercado educativo de software y hardware. Un mercado (considerando únicamente el estadounidense) que en 2012 encontraba a Apple en posesión del 50 % y le había reportado 1000 millones en ganancias. En 2013, Google había

la física, nos ayuda a pensar la transmutación digital, de lo que otrora eran bancos, libros, pizarrones y cuerpos. Sin embargo, no es una representación lo suficientemente intensa como para captar lo que ocurrió en gran parte de nuestro sistema educativo.

En realidad, el proceso de migración a las plataformas se vivió más como la migración de los ñus en Serengeti. Más de un millón de estos animales, junto a cientos de miles de individuos de otras especies, recorren las llanuras, persiguiendo nubes de lluvia como ensoñaciones quijotescas, sin piedad por los caídos. Sostenemos esta imagen sobre todo porque nos permite pensar un fenómeno de magnitudes difícilmente representables, sumamente heterogéneo, caótico y con dificultades transversales a los diversos actores involucrados²¹. A su vez, es sumamente interesante pensar que fue un viraje más o menos uniforme en diferentes partes del mundo. Independientemente del grado de infraestructura y conectividad, los entornos educativos virtuales fueron la opción a seguir en la mayoría de los niveles, incluso con prácticas

logrado saltar de 1 % del mercado al 25 % (Kline, 2014). Ese mismo mercado, para 2018, implicaba 17.700 millones, de los que Google tenía el 60 % (Dignan, 2018). El mercado global para 2022 es de 127.000 millones y se proyecta que para 2030 alcance los 429.000 millones (Marqual IT Solutions, 2022). América Latina se perfila como el punto de inflexión en la curva económica a raíz de la migración forzada al ámbito digital e inversión destinada a aumentar la conectividad en la región (Saleh Rauf, 2020).

21 Enmarcando las lecturas del mercado, los factores sociales y estructurales propios de la región latinoamericana se configuran como el anverso de esas cifras millonarias y nos hablan más bien de una región en la que la desigualdad estructural en acceso a salud y conectividad repercute fuertemente. Según un informe conjunto entre UNESCO y CEPAL, para agosto de 2020 165 millones de estudiantes se vieron afectados por el cierre de establecimientos educativos en 32 países de América Latina y el Caribe. Además de la dimensión educativa de estas medidas, solamente en 21 de esos países continuaron los programas destinados a la alimentación en el marco de la escuela y 29 diseñaron estrategias para continuar con los procesos educativos. Solamente 8 de los 33 países contempla políticas de entrega de dispositivos para apoyar esta continuidad educativa. De ellos, Uruguay hace años que continúa con el Plan Ceibal y Argentina hará en esta ocasión algún intento (CEPAL - UNESCO, 2020) que nos hará añorar el Conectar Igualdad. En nuestro país, este fue un plan que de manera integral proyectaba vincular la Televisión Digital Abierta producida mayormente en Universidades Nacionales Públicas, un acceso más democrático a dispositivos tecnológicos y la disposición más integral de recursos didácticos, conectividad en escuelas y software libre. Es inevitable el reflejo contra fáctico que nos asalta: ¿qué hubiera pasado si el programa hubiera continuado en su implementación sostenida y orgánica? ¿De qué manera se hubiera podido afrontar el aspecto educativo de la crisis de salud? En un trabajo compartido por Bárcena (2021), la autora marca dos puntos fundamentales a discutir, uno es el de reemplazo de la denominación de *emergencia* por *crisis prolongada*, no solamente debido a la duración de los hechos sino también de sus consecuencias. Por otra parte, este cambio de noción nos ayudaría a pensar las formas de reestructuración de un sistema educativo que ya tenía contrastes, desproporciones y crisis particulares. Estas se encuentran principalmente reunidas a través de oposiciones entre lo público y lo privado, el centro y la periferia (CEPAL, 2022), la revisión de la presencia de saberes y contenidos, vinculaciones institucionales con los pueblos originarios (CEPAL y otros, 2020), visibilización de género (NU CEPAL-ONU MUJERES, 2021), el trabajo infantil (OIT-UN, CEPAL, 2020), las situaciones de discapacidad (UN y CEPAL, 2021) entre otros.

sincrónicas que irrumpieron en espacios y vidas privadas, que tampoco habían tenido tiempo para reconfigurarse.

II

Esta migración lejos estuvo de darse de manera *orgánica*. Los ámbitos virtuales destinados a la educación no son una novedad como tales, y su aplicación actual, en la mayoría de los casos, no implica el desarrollo de tecnología (software o hardware) nueva como tal. Se nutren de un conjunto de herramientas que ya se encontraban en uso desde la web 2.0²², para una web en la que se podía seguir *surfeando* información (como en su versión inmediata anterior e inicial), pero además cada usuario podía escribir, lo cual daba el primero de muchos pasos hacia la interacción instantánea, que hoy es dada de suyo. Este punto permite por primera vez la interacción entre los usuarios, aunque no de una manera tan marcada e instantánea como en la web 3.0, actual, entendida como un sistema de aplicaciones interconectadas entre sí, con fuerte énfasis en las vinculaciones entre usuarios (Choudhury, 2014). Este tipo de periodizaciones es de las más frecuentes y su criterio es fundamentalmente técnico.

Sin embargo, es necesario sumar la dimensión económica a la cronología de internet y descubrir con ello que, desde sus orígenes y a lo largo de ese primer período, la web se limitaba a ser un reservorio de información accesible y el Estado norteamericano era su principal impulsor, dada la génesis militar del proyecto (SAGE, 2021) desarrollado por ARPA²³. La conectividad que posibilita es uno de los pilares principales de la bancarización y el capital financiero en su forma, hasta ahora, más volátil. La web 2.0 es, además, reconocida como el momento de privatización (p. 15) y regulación²⁴ de derechos de autor en internet (p. 16). Sobre lo primero, el principal actor es Google, por la relevancia mundial que hoy tiene, pero también porque muestra en su génesis algo que será inherente a su naturaleza (a su ADN) y dejará descendencia en esa y las nuevas generaciones de Internet: en 1996 Larry Page y Sergei

22 Allá por 2004, cuando fuera acuñado el término por la empresa, O'Reilly Media, en California (Pérez Salazar, 2011, p. 59)

23 Siglas de la Agencia de Investigación Avanzada y Proyectos (Advanced Research and Projects Agency), más información en <https://www.darpa.mil/>

24 Desde 2009 se elabora Freedom of the Net, un reporte que intenta medir *el grado de libertad de internet* a nivel mundial. Puede consultarse en <https://freedomhouse.org/explore-the-map>

Brin desarrollan un algoritmo que analizaba la cantidad de links que referenciaban a una página y, frente a una búsqueda, jerarquizaba los resultados en función de la cantidad de estos links, suponiendo que esto los hacía más pertinentes. Además, este resultado ya determinado (SERPs, es decir Páginas de resultados del motor de búsqueda, por sus siglas en inglés), se ofrecía junto a links de publicidad y, además, las empresas podían pagar para posicionar preferencialmente sus links también. Estas tres prácticas, un cuarto de siglo después, con extrema sofisticación²⁵, siguen siendo de las principales fuentes de ingreso del (ahora) integrante de Alphabet (Greenberg, 2015). En la época de la Web 3.0, el IOT (sigla en inglés de *Internet de las Cosas*) es una de las ramas de avance técnico diseñada para la industria 4.0 y para el mercado de usuarios, que promete mayor crecimiento (Anghel, Ianc y Modi, 2020). La misma consiste en los *ecosistemas* de productos interconectados a través de internet, desde automóviles a cepillos de dientes, esto sin duda tiene para nosotros horizontes todavía difíciles de imaginar, pensando por ejemplo en nociones *superadoras* como *Internet de las ciudades* (Mitchel y otros, 2013). Lo cierto es que con todas sus ventajas quedan pendientes aún preguntas y cuestionamientos que podemos retrotraer hasta la web 2.0 incluso, ahora exacerbados, sobre todo los de la privacidad y seguridad, para estados y las propias empresas que los dispensan (CISA, 2019) pero también para los usuarios, que adquieren muchas veces sin entenderlo, pasivamente, dispositivos que granulan aún más la recolección de datos o su exposición a ciberataques (Emami—Naeini y otros, 2020).

Por último, podríamos sugerir la consideración de la arista (Geo) política de Internet que, como comentábamos, surge con intereses mi-

25 Esto se aprecia sobre todo al comparar las versiones del algoritmo de búsqueda y sus ramificaciones naturales (como aquellas destinadas a direccionar publicidad o estimar palabras, entre otros). Sugerimos revisar sobre esto una lista detallada del Search Engine Journal (<https://www.searchenginejournal.com/google-algorithm-history/>) que abarca las actualizaciones que van del 2003 al presente. Para volver con esta reconstrucción hasta 1996, podemos consultar la infografía de Clark Boyd (2017). En ambos casos, pese a los cambios, podemos observar la tendencia preferencial a organizar los resultados alrededor del usuario y los compromisos éticos con los que Google incrementa sus compromisos financieros.

Frente a esto, señalando a la Pandemia del COVID-19 como dinamizadora de cambios, Usmani (2020) explica que Google ha incorporado una herramienta en particular para revertir las tendencias en la búsqueda de Google y dar algo más de control al usuario a partir de las presiones externas de organizaciones y estados. Como explica el autor, también para el Research Engine Watch, se ha agregado un panel de filtros que puede utilizarse para discriminar el tipo de resultados activamente. Esto daría algo más de *objetividad* a las jerarquizaciones, sobre todo en momentos álgidos de búsqueda de información como los electorales, conflictos armados o los vinculados a la propia Pandemia, entre otros.

litares durante la Guerra Fría hacia finales de los '60 (Carr, 2016). En este sentido es notable el componente conflictivo que prácticamente nació con internet, personas o grupos de personas que intentaban alterar dispositivos, acceder a información no autorizada o simplemente tomar el desafío de vulnerar los sistemas, al tiempo que se desarrollaban las legislaciones y los protocolos de seguridad²⁶. Como continuidad de conflictos en el *mundo real* o terreno original de conflictos, se convierte en una herramienta fundamental de uso pasivo, es decir, para gestionar información, tropas y recursos tanto para estados como para contratistas privados o grupos *terroristas* (Sánchez Medero, 2010, p. 227), asimismo se perfila como un escenario más en donde los bandos se encuentran en conflicto activo, es decir, ciberguerra (p. 233).

En el conjunto de estas aristas²⁷, vemos que con cada nueva versión internet deja de ser una autopista de información²⁸ tan eficiente que había convertido al mundo en, apenas, una *aldea global* (McLuhan, 1993). Hoy esa aldea no es más que una vecindad, una suerte de conventillo²⁹. Gradualmente los grandes actores dentro (y *fuera*) de Silicon Valley han desplazado sus enfoques de desarrollo tecnológico. En la web 2.0 se trataba de conectar seres humanos con información u otros seres humanos entre sí. Se privilegiaban páginas con estructura de comunidades en torno a temáticas. Actualmente, el fuerte está puesto en aplicaciones o sus “versiones web”, que sobre todo se centran en el personalismo, el perfil; se busca aprender del sujeto y sus relaciones con otros, al tiempo que se proponen ajustes a esas relaciones con sus pares y las cosas del mundo.

No nos hemos alejado del tema, necesitamos hacer estos recorridos, brevísimos, para entender el marco de discusión una vez que entremos a las plataformas educativas.

Si de alguna manera estas cifras anteriores no alcanzan para mostrar la relevancia de la presencia de Google y su tarea auto asignada de *espí-*

26 Notoriamente, hay gran número de jóvenes involucrados (Washington Post, 2003).

27 Por desarrollar las que consideramos principales.

28 Término con el que se designaba en los años 90 a internet, popularizado a raíz de las medidas de modernización en comunicaciones impulsadas durante el gobierno de Clinton y Gore (Kahn, 1993).

29 Una especie de infierno a puertas cerradas, jugando con el prefacio de Powers al texto. Vemos por todas partes a Don Barriga cobrando la renta en bitcoins, doñas Florindas y profesores Jirafales haciendo match, Quicos que se vanaglorian, algunos don Ramones mendigan cosas evitando pagarlas y apenas pueden conservar un techo. Luego, a la noche, todos cierran las puertas y el chavo vuelve a su barril sin entender muy bien qué pasó.

ritu absoluto, veamos algunas medidas que se tomaron recientemente en el estado de Nuevo México³⁰. El fiscal general de Albuquerque, Héctor Balderas, demandó a Google por monitorear los 80 millones de educadores y estudiantes que tiene como usuarios. Resulta importantísimo entender que esta cantidad de perfiles corresponden únicamente a usuarios de Estados Unidos y a docentes o estudiantes de ese país³¹. La demanda³², en lo que nos interesa, se divide en tres causas de acciones: la primera es la violación de la Ley de protección de privacidad infantil en línea (COPPA, por sus siglas en inglés). Esta ley define al niño como un individuo menor de 13 años de edad y en este sentido es deber del proveedor del servicio notificar debidamente a los padres, incluso conseguir una prueba clara de consentimiento del uso de los datos obtenidos³³. La segunda causa de acción refiere a la Ley de prácticas ilegales y marca específicamente el abuso de Google al tomar ventaja de la falta de experticia o conocimientos de los actores de las diferentes comunidades educativas de Nuevo México, incapaces de advertir el monitoreo permanente, sobre todo, de los niños por lo que estos se ven forzados a usar Google Education para participar de la escuela. La tercera causa de acción legal sostiene que cada habitante del estado de Nuevo México³⁴ tiene expectativas de privacidad más o menos razonables, que Google Education está diseñado con un nivel de sofisticación técnico desproporcionado para monitorear a los involucrados, quienes no tienen alternativa frente a las condiciones presentes.

Eso es lo interesante, lo alarmante y lo que motiva el presente artículo. Las condiciones de posibilidad de un mundo interconectado están dadas por la red de relaciones técnicas que lo sostienen y la educación no está por fuera de estas determinaciones. Estas demandas represen-

30 Mencionamos este porque está directamente relacionado con la educación y es uno de los más recientes. Podemos enumerar otras demandas contra Google, igual de relevantes y en líneas similares Lohr (2020), *BBC News Mundo* (2018) y *El Cronista* (2020), entre otras.

31 Pensemos que en este momento Google Classroom (solamente esta aplicación) ha registrado más de 100 Millones de descargas acumuladas, hasta 2022. Pensemos que, según el propio Google, en 2021, su aplicación era utilizada por más de 150 millones de estudiantes, educadores y líderes escolares de todo el mundo para enseñar y aprender, frente a los 40 millones 2020 (Lazare, 2021).

32 La demanda data del 20 de febrero de 2020. Una copia completa puede ser encontrada en esta dirección: https://www.nmag.gov/uploads/PressRelease/48737699ae174b30ac51a7e-b286e661f/AG_Balderas_Sues_Google_for_Illegally_Collecting_Personal_Data_of_New_Mexican_School_Children.pdf

33 Es interesante que la ley no prohíba la obtención de datos, sino la no información de dicho proceso.

34 El Estado tiene además interés en resguardar la salud y el bienestar de los involucrados, más allá del interés de los particulares.

tan avances considerables en la concientización de los demás gobiernos del mundo y la población en general; pero estas demandas únicamente buscan un resarcimiento económico³⁵ como *disuasivo*³⁶, y omiten un cambio radical en la manera en que se configuran política, económica y tecnológicamente estos gigantes de la informática.

III

Frente a este panorama, los diagnósticos de crisis son útiles, pero también es relevante dar cuenta de las propuestas que, en este caso, aportan una cuota de futuro³⁷. Es de destacar en este sentido la apuesta constante y siempre creciente de nuestra universidad a los espacios educativos virtuales soberanos (Conde y otros, 2017, p. 1). La estructura material y virtual de nuestros días puede rastrear sus orígenes hasta 1979, cuando la Facultad de Ciencias Económicas estudiara la factibilidad de incorporar un sistema de computación y esta iniciativa decanta en la creación del CdC (Centro de Cómputos), hoy Unidad de Tecnología de la Información (UTI). Como momentos clave, sin embargo, mencionaremos solamente algunos. Por ejemplo, a partir de 2001³⁸, comienza el desarrollo del Sistema Informático de Apoyo a la Teleformación (SIAT), como una continuidad del estilo de funcionamiento de la universidad (Ferreira Szpiniak, 2021, p. 492) y además como una manera de vincularse con la comunidad en general, pudiendo la universidad acercarse de otra manera *al medio* (Ferreira Szpiniak, 2021, p. 494). Los cursos iniciales (de capacitación en educación a distancia) tenían por objeto además “garantizar que el SIAT tuviera altos niveles de accesibilidad universal” y por tanto se extendió la convocatoria a zonas de baja conectividad de la provincia (Ferreira Szpiniak, 2021, p. 496).

35 El propio documento refiere a un acuerdo previo con Google por rastreo a través de YouTube por 170 millones de dólares estadounidenses en 2019.

36 Pensemos que, según Yahoo finance (2022), Alphabet Inc. cerró el 2021 con ganancias superiores a los 270.000 millones de dólares. Podemos consultar esta información aquí: <https://finance.yahoo.com/quote/GOOG/financials>

37 Debido a que la evaluación de la experiencia de la Universidad Nacional de Río Cuarto, con entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, ha sido desarrollada por Ferreira Szpiniak y otros, en varios trabajos que se encuentran en las referencias bibliográficas (2016, 2017, 2020, 2021) y pueden ser consultados en internet, nos limitaremos a reseñar los puntos necesarios para nuestra argumentación.

38 Como explica Jorge Guazzone (2021), en la actualidad sería mucho más fácil tomar un desarrollo de software libre y adaptarlo a las necesidades particulares de la universidad. Sin embargo, en 2001, la oferta limitada y los altos costos de los servicios privados motivaron el desarrollo propio.

De allí en adelante, el crecimiento se mantuvo de manera sostenida cuantitativamente pero también cualitativamente, apuntando en lo primero a vínculos institucionales regionales y provinciales, pensando en las demandas que profesionales de la educación pudieran tener. En lo segundo, las siguientes modificaciones al software complejizaban la experiencia y la forma de interacción en la página (p. 498) lo cual devino en la creación de aulas virtuales en el año 2007 y con ello la posibilidad de inscribirlo como un sistema de apoyo a la presencialidad (p. 499), esto implicó que creciera a tal punto que en 2009 albergara a un cuarto de la matrícula efectiva de aquel entonces (p. 500). Fue cuando se gestó la idea de actualizarlo a la manera de un campus virtual, "... se diseñaron nuevos módulos como Secretaría del Campus, Facultades y Aulas Virtuales y otros orientados a dotar al SIAT de herramientas pedagógicas que faciliten el trabajo colaborativo y la evaluación de los aprendizajes" (p. 499). Para 2010 todas las facultades utilizaban el sistema y el 60 % de los alumnos de la universidad participaba activamente de ellas. En 2015, luego de aportes e intercambios de docentes, se desarrollan los foros como una mejora de las herramientas de interacción hasta ahora existentes. Además, este año auspició el proyecto "Utilización del entorno virtual SIAT en la escuela media", para Río Cuarto y la región,

[...] cuyo objetivo es ofrecer el campus virtual, capacitación y soporte a las escuelas medias de Río Cuarto y la región que lo deseen. En ese marco están participando 19 escuelas y se capacitaron 78 referentes técnico-operativos y 120 docentes de nivel medio" (Ferreira Szpiniak, 2021, p. 501).

Algo sumamente interesante es que el sistema cuenta con aulas virtuales, avanzadas y simples (que requieren usuario y contraseña), pero también aulas virtuales públicas, de acceso irrestricto en internet. Esto a nuestro criterio representa de manera coherente la disponibilidad y apertura que debiera tener la Universidad Pública en Argentina.

Por su parte, el paso a Evelia se consolida como un proyecto que tiene por objeto "poner a disposición de la ciudadanía un producto desarrollado a lo largo de más de 15 años de trabajo, y realizado gracias a la inversión de la UNRC como parte del Estado argentino, quien debe ser garante del derecho a la educación, de calidad y para todos los ciudadanos" (Ferreira Szpiniak, 2021, p. 510). Su afianzamiento en la co-

munidad universitaria se consolidó con la interacción SIAL-EVELIA³⁹ y con el avance hacia el proceso de liberación de la plataforma, en tres etapas: la liberación de la aplicación como instalador para el uso, luego se sumarán los archivos fuente, el código de EVELIA, y finalmente la liberación completa mediante convenios con instituciones (Conde, Ferreira Szpiniak y Zorzán, 2017). En el marco de la pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio⁴⁰, el desarrollo de EVELIA ha crecido rápidamente como una de las posibilidades para solventar las necesidades de las instituciones educativas, proyectándose como una alternativa, no solamente para la propia Universidad, sino también para la comunidad educativa de la región. Esto cuantitativamente, se traduce en que “este sistema tenía un acceso habitual promedio de 3000 usuarios por día, y de una semana a la otra, pasó a tener un promedio de 12800 accesos diarios con picos de 22000 accesos” (Conde, Zorzan, y Guazzone, 2021), sin mencionar que durante 2021 se crearon 1200 aulas virtuales, de las cuales alrededor de 900 pertenecen a la Universidad Nacional de Río Cuarto y las restantes a escuelas secundarias y terciarios de la ciudad y región.

Finalmente, cabe aclarar que una parte importante de su desarrollo fue enfocada en la integración con Jitsi, un sistema de videoconferencias, que también fue instalado en servidores de la universidad. De esta manera:

UNRC Meet está preparado para realizar actividades sincrónicas dentro de las aulas virtuales, teniendo todas las herramientas en un único lugar y con el solo uso de un navegador Web. De esta manera, las aulas virtuales de EVELIA son 100 % software libre y dentro de la UNRC, garantizando seguridad para que solo accedan docentes y estudiantes, sin entregar datos a empresas, guardando toda la información en nuestra nube local y enmarcados dentro de la Ley de Protección de Datos Personales N° 25.3261. Además, al tener todas las herramientas de cada aula virtual dentro del dominio unrc.edu.ar (www.evelia.unrc.edu.ar,

39 SIAL es la plataforma de gestión de alumnos y docentes, mientras que EVELIA son las aulas virtuales de la UNRC. Esto permite gestionar con mayor fluidez alumnos y docentes, a lo largo de los diferentes espacios creados.

40 El Decreto que da lugar al mismo puede consultarse aquí: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/decreto-260-2020-335423/texto>

meet.unrc.edu.ar), no generan consumo de datos para los usuarios (Dirección de Prensa y Difusión, UNRC, 2020).

La relevancia de tener un equipo de desarrollo propio y un sistema producto del mismo presenta varias aristas. Por un lado, se adapta de manera orgánica a los requerimientos de la comunidad educativa que lo utiliza, así contribuye a la soberanía informática del Estado nacional ya que la información de sus usuarios es almacenada y protegida, alojándola en servidores propios. Por otra parte, y pensando en sus posibilidades de acceso, la gratuidad se garantiza en el tiempo, asimismo pueden aprovecharse políticas nacionales que benefician a los usuarios en este contexto, como *rating cero*⁴¹, lo cual permite acceder a la plataforma sin consumo de datos por parte de las principales empresas de telecomunicaciones (Conde, Zorzan y Guazzone, 2021).

IV

No ha sido el objetivo de este trabajo desarrollar las consecuencias o el impacto que tuvo la pandemia para nuestras latitudes, aspectos que estamos todavía comprendiendo. Ni siquiera centrándonos en el coste que tuvo para los procesos educativos que se estaban desarrollando *normalmente*. Más bien, nos interesa enfocarnos exclusivamente en una tendencia que algunos autores han llamado la *Googlificación* de la educación⁴² y que, sostenemos, se actualiza en estas abstracciones de los procesos educativos concebidos, *programados*, por actores como Google. Esto porque al parecer hemos superado la *McDonalización de la cultura* diagnosticada por Ritzer (1996). Para este sociólogo norteamericano, un conjunto de indicadores nos permite ver que hemos trasladado el modelo de negocios y organización de las casas de comida rápida (especialmente McDonalds) a diferentes ámbitos de la realidad. Ritzer destaca la búsqueda permanente de *eficacia* y el énfasis en el *cálculo*. Ambos habilitan la cuantificación de las ponderaciones y la *cantidad*

41 Sobre esto hay que decir que a partir del acuerdo al que llega el Gobierno Nacional en abril de 2020 la Universidad generó un observatorio de *cero rating*, con el cual las 57 universidades nacionales del país pueden hacer uso de sus dominios sin costos (Jefatura de Gabinete de Ministros, 2020). En particular, la *UNRC* generó un observatorio que se encarga de revisar el estado del consumo y gestionar reclamos o diseñar estrategias en caso de que estos convenios no se respeten. Ambas medidas apuntan por supuesto a incrementar la democratización de su acceso (Evelia, 2021).

42 Algunas fuentes se refieren de esta manera a la creciente presencia de Google en el panorama educativo: Singer (2017), Bouchrika (2022) y Bayo y Sur (2022).

como el criterio máximo por sobre la calidad. Sin duda que esto va de la mano con la preocupación por la *predicción*, por la consolidación de un mundo despojado de sorpresas, donde sepamos siempre lo que está a punto de ocurrir y, por ello, todo esté bajo *control*. En última instancia, Ritzer hizo bien en leer el giro que rápidamente daba el mundo hacia un tipo de *racionalidad* dinámica, potente que promete crecimiento y progreso análogos a los propios de la cadena de comida rápida. Sin embargo, el costo consecuente es la necesidad permanente de atención a no construir con esta deriva nuestra propia *jaula de hierro*, habilitando las condiciones materiales y culturales para nuestra despersonalización maquina. Entendemos que deberíamos conservar una cuota de irracionalidad. Lo fundamental es no presuponer que esta forma de racionalidad es *totalmente* racional o es la única racionalidad posible. Coincidimos con Ritzer (1996) cuando recomienda estar atentos y reservar algo de irracionalidad (p. 181) que corrija la inercia que puede lanzamos de lleno al paroxismo:

Es evidente que los avances tecnológicos están desembocando, en el campo de la educación, en irrationalidades incluso todavía más grandes. En la práctica, el contacto mínimo entre el profesor y el estudiante se está limitando aún más por avances tales como la televisión educativa, la televisión de circuito cerrado, la enseñanza computarizada y las máquinas que enseñan. Pronto podremos ser testigos de la fase última en el proceso de deshumanización de la educación: la eliminación del profesor humano y de la interacción humana entre profesor y alumno (Ritzer, 1996, p. 177).

Espóiler: esto ya pasó.

Alejandro Galliano (2020) ha sido uno de los catalizadores del presente escrito. En su libro nos invita a recorrer un repertorio numeroso y pertinente de corrientes y pensadores, nacionales e internacionales, que discuten diferentes aristas de futuros posibles e imposibles (para la humanidad, sobre todo). Esto para comprender de qué manera hemos cedido las utopías. Tenemos algunas discusiones pendientes con el costado aceleracionista de ese texto, sin embargo es valiosísimo el diálogo que establece entre el proceso de consolidación del capitalismo en sus fases hasta la actualidad con las nociones de futuro que propone

el historiador argentino Ezequiel Gatto, quien “distingue futurización, como futuridad hacia un punto de llegada preestablecido, una imagen del futuro que organiza toda la práctica social, de la ‘futurabilidad’ [...], que señala un punto de partida, una imagen del presente que puede futurizarse o no” (Galliano, 2020, p. 49). Esto es precisamente lo que nos permite ver/hacer EVELIA, en tanto esfuerzo de una universidad pública. Una canalización de una demanda local y regional, que de manera orgánica se configura en torno a la universidad y sus dinámicas, para servir de apoyo o vía alternativa a la propia institución y la comunidad de instituciones de la región. Todo esto justamente se produce en un momento donde la sociedad parecía haber desembocado en una obturación de futuro gravísima.

Si de todas maneras las formas del cambio tecnológico nos llevan en la proyección de la historia hacia un futuro interconectado y codificado por algoritmos autorreferenciales, ¿por qué no abrazar esas posibilidades tecnológicas para generar una forma de gestión que nos afirme en nuestra soberanía? En este sentido, EVELIA es para nosotros diametralmente opuesta a la alternativa de Google. El hecho de que la primera respete la privacidad de los usuarios y se preocupe activamente por el acceso gratuito, irrestricto y democratizante de los mismos, es solamente una de las diferencias y es una diferencia que, como los algoritmos de Google, tiene un carácter genético. EVELIA lleva en su ADN, repetimos, a la Universidad Pública. Después de todo: “El aula extendida no es un instrumento tecnológico, sino que utiliza la tecnología desde una concepción anclada en el paradigma interpretativo y colaborativo de la enseñanza” (Ferreira Szpiniak, 2020, p. 5). Esto es otra forma de decir que desde las encuestas voluntarias hasta los nombres de las actualizaciones, que suman a los números de las versiones, declaraciones patrióticas⁴³, se proyecta como un costado virtual, algorítmico, de un proyecto político humano e historizado.

A todas luces, esto nos ayuda a separar la futurización que nos proponen gigantes como Google, para quienes la tarea es McDonalizable o Googlificante. A tal punto llevan los imperativos de la racionalidad irracional, que desde el entorno de los servicios de Alphabet es virtualmente posible abstraer absolutamente todos los seres humanos del proceso. Podemos imaginar lúdicamente que en el teclado predictivo (Gboard) se escribe una tarea por nosotros, compartida en línea y si-

⁴³ La versión 1.2 se llamaba “Héroes de Malvinas” y la 1.4 “9 de julio ¡Independencia!”.

multáneamente (en GDocs), luego evaluada por el sistema integrado en el propio Google Classroom. El individuo solamente tiene que presionar de manera mecánica teclas virtuales en su teléfono y el sistema sigue funcionando.

La Googlificación de la educación no es, como tal, la intromisión de la tecnología en las aulas; como tampoco era el problema, en el texto de Caruso y Dussel, la intromisión de la televisión y la publicidad sino la despersonalización del proceso educativo que implican las negociaciones graduales con el desmonte de las humanidades, los espacios, los cuerpos, los vínculos y que quede solamente el *rendimiento* del avatar allí, para ser modulado adecuadamente, y el deseo, por definición incuantificable del todo, relegado al consumo. Por esto es sumamente relevante una discusión con el aceleracionismo. Cuando escuchamos sus diversas propuestas, intuimos que hay algo allí, aunque no podemos más que acercarnos con cautela.

A lo largo de su corta vida y potente prosa, Mark Fisher (2009) orbita en diferentes posiciones respecto del aceleracionismo y sobre todo en relación con Nick Land (uno de sus representantes más radicales), pero no duda en remitirlo a Deleuze en su génesis cuando dice: “No significa acelerar el capitalismo o alguno de sus rasgos sin plan y sin orden [...]. Más bien, significa acelerar los procesos de desestratificación” (Fisher, 2009, p. 117). En este marco de propuesta, la *tecnología* sería el elemento dinamizador de esta aceleración. Lo hemos visto más arriba, la cronología de internet ha sido tanto de avances técnicos como de los intentos del capital para *cercar* el acceso a los mismos. Hasta acá estamos mandando a imprimir remeras aceleracionistas. No obstante, algo más abajo dice Fisher:

Deberíamos pelear por algo distinto: por la construcción de una modernidad alternativa en la que la tecnología, la producción en masa y los sistemas impersonales del gerenciamiento contribuyan, todos, a la remodelación de la esfera pública. Y público no significa, en este caso, estatal: el desafío es imaginar un modelo de propiedad pública que no sea el de la centralización estatal como la que se dio durante el siglo XX (2009, p. 118).

Ahora es un poco más difícil ir a retirar la remera que encargamos a la imprenta. Esto porque la tecnología o, si quisiéramos ser más precisos, las tecnologías vinculadas a la informática, las telecomunicaciones, la robótica y afines, no tienen *una* potencialidad oculta o refrenada por el capital, sino que en su apertura fundamental, como el algoritmo de Google, son perfectamente compatibles con las aristas de la McDonalización o su variante renovada, la Googlificación. Después de todo, luego de dos años de presionar el acelerador, la pandemia no nos ha dejado más que ganancias históricas para Google, una brecha digital y escolar mucho mayor a nivel mundial y concesiones de privacidad y seguridad (de usuarios de todas las edades y estratos sociales) que parecía absurdo plantear, justamente en momentos tan frenéticos. A la velocidad la pone el capitalismo cabalgando a clina limpia sobre Google. No gastemos energías en que vaya todavía más rápido. Nuestro énfasis debe estar puesto en aglutinarnos y concentrarnos en torno a instituciones en las que podamos abrir espacios virtuales (o no), para pensar y discutir.

Al fin y al cabo, se constituye una oposición a un gigante con recursos inconmensurables. Suena bien en la literatura, pero realmente ¿qué persona (en su sano juicio), habiendo un gigante en frente a punto de arremeter, tendría por primera reacción echar mano a su honda? No pretendemos originalidad, simplemente graficar que algunas batallas es mejor dejarlas a los gigantes y, en todo caso, utilizar las redes para modular su desempeño.

Jorge Alemán escribió hace unos años (2018) un breve artículo discutiendo con algunos (solamente algunos, es justo decirlo) exponentes de la considerablemente heterogénea noción de aceleracionismo. En el mismo, el psicoanalista y escritor argentino pregunta: “¿Quiénes van a expropiar Amazon o Google?”. Esta pregunta es interesante porque le da materialidad a una discusión que parece, de otra manera, etérea. Si derrapamos a toda velocidad en la lógica del acceso, por oposición a la compra y posesión, corremos el riesgo de olvidar que *internet es un conjunto de cosas* y que hay *quienes* las poseen.

Insiste Alemán: “El desarrollo digital y tecnológico del capital no está en absoluto separado de las grandes élites oligárquicas-financieras, que desde hace años llevan adelante una ofensiva contra los sectores populares y subalternos”. Desde esta perspectiva, acordar con algunos planteos aceleracionistas es como *chocar los cinco* con la prima de la mano invisible del mercado. Volvamos a pensar la experiencia de Evelia

a la luz de estos planteos. Fortalecer las estructuras públicas, configurar de manera comunitaria los entornos digitales y contribuir al vínculo efectivo entre instituciones que continúen con ese ritmo. Después de todo, ¿qué mejor para provocar un cortocircuito a un CEO de Silicon Valley que detallarle las irracionalidades de una educación laica, pública, gratuita y de calidad?

Referencias bibliográficas

- Anghel, M., Ianc, P., Ileana, M., y Modi, L. (2020) *The Influence of Privacy and Security on the Future of IoT*. <http://www.revistaie.ase.ro/content/94/04%20—%20anghel,%20ianc,%20ileana,%20modi.pdf>
- Auge, M. (1998). *Hacia una antropología de los mundos contemporáneos*. Gedisa.
- Augé, M. (2018). *El porvenir de los terrícolas. El fin de la prehistoria de la humanidad como sociedad planetaria*. Gedisa.
- Bárcena, A. (2021) *Educación en América Latina y el Caribe: la crisis prolongada como una oportunidad de reestructuración*. https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/version_final_presentacion_se_educacion_13—10—2021_0.pdf
- Bayo, C. (2021) *La Googlelización de la educación pública*. <https://vientosur.info/la—googlelizacion—de—la—educacion—publica/>
- BBC News Mundo (2018). Multa récord a Google: por qué Europa sancionó al gigante tecnológico con US\$5.000 millones. <https://www.bbc.com/mundo/noticias—44872301>
- Bouchrika, I. (2022). *How Google Conquered the Classroom: The Googification of Schools Worldwide*. <https://research.com/education/how—google—conquered—the—classroom>
- Boyd, C. (2017). *A visual history of Google SERPs: 1996 to 2017*. <https://www.searchenginewatch.com/2017/03/29/a—visual—history—of—google—serps—1996—to—2017/>
- Carr, M. (2016). *US Power and the Internet in International Relations* Palgrave. <https://doi.org/10.1057/9781137550248>
- Caruso, M. y Dussel, L. (1998). *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Ed. Kapeluz.
- CEPAL (2020). *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID—19: que nadie se quede atrás*. <http://hdl.handle.net/11362/46600>

- CEPAL (2022). *Panorama Social de América Latina, 2021*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/47718/6/Anexo_est_PanoramaSocial2021_es.pdf
- CEPAL y NU (2022). *Panorama Social de América Latina 2021* <https://www.cepal.org/es/publicaciones/ps>
- CEPAL y otros (2020). El impacto del COVID 19 en los pueblos indígenas de América Latina Abya Yala: entre la invisibilización y la resistencia colectiva. *Informes COVID—19* https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46543/S2000817_es.pdf
- CEPAL—UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID—19. *Informes COVID—19*. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/S2000510_es.pdf
- Choudhury, N. (2014). World Wide Web and Its Journey from Web 1.0 to Web 4.0 (IJCSIT) *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, <https://www.ijcsit.com/docs/Volume%205/vol5issue06/ijcsit20140506265.pdf>
- CISA (2019). *The Internet of Things: Impact on Public Safety Communications* https://www.cisa.gov/sites/default/files/publications/CISA%20IoT%20White%20Paper_3.6.19%20—%20FINAL.pdf
- Conde, J., Ferreira Szpiniak, A. y Zorzán, F. (2017). *Liberando el Entorno Virtual SLAT de la UNRC como aporte a la educación y la soberanía tecnológica* <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/65091>
- Dignan, L. (2018). *How Apple, Google, and Microsoft stack up in education technology: Hardware, software, and deployment*. <https://www.zdnet.com/article/how-apple-google-microsoft-stack-up-in-education-technology-hardware-software-and-deployment/>
- Dirección de Prensa y Difusión (UNRC) (2020). *Avanza la virtualidad en la UNRC: surge Evelia 1.3* https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=34413
- Dirección de Prensa y Difusión (UNRC) (2020). *Avanza la virtualidad en la UNRC: surge Evelia 1.3* https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=34413
- El Cronista* (2020). Multaron a Google Argentina por incumplir la Ley de Protección de Datos Personales. <https://www.cronista.com/infotechnology/online/Multaron-a-Google-Argentina-por-incumplir-la-Ley-de-Proteccion-de-Datos-Personales-20200519-0006.html>
- Emami—Naeini, P., Agarwal, Y., Cranor, L. y Hibshi, H. (2020) *Ask the Experts: What Should Be on an IoT Privacy and Security Label?* https://www.ftc.gov/system/files/documents/public_events/1548288/privacycon-2020-paradis_emami_naeini.pdf

- Evelia (2021). *El Ministerio de Educación de la Nación y el ENACOM acuerdan el acceso gratuito a las plataformas educativas desde los celulares*. <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/observatorio—cero—rating—de—la—unrc/>
- Ferreira Szpiniak, A. (2020). *Orientaciones pedagógicas para diseñar propuestas educativas con aulas virtuales*. <https://www.evelia.unrc.edu.ar/ensenaryAprenderEnLaVirtualidad/wp—content/uploads/2022/06/Orientaciones—pedagogicas—para—disenar—propuestas—educativas—con—aulas—virtuales.pdf>
- Ferreira Szpiniak, A., Conde, J., Castrillo, J. y Martinangelo, L. (2016). *Desarrollo de software libre como aporte a la educación y la soberanía tecnológica*. https://www.evelia.unrc.edu.ar/evelia/portal/files/articulosAulasExtendidas/DesarrolloDeSoftwareLibreComoAporteALaEducacionYLaSoberaniaTecnologica_2016.pdf
- Ghayas Usmani, R. (2020) *Remarkable impacts of COVID—19 on Google SERPs*. <https://www.searchenginewatch.com/2020/05/18/remarkable—impacts—of—covid—19—on—google—serps/>
- Greenberg, J. (2015) *What Google, I Mean Alphabet, Looks Like Now*. <https://www.wired.com/2015/08/google—mean—alphabet—looks—like—now/>
- Guazzone, J. (29 de noviembre de 2021) *Presentación del Sistema de Aulas virtuales EVELIA (UNRC)*. <https://www.youtube.com/watch?v=jWI2l3VW1ow>
- Jefatura de Gabinete de Ministros (2020). *Cero rating de datos móviles para plataformas educativas*. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/cero—rating—de—datos—moviles—para—plataformas—educativas>
- Kahn, J. (1993). *Building and Rescuing the Information Superhighway*. <http://www.lbl.gov/Science—Articles/Archive/information—superhighway.html>
- Kline, B. (2014). *Google vs Apple vs Microsoft: Who Will Own the Education Market?* <https://www.fool.com/investing/general/2014/05/16/google—vs—apple—which—will—own—the—education—marke.aspx>
- Lazare, M. (2021). *A peek at what's next for Google Classroom*. <https://blog.google/outreach—initiatives/education/classroom—roadmap/>
- Lohr, S. (2020) *La demanda antimonopolio contra Google, explicada*. <https://www.nytimes.com/es/2020/10/21/espanol/negocios/demanda—google.html>
- Marqual IT Solutions (2022) *Global Education Technology Market Size, Share & Industry Trends Analysis Report By Deployment (On—premise and Cloud), By Type (Hardware, Software, and Content), By End User (Business and Consumer), By Sector, By Regional Outlook and Forecast, 2022—2028* <https://www.researchandmarkets.com/reports/5636593>
- McLuhan, M. y Powers, B. (1993). *La aldea global*. Gedisa.
- Mitchel, S., Villa, N., Stewart—Weeks, M., y Lange, A. (2013). *The Internet of Everything for Cities* https://www.cisco.com/c/dam/en_us/solutions/industries/docs/gov/everything—for—cities.pdf

- NU y CEPAL (2021) *Personas con discapacidad y sus derechos frente a la pandemia de COVID—19: que nadie se quede atrás*. <http://hdl.handle.net/11362/46600>
- NU. CEPAL—ONU MUJERES (2021). *Compromiso de Santiago: un instrumento regional para dar respuesta a la crisis del COVID—19 con igualdad de género*. <http://hdl.handle.net/11362/46658>
- Pérez Salazar, G. (2011). La Web 2.0 y la sociedad de la información. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales*, http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185—19182011000200004&lng=es&tlng=es
- Reichert, C. (2022). *Google Pledges \$20M to Computer Science Education for 11M Students*. <https://www.cnet.com/tech/computing/google—pledges—20m—to—comp—sci—education—for—11m—students/>
- Ritzer, G. (1996). *La McDonalización de la sociedad*. Ariel.
- SAGE (2021). *Introduction to cyber politics and policy (Capítulo I)*. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm—assets/110587_book_item_110587.pdf
- Saleh Rauf, D. (2020). *Latin American Ed—Tech Market Nearing ‘Critical Threshold’*. <https://marketbrief.edweek.org/marketplace—k—12/latin—american—ed—tech—nearing—critical—threshold/>
- Sánchez Medero, G. (2010). *Internet: una herramienta para las guerras en el siglo XXI*. https://www.researchgate.net/publication/259334157_Internet_Una_herramienta_para_la_guerra_del_siglo_XXI
- Search Engine Journal (2022). *History of Google Algorithm Updates*. <https://www.searchenginejournal.com/google—algorithm—history/>
- Singer, N. (2017) *How Google Took Over the Classroom*. <https://www.nytimes.com/2017/05/13/technology/google—education—chromebooks—schools.html>
- Smith, E. (2019). *Channel None*. <https://tedium.co/2019/07/25/channel—one—news—history/>
- Vogliotti, A. (2021). Desde el entorno virtual SIAT hacia EVELIA. *45 años no es nada... para tanta historia*. <https://www.unrc.edu.ar/int—sial—evelia—e1.php>
- Washington Post (2003). *Timeline: The U.S. Government and Cybersecurity* <https://www.washingtonpost.com/wp—dyn/articles/A50606—2002Jun26.html>
- Yahoo Finance (2022). *Alphabet Inc. (GOOGL). Income Statement* <https://finance.yahoo.com/quote/GOOGL/financials>

La noche en donde todas las vacas son negras

Neoliberalismo y universidad pública

Santiago J. Polop

1. La inversión: destituir lo común

Neoliberalismo es el nombre que le damos aquí a la racionalidad fundada en la desapropiación de lo común. Entendiendo por este común la parte del sujeto, la vida y los bienes comunes que no pertenecen a nadie particular, ni siquiera al individuo, aunque lógicamente participa de aquellos. Lo que no pertenece a nadie, lo inapropiable que hay en cada una de esos tres, es negado por la lógica neoliberal, en tanto serían perversiones de una verdad natural: el individuo es *causa sui*, experiencia inmediata de su libertad, un hecho pervertido —dirá— por las formas que precarizan la potencia individual y la someten a imperativos de conjunto no simétricos ni dirimibles en una esfera de competencia equivalente por recursos.

La sola indicación de su nombre, “neoliberalismo”, supone un desafío epistémico. No es el nombre de ninguna oficina, ni ministerio, ni política pública. Ninguna figura del ámbito político, educativo, ni siquiera en la ciencia económica (al menos en la actualidad), se declara *neoliberal*. Visto así, pareciera que quienes nos empeñamos en su estudio y crítica lo hiciéramos sobre una entidad inexistente, inasible. La cuestión es, entonces, enfrentarse a la vieja pregunta epistémica: ¿cómo conocer fenómenos no observables? ¿Cómo reflexionar acerca de ellos, cómo dar cuenta de su existencia y eventual sobredeterminación de nuestro tiempo y, particularmente, para el ámbito educativo público? Más finito aún, ¿qué pasa con ese nombre en la universidad pública?

Pensar es una actividad del entendimiento, en el sentido que Hegel le atribuye a esta facultad: una tarea de separación e identificación. Aunque, como advierte el filósofo, es insuficiente quedarse allí. La comprensión de lo allí determinado sólo puede realizarse en el marco del estudio en complejidad. Desplegar esa complejidad supone tomar coordenadas que existen materialmente en el acontecer sociohistórico. Incisiones en lo real muchas veces desperdigadas y, en apariencia, inconexas, cuyo desafío será reunir las en una conceptualización creíble, fundamentada, probada.

En sus comienzos como doctrina político-económica, el neoliberalismo, en tanto nombre, reunía una identificación más publicitada⁴⁴. Como propuesta de orden de lo real, sus axiomas eran claros: rechazo a la intervención estatal en el comercio y en la distribución económica, rechazo de las protecciones estatales a sujetos en base a definiciones tenidas por *vagas e insustanciales* como los derechos humanos, rechazo de las políticas públicas diferenciales para protección de la pobreza o el desempleo, aval al papel jurídico-represivo del Estado, aval a la ruptura de las fronteras soberanas en términos político-nacionales y su sustitución por una federación económica globalizada regida por la lógica del capitalismo.

Los cultores del neoliberalismo hace ya casi un siglo le dieron este nombre a algo más que una disputa por la forma Estado. Se tratará de

44 Lois Marlio, industrial francés, es reconocido por ser quien introduce el término “neoliberalismo” en el *Coloquio Walter Lippman. Think tank* de esta corriente, que reunió en 1937 a economistas liberales desencantados con la mera forma “liberal” (anti-estatista) y espantados por el tipo de avance que la regulación estatal —pos Primera Guerra Mundial y pos crack financiero de 1929— instrumentaría, fundamentalmente bajo los presupuestos keynesianos, del New Deal y del amparo jurídico a los derechos económicos, sociales y culturales.

una comprensión holística del acontecer humano a partir de fundamentos ligados al libre comercio de capitales, el mercado y la libertad individual (Slobodian, 2021). Es decir, se trata de una definición antropológica y, también, ontológica. El ser humano es supuesto como *homo oeconomicus*, y lo que éste es se despliega universalmente por leyes de intercambio y competencia. Dicho de otro modo, el ser humano sólo es tal en tanto se ajusta al orden dado por las leyes del intercambio individual que serían las suyas propias, lo cual no encuentra mayor fundamentación que su enunciación, pero que se asienta en un poderoso *factum*: la existencia individual y la experiencia de la (aparente) libertad decisoria sobre la misma. Según Henry Giroux, esta ideología del neoliberalismo la vuelve la más peligrosa de nuestros tiempos (Giroux, 2018, p. 52).

La fuerza de la pedagogía neoliberal, veremos, pareciera radicar en aquello que no puede demostrar: que en una sociedad en donde todos los actores fuesen capaces de intercambiar compitiendo en igualdad de condiciones, la libertad y la satisfacción de las necesidades alcanzarían un equilibrio perfecto. No puede ser demostrado porque la historia no encuentra experiencia en la cual sustentarse, lo que no ha sido óbice para amilantar las diatribas neoliberales en contra de todos aquellos elementos, sujetos y políticas que impedirían la materialización definitiva neoliberal. Claro que concentrar la discusión en este punto deja intacta una objeción posible a la mercantilización plena del mundo en que el humano debiera existir y que, como ha señalado Michael Sandel (2008), muchas veces pareciera no contemplarse en los debates con quienes defienden esta postura, a saber, la *objeción de corrupción*. La pregunta de esta objeción es bastante simple: ¿todos los bienes y valores son intercambiables en la mesa de negociación del mercado, o algo queda a salvo?

Un *buen neoliberal* diría que la libertad individual no es negociable. Pero lo que esa individualidad decida, no obstante, no es materia debatable ni —fundamentalmente— condicionable por estructuras de sentido que *a priori* le son extrañas por la presencia decisoria de individuos a los cuales no reconoce autoridad: comunidad, cultura, sociedad⁴⁵. Algo

45 El caso del caníbal de Rottemburg fue paradigmático al respecto. Ocurrió en el año 2001, en Alemania. Allí, una persona cortó viva a otra y la fue comiendo. Lo particular del caso es que fue un acuerdo de ambas partes, con pruebas contundentes al respecto. Ese fue el eje de la defensa del acusado por homicidio: se trató de un contrato entre particulares, adultos, sin coacción, sobre un bien y que no afectaba a terceros. Cf. Sandel, 2008, cap. 4.

que ya Jeremy Bentham, iniciador del utilitarismo moderno, había planteado: la inexistencia de la sociedad, o de los derechos colectivos.

Los economistas de la *Escuela de Ginebra* (que inicia su periplo desde mediados de la década del '20), de la *Sociedad de Mont Pelerin* (fines de la década del '30), de la *Escuela Austriaca* y de la *Escuela de Chicago* sostendrán durante el siglo XX, por vías más o menos confluentes, que la solución a problemas tan dispares como el fascismo, los totalitarismos, el keynesianismo, la propia democracia universal o el colonialismo, estaba supeditada a *destituir* los condicionamientos que afectasen la libertad individual para negociar sus activos y pasivos de modo privado⁴⁶. La destitución, en todos los casos, tenía que ver con el desplazamiento de aquellas formas en que instancias supraindividuales no económicas, como la moral, interceden en las condiciones reales o potenciales de los sujetos, la vida o los bienes comunes, lo que les sugería a estas escuelas que se trataba de una interferencia en la potestad decisoria individual.

Este programa suponía, y supone, una revisión total de los criterios con los cuales la humanidad ha desenvuelto su acontecer desde las revoluciones modernas: francesa, inglesa y norteamericana. En particular, su atención se va a ubicar en torno a la noción de libertad y los modos de su despliegue en comunidades de complejidad creciente. La afirmación del derecho individual moderno supuso, por un lado, el problema que ha analizado Rancière (2005), a saber, cómo evitar el peligro que supone para la vida común la retirada a la búsqueda del deseo individual, en particular en sociedades en que esta búsqueda se cifra en la filiación de riqueza. Es decir, como ha advertido Pietro Barcellona (1996), el proyecto político moderno no logra vincular al individuo a una noción de comunidad política orgánica. Por otro lado, la hegemonía del discurso positivista en las ciencias y el derecho supondría la afirmación orgullosa sobre el desconocimiento del devenir histórico de lo real, discurso al cual se ha enfrentado toda teoría crítica humanista (Capra y Mattei, 2015).

Los neoliberales de las escuelas y corrientes de pensamiento que emergieron durante el siglo XX han rechazado cualquier intervención valorativa sobre el ámbito de lo común, que mencionamos aquí como vida, sujeto y bienes comunes. Para el neoliberalismo, *común* es apenas un espacio para la libre competencia y la circulación de información

⁴⁶ Cf. Slobodian, 2021, p. 51-138.

con la cual las individualidades tomarían sus decisiones vitales. De allí que con el mismo recurso pretendan oponerse al fascismo y a la democracia de masas⁴⁷, en tanto uno y otro avanzan sobre la libre circulación de información, decisión y capital, supeditado a las identidades uno, y a valoraciones sobre el bien común y la solidaridad, otro.

La producción teórica del neoliberalismo abogaba, en términos generales, por la ruptura de las fronteras nacionales, la conservación del Estado como forma jurídica orientada al cuidado de la libertad individual y la represión de su violación, el proyecto de una federación global de intercambio, la extinción de la forma y concepción del Estado de Bienestar (el keynesianismo era tenido por una forma de fascismo), la extinción de los subsidios a la producción, y la desarticulación de los derechos humanos y los derechos económicos, sociales y culturales (Slobodian, 2021, p. 179). El papel del derecho es fundamental en la teorización neoliberal, por ello me importa aquí decir lo siguiente: hay que tener precaución con la idea de que el neoliberalismo es el mero rechazo absoluto de los derechos humanos. Mayor precisión es comprender que

[...] en lugar de rechazar los derechos humanos, la tendencia neoliberal ha consistido en *desautorizar* las interpretaciones socialdemócratas de los derechos humanos y del derecho internacional y, al mismo tiempo, apropiarse de ellas para incluir prerrogativas claramente capitalistas. Sería un error afirmar que aquello fue (o es) una crítica de los derechos sociales y económicos, dado que la libre circulación de capitales, mercancías y trabajadores era un derecho social y económico, lo mismo que la reivindicación de seguridad social, empleo o alimentación⁴⁸ (Slobodian, 2021, pp. 202-203)⁴⁹.

47 “Permítanme recordar la máxima de Mill que afirma que no puede haber libertad para los salvajes. Reemplacen esta dura palabra por “personas inmaduras en términos políticos e intelectuales” y reflexionen sobre la propuesta de que quizá la democracia plena no sea el sistema de gobierno más adecuado para esa gente; de que, por ejemplo, el derecho ilimitado a votar y a elegir hombres que vayan a gobernar el país puede abocar a la destrucción de muchas otras libertades y también de cualquier posibilidad de desarrollo económico” (Machlup, en Slobodian, 2021, p. 219).

48 La cursiva es mía.

49 De hecho, Michael Heilperin, economista polaco y miembro del equipo de Ludwig Von Mises, y la Cámara de Comercio Internacional bogó porque el código de derechos de los inversores fuera complemento a la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en lo que se conocería como el planteo del derecho humano al capital y la Carta Magna Capitalista. Cf. Slobodian, 2021, pp. 199-209.

Esta indicación de Quinn Slobodian, historiador canadiense, es fundamental respecto al resultado al que, dice este investigador, arriban las discusiones de los neoliberales de las décadas del '20 al '40: *el mercado autorregulado era un mito*⁵⁰. Y es importante reparar en esto, ya que a partir de allí van a emprender una cruzada no sólo por la revolución del Estado sino, fundamentalmente, del sujeto: ambas categorías normativas debían ser absorbidas por la lógica que informa la corporación empresaria del capitalismo⁵¹.

Los efectos de esta intervención ontológica, antropológica y epistémica, recién se sentirán abiertamente a partir de la década del '70. A partir de este tiempo se materializa su ocurrencia en la forma de gobierno, cuando su lógica se instituye abiertamente vía electoral en Inglaterra y vía dictatorial en Latinoamérica⁵². Los avances sobre la forma—sujeto y lo que de común hay en este para destituirlo de ello y reducirlo a *homo oeconomicus*, será el foco principal de la ideología neoliberal.

Estudios de variada índole han procurado profundizar en los modos en que el neoliberalismo se postula como una racionalidad con vocación de totalizar la experiencia del sujeto⁵³. En general, advierten que su institución sigue caminos allanados por, básicamente, tres vías: primero, la propia *forma* del derecho individual moderno⁵⁴, lo que pretende revelar la dictadura *en* la democracia formal burguesa; segundo, la *violencia de muerte* explícita como recurso para romper con las tensiones entre capital-trabajo-Estado, a través de guerras y golpes de Estado (siempre citadas las criminales dictaduras centroamericanas y latinoamericanas como gran laboratorio del neoliberalismo, inaugurado con el golpe de Estado en Guatemala en 1954); y tercero, los mecanismos de construcción, ordenamiento y perfilamiento de la subjetividad orientados al borramiento de la participación crítica del sujeto en la realidad en la que convive, situación agravada con la extraordinaria penetración de la algoritmización de la vida cotidiana y su venta corporativa.

50 Cf. Slobodian, 2021, p. 144.

51 William Hutt, economista inglés, utilizó el término “soberanía del consumidor”, que fuera adoptado por F. Von Hayek, el gran difusor global del neoliberalismo, a partir de 1935. Cf. Slobodian, 2021, p. 177.

52 Cf. Crouch, 2012, pp. 19-53.

53 Cf. Laval y Dardot, 2013; Alemán, 2016; Forster, 2019; Giroux, 2018; Dri, 2019; Crouch, 2012; Zizek, 2011; Sadin, 2017; Brown 2016, 2021.

54 Marx fue un precursor al respecto, al denunciar tempranamente, en 1842, que la sanción del delito sobre el robo de la leña por la Dieta Renana era un modo de quebrar el principio de generalidad de la ley para entregarla a su forma particular, vehiculizado por el Estado.

El objetivo de las tres vías se condensa en uno: desarmar toda posible disputa crítica del sujeto al devenir de la lógica mercantilizante de lo común, de la vida pública y privada, y de su propia experiencia de lo real. La consumación del objetivo es un fin y un medio, de allí el carácter destituyente que opera sobre todo lo que le presente resistencia: sujeto, política, Estado, derechos, forma de vida.

2. El pecado de lo común

Bien público, *res communis*, derecho colectivo, son conceptos en afrenta a la sociedad de mercado neoliberal, y se constituyen en un objeto de deseo independientemente (y este uno de sus rasgos más novedosos) de su valor real de “monetización”. Es decir, la preocupación del neoliberalismo, la racionalidad dominante de nuestra etapa histórica (Zaffaroni, 2015; Laval y Dardot, 2013; Brown, 2016 y 2021), será que nada quede indemne a la *justicia de mercado*, lo cual por supuesto que incluye la desarticulación de lo que sea que esté bajo el concepto de “bien público”, *res communis*, o cualquiera de sus derivados que implique la no injerencia plena de las prácticas liberal—capitalistas de mercado y productividad. Debe incluirse aquí la ocupación del neoliberalismo en la desarticulación de derechos y políticas orientadas (segmentadas, diferenciales en términos de capacidades/posibilidades históricas de los sujetos historizados) que generen algún tipo de discriminación positiva en el ámbito social: derechos que protejan la negación de sujetos, o cualquiera de las experiencias de la existencia, de grupos por razones de raza, género, cultura, religión, etcétera.

El mercado neoliberal y la noción de competencia simétrica propone no aceptar las intervenciones ajenas al proceso de individuación de la relación sujeto-objeto. Del mismo modo, rechaza aquello que suponga la impugnación de la racionalidad autosuficiente mercado—sujeto. Por ejemplo, la sindicalización, la legislación social, educativa y laboral de segunda y tercera generación (Zaffaroni, 2015; Brown, 2016), se convierten en blanco a destituir como parte de su lógica. El neoliberalismo *debe* operar sobre lo real para que la educación, el trabajo y la salud sean bienes de adquisición regidos por los mismos imperativos que las transacciones particulares de capital, con sus mismos derechos. De allí que hay que insistir en que el neoliberalismo es en extremo legalista, pero bajo la hipótesis de que la estructura deductiva de la juridicidad

tiene como *Grundnorm*, como norma fundamental, una tríada complementaria entre individuo, propiedad y capital, a la que debe someterse la totalidad de las formas político—institucionales, sin arrebatos moralizantes de los efectos de esta intersección en el mercado.

Este sistema de derechos, Hayek los llamó *derechos xénoi* que, remitiendo a una caracterización arcaica griega, hace referencia a quienes se garantizaba admisión y protección individual en territorio extranjero. Para Hayek se trataba, entonces, de pensar a la libertad como una categoría de derecho de paso y de posesión segura de su propiedad y de su capital, más allá del territorio en que se hallase (Slobodian, 2021, pp. 184-185). Esta homologación de la libertad a su forma transaccional no es ingenua ni de efectos acotados al contrato privado, sino que instituye una comprensión muy específica del sujeto y del régimen normativo de intercambios que debe ordenar lo común. Incluidas, por supuesto, la educación y la formación para la vida en esa estructura de libertades.

De este modo, la educación en derechos se convierte en educación contractual en competencias. Y disputar estos principios de la ideología neoliberal es hacerlo en contra de la *religión dominante*, cuyos pilares son la culpa (por no alcanzar los objetivos de modo individual) y la deuda (ilimitada, respecto al esfuerzo que se le debe al sistema) (Benjamin, 2008).

De lo anterior puede deducirse con facilidad que la educación en tanto bien público común, como actividad inapropiable y como derecho humano fundamental⁵⁵, sea un objeto en disputa y en discordia bajo la lógica neoliberal. La praxis de desposesión que emprende el neoliberalismo sobre lo común, en tanto este concepto aparece como

55 Reconocida como tal en relación a la instrucción llamada “elemental” por las declaraciones de la ONU —en particular puede verse en la Observación General N° 13 sobre el Derecho a la Educación del Comité DESC de Naciones Unidas (1999)—, el Pacto de San José de Costa Rica, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, nuestra propia Constitución Nacional. En la mayoría de estos ejemplos se hace hincapié en la formación primaria como obligatoria, secundaria como generalizada, y superior (universitaria) como accesible a todos. La oposición a la comprensión de este derecho humano como un servicio privado es tajante. Específicamente, la educación superior ha sido reconocida en nuestro país como deber del Estado su garantía universal por la Ley de Educación Superior (24521). Aunque con ambigüedades no inocentes en su sanción original (1995), fue corregida en 2015, complementando la Ley de Educación Nacional (26206) del año 2006. UNESCO ha planteado específicamente la sanción del Derecho a la Educación Superior (DES) en el marco de sus Conferencias Mundiales de Educación en 1998, 2009, y 2022. En Latinoamérica, ha sido sucesivamente planteado como un bien público-social y un derecho humano universal en la Declaración de la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), heredera de las Conferencias de La Habana (1996) y Cartagena (2008).

una amenaza a su ontología, ubica a la educación pública en la línea de fuego, al igual que a las universidades: “Los actuales ataques a la educación superior no pueden ser desvinculados de la guerra emprendida contra la juventud, los sindicatos, los estudiantes, los funcionarios y el bien público” (Giroux, 2018, p. 132).

¿Por qué la fijación de estos sujetos como objetos de la desappropriación neoliberal? Porque se trata de espacios, temporalidades y contenidos que no se vinculan con la función del consumo y la mercantilización, sino con la afirmación de una alternativa posible a las expectativas de lo inmediato de la vida histórica (que es, la nuestra, vida neoliberal). En el marco de *estrategias de colonización y desarticulación*, el neoliberalismo emprende una guerra por la forma que condiciona lo público y una batalla sin descanso por los modos de doblegar sus resistencias a la mercantilización del conocimiento. Para el caso de las universidades, la búsqueda es ordenar su actividad para la generación de determinadas capacidades e inteligencias que hagan al ser humano una fuerza productiva más eficiente (Larrosa, 2019, p. 54).

Pero ¿por qué suponer que existe esa pedagogía neoliberal *contra* y *en* la universidad pública, que justamente se ha reivindicado específicamente como “no ser” un bien transable? La cuestión radica en que las formas no significan nada para algunas lógicas que instituyen lo real y, con ello, al sujeto. Las concreciones formales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, las Conferencias de Cartagena (2008) y Córdoba (2018) entre otras, establecen dos cuestiones muy claras: la educación es un derecho humano y un bien público, y la asociación específica entre la educación *como* derecho y la educación *en* derechos (Rodino, 2015). Es importante la forma universal de estos derechos, que no es apenas “mera forma” (Zizek, 2011), en tanto se advierte fácilmente su no cumplimiento. Pero no lo es para lógicas de conservación neoliberal, que no se hacen cargo del efecto de los derechos (Brown, 2016). Es la naturaleza de los objetos y sujetos presentes en la educación pública lo que las convierte en blanco *necesario* del neoliberalismo.

La universidad pública, como representante de la educación superior, ha sido sucesivamente ratificada como “un bien público social, un derecho humano y universal y un deber de los Estados” (CRES, 2018), parte en nuestro país de la regulación de este derecho en los art. 14 y 75 inc. 22 de la CN, y de la Ley de Educación Nacional (N° 26206), o la

Ley de Financiamiento Educativo (N° 26075). La imperiosa necesidad de reafirmar el carácter universal de su existencia, el derecho humano a su goce y la obligación de los Estados de garantizar su existencia, expansión y continuidad, confirman a la educación pública universitaria como un doble problema para el neoliberalismo. En primer lugar, al afirmarse como bien público social se sustrae de la lógica de mercado educativo, retaceando una oportunidad de negocios extraordinaria⁵⁶. En segundo lugar, instituye *a priori* un contradiscurso al *homo oeconomicus*, en tanto se rige por criterios de comunidad y de bien común que (no en todos los casos, ni en todas las carreras, por supuesto) se riñen con la máxima del individualismo posesivo neoliberal⁵⁷.

La cuestión, entonces, es si la universidad pública refleja —y cómo— la avanzada neoliberal. Hay, al menos, dos mecanismos para advertirlo: por un lado, la disputa a aquella legislación formal nacional e internacional a través de aquello que se puede denominar como “jurisprudencia abisal neoliberal” (Polop, 2021); por otro, advertir la introducción de *prácticas pedagógicas neoliberales* al interior de las universidades públicas. Este doble registro posibilita señalar que el trabajo de la lógica neoliberal ocurre por canales instituidos (institucionalizados) de la sociedad civil y política (el derecho internacional y nacional) y, al unísono, a través de la ya mencionada producción de sociabilidad y subjetividad que se haga eco en los espacios de formación docente, de formación y vinculación estudiantil, y de la propia concepción de la razón social de la universidad pública ahora bajo los imperativos de mercado. Debería advertirse, entonces, que el sujeto neoliberal *ya lo es*, independientemente de si la legislación del Estado acompaña ese ser, o no. Por supuesto que no es lo mismo la existencia o no de esa legisla-

56 Para atisbar la magnitud económica que tiene la educación como negocio, baste advertir -a modo de ejercicio prospectivo- la cantidad de anuncios respecto a la educación superior privada que se emiten por canales de cable cuyo contenido se “empaqueta” para toda Latinoamérica y el Caribe, tales como los canales Star (ex-Fox), Warner Bros, Universal, etcétera. Universidades privadas, terciarias, e institutos privados de capacitación en habilidades orientadas a la mercantilización (idiomas y uso de tecnologías de programación y de redes para empresas, a la cabeza) copan los espacios de propaganda paga en “prime time”.

57 Los estatutos universitarios de las UUNN en Argentina expresan, en mayor o menor medida, un elevado contenido de principios y fines que rigen las universidades. Principios y fines ligados al buen vivir de la comunidad, de la Nación, a nociones como equidad, igualdad, solidaridad, inclusión, democratización, vinculación, extensión. Estos modos de valoración ética, ligados a virtudes y a fines tenidos por justos para el común, tienen una ascendencia aristotélica, aunque también kantiana (y las derivaciones de ambos, como Alasdair Macintyre o John Rawls). En ambos casos, lejos y enfrentados a los pilares morales del neoliberalismo, es decir, el utilitarismo y el libertarismo económico.

ción, ya lo hemos señalado, pero no puede dejar de tomarse nota de que su avance ocurre aún y por sobre su materialidad.

Quebrar la forma jurídica de la educación superior como derecho humano es un horizonte para el neoliberalismo, pero eso no puede alcanzarse sin el concurso de quienes rompen desde dentro los fundamentos que la sostienen. Si no es su anulación de hecho, la estrategia neoliberal es su vaciamiento de recursos económicos, de su fundamentación ética y de su praxis política.

3. ¿Qué es la educación neoliberal?

El proceso educativo, como campo de articulaciones de experiencias, saberes y conocimientos, señalan Puiggrós y Marengo (2013), es el ámbito en que se desenvuelve la pedagogía. Esto comprende la sociabilidad y la subjetividad, en tanto construcciones y producciones situadas en determinable tiempo histórico (Puiggrós y Marengo, 2013, p. 21). La relación pedagógica, entonces, demanda ciertas objetivaciones necesarias, asumidas por esa relación, desconocidas o veladas. La relación *crítica* con aquellas es la que marca la no aceptación del devenir de lo real como un *continuum* al cual hay que amoldarse. Esto es lo que el neoliberalismo pone en crisis en el ámbito de la educación pública. Debemos trazar bien las diferencias entre la pedagogía crítica y la pedagogía neoliberal.

Vamos a afirmar, para empezar, que la pedagogía neoliberal postula un eterno presente de la relación del sujeto con el mundo, una en la cual la variable del mercado y la productividad se postula como independiente del acontecer histórico. Giroux (2018) y Larrosa (2019) sostienen que este impulso neoliberal tiene como uno de sus anatemas claves a la educación no mercantilizada, pública, entendiéndola como aquella en la cual el sujeto es interpelado para que ejerza una aprehensión crítica de su mundo. Es decir, una educación en la cual la disposición de las horas, el espacio y los sujetos que se encuentran y lo que allí resulte, no estén regidos por el imperativo que niegue alternativas no productivistas para el mercado⁵⁸.

Jorge Larrosa, pensando en el oficio del profesor, del docente, en el ámbito de la escuela y la universidad (escuela—universidad, de aquí en

58 Cf. Larrosa, 2019, p. 19 y ss.

adelante), entiende que este no puede ser escindido de la cabal comprensión del tiempo histórico que tensa su existencia real y potencial. Pero para alcanzar esa tensión, primero la escuela—universidad debe reivindicar cierta propiedad, que es fundamentalmente *una cierta exterioridad y extraterritorialidad* con el acontecer urgente de lo social, político—económico y cultural (Larrosa, 2019, p. 24). Es decir, reivindica una temporalidad que no deja eternizarse por la inmediatez, y ello porque su sustento depende de conservar una forma (antes que una función) que dispone cuatro elementos con lo común (Larrosa, 2019).

- Un tiempo no mercantilizado. La forma escuela-universidad no debe convertirse en una fábrica ni en una extensión del mercado, que son ámbitos híper regulados por una temporalidad cifrada en la producción-consumo. En oposición a ello, la forma escuela defiende una *heterocronía*,
- Un espacio separado. Frente a la reducción del movimiento que Larrosa advierte en el neoliberalismo en torno a la vida como vida productiva, la forma escuela-universidad defiende una espacialización para el tiempo libre, *inoperoso* asociándolo a la idea de Agamben (2016)⁵⁹.
- Una serie de *cosas* que se ha decidido que vale la pena aprender por sí mismas. Es decir, sin la sobredeterminación de la utilidad en el marco del mercantilismo y la vida productiva para fijar contenidos, la forma escuela-universidad ha instituido valores y principios que forman currículas cuyo valor no se cifra en aquellas lógicas.
- Actividades, procedimientos, maneras de hacer, disciplinas, que no están en el *afuera* de la inmediatez. Es decir, no plantea una desconexión de la forma—escuela de su existencia concreta sino, precisamente, un recorrido en el cual aquella inmediatez pueda ser vista críticamente, no como un devenir irresistible.

El tiempo neoliberal es tiempo de negocio: *neg-otium*, negación del ocio, en oposición y lucha con *otium*, elemento clave de la verdadera posibilidad del pensamiento que crea, como ya lo pensaban los griegos en la antigüedad. Allí, en el tiempo del negocio, el espacio se convierte

59 G. Agamben, Para una teoría del poder destituyente. *El uso de los cuerpos*. <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=322>.

es un ámbito de intercambio de información y competencia; los saberes son útiles o no lo son, los sujetos que allí se encuentran son unidades que transaccionan activos que se demandan; el resultado debe ser un producto con valor agregado para ofrecer al mercado, por lo que deben enseñarse capacidades.

La afirmación del puro presente que instrumenta el neoliberalismo supone, entonces, la *positivización de su acontecer*. Es decir, su pedagogía se orienta a la continuidad y perfeccionamiento de lo que ya es el impulso vital de lo real en su tiempo: mercantilización y producción infinita. Esto impone, como régimen de construcción del sujeto y de lo común, el acuerdo con la lógica de la monetización y de la capacitación para la producción. De acuerdo a Larrosa (2019), lo que debe ser advertido es que el neoliberalismo es una superación del capitalismo industrial hacia la forma de un *capitalismo cognitivo*, en el cual sus fuerzas productivas son el aprendizaje, el conocimiento, la conexión, innovación, la creatividad, y ello en tanto que:

Lo que el capitalismo cognitivo capitaliza, es decir, explota y convierte en mercancía y en valor, es el aprendizaje, la creatividad, la invención, la innovación, la colaboración. Si la fuerza de trabajo era lo que movía las máquinas de la fábrica industrial, ahora es la fuerza del aprendizaje la que mueve los aparatos de la fábrica cognitiva. Ya no hay separación y, como dice Flusser, “la fábrica del futuro habrá de ser el lugar en el que el ‘homo faber’ se convertirá en ‘homo sapiens sapiens’, porque se habrá dado cuenta de que fabricar significa lo mismo que aprender”. Y podríamos invertir el enunciado, y decir que la escuela del futuro habrá de ser el lugar en el que el homo sapiens sapiens se convertirá en homo faber, porque se habrá dado cuenta de que aprender significa lo mismo que fabricar (Larrosa, 2019, p. 34).

Esta pedagogía del capitalismo cognitivo hace de la escuela-universidad una *empresa-fábrica*, al romper la separación con la inmediatez económica. Y es totalizante, en el sentido de que los sujetos de la pedagogía (forma escuela, estudiantes/docentes) son parte de esta *pedagogización completa de la vida* para la autoexplotación productiva. Aquí, “el *disciplinamiento corporal* cede ante la *optimización mental*”⁶⁰ (Han,

60 Las cursivas pertenecen al original.

2014, p. 42), lo cual habilita un campo de trabajo en torno a las competencias, saberes, deseos, conexiones, emociones y capacidades, ámbitos en donde el *neuro-enhancement* (Han, 2014) y las neurociencias han tomado punta e ingresan sin mayor revisión crítica de su trasfondo en los programas y currículas de la escuela-universidad, tanto en grado como posgrado⁶¹.

Si la vida del sujeto es puro proyecto, un imperativo del “tú puedes” (Larrosa, 2019, p. 36), éste se convierte en *pura positividad* (Han, 2014), es decir, una afirmación constante de lo real al cual *puede ser* resiliente⁶², en donde *puede ser* superada cualquier contingencia, en la que *puede ser* capacitado en los medios de alcanzar los objetivos siempre superables de la productividad. La imposibilidad, el cuestionamiento a los puntos de partida, la advertencia a las lagunas de sentido histórico o conceptuales, el fracaso, etcétera, no son opciones válidas. De hecho, lo que no logra ser lo que podría ser (sujeto exitoso, productivo, positivo) en lo real neoliberal, se toma como *decisiones* de hecho del sujeto, frente a las cuales solo queda asumir la *culpa* y la *deuda*. La pobreza, como condición socioeconómica, sería cuestión de malas decisiones de los sujetos, de la supuesta “mala preparación” al no haber aprovechado bien las oportunidades. Culpable el sujeto, y deudor a la lógica a la cual está llamado democráticamente para triunfar. La retención en la condición de inferioridad es responsabilidad del sujeto o de aquello que obstaculiza su plenitud: Estado de bienestar, protección social, colectivismo, etcétera. Parfraseando a Kant, el sujeto no sale de la minoría de edad de la razón porque no se emancipa de la tutela del otro.

Este modelo de pedagogía neoliberal rechaza, por tanto, cualquier apropiación crítica del saber para pensar y encarar las condiciones del mundo que no sea bajo el imperio de la economía de capital y el productivismo. La apropiación crítica es la que constituye una *pedagogía*

61 Por ejemplo, puede observarse la oferta de cursos de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNC: <https://extension.fcm.unc.edu.ar/cursos-2/>

62 Este es un concepto particularmente interesante. “Resiliente”, sostiene Jorge Alemán, forma parte de la terminología neoliberal, alojando en esta palabra la idea de la psicología empresarial en el sujeto, el cual debe funcionar como un “centro de iniciativas” (Alemán, 2022). En el mismo sentido, no deja de ser sugerente que este término “resiliencia” haya sido utilizado en los años 40 del siglo XX por Wilhelm Röpke, referente de la escuela ordo-liberal (antecedente teórico del neoliberalismo), al explicar la necesidad de “empresarializar a los trabajadores”, de modo que en ese nuevo “marco antropológico” los trabajadores se hicieran “más *resilientes* de cara a las recesiones económicas” (Röpke, en Brown, 2021, p. 67) (el destacado es mío). En la construcción neoliberal, entonces, la iniciativa infinita implica no asumir las condiciones del fracaso como parte de un entorno en el cual el sujeto —casi seguramente— perderá, sino uno en donde siempre le habría de poder encontrar una mejor inversión de sus recursos.

política (una en donde la complejidad es introducida, al igual que el diálogo crítico, el cuestionamiento y el compromiso del saber), opuesta a la *pedagogía politizante* del neoliberalismo (Giroux, 2018, p. 49). Este señalamiento es muy pertinente, ya que permite contestar a la acusación neoliberal (en mano de académicos, docentes y propagandistas) respecto a que el aula debería ser un espacio libre de cuestiones políticas “[...] en donde no deberían abordarse temas como el poder, los valores o la justicia social” (Giroux, 2018, p. 48).

3.1 Formas de la pedagogía neoliberal en la universidad pública

Este nivel de objetivación de la relación pedagógica necesita un ambiente. Giroux (2018) ha estudiado en detalle cómo *el neoliberalismo ha emprendido una guerra específica en contra de la educación superior* en Estados Unidos, Canadá y Francia, extensible en gran medida a nuestras latitudes con las correspondientes salvedades⁶³. En su trabajo se ocupa de trazar el carácter de este ambiente, que puede ser traspolado sin dificultad a nuestra inmediatez educativa. Tomándome la atribución de resumir e integrar sus indicaciones⁶⁴ con otros desarrollos similares, podríamos enumerar, entonces, las objetivaciones con las que el neoliberalismo *determina* el desenvolvimiento de la praxis educativa:

- Elimina, o tiende a hacerlo, la esfera pública al traducir todo el acontecer humano común a problemas privados, de economía empresarial de capital.
- Borra las relaciones históricas que producen esta forma actual de lo *real* (es decir, la asimetría de la riqueza, acceso a derechos, goce de servicios y ambiente sano, derecho al desarrollo, etcétera).

63 Las salvedades tienen que ver con el carácter gratuito de nuestra enseñanza superior pública y la no penetración del complejo militar en las universidades nacionales, al menos no abiertamente. En EEUU el sistema de financiamiento educativo superior es a través de créditos personales. Estudios recientes señalan que 45 millones de estudiantes deben aproximadamente 1.7 billones de dólares de préstamos estudiantiles (<https://protectborrowers.org/>, recuperado el 05 de agosto de 2022), situación que se agrava por la profunda desigualdad racial en el acceso al empleo. Es decir, la población titulada afrodescendiente tiene entre un 13 y un 26% más de deuda que la población blanca con el mismo título, vinculada a la dificultad para conseguir igual empleo e igual remuneración, y a condiciones estructurales de vida más precarias (seguros de desempleo, menores ingresos familiares, mayores deudas históricas, etcétera). Situación que se agrava en el grupo de mujeres afrodescendientes (Pallardy, R. Racial disparities in Student Loan Debt, en <https://www.savingforcollege.com/article/racial-disparities-in-student-loan-debt>, recuperado el 18 de enero de 2022).

64 Cf. Giroux 2018, pp. 8-52.

- Provoca una mudanza ética, en donde la moralidad se convierte en responsabilidad personal. Al mismo tiempo, patologiza cualquier consideración sobre la mutua dependencia humana o sobre el origen social de la riqueza.
- Convierte todo lenguaje en lenguaje de mercado: los estudiantes son clientes, la relación educativa es una formación en capacidades⁶⁵, el trabajo docente es una carrera en sí misma para conservar las aptitudes que demanda el mercado.
- La cultura y la ciudadanía son tenidos activos y agentes empresariales, respectivamente. Así, por ejemplo, a la ciudadanía se le ofrece una oferta electoral sobre la cual tiene que elegir, como al ir al supermercado⁶⁶.
- Los héroes y heroínas dejan de ser aquellos que se sacrificaban por otros (por ejemplo, Martin Luther King jr., Rosa Parks, Enrique Angelelli) y pasan a glorificarse aquellos que viven del sufrimiento de otros (Elon Musk, Jeff Bezzos, etcétera) o que tienen vidas de puro goce del lujo.
- La sociedad y sus relaciones son vistas y presentadas como un combate por la competencia, la capacitación y el usufructo de lo que se pueda tomar.

El conjunto de estos elementos actuando en la totalidad de la sociedad opera sobre las relaciones sociales y la subjetividad en todas sus aristas. En este contexto, el aprendizaje crítico, como aquel en el que el sujeto puede hacer un mapeo cognitivo de sí y de la complejidad de su entorno (Follari, 2007), se sustituye por la pericia en *tests*, memorización de datos y el no cuestionamiento del saber del mercado para orientar recursos y racionalización. Así, dice Giroux, la organización educativa es reestructurada para que imite las estructuras corporativas, instituyendo una *pedagogía de la ignorancia* que convierte la libertad en deseo de consumo e inversión para alcanzar intereses individuales (Giroux, 2018, p. 11).

Es clave, a mi parecer, entender que este modelo no puede ser “puesto” sin la constitución específica de los sujetos ordenados en esa relación

⁶⁵ Cf. Larrosa, 2019, p. 38.

⁶⁶ Cf. Han, 2014.

según su autocomprensión como consumidores (estudiantes) y proveedores de un producto vendible (docentes, universidad). El ataque a la formación no comercial (las *humanidades* a la cabeza de esa caza) y el ensalzamiento de los modelos de administración empresarial como recurso transversal a las carreras universitarias, requieren de un constante vaciamiento del sentido de la pregunta crítica sobre lo real. Esta pregunta, este preguntar, es lo que está bajo amenaza, y la escuela-universidad neoliberal instrumenta modos para blindarse a las preguntas o para dejar de hacerlas (Larrosa, 2019, p. 52). Es la pregunta la que caracteriza precisamente el saber de ese campo de las humanidades (filosofía, ciencia política, historia, literatura, derecho crítico, educación). Las reformas neoliberales en la enseñanza, sostiene Giroux, se basan en impulsar una educación en competencias y una *pedagogía de la conformidad* que hace hincapié en la memorización y la instrumentalización vocacionalista (Giroux, 2018, p. 36).

Esa *pedagogía de la ignorancia y de la conformidad* que menciona el pedagogo norteamericano la asocio a esa lógica neoliberal de la conservación de lo real en un puro presente, como ya mencionaba más arriba. De allí que creo necesario comprender la profundidad de este movimiento que implementa el neoliberalismo para forzar que no pueda hacerse más que confirmar su realidad. Es *un trabajo formativo* para la pura afirmación de lo existente, que induce a la alienación, el aquietamiento del espíritu humano y la supresión de los espacios en donde esto puede ser, justamente, puesto en revisión, como en la universidad pública. Es la ruptura de la mediación y la afirmación de la inmediatez.

Se entiende aquí, entonces, que la pedagogía neoliberal inevitablemente acarrea a la universidad pública hacia su forma de resiliencia con el capitalismo. Al decir de Sousa Santos (2020):

Llamo capitalismo universitario al fenómeno que transformó la universidad en una empresa capitalista que, en consecuencia, debe funcionar según criterios propios del capitalismo. Así pues, la universidad es capitalista no por encontrarse al servicio de la reproducción de una sociedad capitalista. Es capitalista cuando se vuelve una corporación empresarial que produce un bien de consumo cuyo valor se deriva de su capacidad de crear nuevos valores de mercado (Santos, 2020, p. 370).

Se puede identificar y señalar críticamente la penetración de la pedagogía neoliberal en las UU. NN. Hay una serie de elementos que pueden ser tomados como señales de atención: la profusión en las UU. NN. de cursos, seminarios, currículas o programas de cátedras de grado, posgrado y extensión con énfasis en las neurociencias (Sandel, 2020; Fisher, 2017), o el uso de conceptos asociados a la *ideología del felicismo* (Illouz y Cabanas, 2019; Ahmed, 2019; Berardi, 2003), la resiliencia, la PNL (Programación Neuro Lingüística) y el *coaching ontológico* (Aleján, 2016), el *benchmarking*, etcétera. Se trata de prácticas que se dirigen a la capacitación en el aprendizaje de competencias para maximizar la productividad. Una econometría empresarial de la ontología. Así, aprender significa lo mismo que fabricar, como decíamos con Larrosa.

3.2 Neoliberalismo, ¿dónde estás?

Este tipo de aprendizajes están presentes en la universidad pública. Por ejemplo, en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) puede advertirse una profusión de los mencionados en la Facultad de Ciencias Económicas (FCE)⁶⁷. En el desagregado del curso “PNL & Coaching” (FCE—UNRC), se puede dar cuenta de esa apropiación de la ontología como una afirmación de un real al cual el sujeto debe aprender a ser *resiliente* con la situación inmediata, de modo de *poder controlarla* (a través de la “PNL”) para maximizar los resultados en pos de la productividad de los sujetos. Una econometría empresarial de la ontología en la universidad pública acorde con el paradigma neoliberal. Sin la función crítica y solidaria, no abona ni a su espíritu histórico ni a sus objetivos estatutarios.

En el caso de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) es sugerente que los cursos de Coaching ontológico estén afinados en la Facultad de Ciencias Médicas y como parte de sus oficinas de Extensión⁶⁸.

En sus objetivos, se declara que:

67 <https://www.eco.unrc.edu.ar/curso-pnl-coaching/> . También en https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33185 (curso FCE 14 de mayo de 2019); https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=31016 (curso de la Cátedra Pymes/Centro de cultura emprendedora, 15 de agosto de 2017); https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33064 (Curso FCE, 11 de abril de 2019).

68 <https://extension.fcm.unc.edu.ar/cursos-2/coaching-ontologico-nivel-i/>. No obstante, también está presente en la Facultad de Ciencias Económicas, parte de la oferta de posgrado: <https://www.unc.edu.ar/agenda/diplomatura-en-estrategias-de-gesti%C3%B3n-liderazgo-y-coaching>

La finalidad del coaching en el sector educativo no es tan diferente al resto de ámbitos profesionales; consiste en establecer unas metas y desarrollar todos los recursos necesarios para que éstas se hagan realidad, favoreciendo la toma de decisiones, la motivación y el autoconocimiento. Los expertos coinciden en señalar el autoconocimiento como elemento fundamental para llegar a los objetivos marcados. Conocerse a uno mismo, los propios deseos, habilidades, competencias, etc., es el paso previo para elaborar un plan personalizado, con la ayuda de un coach, que permita lograr las metas deseadas⁶⁹.

Todo ello debe ser resignificado en el marco de la ideología neoliberal y sus fines, si es que se pretende que la universidad pública no sea receptora pasiva de las objetivaciones mencionadas, y que acaba configurándose a sí misma para dar respuesta a la demanda de pura mercantilización y productividad. No se trata de enjuiciar complicidad de sus autores, que genuinamente pueden entender que se trata de un movimiento que mejora la *salud* emocional y material de los sujetos. Tampoco nos proponemos negar la importancia del autoconocimiento, vinculado ancestralmente en filosofía al lema delfico “conócete a ti mismo” o a la *epimeleia heautou*, más vinculada al cuidado de sí (Foucault, 2014). Distinción que importa señalar aquí, en tanto el coaching pareciera identificarse con esa apropiación que Foucault sugiriera que la práctica de *pharresia* (confesión) vinculada al autoexamen del sujeto y en el orden de su soberanía, lo que era básicamente su concepto de crítica: la advertencia de la trama histórica (relacional e intersubjetiva) que hace al yo.

Ese autoconocimiento, no obstante, no es resistente *per se* al poder disciplinario. No se deduce allí una praxis antagonista, sino una técnica de apropiación de la “liberación” a una forma naturaleza previamente aprisionada, que puede ser perfectamente una práctica de gobierno, como la neoliberal (Benente, 2017, pp. 164-165). En este sentido,

Rose propone el neologismo de *subjetificación* para aludir a los modos en los cuales nos relacionamos con nosotros mismos, pero nunca de modo aislado sino en el marco de ciertas racionalidades y estrategias de gobierno: “nuestra

69 <https://extension.fcm.unc.edu.ar/portfolio-items/formacion-en-coaching-ontologico-profesional-en-educacion-2-coach-ontologico-profesional-en-educacion/>

relación con nosotros mismos adoptó la forma que tiene porque fue objeto de toda una serie de esquemas más o menos racionalizados, que procuran modelar nuestros modos de entender y llevar a la práctica nuestra existencia como seres humanos en nombre de ciertos objetivos⁷⁰ (Benente, 2017, p. 167).

Esos objetivos que señala Rose son intrínsecos a la existencia del sujeto como sujeto-empresario, por eso es que el *coaching* no se orienta a la apropiación crítica del sujeto sino a la optimización de las habilidades para *surfear la ola* del acontecer inmediato del mejor modo, de la manera más conteste con la racionalidad gobernante. La inversión sobre sí mismo, la autogestión es la capitalización de la productividad, de la cual no puede deslindarse del mercado. Debe entenderse que “Las tecnologías neoliberales de gobierno no se oponen, sino que se apoyan en cierta libertad de los individuos, y por ello hay que producirla, administrarla y conservarla” (Castro Orellana, en Benente, 2017, p. 170).

Lo que se expone a la crítica aquí es la apropiación de esta abstracción en el modo neoliberal de la racionalidad local—global. La productividad del sujeto, orientada a su maximización en la producción empresarial de sí mismo (con fines en una corporación económica concreta o en la “propia” vida), hace que pueda advertirse una misma lógica (liderazgo, productividad, resiliencia, fluidez comunicativa, desarticulación del conflicto), independientemente de en qué facultad se encuentre la propuesta.

3.3 El *neuroneoliberalismo*

La introducción de las neurociencias en el ámbito de la pedagogía parece tan inevitable como necesaria su revisión crítica. La “inevitabilidad” tiene que ver tanto con su desarrollo científico a través del mencionado *neuro-enhancement* (la intervención química en las emociones humanas), como con la extensión de la medicalización poblacional según fines de organización, reproducción y producción⁷¹. El primero es in-

⁷⁰ Las cursivas pertenecen al original.

⁷¹ Lo que Michel Foucault estudió como el paso de la anatomopolítica a la política de población. Cf. *El gobierno de sí y de los otros*, Fondo de Cultura Económica, 2014.

vestigado ávidamente por farmacéuticas, la industria militar y los Estados en vistas a la represión de conductas atípicas para la producción y la productividad (sea en la infancia o en la edad adulta), para la violencia de muerte y/o la obediencia al mando (Giroux, 2018). No obstante, el estadio de superación viene con el segundo, que va más allá de (aunque integrando también) la intervención química y dirigiéndose hacia la asistencia decisional al sujeto (Sadin, 2017). De este modo su (nuestra) decisión soberana se orienta según pautas determinadas específicamente, en este caso, por la racionalidad neoliberal.

En las neurociencias se considera que el estudio del sistema nervioso es suficiente para explicar la conducta y los procesos mentales, entre ellos la felicidad, el padecimiento, el malestar, la resignación y la predisposición. Así,

El ser humano se encontraría casi totalmente determinado por la máquina orgánica, neuronal, hormonal y genética, incurriendo en un reduccionismo epistemológico y la producción de una subjetividad conformada como masa uniformada, calculada, disciplinada, funcional al control de la subjetividad. [...] Se borran las historias, las diferentes variables que condicionan la existencia humana (política, social, económica, cultural, psicológica, ambiental, etc.), y en esa consideración lo universal oculta el perfil colonizador/europeizante/clasista/racial/depredador/patriarcal (Brenner, 2021, pp. 62-63).

La cuestión que se vuelve central atender aquí es la precaución epistemológica que desde la psicología se hace a las neurociencias, fundamentalmente respecto a la falsa coincidencia —forzada— entre el cuerpo orgánico y el psicológico. Nora Merlin (2017) vincula el avance de esta praxis al neoliberalismo en tanto este, al haber copado el sentido de la cultura, establece los criterios de lo normal y lo patológico conforme a lo que hemos descripto como sus principios epistémico/ontológicos. La subjetividad, aquí, se vuelve una relación de falta/angustia por la falta, un circuito infinito en el que el sujeto siempre es deudor. De allí que, ante esta demanda, el sujeto es compelido a apelar a psicofármacos o al saber biopolítico neuronal (Merlin, 2017, p. 78).

Emociones como el amor son sindicadas como procesos mentales de áreas específicas, aislables, estudiables y —se sigue de allí— manipula-

bles. Este regreso al reduccionismo biológico-psíquico, dice Merlin, es prefreudiano y determinista, olvidando el cuestionamiento a la universalidad de la norma que introduce el psicoanálisis para investigar el sufrimiento, el dolor, el amor, la sexualidad, el habla (Merlin, 2017). Las neurociencias, explica, “[...] significan el negocio de los laboratorios y el triunfo de la colonización neoliberal, que produce psicología de masas, donde el sujeto se reduce a la condición de objeto de experimentación manipulable, cuantificable y disciplinable” (Merlin, 2017, p. 81).

El movimiento de este discurso a la pedagogía provoca la traslación no necesariamente medicamentosa sino, podríamos sugerir, hacia el desarrollo de capacitaciones en torno a conductas en teoría parametrables y administrables (el fin del coaching). Suponer un organigrama de los comportamientos probables y —fundamentalmente— de los deseables, impone a sujetos una relación enseñanza/aprendizaje orientada a la capacitación en competencias al respecto. En el neoliberalismo, hemos visto, el sujeto es tenido por individuo egoísta, en competencia por la mercantilización y la productividad. La fusión de ese sujeto y el acto de pedagogizarlo es lo que Brenner (2021) llama “neuroneoliberalismo”, una orientación a la pedagogía de las habilidades disociadas de los contenidos, y dirigidas a la utilidad en la relación de intercambio del sujeto con un medio al que debe mercancías y productividad: “Habría una especie de habilidades universales —ahistóricas, no situadas, independiente de toda valoración humana—, con lo que desaparece el perfil ético político de la educación, marcando un sesgo meramente instrumentalista” (Brenner, 2021, p. 71).

De lo anterior se desprende el riesgo de la confluencia acrítica del saber neurocientífico con la racionalidad neoliberal en los ámbitos de la educación. El disciplinamiento del sujeto no debe entenderse como un acto de torpe violencia represiva, sino más como un poder sin garrote ni demanda directa, un *smart power* (Han, 201) en el que formadores y formados ingresan en una relación simplificada para la reproducción de violencias objetivas. Es decir, violencias que actúan en un trasfondo sobre el cual se asientan prácticas formativas en capacidades y habilidades, desplazando la negación de la mediación crítica de la forma escuela-universidad en el sentido ya observado.

4. Inmediatez y mediación

En este estudio se sostuvo que el neoliberalismo trabaja específicamente en la constitución de un *puro presente* asociado exclusivamente a la experiencia del sujeto como una totalidad orgánica con el mercado y la productividad. Aquí, el sujeto es (y debe convertirse en) un actor de intercambios a los que somete sus capacidades pasadas, presentes y potenciales. Si lo real es, como pretende el neoliberalismo, una experiencia de transacciones entre privados, individuales y libres, todo aquello que es un exceso a este sentido debe ser destituido. El llamado Estado de Bienestar es un *enemigo* visible y obvio para esta lógica, pero también aquellas prácticas y campos que instigan la des-apropiación y la in-apropiación de lo común a formas de filiación dogmáticas (la riqueza, los privilegios de clase, de género, de raza). El cuestionamiento a la filiación sólo puede devenir de la negación de lo inmediato de la realidad, la no conformidad, la crítica. En definitiva, de la pregunta bien hecha. Y es allí, decíamos, en donde se inscribe la particular disputa por la educación pública en general y superior en particular, en tanto campos en donde el atravesamiento del sujeto supone la instigación en éste al *trabajo de la negatividad*, algo que la filosofía hegeliana oponía a la pura inmediatez indeterminada. ¿De qué se trata la producción de lo inmediato, de lo indeterminado?

4.1 Hegel, educador de la negatividad

La conceptualización de la educación que hace Hegel (1770-1831) no tiene forma de programa pedagógico en un compendio dedicado al tema. No obstante, sí puede leerse su filosofía como un programa pedagógico crítico, según el cual el desarrollo del sujeto está atravesado de la tensión por su formación porque ésta es, fundamentalmente, un hecho del poder como categoría de lo político. *Crítico* tiene que ver con la exposición que despliega de modo consciente (autoconsciencia, diría Hegel) el sujeto para conocer las mediaciones que atraviesan y dan sentido a su existencia. Su despliegue permitirá advertir que la libertad, el gran objetivo de su filosofía, es un hecho plural y colectivo, nunca individualizante.

Una clave de lectura respecto a la pedagogía hegeliana es la tensión entre el lugar en que el sujeto es puesto y la apropiación crítica de este para atravesarse a sí mismo —y a su realidad— y *ponerse*. Pero para lograrlo debe recuperar el movimiento (Dri, 2019, p. 16), que es bá-

sicamente la lectura de las ocurrencias histórico-conceptuales que determinaron las categorías en las que se encuentra, y la comprensión de qué han hecho con el sujeto que *es*. La praxis pedagógica es la que acompaña esta experiencia de reconocimiento del engaño: “...de que el conocimiento meramente sensible [inmediato] es el más pobre y, en consecuencia, el menos verdadero” (Dri, 2019, p. 25).

Lo anterior no puede realizarse sin la asunción de la existencia como existencia relacional. Es decir, lo que el sujeto sea es siempre una experiencia múltiple, compleja. Por lo que el ser y sus limitaciones son, evidentemente, parte de movimientos de objetivación, de fijación de lo real a características que permitan el funcionamiento racional de la lógica que ordena ese real. Debe entenderse que ese funcionamiento racional no tiene nada que ver con una valoración: en el neoliberalismo, ya se ha sugerido, es “racional” la lógica que ordena lo real del sujeto sometido a los imperativos del empresario de sí y que objetiva las coordenadas de la existencia individual y colectiva, en donde queda atrapada la escuela-universidad.

Con su filosofía, Hegel se va a enfrentar con las doctrinas que propugnaban (propugnan) el acceso a la verdad por intuición. Apuntando en su momento a las propuestas de Scheiermacher (la verdad por contacto sentimental) y Schelling (la verdad por captación intelectual), Hegel va a rechazar el éxtasis como criterio de lo verdadero por su carácter aislado⁷². Es decir, el acceso al conocimiento no puede depender de capacidades o habilidades que representen un acceso inmediato a un todo (absoluto), cuando esto es —para Hegel— invariablemente falso. Se enfrentará particularmente con el positivismo (matemático, jusnaturalista), que ata el espíritu a lo terrenal, lo que empobrece el obrar humano. Lo que homogeneiza lo real detrás de lo cuantitativo empobrece el espíritu, porque lo fija a una abstracción: número, ley, universal sin contenido.

Avanzar hacia el saber será entonces el movimiento desde la conciencia (inmediata) a la ciencia (filosofía que advierte el movimiento): el saber que llega a la *realidad en sentido fuerte* (*wircklich*, que se contrapone a *Realität*, o realidad en sentido débil, inmediata, pobre). Las fuerzas que tienden a cerrar lo real en torno a un “absoluto inteligible”, o en la inmediata lectura inercial de su racionalidad, es lo que Hegel denuncia

72 Cf. Dri, 2006, pp. 32 y ss.

como pedagogías tan elitizantes como falsas. Estos métodos, sostenía Hegel, llevan a lo indiferenciado, a *la noche en donde todas las vacas son negras*⁷³ (Hegel, en Dri, 2006, p. 40).

Este punto es clave. La inmediatez es lo indiferenciado, es la vida en la homogeneización forzada de aquello que coloniza lo real en la disputa de poder. Hay en esta existencia, no obstante, una inevitabilidad, en tanto todo sujeto adviene a lo real puesto en marcos de reconocimiento: hijo, hija, mujer, varón, estudiante, docente, legislador, etcétera. Son categorías con sentido ya dado por ese movimiento anterior y que constituyen la experiencia. El sujeto es allí objetivado en función de esas categorías existenciales que funcionan como verdades, que lo presuponen y operan como “normas de sí mismas y de lo falso” (Spinoza, en Dri, 2019, p. 77).

En toda esta vida en la inmediatez falta, precisamente, la mediación. La mediación no está puesta (Dri, 2019, p. 82), y este es concretamente el trabajo de la formación del sujeto. Formación que no le es extraña a las objetualizaciones que lo constituyen, ni es la visión de una facultad externa que habite en un otro: “A menudo se ha considerado la dialéctica como un arte, como si se fundara sobre un talento subjetivo, y no perteneciera a la objetividad del concepto” (Hegel, en Dri, 2019, p. 84). Es decir, el sujeto que atraviesa un proceso de conocimiento debe conocerse para ponerse, y es allí en donde actúa la institución forma escuela-universidad y sus actores. El autoconocimiento en que piensa Hegel se convierte aquí en el reverso de la propuesta neoliberal: es un trabajo de apropiación crítica, plural, de las determinaciones que instituyeron cierto y específico esquema de relaciones y representaciones conforme a una lógica, para hacer algo de ese sujeto, y en lo cual este deberá evaluar el despliegue de las libertades intersubjetivas. A esto ayuda el trabajo de la mediación.

El trabajo en el detenimiento de lo real para que *ese* real se conserve con sus apropiaciones, es la práctica conservadora. Y es la negación (como cancelación) de la posibilidad del sujeto, que es lo que vemos que instrumenta el neoliberalismo y su praxis educativa. Con el borramiento del poder de la negatividad, del trabajo de la negatividad, que es

73 Tomo aquí la traducción literal hecha por Rubén Dri. En la traducción clásica de Wenceslao Roces de la *Fenomenología del Espíritu* se encuentra como “[...] la noche en la que, como suele decirse, todos los gatos son pardos, es la ingenuidad del vacío en el conocimiento” (Hegel, 2012, p. 15).

básicamente la apropiación de la memoria, de la historia, de las redes de objetivación, el sujeto queda puesto como *homo oeconomicus*, real al que le debe su energía y productividad. En el neoliberalismo cada sujeto es proyecto, es mercancía y es productividad: genera una indiferenciación total de lo real, incluso en una época en donde pareciera que hay más individuación del consumo y de las opciones como nunca antes (Sadin, 2017).

El proceso de formación como lo está pensando Hegel se orienta a una pedagogía en la que es posible alcanzar el conocimiento de *la verdad de la cosa* (lo que fuere la cosa). Y que esa verdad está en la propia existencia compartida con el sujeto, lo cual la hace a la verdad contingente. Es lo que se conoce como una filosofía de la identidad entre sujeto-objeto. La relación del sujeto con el mundo es conceptual aunque no lo sepa, pero ello no significa que haya algo así como una verdad en un estatuto biológico, ni histórico, ni productivo⁷⁴. El conocer es el acto de mediación en que acontece la introducción de la negatividad en el sujeto y su inscripción crítica en un movimiento de totalidad que, hay que aclararlo siempre, nunca es una ni absoluta⁷⁵.

Entonces, conocer es el momento en que se advierte la dimensión del proceso anterior, que *hizo* al sujeto y sus objetualizaciones para que sea lo que es, y no otra cosa. Es el modo en que puede atraparse los momentos de institución de lo real, conocer su dimensión, sus operatorias. No puede haber revolución, sugiere Hegel, si el sujeto no atraviesa su noche, desgarrándose de la comodidad y violencia de lo igual, de lo que lo contiene. Romperse es romper el mundo. Este acto de ruptura no es individual, sino intersubjetivo e institucional. Ocurre en la familia, en la sociedad, en la escuela.

74 No pretendo desconocer las derivas sesgadas del propio Hegel respecto al espíritu que triunfa (el europeo y occidental) frente al carácter menor que tendría la razón en otras latitudes. Este sesgo racista en Hegel y excesivamente eurocéntrico y moderno es particularmente evidente en su Filosofía de la Historia Universal. No se sigue, entiendo, del propio carácter revolucionario y anticonservador que brota de la dialéctica, como notaron varios, entre ellos Marx, Lenin o Žižek. Hay en Hegel, entonces, una deriva conservadora y edificante (algo que él mismo rechazaba en la filosofía), lo que Raúl Zaffaroni identifica como un “idealismo colonizador” (Cf. Zaffaroni, 2022, p. 178-183).

75 Hay que leer a Hegel mismo, en su prólogo a la *Fenomenología del Espíritu* (1806), el capítulo final de este libro, “El saber absoluto”; la Introducción a la *Ciencia de la Lógica* (1816) y el tercer y último capítulo de esta, “La idea absoluta”. De ninguno de los anteriores, puntos centrales en el pensamiento hegeliano, puede inferirse que su filosofía es una cancelación de la historia, o un registro cerrado de lo real.

La filosofía (pedagogía), aclara Hegel, no puede ser edificante⁷⁶, porque lo que se queda en la experiencia indeterminada cierra el paso a la intersubjetividad y su conocimiento. Si no salimos de la vida en la inmediatez, quedamos a merced de las estructuras que objetivan esa indeterminación. En nuestra crítica, habitar la inmediatez es permanecer en la vida del sujeto-empresa, de la escuela-universidad fábrica, del capitalismo cognitivo y las currículas que lo facilitan.

La profundidad del conocer, por el contrario, es el desplegar de la experiencia y, en el proceso, la experiencia de *perderse* del sujeto allí en esa totalidad aún informe, la cual habrá de ordenar y separar para comprender sólo una vez que vuelve a ser reunida en una totalidad vinculada. Es decir, la experiencia del ascenso del coaching, por caso, sólo puede comprenderse en la separación de los elementos “puestos” que incluye, en el movimiento de su devenir, y en su reunión en una totalidad que vincule su existencia a la (una) racionalidad.

Este perderse que postulaba Hegel no es, entonces, el extravío sin rumbo, sino que ocurre justamente en la apropiación crítica de aquello que nos ha formado. No se apela a un ejercicio solitario ni a la entrega acrítica del sujeto a su existencia inmediata, de modo de ser más funcional a la misma. Por el contrario, la pedagogía de la mediación hegeliana es un ejercicio de crisis y de disputa por el despliegue de la libertad, lo que supone la transformación de lo real y la imaginación de alternativas aún no realizadas, algo que en el capitalismo neoliberal es una imposibilidad.

4.2 La lucha es por la mediación

La visión pedagógica de Hegel tiene como horizonte la revolución del reino de las representaciones en que el sujeto se forma, de modo que sus acciones lo saquen de aquello que lo aliena, que lo hace menos libre. Frente a esa formación inercial e inevitable en un absoluto abstracto, pobre, inmediato, Hegel insistirá en el proceso de *poner* la finitud, la diferencia, la contradicción, la negatividad. Este proceso de separación y de exposición de las formas finitas de la realidad en la que el sujeto deviene es, junto con la *mediación* y la *reconciliación*, el momento pro-

⁷⁶ Cf. Hegel, 2012, p. 11.

piamente dialéctico. Y es lo que constituye para nosotros la pedagogía crítica, porque ocurre sólo con un sujeto que puede desplegar una relación formativa con lo real y los elementos que allí lo condicionan.

Mediación, en la filosofía de Hegel, significa el *proceso de colocación de los nexos lógicos*, es decir, el acto del conocimiento que traza conscientemente los puntos que constituyen esa imagen en la que el sujeto sustenta su existencia inmediata. Momento creativo si los hay, pero de una seriedad argumentativa estricta. La realidad, entonces, siempre está mediada, sólo que no se lo conoce. El acto propiamente pedagógico es el que se alcanza *con* el sujeto (es un acto siempre intersubjetivo) para que se ponga allí de modo autoconsciente. *Reconciliación* con lo real no supone su aceptación, sino que se trata del proceso en el cual la razón adquiere conciencia del cuadro completo. Es el paso previo al momento de la totalidad, que es la inserción en una determinable estructura de sentido. El momento en que se devela el espíritu humano (con lo que ello signifique en relación a los usos del poder) actuando para darle forma a lo que está siendo⁷⁷.

Para Hegel, entonces, el humano se presenta siempre sometido a un proceso de devenir y de formación inconsciente en ese devenir, incluso en aquello que lo hace más pobre en su libertad. El proceso de formación crítico es, justamente, la ruptura con lo inmediato y lo natural: “Pedagogía es el arte de hacer éticos a los hombres” (Hegel, en Ginzo, 1991, p. 43). Es interesante la apelación al *arte* de Hegel en esta cita, lejos de las formas mecanicistas y deterministas a las que abiertamente rechazaba. Ese *hacer éticos a los hombres*, supone en su filosofía una liberación de la inconsistencia del sujeto individual, sus egoísmos (que, como absoluto, no serían sino engaños al sujeto) y de la fuerza de aquellos poderes que en una sociedad atomizada ostentan privilegios que devienen en prácticas de conservación que limitan las libertades de los demás.

Me parece importante acentuar que el trabajo de la pedagogía crítica es sobre la inmediatez, su negación. Es lo propio de una pedagogía crítico-política (que no politizante, como la neoliberal). Allí, en ese terreno de lo politizante es donde el neoliberalismo hace guerra, en el sentido visto con Giroux. ¿De qué se trata esto? La batalla constante, incesante, del neoliberalismo es la construcción de una totalidad cerrada, “edi-

⁷⁷ En la *Lógica* de Hegel, este es el momento del concepto.

ficante”. La inmediatez neoliberal es el tipo de verdad asociada a la afirmación de lo real en su devenir inmediato mercantilizante y subyugante de los sujetos a los imperativos de la productividad infinita (que no contempla siquiera la finitud del sujeto). De esto se sigue que debe quebrar las mediaciones que hacen que el sujeto se ponga a sí mismo, y no que sea puesto en un movimiento del que no da cuenta.

La pedagogía neoliberal es un tipo de *infantilización perpetua* de la relación pedagógica del sujeto con su entorno, entendiendo a la infancia como una negación de la voz en la niñez. Podría decirse que el neoliberalismo niega la voz al sujeto, y en su lugar hace que hable por este la lógica de la mercantilización y la producción.

Este carácter no es, por supuesto, nuevo. Toda formulación dogmática de lo real procura desarticular *lo otro* e imponer sus condiciones para conservar la quietud, para ficcionar el movimiento como si fuera el único posible. Esto lo dice ya Hegel al dar cuenta de cómo la irrealidad debe forzar la desconexión con lo otro:

La muerte, sí así queremos llamar a esa irrealidad, es lo más espantoso, y el retener lo muerto lo que requiere una mayor fuerza. La belleza carente de fuerza odia al entendimiento porque éste exige de ella lo que no está en condiciones de dar (Hegel, 2012, p. 24).

Retener lo muerto requiere una mayor fuerza. Es decir, lo edificante (aquí, el neoliberalismo) ejecuta un descomunal trabajo de retención del movimiento de lo real para acomodarlo a sus principios. El trabajo de la mediación es el que rompe esa inercia de la quietud: mediación que es el poner-se en situación del conocer crítico, de advertir el entramado complejo de lo real y cómo éste alcanza logicidad según ciertas y determinables variables, estructuras y significaciones.

La pedagogía neoliberal trama su estructura de fijación alrededor de los cambios cualitativos, obturándolos. En la dialéctica hegeliana el movimiento no puede ser detenido, pero sí ralentizado, orientado, disfrazado, ocultado. Uno de los puntos clave de ese movimiento es el paso *de lo cuantitativo a lo cualitativo*⁷⁸. Es decir, cualitativo es la matemáti-

78 Este paso lo desarrolla Hegel en su *Ciencia de la Lógica*, en la Lógica del Ser. Su relevancia fue advertida por Marx en *El Capital*, por Lenin (Cf. *Escritos filosóficos*) y puntualizada entre nosotros por Carlos Astrada en su *Hegel y la Dialéctica* (1956).

ca, la forma-ley, lo más abstracto. Allí el ser está tramado y escondido detrás de su numeración. Hegel entiende que el paso a lo cualitativo es cuando el sujeto puede determinar esa numeración y explicársela, explicando las objetualidades que produce. Podríamos pensar, entonces, que el neoliberalismo opera sobre el proceso de acumulación que es el que determina el paso de un momento más pobre a uno en el que el sujeto enriquece su conocimiento de sí y de su mundo de objetos. De allí que hayamos podido ver cómo el autoconocimiento, en el neoliberalismo, se cifra en torno a maximizar sus capacidades para incrementar su productividad. Queda atrapado en lo cuantitativo, en la cuantificación mercantil y productivista de sí y del mundo. Se desarrolla aquí un triple proceso:

- Interviene en el devenir de la historia, tras un proceso anterior de acumulación (saber, poder, verdad) velado, mistificado.
- Bifurca la estructura de lo real y da *necesariedad* a sus procesos (mercantilización y productividad), generando las violencias requeridas a sus fines.
- Opera de modo constante para “retener lo muerto”, de modo que los procesos de acumulación en su interior (frustración, tedio, rechazo, humillación) no lleven a cambios cualitativos en la estructura que instituye al sujeto.

Ese paso hacia lo cualitativo, en donde el aprendizaje del sujeto deja de ser un mero agregado de saberes-capacidades y puede dar cuenta del (su) mundo, es precisamente el trabajo de la pedagogía crítica. Cuando eso no ocurre, estamos frente a una educación meramente narrativa, disertadora o *educación bancaria*, como la llamaba Paulo Freire:

La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más vaya llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. De este modo, la educación se transforma en un acto de depositar en el cual los educandos son los depositarios y el educador quien deposita.

En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción “bancaria” de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que sólo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que archivan (Freire, 2005, p. 78).

Por el contrario, el trabajo de la mediación es el que interrumpe la lógica de la fábrica (y del banco), y la escuela-universidad es un medio privilegiado para su estudio, para separarse de las condiciones de aquella lógica y para el conocimiento de su funcionamiento (Larrosa, 2019, p. 43). Este autor, recuperando a María Zambrano, sostiene que es justamente este el papel de la pedagogía: dar el espacio—tiempo para hacerlo, la luz para alumbrar a las regiones oscurecidas, y también para dar otra lógica a la presencia y la palabra, que no sea la del lenguaje empresarial ni la presencia de competencia (Zambrano, en Larrosa, 2019, p. 45). El mercado, como organizador y administrador de la educación del sujeto, resiente y rechaza estas mediaciones.

La mediación como práctica pedagógica viviente, no alienante, des-objetualizadora es la que rompe con *la noche en donde todas las vacas son negras*. Si la escuela-universidad está atravesada por la pedagogía neoliberal, este proceso se obtura y se trueca la relación sujeto-docente y sujeto-alumno, no hay proceso emancipador. Es decir, las objetualizaciones que componen las relaciones se estancan, se cosifican y clasifican en categorizaciones orientadas a la mera cualificación (cuantificada) de la docencia y del estudiante. Los tiempos se reducen a los de la capacitación y la administración de habilidades, los espacios para la desarticulación de las inercias de la mercantilización son tendencialmente desplazados por la oferta que conforme esa demanda, el lugar de la palabra y la pregunta (las humanidades, los derechos humanos, la docencia como práctica de interpelación política, la comunidad política de la escuela-universidad) se desprestigian, se desinvierten, y se vilipendian.

Rubén Dri considera que en la universidad puede ocurrir un proceso único, parte de la herencia moderna en la que el sujeto elige qué estudiar, qué hacer, sin la estructura social que obligue materialmente su conclusión (Dri, 2007, p. 6). Por supuesto que advierte las fuerzas que actúan condicionando la libertad, pero aquí las razones cambian.

Sostiene que es una situación privilegiada la que ocurre en la escuela-universidad para romper la relación de dominio por el arribo a una relación dialógica entre docente-estudiante, superando sus alienaciones. Pero no es fácil:

Esta objetualización que sufren los sujetos alcanza límites insospechados en la etapa de globalización neoliberal. Profesor y alumno deben emprender una marcha desenfrenada saltando obstáculos. El profesor debe aumentar constantemente el currículum asistiendo a congresos, presentando “ponencias”, escribiendo artículos y que éstos sean con “referato” [...] llenando “papers”, así, en inglés, porque en castellano pierde categoría. El alumno debe rendir exámenes, sacar buenas notas, porque de ello depende el acceso a futuras becas [...]. Puntaje es lo que se requiere. Lo demás es secundario [...]. La presión que las instituciones ejercen sobre el individuo lo obliga a éste a un esfuerzo sobrehumano para liberarse, corriendo el peligro, sino se somete, de quedar completamente rezagado en esa carrera con obstáculos a la que se encuentra sometido (Dri, 2007, pp. 7-8).

La salida de esa violencia de lo inmediato y sus injusticias es un proceso que contraría el carácter insustancial del sujeto neoliberal. El proceso de formación en la mediación es, como vimos con Hegel, de elaboración y transformación, un trabajo de superación de la mera subjetividad individualizada y de *positividad*, es “entrar en la noche del mundo” (Hegel, 2012, p. 349). La vida del espíritu, dice Hegel, que es la condición humana, es un espacio de dolor y de trabajo, de la negatividad, en donde sólo el desgarramiento de las inercias y de lo abstracto hace posible la conciencia de la servidumbre, del sometimiento, de la asimetría que desiguala, de la igualdad que homogeneiza hasta descaracterizar⁷⁹. La liberación, la emancipación, exige la disputa y la lucha por el poder que somete, lo cual incluye la ruptura del sujeto sobre sí mismo.

La lucha en contra de la identidad abstracta e inmediata del sujeto es, entonces, el fin inmanente de una pedagogía dialéctica, emancipadora, política. Sobre aquella identidad abstracta es sobre la que Hegel

79 El dolor, el desgarramiento, la angustia, la conciencia desgraciada, son figuras de la conciencia que adquiere conocimiento de aquello que la retiene, que la aliena, que la somete. El abandono de tales supone también abandonarse, es decir, ingresar en un extravío, ya que esas condiciones son las que han forjado la subjetividad y las objetualizaciones. Atravesar el fantasma es admitir la inconsistencia del yo. No es posible salir indemne de tal proceso, ni que nos sea ajeno.

advierte al sujeto, que habrá de atravesar sus alienaciones. Para Hegel, la alienación es una forma inseparable de la formación, parte de un proceso de abandono de su ser ahí (*In-sich-gehen*). La educación es un proceso de alienación, de fascinación por lo extraño y lo lejano, hasta darse cuenta de la participación común en el destino del sujeto-objeto. Educar sería un retorno más pleno del presente, “un retorno y reencontro con uno mismo” (Ginzo, 1991, p. 44).

5. Universidad neoliberal o universidad de heterogeneidad solidaria

Tiene la universidad pública todos los componentes que una sociedad de derecho privado reclama para sí, para alimentar su lógica. El modo de este reclamo, cuando no es abierto y confrontativo a través de políticas públicas neoliberales (desfinanciamiento de la educación pública, precarización laboral, depreciación salarial, desprotección frente al avance de los imperativos de mercado sobre ámbitos de competencia públicos, desprotección de la garantía del derecho a la educación de aquellos que no pueden garantizarlo por sí mismos, abandono de la vocación expansiva de la educación pública y la democratización de su accesibilidad, etcétera), ocurre por el permeo de esta racionalidad en los sujetos históricos que *hacen* la universidad y la discrecionalidad de tales en las currículas de grado, programas de materias o formación de posgrado.

A la ideología del sujeto neoliberal, ya tramada en la sociedad, se le brindan *refuerzos formativos* en las universidades públicas. No es de extrañar, entonces, la desmovilización política de los actores de las UU. NN., la desafección de sus egresados con su suerte, o la concepción del estudiantado y de sectores docentes de la relación de servicios individuales, transaccionales, y limitado a la transferencia de competencias que regula su intercambio en la universidad. La denigración, el desprestigio social del trabajo docente, la puesta en sospecha de “gasto inútil” en carreras universitarias no mercantilizadas. Esto es algo transversal a la educación superior en el mundo⁸⁰.

80 Por supuesto, del mundo que podemos dar cuenta aquí. En EE. UU., Francia, Canadá, estudiados por Giroux (2018) y Wendy Brown (2016), España, estudiado por Larrosa, María Zambrano y Marina Garcés, (en Larrosa, 2019), en Latinoamérica, visto en Santos (2020), Abratte (2019), Rinesi (2020), Dri (2007), y los documentos de la CRES 2018. Cf. también a F. Saforcada, *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*, CLACSO, 2022.

Juan Pablo Abratte señalaba este problema al advertir la dificultad de la inclusión de los derechos humanos en la formación de la universidad pública. Este campo constituye por sí mismo

[...] un eje transversal de la formación, aunque ha sido siempre difícil su inclusión en instancias formales. Las características de los planes de estudio y énfasis disciplinar y profesional de las carreras universitarias suele obturar el desarrollo de estas temáticas [...] las tendencias a la profesionalización excesiva y al desarrollo de conocimientos técnicos —generalmente de carácter instrumental y con escasas referencias a los contextos en que las prácticas profesionales se desarrollan— así como sus implicancias éticas y políticas relegan los espacios de formación y reflexión sobre estas problemáticas (Abratte, 2019, pp. 68-69).

Esto nos enfrenta al problema de *la inmediatez de la demanda*, fundamentalmente el mercado laboral y su tendencia a excluir los cuestionamientos de sus límites. Hay una *producción de inmediatez* que es fundamental pensar en nuestras escuelas-universidades. Esa inmediatez no es una externalidad a la universidad pública en un contexto neoliberal.

Toda exterioridad es una interioridad del sujeto. De este modo, el sujeto es objeto de las objetualizaciones neoliberales: sus prácticas cotidianas también son demandadas en los espacios educativos, los modos del reconocimiento de sí y de los otros, el entrecruzamiento de la enseñanza y las trayectorias. La axiología neoliberal impermeabiliza la sensibilidad a los derechos humanos. Luego, no es extraño escuchar a propios de la comunidad universitaria repetir frases como “el curro de los derechos humanos”, o “a la universidad venimos a estudiar”, “queremos estudiar y no hacer política”, “basta de la ideología de los DD. HH. en las aulas”, etcétera.

No obstante, y siguiendo la recomendación de Abratte, es posible relevar la formación en derechos humanos en los planes y programas de estudio de nuestras carreras para pensar su articulación (real o potencial) con los derechos en general y específicamente los vinculados con las disciplinas (Abratte, 2019, p. 75). Así, sería posible tender a recuperar la mediación con el sujeto, hacer que este *se ponga* en un mundo más allá de la mercantilización y la productividad: dar espacio y tiempo,

presencia y palabra. Instancias hoy jaqueadas por los procesos de virtualización que tienden a independizarse de estos elementos.

El sujeto que ingresa a la universidad no es una *tabula rasa*. Las relaciones entre los sujetos que allí ocurren están atravesadas de los modos en que se constituye lo real. Los saberes y pedagogías en la universidad pública no son ajenos a la racionalidad hegemónica de su tiempo. Esta anticipación (o precaución) es política, y entiendo que debe ser desenvuelta para dar cuenta de la necesidad de la intervención de una pedagogía crítica en la formación universitaria y que trabaje en torno a los derechos humanos sin distinción de carreras, aunque sí de áreas temáticas a destacar o tematizar en particular, como sugiere Abratte (2019). La visión de la universidad pública como un supermercado de carreras y del alumno como un consumidor, la relación contractual entre docente-estudiante-institución, enajenan a la forma escuela-universidad de su función emancipadora, al tiempo que aliena a toda la comunidad universitaria de su condición política.

Hay, no obstante, algo que distingue a la universidad pública y que le da un recurso único para indisponerse frente esta inercia de lo real. Se trata de la posibilidad de ingresar en la *suspensión de la inmediatez*: la resistencia para no dejarse llevar necesariamente por los imperativos de la sociedad en la que habita. Esta es una cuestión, no obstante, siempre tensa e irresoluta, porque esa *temporalidad extraña* de la universidad pública en relación a las inercias epocales, es lo que le permite resistirse a adoptar acríticamente las inercias hegemónicas y, como ha sucedido y sigue sucediendo, rebelarse contra ellas. Pero es esa misma temporalidad extraña lo que muchas veces ha actuado —y actúa— como separación de la comunidad universitaria de los problemas del contexto histórico. Contexto que muchas veces reclama, y con razón, el derecho a lo que desarrolla la universidad pública para la democratización y emancipación de la comunidad inmediata, algo que ha planteado Eduardo Rinesi (2020).

Se trata, en definitiva, de la tensión en torno al concepto de *autonomía universitaria*, cuestión que no podemos abordar en profundidad aquí, aunque interesa sugerir la necesidad de pensar la autonomía de la universidad pública, no como indiferencia ni autorreferencialidad, sino como “[...] articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común

formación de redes contrahegemónicas. No clausura solitaria sino *heterogeneidad solidaria*⁸¹ (Tatián, 2012, p. 123).

Estas nociones sobre la autonomía expresan la tensión que marca el debate sobre la universidad pública. La autonomía de las universidades públicas no debe suponer indolencia ni lejanía, sino *la posibilidad de usar su temporalidad extraña para incidir en los modos de la dominación no democrática* que pesan tanto en el sujeto que no está en la universidad como al que sí lo está como sujeto de conocimiento. La inmediatez de la vida del sujeto que ingresa a la universidad está ya colonizada por los imperativos de la temporalidad lineal y monista de los modos hegemónicos mencionados. No es que este sujeto “no posea” la posibilidad de la temporalidad diferencial, sino que si la vida en la inmediatez es la vida del capitalismo neoliberal, es tan fácil prever que haya sido operado por la necesidad temporal y espacial de su lógica (mercantilización y productivismo) como difícil su salida.

La cuestión, entonces, parece ceñirse sobre este falso dilema: si la universidad pública *debe o no debe* intervenir en la constitución ideológico-política de los sujetos que la atraviesan en busca de su formación profesional. Sugiero que es un falso dilema porque la universidad pública en sí misma representa una constitución ideológico-política, como lo es la garantía del derecho humano a la educación superior, tal como ha sido reconocido por las mencionadas Conferencia de Cartagena (2008) y la CRES (2018), y especificado en la legislación nacional e internacional. Pero, además, en nuestra particular coyuntura histórica las universidades públicas se enfrentan, en tanto ámbito de lo común, a la vocación incansable de los modos hegemónicos de la ideología neoliberal, esos que atentan contra esta específica forma de derecho humano, procurando convertirla en relación de mercado-producción.

Quiero decir que este derecho humano a la educación universitaria debe comprenderse —siempre— como una apropiación política del mundo, sustentada en la disputa por su democratización y emancipación de toda forma de violencia que, como dice Sousa Santos (2020), inferiorice, que desiguale para hacer inequitativa la distribución, o que excluya para sostener privilegios. Y que, como consecuencia de esta afirmación, la praxis político-ideológica de los derechos humanos en el ámbito universitario no trata sólo de la materialización (fundamental, por

81 El destacado es mío.

supuesto) que garantice ingreso y permanencia, sino que además debe intervenir en los saberes que la universidad pública transmite como forma escuela-universidad y como forma de vida.

La pregunta por el sujeto que llega a la universidad no sólo debe tener connotaciones socio—económicas, perspectiva siempre necesaria —por cierto— para un análisis más complejo. Ampliarla significa, aquí, referir al *tipo político de sujeto*. Si todo sujeto es también sujeto que su tiempo instituye, la llegada a la universidad se produce en el marco de la hegemonía de las lógicas neoliberales. Como señala agudamente Wendy Brown, la integración de los sujetos a las trayectorias técnicas y empresariales tiene como consecuencia el reemplazo de preguntas fundamentales: la pregunta por la justicia se reemplaza por la *técnica jurídica*, la pregunta por los derechos con la *eficiencia* conforme a la sociedad de derecho privado, la pregunta sobre la legalidad se reemplaza con la *eficacia* para los intereses de las elites en el poder (Brown, 2016). Así, si la regulación social y la vida individual se ordenan a partir de los presupuestos de la empresa privada de capital, lo que se expandirá es la lógica del individualismo posesivo al sujeto y al Estado, naturalizando los dictámenes del mercado y de la productividad como totalidad de la organización social. Avistar los efectos de este movimiento en la universidad es clave. De lo contrario, acaban por condicionar su legitimidad a la respuesta que demanda la lógica de mercado.

En función de lo anterior, creo que la universidad pública tiene dos tareas fundamentales para intervenir con una pedagogía democratizadora y emancipadora, que posibilite disputar las prácticas productivas de los sujetos del neoliberalismo:

- Ejercitar políticamente su *temporalidad extraña* (Santos, 2020) para la crítica inmanente a sus programas de estudio, de modo de posibilitar la interpelación de supuestos, principios, axiomas, prácticas pedagógicas, que reproducen las asimetrías de las lógicas neoliberales (mercantilizantes y productivistas).
- Proponer una formación transversal a todas las carreras de la universidad pública respecto a los derechos humanos en general, y atados a la especificidad profesional en particular (Abratte, 2019).

Entiendo que la universidad pública no puede ni debe permanecer impávida en la formación política de los sujetos. Formación política, que no politizante, como destacábamos con Giroux (2018). El riesgo de abandonarse a la inercia de la pedagogía tramada en nuestra época corre el grave riesgo de no recuperarse del embate de la mercantilización y productivismo del conocimiento que postula el neoliberalismo y que, hoy, jaquea a nuestras universidades. En el marco de esa racionalidad, la universidad tiene que cumplir con sus imperativos, que nada tienen que ver con la temporalidad extraña, ni con las pedagogías de democratización y emancipación del propio individuo y del común. La universidad pública no está indemne a esta pulsión de época. Mal haría en no asumir la tensión al interior de su pedagogía.

Referencias bibliográficas

- Abratte J. P. (2019). Educación Superior y Derechos Humanos: reflexiones, apuestas y desafíos. *Derechos humanos y educación superior*. Editorial Uader.
- Agamben, G. (2016). Para una teoría del poder destituyente. *El uso de los cuerpos*. <https://artilleriainmanente.noblogs.org/?p=322>
- Ahmed, S. (2019). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Caja Negra.
- Alemán, J. (2016). *Horizontes neoliberales de la subjetividad*. Grama Ediciones
- Alemán, J. (2022). *Neoliberalismo: Empatía y Zona de Confort*. lateclaenerevista.com/neoliberalismo—empatia—y—zona—de—confort—por—jorge—aleman/
- Barcellona, P. (1996). *El individualismo propietario*. Trotta.
- Benente, M. (2017). Crítica, cuidado de sí y empresario de sí. Resistencia y gobierno en Michel Foucault. *Co—herencia*, vol. 14, n.º 26, pp. 151-176.
- Benjamin, W. (2008). *El capitalismo como religión*. http://fundp.academia.edu/Omar-VRosas/Papers/538833/El_capitalismo_como_religion_Walter_Benjamin
- Berardi, F. (2003). *La fábrica de la infelicidad*. Editorial Traficante de Sueños.
- Boaventura de Sousa, S. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Boaventura de Sousa, S. (2020). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Trotta.

- Brenner, M. A. (2021). Epidemia del neuroneoliberalismo pedagógico. En J. Pizzi y M. S. Cenci, (Orgs.), *Glosario de Patologías Sociales* (pp. 61-83). Editora UFPel. http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/bitstream/prefix/7723/1/Glos%20%a1rio_de_patolog%3%adas_sociales_ebook.pdf
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Ed. Malpaso.
- Brown, W. (2021). *En las ruinas del neoliberalismo. El ascenso de las políticas antidemocráticas en occidente*. Traficante de Sueños.
- Capra, F. y Mattei, U. (2015). *The Ecology of law. Toward a legal system in tune with nature and community*. Berret—Koehler Publishers.
- Centro de cultura emprendedora (15 de agosto de 2017). Curso de la Cátedra Pymes.
- Crouch, C. (2012). *La extraña no—muerte del neoliberalismo*. Capital Intelectual.
- Dri, R. (2006). *La fenomenología del Espíritu de Hegel. Perspectiva latinoamericana*. Biblos.
- Dri, R. (2007). Aspectos de la relación pedagógica. *VII jornadas de sociología*. FCS, UBA, Buenos Aires. www.academica.org/000—106/465
- Dri, R. (2019). *El método dialéctico*. Biblos.
- Dunayeskaya, R. (2009). *Filosofía y revolución*. Siglo XXI.
- Fisher, M. (2017). *Realismo capitalista*. Caja Negra.
- Follari, R. (2007). *Epistemología y sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens.
- Forster, R. (2019). *La sociedad invernadero. El neoliberalismo: entre las paradojas de la libertad, la fábrica de subjetividad, el neofascismo, y la digitalización del mundo*. Akal.
- Foucault, M. (2014). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Ginzo, A. (1991). Hegel y el problema de la educación. *Hegel G. W. F, Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Herder.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica*. Herder.
- Hegel, G. W. F. (1991). *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica.
- Hegel, G. W. F. (2012). *Fenomenología del Espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Illouz, E. y Cabanas, E. (2019). *Happygracia*. Paidós.
- Laforcada, F. (2022). *La privatización de la universidad en América Latina y el Caribe*. CLACSO, IEC—CONADU.
- Larrosa, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor*. Miño y Dávila.
- Laval, C. y Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. Gedisa.

- Merlin, N. (2017). *Colonización de la subjetividad: los medios masivos en la época del biomercado*. Letra Viva.
- Polop, S. (2021). Imágenes abisales del derecho latinoamericano. *Direito. UNB*, vol. 5, n.º 3, pp. 17-51. <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/36122>
- Puiggrós, A. y Marengo, R. (2013). *Pedagogía: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Rinesi, E. (2020). La Universidad como derecho de los ciudadanos y del pueblo. En H. Andrade y M. Monzon (Eds.), *UNM 10 años: la universidad como derecho humano y de los pueblos*. UNM Editora.
- Rodino, A. M. (2015). *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. <http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf>
- Sadin, E. (2017). *La humanidad aumentada. La administración digital del mundo*. Caja Negra.
- Sandel, M. (2008). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Debate.
- Sandel, M. (2020). *La tiranía del mérito: ¿qué ha sido del bien común?* Debate.
- Slobodian, Q. (2021). *Globalistas. El fin de los imperios y el nacimiento del neoliberalismo*. Capitán Swing.
- Tatián, D. (2017). La invención y la herencia. *Lo interrumpido. Escritos sobre filosofía y democracia*. Editorial Las Cuarenta.
- Universidad Nacional de Córdoba (s. f.). Diplomatura en Estrategias de Gestión, Liderazgo y Coaching. <https://www.unc.edu.ar/agenda/diplomatura-en-estrategias-de-gesti%C3%B3n-liderazgo-y-coaching>.
- Universidad Nacional de Córdoba (s. f.). Formación en coaching ontológico profesional en educación 2 (Coach ontológico profesional en educación). <https://extension.fcm.unc.edu.ar/portfolio-items/formacion-en-coaching-ontologico-profesional-en-educacion-2-coach-ontologico-profesional-en-educacion/>
- Universidad Nacional de Córdoba (s. f.). Programa de Coaching Profesional Nivel I. Facultad de Ciencias Médicas. <https://extension.fcm.unc.edu.ar/cursos-2/coaching-ontologico-nivel-i/>
- Universidad Nacional de Río Cuarto (11 de abril de 2019). Económicas dio un curso de coaching. https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33064
- Universidad Nacional de Río Cuarto (14 de mayo de 2019). Curso PNL & Coaching. Facultad de Ciencias Económicas. <https://www.eco.unrc.edu.ar/curso-pnl-coaching/> https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=33185

- Universidad Nacional de Río Cuarto (15 de agosto de 2017). Destacan que la sustentabilidad de las PYMES depende en gran medida de la gestión de recursos humanos. https://www.unrc.edu.ar/unrc/n_comp.cdc?nota=31016
- Zaffaroni, E. R. (2015). *El derecho latinoamericano en la fase superior del colonialismo*. Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Zaffaroni, E. R. (2022). *Colonialismo y Derechos Humanos. Apuntes para una historia criminal del mundo*. Taurus.
- Zizek, S. (2011). En contra de los derechos humanos. *Suma de Negocios*, vol. 2, n.º 2, pp. 115-127. <http://www.scielo.org.co/pdf/sdn/v2n2/2027—5692—sdn—2—02—115.pdf>

La trama neoliberal y su embestida en la subjetividad: malestares de un futuro que es presente

Gabriel Righetto

El futuro siempre fracasa porque influimos demasiado en él.
Emil Cioran

Este tiempo neoliberal

Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota en el año 1988 lanzan el disco *Un Baión para el Ojo Idiota*. “Todo un palo” es una de las canciones emblemáticas, la misma en su introducción expresa: “El futuro llegó hace rato, todo un palo ya lo ves”. Con el transcurrir de las décadas algo ocurrió, se puede inferir que generaciones pasadas poseían un plus imaginativo que les permitía pensar un porvenir, tal utopía se referenciaba en instancias artísticas como ficciones literarias, ensayos, historietas, poemas, cine y demás. Diferente es el caso de aquellos que forman parte de las categorías *millennial* o *centennial*, para estos jóvenes parecería ser que

algo se dispó en referencia al futuro. No lo ven, les cuesta observarlo: ¿porque se los robaron los adultos? ¿Porque a la temporalidad misma así la dispone el neoliberalismo? En un escrito de la revista *Le Monde Diplomatique*, el periodista científico Federico Kukso, establece que:

Con una lentitud casi geológica, la imaginación del futuro recién comenzó a formarse hace tan sólo 250 años, cuando el porvenir de un momento a otro se desplomó: el mañana idealizado dejó de ser aquella vida celestial promovida por la Iglesia —que más allá era mucho más importante que el “más acá”— para descender a la tierra. Como relata el estadounidense Robert Heilbroner en su libro *Visiones de futuro*, para las civilizaciones antiguas pasado y futuro era la misma cosa; no tenían razón alguna para esperar que sucediera nada distinto. No existía la expectativa (Kukso, 2012, p. 38).

En referencia a lo anteriormente expuesto, para arcaicas culturas el pasado y futuro eran lo mismo. La expectativa no formaba parte de ese sentir que podía llegar a inquietar. Ahora bien: ¿en este actual trazado de tiempo neoliberal la ilusión existe? Si así fuese, ¿bajo qué formato se encuentra incorporado el “sueño de futuro”?

El sistema capitalista desarrollado bajo el actual tiempo neoliberal, aparte de sostenerse mediante estructuras económicas excluyentes para una gran mayoría, también se despliega sobre “arenas” (medios hegemónicos de comunicación, redes sociales, expresiones violentas de determinadas grupos y dirigentes políticos, entre otras) que de manera eficaz moldean subjetividades. De esta manera, se naturaliza lo meritocrático y el emprendedurismo como banderas del tan ansiado “éxito”. Este caótico orden perturba el sueño de quienes piensan lo desigual como injusto. No obstante, poder dimensionarlo no es sencillo, ya que es plástico, elástico e invisible. Adquiere la chapa de indestructible y por tal razón cautiva, seduce y pasa a ser para una gran parte de la sociedad una engañosa nube de confort.

Un fiel desenlace del declive mundial ha sido la pandemia, resultante de la enfermedad conocida como COVID-19, producida por el virus denominado coronavirus (SARS-COV-2), causante de enfermedades respiratorias. La causa de que tal afección se desplegara sin frontera

alguna se debió al avance de la mancha urbana sobre los ecosistemas naturales, según lo establecido por las Naciones Unidas.

Cada país del globo terráqueo, especialmente durante los años 2020 y 2021, desplegó medidas sociosanitarias en pos de mitigar el caos desencadenado. El virus, evidenció (aún más) la profunda desigualdad existente, como ejemplo cabe recordar que en algún que otro país denominado como potencia (o del “primer mundo”) las vacunas sobraban, mientras que en otros no había ni para los sujetos considerados de mayor riesgo. Es decir, el antídoto formaba parte de una transacción mercantil promovida por laboratorios, con los cuales los Estados debían entrar en negociaciones para adquirirlo (comprarlo) y de esta manera empezar a pensar en un plan de vacunación para resistir los embates adversos de la COVID-19.

La contingencia trajo aparejada una serie de trazados preventivos que los Estados debían establecer en pos de mitigar la situación. Las instancias de cuidados, como el uso del barbijo, la higiene de manos y el distanciamiento social pusieron también en jaque a sociedades enteras, grupos de derecha y ultraderecha bajo posturas extremas enunciaban rechazos contra todo lo común, hacia todo aquello que estableciera el lazo comunitario como estrategia colectiva de cuidados. Sostenían que eran “métodos de control”, para coartar libertades. Es decir, el neoliberalismo por intermedio de sus mecanismos y/o representantes se opondrá categóricamente a todo lo referido a lo común; al respecto el filósofo Ricardo Foster establece:

Preguntas se fueron acallando mientras las multitudes se lanzaron hacia paraísos artificiales excedidos de un llamado al goce que, como no podía ser de otro modo en sociedades desiguales, solo alcanzaron a una pequeña porción de una humanidad cada vez más atrapada en el imaginario del consumismo y olvidada del arte de preguntar, de inquietarse y de asombrarse por el curso de la existencia. Satisfacción garantizada para los que están adentro del invernadero, ilusión frustrada para los que quedan irremediabilmente del otro lado del muro. El COVID-19 rompió los cristales del invernadero, hizo crujir todo el edificio de una riqueza insolente. El contagio no discrimina, se abalanza sobre aquellos que creían estar a reparo porque tenían el dinero para pagar la salud privada, también sobre aquellos otros

que festejaron el final del “Estado paternalista”, agujero negro por donde se iban los impuestos “insoportables” que impiden que los mercados se liberen aún más. Desnuda las consecuencias de políticas homicidas que funcionaban al son de la especulación financiera y la desregulación de los mercados mientras se regocijaban en el desguace de los instrumentos estatales destinados a proteger a las mayorías abandonadas a su suerte (Foster, 2020, p. 4).

Por tal motivo, y en referencia a lo anteriormente expuesto, lo preocupante no tiene límite alguno, está todo dado vueltas, patas para arriba en el mundo entero, la llamada globalización tocó el techo. La cuestión va más allá de los deterioros de la inequidad profunda que se padece, se transita una época donde el capitalismo bajo su actual modalidad neoliberal hace (entre otras cosas) desentendernos (desconocer) del *otro*.

Tiempo neoliberal, en el que las subjetividades se abastecen por todo un sistema que posee protagonistas estelares, algunos de estos con micrófono en medios hegemónicos hablando, más bien vomitando, destilando agresiones sin tapujo alguno; otros funcionarios, políticos de derecha o ultraderecha que sin capacidad de propuestas para un bien común defenestran al opositor sin vergüenza alguna, con odio mortífero. Una cuestión que amerita detenerse, es lo fomentado por sujetos desconocidos (para llamarlos de alguna manera), es decir por aquellos ciudadanos que por intermedio de las redes sociales enuncian sistemáticamente toda una artillería de expresiones violentas, a los mismos se los puede leer (si es que se resiste a esa lectura) bajo posteos xenófobos, homofóbicos, victimizados en referencia a sus libertades coartadas, entre otras. Al respecto, el filósofo Byung-Chul Han establece:

Hoy, la red se transforma en una caja de resonancia especial, en una cámara de eco de la que se ha eliminado toda alteridad, todo lo extraño. La verdadera resonancia presupone la cercanía de lo distinto. Hoy, la cercanía de lo distinto deja paso a esa falta de distancia que es propia de lo igual. La comunicación global solo consiste a más iguales o a otros con tal que sean iguales [...] Esa falta de distancia que es propia de lo digital elimina todas las modalidades de la cercanía y la lejanía. Todo queda igual de cerca e igual de lejos (Han, 2019, pp. 16-17).

Nos atraviesa una coyuntura compleja, sin precedentes, un tiempo donde habitan de manera agobiante los desconciertos y las preocupaciones. Lo crítico y conflictivo son instancias que puján de manera cotidiana. Es así que desde el psicoanálisis se puede aseverar:

Si bien la noción de crisis no constituye un concepto psicoanalítico, tiene su claro correlato, dentro del cuerpo teórico del Psicoanálisis, en el concepto paradigmático de conflicto. Para el psicoanálisis freudiano no podría existir la vida, ni constituirse el psiquismo humano [...] este concepto resulta estructurante de todo el Psicoanálisis, siendo uno de los puntos centrales de la metapsicología freudiana, en términos del llamado punto de vista dinámico. Este supone que los fenómenos psíquicos son resultantes del conflicto a partir de la presencia y composición de fuerzas pulsionales - fantasmáticas y deseantes, o de las confrontaciones entre instancias (intra o intersistémicas) dentro del aparato psíquico y en sus vinculaciones con el mundo exterior (la realidad es una instancia del aparato psíquico, una construcción), debiéndose siempre articular complejamente al punto de vista dinámico los puntos de vista tópico y económico (Musicante, 2005, p. 37).

Bajo el marco anteriormente citado, se constituye el psiquismo. Se organiza y liga (sin escapatoria alguna) bajo un pleno “conflicto” pulsional. No obstante, es válida la diferenciación con lo que se concibe como: *producción de subjetividad*. Tal concepción, es entendida por Silvia Bleichmar como aquella que incluye todos aquellos aspectos que hacen a la construcción social del sujeto, en términos de producción y reproducción ideológica y de articulación con las variables sociales que lo inscriben en un tiempo histórico y espacio particulares desde el punto de vista de la historia política.

¿Triunfó la despolitización?

El actual tiempo neoliberal proporciona un sinfín de síntomas, el malestar en la cultura se amplía, pronunciándose de esta manera un acrecentamiento de la nopolítica. Bajo este neologismo, Jorge Alemán establece uno de los desenlaces por los cuales parece estar marcada la época. Es decir, la política pareciera no tener dónde y ni cómo amarrarse, quedando en una posición débil, frágil a raíz de las operaciones

sistemáticas (cotidianas) de los medios y redes sociales. Es decir, lo que desde allí se expone son términos que inciden en la despolitización.

En el caso de la nopolítica esta ausencia de punto de anclaje es compensada por la actividad proliferante de los poderes mediáticos y las redes sociales, que finalmente se manifiestan en un sucesivo juego de imputaciones, fake news y rumores que se desdican y se contraponen. Todos estos poderes mediáticos constituyen un severo obstáculo para las operaciones políticas que, por definición, siempre exigen la estabilización de ciertas significaciones (Alemán, 2021, p. 31).

La ampliación neoliberal, característica sustancial y constante de la época, no ha dejado de extender su imperio, consecuencia de ello según Luc Boltanski y Éve Chiapelo se debe a que ha podido “descansar” en un cierto número de representaciones y justificaciones compartidas, que ha hecho de él: “...un orden aceptable e incluso deseable, el único posible o, al menos, el mejor de los órdenes posibles” (Boltanski-Chiapelo, 2002). De tal manera, sus “tentáculos” absorben y materializan múltiples “sucursales”, donde y bajo una impronta cuasi religiosa pregonan esta lógica de base político-empresarial, así es también como cotidianamente se “educa” el sujeto neoliberal.

La socialización reinante instituye en los sujetos un particular narcisismo, que obviamente hace galardón a la autocontemplación y disminución de la crítica. Entre nosotros conviven estos egos devastadores diría José Pablo Feinmann, añadiendo el filósofo que estamos inmersos en una compleja temporalidad, bajo una trama histórico-filosófica que irrumpe en lo preapocalíptico.

Esta dominación subjetiva neoliberal hace pensar en un cataclismo. No hay derechos, y si estos se plantean, son en pos de sostener los mismos desde una figura netamente individualista. Las concepciones pluralistas, colectivas no se encuentran en su diccionario. Mientras más fragmentado esté todo mejor, ya que los estándares para tal lógica son muchos. No hace falta ser burgués para ser parte, tampoco portar con determinada posición política para estar más cerca o más lejos. Todos entran, sin distinción alguna. Se conforma como algo indestructible, sumamente poderoso. Nos absorbe como esponja.

A diferencia de nosotros los mortales, inteligente ha sido la batalla del Quijote de Cervantes ya que en su configuración psíquica sus enemigos eran molinos convertidos en gigantes, sabía contra quien combatía. De idiota nada. Todo valiente héroe sabe contra quien pelea, conoce contra quién combate. Nosotros nada. Se intenta mediante ciertos esfuerzos intelectuales, académicos, militantes y demás, contrarrestar lo que el neoliberalismo expresa por todos lados, ya que entra por donde sea, parecería que no hay fisura alguna y/o intersticio que le resultara estrecho, al punto tal de ser como el aire que respiramos.

Rotos, el anhelo de ser en comunidad ¿y con salud mental?

Las subjetividades arrasadas no encuentran contención alguna, deambulan con sus malestares a cuestas, buscando algo de tranquilidad, eso que no hay (pareciera) por ningún lado. Al decir de Constanza Michelson:

Es el tiempo capitalista, donde suponemos que podemos ganar o perder tiempo —y vida— a nuestro antojo. Si el minuterero es el paradigma del tiempo del ego, hay otro en el que podemos caer: el del segundero del reloj, el sin intervalo, que no deja dormir, el de la angustia. La depresión es una de las salidas para congelar el tiempo, con el costo de congelarse uno mismo (Michelson, 2022, p. 185).

Repensar la otredad es un desafío, no solamente para visualizar quién o quiénes cometen una brutalidad, y si estos son imputables o inimputables, si padecen o no un cuadro psicopatológico, etc. El deseo se encuentra escaso de cauce. De manera premonitoria, en los 90' Ana María Fernández establecía:

El consumo, como nuevo eje de la individuación, hace necesario el control de los deseos. El yo se ha vaciado. Los neuróticos tradicionales pronto podrán ser vistos como adictos a la identidad. Los nuevos malestares son el estrés, el pánico, las adicciones, el vacío del deseo (Fernández, 1998, p. 316).

En relación a lo señalado, es innegable poder pensar que las políticas neoliberales maximizan riesgos. Las sociedades mercantilizadas no pueden escapar de otro destino que no sea el del malestar. De esta manera, es como empiezan a ser pioneras las arremetidas capitalizadoras del yo, tales hacen referencia a: el coaching, la biodescodificación, la autoayuda y demás. “Espacios” (si se los puede entender como tales), donde los sujetos buscan algún tipo de respuesta (un tanto inmediata) en relación al nihilismo reinante. Vaya paradoja, lo suscitado como padecimiento es tramitado (tratado) en instancias creadas por el mismo sistema. En términos clínicos clásicos, se podría decir que la enfermedad y la cura están creadas y sostenidas por lo mismo. Bajo un circuito cuyas fases transitan de manera repetitiva, otorgando de manera repetitiva lo insano y el supuesto antídoto.

Al invadir una pronunciada ausencia de deseo, se puede pensar en el gran interrogante que obviamente desencadena el futuro. En épocas pasadas (en otro mundo), al porvenir hasta se le ponía color, era plateado (al decir de Constanza Michelson), incluso esa misma tonalidad tenían los autos voladores, esos que nunca volaron y que aún esperamos para viajar no sé dónde.

Resulta imperioso, para aquellos que sostienen espacios de salud mental analizar cuidadosamente el actual contexto. Los cuerpos se encuentran bajo múltiples desbordes, la sensación de vacío es un síntoma fundamental de la depresión y del trastorno límite de la personalidad (Han, 2019); a la vez se hallan bajo una sensación de cierta peligrosidad de extinción, ya que el otro es un desconocido que produce rechazo y miedo. Por tal motivo, los pasajes al acto son una respuesta, la muerte parece estar al acecho y una gran paradoja empieza a resonar: podés morir a causa de un semejante, que obviamente no te visualiza como tal. Son cada vez más escasos los refugios en este mundo.

Es necesario pretender modificar este cotidiano, esto que ocurre y azota. Cuesta porque la base, el sostén ya no es el Estado sino el mercado. Para su lógica, la comunidad, lo común, lo compartido no son escenarios “amigables”. Justamente allí es donde se podría apostar un devenir, un estar con el otro, redescubrir el tiempo del otro.

En consonancia, con lo anteriormente expuesto Byung-Chul Han dirá:

El tiempo del otro no se somete a la lógica del incremento del rendimiento y la eficiencia, la cual genera una presión para acelerar. La política temporal neoliberal elimina el tiempo del otro, que por sí mismo sería tiempo improductivo. La totalización del tiempo del yo viene acompañada de la producción, que hoy abarca todos los ámbitos vitales y conduce a una explotación total del hombre. La política temporal neoliberal elimina el tiempo de la fiesta, el sublime tiempo nupcial, que no se somete a la lógica de la producción. Conduce a la eliminación de la producción. A diferencia del tiempo del yo, que nos aísla y nos individualiza, el tiempo del otro crea una comunidad. Por eso es un tiempo bueno (Han, 2019, p. 64).

Existe un conocido refrán: “el hábito no hace al monje”, es decir el abanico diverso de prácticas que se despliegan en relación a la salud mental resulta netamente necesario, ya que desde esa perspectiva se realizan las intervenciones de manera horizontal. Ninguna disciplina está por encima de la otra, tal postura lo deja establecido de manera contundente la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Lo compartido hace a un diálogo amplio de saberes, a un trabajo de características más bien comunitarias, es decir:

Salud mental es valorar las prácticas compartidas, es construir un nosotros —ellos y nosotros como comunidad de pensamiento—. Entonces ya no se trata de salvar a la comunidad sino más bien de pensar cómo leer, cómo mirar a la comunidad, cómo constituir comunidad con la mirada, con la intervención. La comunidad no es necesariamente geográfica... Una comunidad es el recorte de una realidad social mucho más amplia. Hay una diferencia entre saber cómo debe ser una comunidad como un gran todo y pensar la comunidad como algo que se construye localmente (De la Aldea, 2004, p. 16).

La idea es tratar de habitar el mundo de otra manera. El entendimiento y las intervenciones respecto a la salud mental son una instancia de notoria importancia, la cual no se encuentra apartada, en estado de “isla”, es un proceso determinado por diversos componentes⁸². En

82 Ley Nacional de Salud Mental. Cap. II. Art. 3: En el marco de la presente ley se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos,

resumidas palabras sin justicia social es imposible pretender hablar de salud mental.

El surgimiento un nuevo sujeto político resulta necesario, en esta época parecería que los últimos emergentes (por ejemplo, el movimiento ambientalista y/o feminista) necesitarían de mayor acompañamiento, de nuevas construcciones que aporten fortaleza y homogeneidad respecto al nihilismo desatado. Este tiempo neoliberal, desarticula toda potencia deseante y eso posee una gravedad que aún no somos capaces de dimensionar. Estar y compartir con el otro, con los otros, serían instancias que podríamos pensar como “esperanzadoras” en pos de retomar el lenguaje, la palabra perdida. De esta manera, podemos aventurarnos a soñar que la derrota aún no está sentenciada, que todavía tenemos un tiempo más.

Referencias bibliográficas

- Alemán, J. (2021). *Ideología. Nosotras en la época La época en nosotros*. Editorial La Página.
- De la Aldea, E. (2004). La subjetividad heroica. Un obstáculo en las prácticas comunitarias de la salud. <https://lobosuelto.com/wp-content/uploads/2018/07/la-subjetividad-heroica-escrito-por-elena-de-la-aldea.pdf>
- Feinmann, J. P. (2017). Capitalismo. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/54771-capitalismo>
- Fernández, A. M. (1999). *Instituciones Estalladas*. Editorial Eudeba.
- Foster, R— (2016). El nuevo espíritu del capitalismo. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-300190-2016-05-25.html>
- Foster, R. (2020). Coronavirus: La ruptura de los cristales del invernadero de la riqueza insolente. <https://lateclanerevista.com/coronavirus-la-ruptura-de-los-cristales-del-invernadero-de-la-riqueza-insolente-por-ricardo-forster/>
- Han, B. C. (2019). *La expulsión de lo distinto*. Editorial Herder.
- Kukso, F. (2012). Volver al futuro. *Le Monde diplomatique*, edición 155
- Michelson, C. (2020). *Hasta que valga la pena vivir. Ensayos sobre el deseo perdido y el capitalismo del yo*. Editorial Paidós.

culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de derechos humanos y sociales de toda persona.

- Musicante, R. (Comp.) (2005). *Intervención en crisis ¿Enquadre o dispositivo analítico?*. Editorial Brujas.
- Naciones Unidas Argentina (2020). Análisis inicial de las Naciones Unidas. COVID — 19 en Argentina: Impacto Socioeconómico y Ambiental.
- Stolkiner, A. (2021). *Prácticas en Salud Mental*. Editorial noveduc / perfiles.

Ensayo y reforma. La universidad en el itinerario intelectual de Horacio González (1990-2021)

Mariano Yedro

El siguiente trabajo intenta realizar un recorrido sobre la temática de la universidad en el pensamiento de Horacio González, una de las figuras intelectuales más importantes de la vida pública argentina en las últimas décadas. El período histórico que se aborda es el que se extiende desde 1990, cuando escribe un texto titulado *Elogio del ensayo*, y con el cual iniciamos este trabajo, hasta el 2021, cuando se publica *Gonzalianas. Conversaciones sin apuro*, un libro que reúne una serie de entrevistas que se le realizaron. El recorrido que trazamos busca básicamente señalar lo siguiente: en los años '90 González defiende al ensayo en tanto método de conocimiento que apunta a una transformación de sí. Lo contrapone, de alguna manera, a las formas que asumía la universidad por ese entonces, formas científicistas, alienantes. González recuperará la tradición del ensayo en la historia argentina. Por otro lado, retomamos las lecturas que González, ya en los años del kirchnerismo, fue

haciendo de la Reforma Universitaria en tanto herencia para renovar la vida universitaria actual: la autonomía del pensamiento, la utopía de transformación y lo que llamaba la relación apedagógica del saber.

Horacio González no requiere acaso demasiada presentación. En la biografía que le dedicara, *Yo ya no. Horacio González: el don de la amistad*, María Pía López decía que era la cabeza más potente de nuestros contemporáneos. Christian Ferrer señaló que había tres grandes escritores en el siglo XX argentino, Borges, Martínez Estrada y González. Eduardo Rinesi ha señalado que González le salvó la vida. Alejandro Kaufman dijo que con su muerte el manantial había cesado de fluir pero que su ausencia nos seguía interrogando. Fueron muchas las homenajes en vida y también las despedidas. Algunas conmemoraciones se encuentran reunidas en el número especial de *La Biblioteca, Los libros y la vida. Horacio González (1944-2021)* del otoño del 2022.

Un breve trayecto biográfico podría decir que nació en 1944 y que fue parte de las Cátedras Nacionales y de la revista *Envido* en los años '60 y '70, se exiló en Brasil durante los años del terrorismo de Estado y retornó al país a inicios de los años '80 cuando comenzaba la transición democrática siendo un participante activo de *Unidos*, la revista de la renovación peronista a la vez que docente de la universidad pública argentina en la UBA y en Rosario. En los años '90 fundaría la revista *El ojo mocho* y en los tiempos del kirchnerismo sería director de la Biblioteca Nacional. Falleció en el año 2021.

Ensayo y universidad en los '90

En agosto de 1990 González escribía, en la revista *Babel* y en un dossier dedicado al ensayo y dirigido por Nicolás Casullo, el texto “Elogio del ensayo” donde reivindicaba a dicho género en tanto —decía, retomando al Foucault de *El uso de los placeres— experiencia modificadora de sí*. En este sentido el ensayo simbolizaba el conócete a ti mismo socrático en el campo de la ciencia, un afirmarse del yo sin ilusiones que se sostenía sin el recubrimiento de información. ¿Simbolizaba esto un narcisismo repetitivo? No, más bien se trataba de un lanzarse hacia el afuera sin perder de vista de cómo ello me transforma. ¿No estamos ya en presencia del tantas veces invocado humanismo gonzaliano? La pregunta por no perder la lengua que nos nutre en tanto curiosidad íntima a la vez

que pública, el interrogante sobre qué se investiga, por qué se investiga y para qué se investiga parecen presentarse en este texto.

Es que González solicitaba este volver sobre sí en tanto llamado de atención al saber que se estaba produciendo en las universidades argentinas. En 1991 sería uno de los fundadores de la revista *El ojo mocho*, que al decir de María Pía López “era laboratorio de escritura y trinchera frente al academicismo” (López, 2016, p. 29). Allí González, sólo o acompañado, escribiría varios prólogos y artículos en los que discutió el carácter de la institución. En el texto de 1991 “La sociología triunfante, una ideología del orden”, decía que

Alguna vez pudo esperarse que triunfaran las ciencias sociales en la figura sutil del crítico de épocas. Triunfaron en la figura del analista electoral, del sociólogo de la intención y del armador de campañas [...] El triunfo de una sociología despojada de una ontología crítica y transformadora no debe alegrarnos [...] la carrera de sociología [...] formula el máximo pacto de colaboración técnica con los poderes reinantes [...] de una crítica al mercado llegamos por fin al mercado como ideología ventrílocua del experto sociológico [...] La carrera de sociología se había preparado para otra cosa (González en Laxagueborde, 2018, p. 125).

En otro escrito de 1997, “Contra el imperio del ethos burocrático”, señalaba que la universidad era presa de un “canon de tasación” (González en Laxagueborde, 2018, p. 109) donde el conocimiento emanaba “de las alegorías que produce el lenguaje de las finanzas [...] bajo la custodia de juicios de eficacia” (González en Laxagueborde, 2018, p. 110) que se expresaban en el currículum, nuevo fetiche mercantil que devenía en un concepto destinado a administrar vidas” (González en Laxagueborde, 2018, p. 110). De este modo la universidad exhibía “una propensión excesivamente desatenta a las resonancias filosóficas del lenguaje que ella misma emplea” (González en Laxagueborde, 2018, p. 111).

No era casualidad que en la revista se publicaran textos como “Manifiesto de Octubre. Para una crítica de la razón académica”, documento que en 1997 publicó un colectivo integrado por Ana Álvarez, Karina Bermúdez, Javier Trímboli, Ignacio Lewkowicz, Ezequiel Adamovsky,

Horacio Tarcus y Fabio Wasserman, entre otros, donde se diagnosticaba que en la actualidad

[...] es unánime el argumento [...] que reza que el sentido de nuestra labor [...] es hacer avanzar, a fuerza de papers y precavidas investigaciones, las luces neutras del saber [...] El humanista o el científico social degenera en un siervo especialista atado de por vida a una diminuta parcela (EOM, 1997, p. VI).

Frente a esa situación el documento se preguntaba: “¿a qué vida sirve esta nueva verdad?” (EOM, 1997, p. VI). La razón académica, decía el texto, “ha dejado de aspirar a vidas más plenas” (EOM, 1997, p. VII). Por eso mismo convocaba a que

[...] las humanidades [...] tienen mucho que hacer en la tarea de interrumpir este curso social de las cosas [...] Rechazamos —e invitamos a rechazar— el destino que la cultura dominante y la Academia nos tiene reservados: el de siervos atados a través de papers a parcelas diminutas llamadas temas de investigación (EOM, 1997, pp. VII-VIII).

Se trataba de producir “un nuevo devenir que anude nuestros saberes y prácticas a la gran política entendida como transformación de un campo de fuerzas, como creación de una nueva cultura” (EOM, 1997, p. VIII).

La universidad aparecía como una institución que era parte de la lógica del sistema neoliberal que había traducido a ella ciertas formas. Podríamos retomar las palabras de la filósofa argentina Gisela Catanzaro, cercana al propio González, quien plantea que por ese entonces,

[...] comenzó a hablarse más de “recursos y capital humano” —y menos de estudiantes, docentes e intelectuales—; se tendió a ponderar más la indexación y citabilidad de las publicaciones —y menos su contenido o su dispar capacidad para generar debates en y más allá de “la academia”—; y, a nivel subjetivo se impuso, en el lugar de la búsqueda desinteresada de conocimiento pretendida por la modernidad, la exigibilidad de la “gestión”, por parte de los docen-

tes—investigadores, de sus carreras académicas, cuyo éxito o fracaso pasó a ser abiertamente juzgado en el léxico de los emprendedores: inversión constante e ilimitada de esfuerzo personal sin mayores garantías de estabilidad y con plena asunción de riesgos, aprovechamiento proactivo de oportunidades, generación de contactos, competencia, acreditación de logros (Catanzaro, 2020, p. 45).

Este saber era una expresión de la lógica neoliberal en el campo de la universidad, saber que se adaptaba a los criterios de productividad, de eficacia, de calidad, que respondían a la lógica de un sistema en tanto que criterios para ese sistema. ¿No estábamos en presencia entonces de lo que Arturo Jauretche había llamado cuarenta años antes *colonización pedagógica*? Sin dudas. Lo mencionamos porque será uno de los nombres invocados por González en la publicación de lo que sería su obra cumbre *Restos Pampeanos. Ciencia, ensayo y política en la cultura argentina del siglo XX*, de 1999. Allí González trazaba una genealogía de la veta ensayística en la cultura argentina.

Genealogía

El concepto de genealogía lo asociamos a Friedrich Nietzsche, pero pasado por el archivo investigativo de Michel Foucault. Se trataría del devenir histórico de un elemento particular, en este caso el ensayo. González ancla parte del rastreo en la historia argentina. En los orígenes del ensayo, dice, está el *Facundo* de Sarmiento. Hay ahí una gran conciencia sobre la lengua que el autor usa en su combate contra Rosas. No se trata de negar el lugar liberal de Sarmiento en la historia argentina, sino de comprender lo que el autor dijo a su pesar. Como en Borges. González señalaba que en la literatura de Borges se encontraba todo el peronismo. Es la autonomía de las obras cuya traducción es infinita y aún nos llega. ¿Cómo leemos? Desde esa perspectiva se puede decir que los continuadores del bárbaro Sarmiento —como le llamó José Hernández cuando aquel cortó la cabeza del jefe de los federales, Chacho Peñaloza, quien se resistía a la política librecambista digitada por el imperialismo británico— fueron los positivistas que cabalgaron entre el siglo XIX y el XX: José Ingenieros y José María Ramos Mejía. La obra de Ingenieros, decía González,

se abre en pequeñas fisuras que se reiteran por doquier, por las cuales sabemos que en ese vacío que se produce —y que el autor se niega a explorar— yace él mismo como recipiente irónico e intérprete eminente de los mismos desvíos que intenta enmendar [...] disemina su obra de semillas rebeldes, en las que el autor busca ser descubierto en la clandestinidad que él elabora, arrojando signos trastornados detrás de los propios signos de su escritura (González, 1999, p. 28).

En Ramos Mejía —presidente del Círculo Médico— observa algo similar, una voz propia que prolifera desesperadamente en el seno del texto científico, “el texto ramosmejiano tiene una configuración entrecortada, ilógica, delirante. Su fuerza es la del giro inesperado, el chispazo esbelto, la alegoría arriesgada” (González, 1999, p. 39). Tal era la fuerza de la subjetividad en las obras científicas de Ramos Mejía que cuando en 1899 publicó su *Las multitudes argentinas*, Ingenieros dijo de éste que

no había que dejarse sugestionar por ciertas elocuentes bellezas literarias con que el autor disfraza sus fundamentales lagunas científicas [...] un espíritu más artista que científico [...] la psicología de las multitudes tiene ese atractivo que da a la pseudo ciencia la pseudo literatura (Ingenieros, en González, 1999, p. 34).

Para González lo que evidencian ambas obras, ambos pensadores, era, de fondo, un debate actual, “la persistente imposibilidad de crear ciencias al margen de la ideación de lenguajes, que en la particularidad vital que expresaban —biografías de seres reales [...]— siempre agrietan sin remedio todo cuanto se dice en tono genérico, verificado y juicioso” (González, 1999, p. 28). El positivismo decimonónico revelaba su preocupación por el lenguaje, por las palabras que se usaba al hacer ciencia, por su conciencia de ellas. No se trataba de negar lo que diversos estudios sobre el positivismo habían abordado bajo la óptica foucaultiana de la vigilancia, la finalidad de control social de la ciencia positivista —entre ellos y acaso principalmente los trabajos de Oscar Terán aunque González mencione aquí a los de Hugo Vezzetti—, sino más bien de observar las semillas rebeldes que diseminadas como quien no quiere la cosa, también habitaban en aquellos escritos y que hoy per-

miten una lectura a contrapelo de la historia —expresión ésta que nos llega del filósofo berlinés Walter Benjamin—. Un continuador de aquel uso de la lengua aunque ahora ya enmarcado en el plano estrictamente ensayístico fue Ezequiel Martínez Estrada, lector de positivistas como Oswald Spengler. En 1933 Martínez Estrada publicaría su gran obra *Radiografía de la Pampa*, libro del cual dijo que había sido una catarsis. Decía González respecto a dicho autor,

a diferencia de todo un linaje literario que elige hacer de cada texto una circunstancia contingente y en sí misma vacilante, un perpetuo bosquejo en situación despersonalizada, Martínez Estrada optó por la vía de la perturbación personal y la purga (González, 1999, p. 169).

Esta impronta de la subjetividad en la ciencia, cuando ensayo y ciencia aún tenían sus poros vinculantes, habría tenido un golpe fuerte con Gino Germani, quien se jactaba de haber sido el fundador de la sociología científica en la Argentina a mediados de los años '50, pero esa ciencia excomulgaba a las obras de la sociología hasta entonces reinante bajo el mote de ensayismo intuicionista. Germani decía que había leído toda la obra de Martínez Estrada y que ni dos páginas de toda ella valían la pena. Ese duro objetivismo sin embargo era cuestionado por la práctica editorial del propio Germani que publicaba libros como *La imaginación sociológica*, de Wright Mills, que abogaban por la experimentación de la lengua y el yo en la ciencia. Por su parte, era el propio Arturo Jauretche quien, en su libro *El medio pelo de la sociedad argentina*, se mofaba, fiel a su estilo gauchipolítico que reunía humor y política, del concepto de objetividad que manejaba la sociología científica, que llamaba cientifista. Y es que esta en esa ambición de objetividad ya ni podía dar cuenta de la realidad social que exponía la Argentina. Algo similar opinaba González en el prólogo al libro que compiló en el año 2000, *Historia crítica de la sociología argentina*,

La “sociología científica” surgía entonces teniendo que aclarar que venía para restringir y controlar con ese nombre de ciencia la inagotable proliferación de imágenes sociales y las propias contingencias que le daban a la sociedad argentina su forma cultural—política, renuente a ser reducida a los moldes de un desarrollo apriorístico ideal [...] esa actividad era paralela y a la vez superaba en espesura discursiva

a lo que presentaba la sociología científica como *intentione recta* del pensar (González en González, 2000, p. 71).

Pero nos hemos desviado de lo queríamos simplemente decir, que la reivindicación del ensayo y el recorrido histórico, el rastreo, la genealogía que traza González, es para señalar la necesidad de prestar atención a la lengua que estamos hablando en tanto ciencia, en tanto universidad. Posteriormente, la crisis del 2001 y la irrupción del kirchnerismo habilitarían para las universidades —y para la vida nacional y popular— otro escenario, ¿cómo pensó González la nueva coyuntura?

Reforma

Los vínculos de González con el kirchnerismo fueron diversos. Entre el 2005 y el 2015 fue el director de la Biblioteca Nacional intentando mantener siempre una disposición crítica hacia el gobierno —se concebía bajo la figura del funcionario libertario—. En ese marco fue director de la revista *La Biblioteca*, mientras seguía siendo parte del grupo editor de la revista *El ojo mocho* —que terminaría en el 2008 su primera etapa—. Desde el 2008 integró el espacio *Carta abierta*. En el 2011 publicó el libro *Kirchnerismo, una controversia cultural*.

Como decíamos anteriormente el kirchnerismo insufló otro aire en las universidades nacionales. Las medidas que se tomaron fueron diversas, desde el incremento presupuestario hasta la creación de nuevas universidades — más de una quincena, de un total de sesenta aproximadamente—. A la vez las filosofías que nutrieron a esta etapa parecen haber sido disímiles, entre el derecho y la ciencia podríamos decir. Respecto a la primera González la verá como una “gran transformación” (González, en Laxagueborde, 2018, p. 178). La creación de múltiples universidades a lo largo de estos años, entendía, simbolizaba a la par que una descentralización y especialización sobre las áreas regionales del país una ampliación del derecho del pueblo a la universidad, proyecto “que trabaja alrededor de la hipótesis de igualdad social” (González en Laxagueborde, 2018, p. 178), es decir la impronta de la gratuidad peronista. Ha sido Eduardo Rinesi, que refiere a González como su maestro, quien en diversos libros como *Filosofía (y) política de la universidad, Universidad y democracia* —en el que colaboran Julián Dércoli, Diego Giller y Anabella Luccardi— y *Dieciocho. Huellas de la Reforma Univer-*

sitaria, ha trabajado en los últimos años la temática de la universidad como derecho, y las diversas capas de significados que ella conlleva. En esas obras la universidad kirchnerista oye los ecos de la gratuidad peronista pero también los de las palabras de Ernesto Che Guevara quien en el marco de la Revolución Cubana demandaba que la universidad se pinte de pueblo.

Pero a la par de esta mirada sobre el derecho González no dejaría de atender la mirada científica de la universidad kirchnerista. En este caso compartía los esfuerzos por fundar lo que podríamos llamar una ciencia nacional y en ese sentido apuntaron las reediciones de las obras que en los años '60 y '70 plantearon la problemática, nos referimos a los libros *Estilos tecnológicos* de Oscar Varsavsky y *Ciencia y Política en América Latina* de Amílcar Herrera, ambos de 1971, y *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia* de Jorge Sábato de 1975. También González prologaría libros actuales que retomaban esa veta de la ciencia nacional como era el de Eduardo Dvorkin ¿Qué ciencia quiere el país? Los estilos tecnológicos y los proyectos nacionales (2017). En el prólogo que le hiciera al libro de Sábato, González decía que aquellos se inscribían en la gran tradición de la modernidad donde la ciencia emergía como un elemento de emancipación social. También de por aquellos años, decía González, data “el leído trabajo de Jürgen Habermas, *Ciencia y técnica como ideología* (1968), en el cual no se abjuraba de las tecnologías, sino de su capacidad de erosionar el mundo de la vida” (González en Sábato, 2011, pp. 19-20). En ese sentido María Pía López recuerda que González decía que al lado de Tecnópolis había que fundar Librópolis (2016), para que la veta humanística del mundo de la vida no se perdiera entre las utopías de la ciencia. De esta manera acaso se pueda comprender la recuperación bastante recurrente en el González de este período de la Reforma Universitaria de 1918. Por supuesto que esa recuperación se da en un contexto, el del centenario que se aproxima. Pero, ¿qué veía González en aquel acontecimiento en tanto eco de la historia que se repetía?

En González la Reforma se convierte en un bosque de símbolos para pensar la actualidad. Es autonomía de pensamiento no sólo respecto al Estado, como lo fue en aquella gesta, también lo es respecto a fuerzas hoy más poderosas, como las del mercado, y frente a las cuales muchas veces la regulación estatal aparece como antídoto. La autonomía del pensamiento, la reflexión sobre ella misma, es algo que ya estaba

presente en *El conflicto de las Facultades*, el libro que el filósofo de la ilustración, Emanuel Kant, publicaría en 1798.

Pero la Reforma es también utopía, dice González. En su discurso fundacional, el *Manifiesto Liminar*, escrito por Deodoro Roca, se plantea ella misma como un acto fundamental de la historia argentina, una continuidad de la Revolución de Mayo. González retoma esa figura, la de Roca, que revela la audacia de aquel movimiento. En sus discursos Roca colocó a la universidad en el centro de la revolución, “toda revolución debería comenzar en la universidad” (González en Laxagueborde, 2018, p. 175). Después en los ‘30 Roca, al calor de sus lecturas marxistas y de cierto “realismo político” (González, 2018, p. 174), plantearía lo inverso, sólo habrá emancipación universitaria cuando haya revolución social. No es que González niegue lo segundo, pero invoca lo primero a modo de no olvidar el rol de fuerte utopía de transformación social que debe tener la institución. Hoy nos faltaría esa audacia, insinúa. A la vez González no deja de señalar algunos problemas de la Reforma, sus equívocos vínculos con el yrigoyenismo, la indiferencia ante el golpe del ‘30 que las clases dominantes asestan sobre el caudillo. Pero la Reforma en otros lares sí se abrió hacia la construcción de un movimiento nacional como en el caso del APRA peruano o hacia la revolución socialista como en Cuba. Más aún el hijo de Deodoro Roca, en los ‘60, termina “en el guevarismo” (González en Molina, 2021, p. 22).

Finalmente, un último punto que González destaca de la Reforma es su a—pedagogía

lo que plasmó fue una suerte de igualitarismo, la relación profesor alumno, el examen no como una forma de castigo, es decir, como un examen jerárquico con un poder anterior al saber. Todo eso lo trató porque es una reforma moral [...] todas las frases reformistas tienen este tejido interno que significa finalmente que el saber se produce frente a un espíritu abierto al mundo y que entra en la dialéctica oscura que produce el mundo en tu conciencia vinculada a eso que llamamos estar en el mundo. Por eso, me pareció que lo a—pedagógico no era no tener una pedagogía, sino tomar las lenguas del mundo y tener una estructura con la cual nuestros conocimientos tienen momentos previos a los que da la Universidad y muchas veces, este intenta sustituir el anterior. Por eso me pareció que muchas len-

guas universitarias, muchas rutinas, son lenguas artificiales, formas de control, formas de escrituras que se han impuesto durante muchos años; no las rechazo, simplemente no soy muy amigo de ellas. Me parece que han sostenido el saber universitario financiando, apoyando, generando carreras universitarias y carreras de investigadores científicos. Lo que sí sigo manteniendo, es que no hay nada superior a un momento del saber que se explore a sí mismo y a eso llamo a—pedagógico: una pedagogía que se explora a sí misma como un momento de certeza, de anonadamiento, que es donde comienza el momento de la historia del mundo ante vos. Todas las estructuras científicas, las estructuras del saber formuladas como carreras universitarias no están pensadas en eso, y no digo que sean cosas incompatibles, incluso de ser pensadas mejorarían el saber universitario convertido en una carrera, porque si no ocurre así la Universidad debe tener en cuenta lo que en estos tiempos están sancionando con un rigor incómodo, que es la carrera meritocrática (González, 2018).

Para González esta apedagogía era un tercer punto importante de la Reforma a destacar. Ella habilitaba la posibilidad de que la ciencia, aun la que se producía bajo el contexto del kirchnerismo, no deviniese en formas de control social. Aparecía nuevamente en nuestro autor la veta humanística que trazó toda su obra, la constante preocupación por ese mundo de la vida.

Reflexiones finales

La cuestión universitaria aparece en el pensamiento de González de manera recurrente a lo largo de su vida. Hemos tomado aquí solo algunos rasgos de ese pensamiento. La preocupación de fondo parece ser siempre la pregunta por una universidad, un saber, una ciencia emancipada. Al parecer no se trata de un pensamiento anticientífico, antiilustrado, antimoderno, sino más bien parece engarzado en la idea de la ciencia como emancipación pero que puede asumir formas de control. De ahí que insista de manera recurrente en la importancia de una autoreflexión sobre el lugar de la universidad en la sociedad. He ahí la veta humanista de nuestro autor. La advertencia sobre las palabras que se están usando, el lenguaje como modo de autoconocimiento, el volver a sí como modo

de transformación. Dos formas de ese volver a sí en el pensamiento de González se han considerado aquí, la del género del ensayo en tanto experiencia modificadora de uno y la herencia de la Reforma en tanto crítica, utopía y apedagogía.

Referencias bibliográficas

- Catanzaro, G (2020). Aportes para una crítica dialéctica de la relación entre universidad y neoliberalismo desde la experiencia de las universidades públicas argentinas. *Atenea*, n.º 522, pp. 39-57. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718—04622020000200039&lng=es&nrm=iso.
- González, H. (1999). *Restos Pampeanos. Ciencia, ensayo y política en la cultura argentina del siglo XX*. Colihue.
- González, H. (2000). *Historia crítica de la sociología argentina. Los raros, los clásicos, los científicos, los discrepantes*. Colihue.
- González, H. (2018). La universidad se sueña libre por un instante y en ese parpadeo hay que trabajar. *Riberas*. <https://riberas.uner.edu.ar/la-universidad-se-sueña-libre-por-un-instante-y-en-ese-parpadeo-hay-que-trabajar/>
- González, H. (2021). Conversación con Diego Tatián. Humanismo y la persistente des-excelencia. Universidad y reforma. En Molina, M. (Comp.) *Gonzalianas. Conversaciones sin apuro*. Colihue.
- Laxagueborde, J. (Comp.) (2018). *Saberes de pasillo. Universidad y conocimiento libre*. Paradiso.
- López, M. P. (2016). *Yo ya no. Horacio González: el don de la amistad*. Cuarenta Ríos.
- Sábato, J. (2011). *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Ediciones Biblioteca Nacional.
- Trímboli, J. (1997). Manifiesto de Octubre. Para una crítica de la razón académica. El ojo mocho. *Revista de crítica cultural*, v. 11, pp. VI-VIII.

Cómo se cuenta la historia en la construcción de la identidad nacional

Francisco Del Corro

Presentación

¿Qué relación hay entre política y literatura? Si formulamos esta pregunta en la investigación sobre la formación del territorio argentino, su historia y su lucha de clases, la relación que encontramos entre política y literatura es aquella en torno al problema de la Nación y las preguntas subyacentes: qué es lo argentino, cuál es nuestra particularidad dentro de la universal vida de las naciones del mundo libre, cómo se manifiesta la argentinidad (y cómo manifestarla), a través de qué medios. Paralela a la lucha de fracciones por el dominio del territorio del ex—Virreinato del Río de La Plata, se produjo una lucha de intereses por *narrar* una historia nacional, en la que destacar una esencia, una particularidad... Así, el problema de la Nación fue consustancial en el programa de las élites políticas y literarias.

El nudo literatura-política es inaugurado por la Generación del '37, ese grupo de jóvenes universitarios que buscaba recuperar en medio de la guerra civil el programa de Mayo de 1810. Para algunos de sus representantes, en particular Juan Bautista Alberdi, la correcta manifestación de las ideas tenía un carácter estratégico, de auto-comprensión: eso era —y necesitaba ser— la *filosofía argentina*. De conjunto, estos jóvenes buscaban dar cuenta de la argentinidad, expresando sus caracteres particulares a través del ejercicio literario (la poesía, la escritura, el ensayo) en tanto trinchera desde la cual ponerse a tiro del Progreso Universal que representaba Europa e, insistimos, la Revolución de Mayo.

La sistematización de las ideas del momento encuentra en Alberdi, en Domingo Faustino Sarmiento⁸³ y en Esteban Echeverría un grado superior. Echeverría será quien ponga en marcha el problema del *color local*, ofreciendo un programa estético-literario para fundar la “literatura argentina”, tal como indica en su “Advertencia a las *Rimas*” (Echeverría, 2018). A partir de este momento fundacional, sumerge las letras en los reveses de la historia y las disputas por el relato histórico. Crítica, propaganda, sátira, poemas, reflexiones y ensayos, todo en la producción literaria tensará y actualizará la relación política-literatura: José Mármol y la representación de las huestes rosistas; José Hernández y el proceso de expropiación y persecución de la población gaucha; Leopoldo Lugones y la lucha contra los ideales cristianos; la crítica liberal de Eugenio Cambaceres; el tratamiento del criollismo en Borges y su crítica a la modernización de Buenos Aires. En cada tiempo, voluntaria e involuntariamente, permeados por el clima de época, encontraremos los intereses de cada fracción dominante y también los intentos por abajo para abrirse un lugar, de parte de los escritores no provenientes de ninguna élite⁸⁴.

El problema del *color local* tendrá su reformulación, ya entrado el siglo veinte, a partir de la gauchesca: canon, herejía, épica, invención o esencia, serán los términos que circularán impresos en revistas, artículos

83 Sin formar parte de las reuniones que se realizaban en la librería de Marcos Sastre, centro de operaciones —en sentido estricto— de la Generación del 37. Lo mismo vale para Bartolomé Mitre, ejecutor de nuestra *historia oficial*. La relación de todas estas figuras entre sí reside en un mismo clima de ideas, de lecturas, de oposición al régimen rosista, de primera generación nacida en el territorio liberado en Mayo (como indica David Viñas). La gran corriente del liberalismo (con matices románticos, historicistas y/o positivistas) es lo que permite aglutinarlos.

84 Valiéndose, en parte, de la gran prensa que ampliará los circuitos de lectores en el siglo XX y de los temas de crítica social no abordados por las vanguardias y relegados a sectores anarquistas y socialistas.

y ensayos para desplegar la polémica. Todos los sectores dirán algo. Y todo recrudecerá tras la canonización del poema de José Hernández, operada por Leopoldo Lugones en el año 1913. Unos años después, de la mano de Borges y su destreza irónica, el asunto sobre el *color local* tendrá un tratamiento excepcional. En un visitado artículo titulado “El escritor argentino y la tradición”, ordenará los puntos en disputa: la gauchesca como excusa para definir la tradición, la tradición como estampita de una Nación no tan real. Resistente a los análisis superficiales de finalidad rotuladora, desde este escrito intentaremos alumbrar un momento culminante de la relación política-literatura.

Liberalismo y nuevo orden: la ideología que acompaña las Independencias

El espíritu del siglo⁸⁵ libró un combate ideológico contra la escolástica y los fundamentos del orden feudal-monárquico: laicismo, libre comercio, Razón, constituciones, orden republicano, libertad de expresión, leyes universales, Sujeto, Historia, Progreso son algunos de los conceptos y categorías que tuvieron parte en el campo de batalla. La Revolución Francesa es el acontecimiento que marca la ruptura ideológica (también material, por supuesto) y el curso de la época junto a la Revolución Industrial en los talleres manufactureros ingleses⁸⁶.

Dos son las corrientes filosóficas principales que circulan entre las élites criollas: Iluminismo y Romanticismo⁸⁷. Un esquema presenta las cosas así. El sector unitario que asume el poder tras la Revolución de Mayo, y ensaya para el conjunto de las provincias la Constitución de 1826, asume en su práctica política las ideas Iluministas: una vanguardia que pretende imprimir a las masas una dirección —en tanto Razón consciente— y también al curso “natural” de los acontecimientos⁸⁸.

85 Expresión de José Tomás Guido y Alfredo Bellemare, en su comentario a la traducción del Curso de Filosofía de Victor Cousin. (Weinberg, 1958).

86 Tal como lo describe Marx en el *Manifiesto Comunista*: comercio, navegación e industria “aceleraron el desarrollo del elemento revolucionario de la sociedad feudal en descomposición [...] Cada etapa de la evolución recorrida por la burguesía ha ido acompañada del correspondiente progreso político” (Marx y Engels, 1848 [1988]).

87 “La metafísica de Alberdi” y “La idea de Progreso”; “Alberdi y la proyección sistemática del espíritu de mayo”; “La razón historicista y la generación romántica” y “La filosofía de Alberdi”. Ensayos de Coriolano Alberini, Bernardo Canal-Feijóo y J. P. Feinmann, respectivamente.

88 Esta dualidad entre leyes naturales y leyes humanas dadas a partir de una autoconciencia, remite a la filosofía de Kant, principalmente luego de postular en “La razón práctica” el imperativo categórico que permite ingresar al ámbito de la libertad humana, de las leyes de la Razón y

¿Cuál es el revés de esta lógica? En su *externalidad*, la idea operante —o la pretensión— de una Razón que se expresa a través del grupo dirigente cuya misión es guiar, inculcar, imprimir el espíritu de los tiempos a las masas —que representan la pura y ciega voluntad—, en su externalidad decimos, la Razón se convierte en violencia:

La verdad no está en los hechos sino en la Razón. Y la Razón, piensa Moreno, es patrimonio de los hombres de luces, los abogados de Buenos Aires. ¿Qué otra política sino la del terror (es decir, la política de negar la política) podía engendrar una actitud semejante? (Feinmann, 1996, p. 45).

Para Alberini, la llamada Generación del 37 oscila entre un Iluminismo de vanguardia (entiéndase: elitista y antipopular) y el Romanticismo, en donde la Razón se *inmanentiza*, pasando a ocupar el lugar de atención el desenvolvimiento histórico, en donde la dialéctica sujeto-objeto se realiza. Sobre el “Dogma Socialista” de Esteban Echeverría, dice Alberini: “Síntesis de fines iluministas (unitarios) y medios historicistas (federalismo de expresión bárbara); la teoría Providencial del progreso, interpretada con hondo sentimiento de nuestra peculiaridad social, tal es la esencia del Dogma” (Alberini, p. 40) Finalmente tenemos a Alberdi, quien por entonces era un joven estudiante de Derecho, oriundo de Tucumán. Alberini, Canal-Feijoó y Feinmann le reconocen a Alberdi su originalidad y claridad intelectual por sobre el resto de su generación. Fue Alberdi quien persiguió la definición y conceptualización de una filosofía argentina, en la que pudieran expresarse —con intención de programa político— las necesidades para avanzar en la línea del progreso industrial, comercial y humano. En *Bases* repasa los fallidos intentos constitucionales, la actitud fagocitante de la ciudad portuaria y la necesidad de una Constitución con las directrices fundamentales para el desarrollo del pueblo argentino: “espíritu del nuevo derecho constitucional”, la Independencia y Libertad (Alberdi, 1928). Son tres los conceptos que establecen la tarea de cada momento en las Américas: la Lealtad ante la causa de la Independencia, el Patriotismo para establecerse como Naciones y la tarea que le toca seguir a *su* generación: la Civilización (Alberdi, 1928). El cambio fundamental que comprenden todos los intelectuales alineados que hemos

ya no -meramente- al reino de las leyes naturales que rigen los apetitos, las pasiones.

mencionado, es proseguir la fundación de la Nación a través de las Leyes, ya no de las armas ni de disputas materiales⁸⁹.

Félic Weinberg repasa las discusiones de este grupo de estudiantes universitarios, algunos porteños, otros de las provincias, que asumen su actividad política como trabajo de ideas, crítica y divulgación. Antirrosismo, hispanofobia y elitismo son, además de las corrientes filosóficas, los componentes que también se explicitan en sus producciones escritas. Todo es parte de los sesgos ideológicos —también la lucidez, por qué no decirlo— que expresaban el antagonismo entre el proyecto federal-rosista y los intereses portuarios de comercio con Gran Bretaña. La Restauración del gobierno de Juan Manuel de Rosas era entendida como una valoración positiva del legado hispánico-colonial, es decir, del Virreinato, es decir, de antes de Mayo⁹⁰.

El liberalismo entendido como momento estratégico del pensamiento de las burguesías comerciales que consolidaban su hegemonía; el liberalismo como aparato conceptual contrincante de la escolástica (identificada con el feudalismo y la monarquía) en estas latitudes, era empleado para ponerse a tiro de la corriente universal del Progreso. En esto insiste Feinmann, para evitar lo que podemos caracterizar como una fácil condena de coloniaje pedagógico; porque realizar el programa de Mayo implicaba encontrar la propia identidad nacional —independientemente de estar *reflejando* la ideología dominante importada de Europa, como él sostiene—; de allí el encono con todo lo que suscitara el recuerdo o la valoración de la etapa colonial; de allí también la pregunta por la particularidad, por el específico aporte de la incipiente Nación Argentina en el concierto de las Naciones Libres que formularon —de maneras diferentes— Alberdi, Sarmiento e incluso Bartolomé Mitre⁹¹. Así explica Feinmann lo que él plantea en términos de *reflejo*:

89 En el *Dogma Socialista* leemos: “No una revolución material, sino una revolución moral, que marcarse un progreso en la regeneración de nuestra Patria” (Echeverría, 1915).

90 Weinberg plantea una pregunta que es interesante para medir cómo lee él mismo la disyuntiva que se le presentaba a la Generación del 37 (fundar una filosofía, tomando el molde proveniente de Francia e Inglaterra) pero que, quizás en otros términos, provocó las divergencias entre Echeverría, Sarmiento y Alberdi respecto a la caracterización del Gobierno de Rosas; dice Weinberg (1958): “[...] ¿las ideas renovadoras —aún exógenas y casi siempre hay estímulos exógenos en países subdesarrollados— significan necesariamente una abjuración masiva del pasado? ¿No son esas ideas renovadoras las que esclarecen y posibilitan la concreción del desenvolvimiento social?” (p. 70)

91 “La originalidad de Mitre fue ir más allá de la mera coyuntura [...] percibiendo la necesidad de articular, en la forma de un relato histórico, el pasado, el presente y el porvenir del nuevo

Alberdi [a diferencia de Rosas] partía de una ideología exótica (el historicismo romántico) para condenar lo exótico: trágico contrasentido que explica su desertión (en 1938) de la causa nacional [...] la tarea de Alberdi acababa siendo la de insertar el propio desarrollo dentro del desarrollo europeo, con lo cual forzosamente terminaba haciendo del desarrollo nacional un medio del desarrollo europeo” (Feinmann, 1996, pp. 94-95).

De esta manera, se produce el primer divorcio entre lo que puede entenderse como élites ilustradas y Gobierno. Más adelante veremos que el desencuentro no fue exclusivo entre lo que —simplificadamente— podemos llamar proyectos populares versus proyectos oligárquicos.

Clases y literatura

En la década del 70, David Viñas ejecutó un trabajo de crítica formidable sobre la producción literaria desde la Independencia hasta su época. En *Literatura argentina y política* —y en sus diferentes reediciones— el nudo literatura-política es puesto de manifiesto de manera formidable. Comienza con la Generación del 37 y al llegar a la década del 80, señala el gran quiebre que se produce en el interior del bloque liberal dominante: *la crítica liberal al programa liberal*⁹². El momento histórico, los términos, los personajes y los *circuitos* (palabra clave de su estudio) unen y separan a las élites literarias en cada tiempo, manifestando los valores e ideas imperantes. En el proceso de crisis hacia el interior del bloque liberal, el circuito *del lugar común* será la representación de los niños, los criados, la esclavitud, la propiedad y el salario. Viñas va más allá de la imagen idílica que los escritores de la Generación del 80 pretenden trazar entre *su niñez* y los criados: no sólo aquello que está explí-

país. Sus grandes obras brindarán una imagen: la de una Argentina predestinada, desde sus lejanos orígenes coloniales, a un destino de grandeza en el concierto mundial de las naciones” (Devoto, 2002, pp. 3-4).

92 Esta caracterización coincide con otra obra sistemática, pero del campo histórico: *Revolución y Contrarrevolución en Argentina* de Jorge Abelardo Ramos. En el Tomo II, “Del patriciado a la oligarquía”, Ramos caracteriza los intereses que dividen el bloque liberal: una matriz exportadora-importadora asentada en el puerto de la Ciudad de Buenos Aires (personificada por Mitre) vs. una matriz ganadera y librecambista asentada en el Litoral y provincias mediterráneas (personificada por Roca). Sin embargo, los desplazamientos del poder estatal comienzan en la tríada Sarmiento (1868-1974) Avellaneda (1874-1880) y Roca (1880-1886). Los enfrentamientos más álgidos se producen durante la presidencia de Avellaneda -que no llega a terminar su mandato- y en la denominada Revolución del 90 o Revolución del Parque, cuando Mitre dirige una última intentona de golpe armado.

citamente escrito —solamente— sino también aquello que la posición de clase pasa de contrabando:

En otra lectura —más mediatizada— la emergencia de la literatura argentina se trenzaba así con los inaugurales conflictos de clase [y] se va justificando como la historia de un *proyecto nacional*; es decir, es el proceso que puede rastrear-se a lo largo de un circuito pero que sólo se verifica con nitidez en los momentos culminantes (Viñas, 1963)⁹³ .

También en la década de 1970, pero desde Inglaterra, Terry Eagleton señaló algunas líneas de trabajo desde la crítica literaria surgida del marxismo:

La crítica marxista analiza la literatura en términos de las condiciones históricas que la producen; y necesita igualmente ser consciente de sus propias condiciones históricas [...] La crítica marxista forma parte de un corpus de análisis teórico que trata de explicar el funcionamiento de las ideologías: ideas, valores y sentimientos a través de los cuales los hombres perciben su sociedad en diferentes épocas (Eagleton, 2013, pp. 31-32).

Sopesar los valores, ideas y sentimientos que nos permiten comprender no la verdad, sino cómo fue percibida la *verdad de la época* por quienes escribían, y atendiendo también a la propia época desde la que la misma crítica es ejecutada. Lo explícito y lo implícito en la obra misma, y no un acceso total y transparente, será el resultado del trabajo de crítica.

A partir de la poesía gauchesca esas ideas no—explícitas, circulantes en el ámbito literario, tomaron considerable nitidez. Sin embargo, veamos qué del entorno social nos permite tomar nota de esos significados, de ese *circuito*. En su libro *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Adolfo Prieto estudió los efectos de las campañas alfabetizadoras en relación a la prensa periódica y el circuito literario

93 Esos momentos culminantes son, entre otros: “el pasaje de la cultura entendida como eternidad a la convicción de que es historia; por la diferencia entre los que se prefieren erigiendo su opacidad como una garantía y los que eligen” (Viñas, 1963, pp. 10-12).

cuyo soporte era el libro⁹⁴. Anteriormente decíamos que la trinchera estético—literaria tenía por rivales a las propias élites entre sí, no a las masas; el análisis de Prieto nos permite comprender el carácter de “superficie” de los debates entre intelectuales, en los diarios y revistas hasta la aparición del criollismo o, más precisamente, de la poesía gauchesca. El historiador Ezequiel Adamovsky traza una periodización anterior a la de Prieto⁹⁵ para estudiar la circulación de los folletines que llevaban inscriptos en sus páginas fragmentos de payadas, cielitos y poemas gauchos desde la época de Rosas. Sin embargo, el proceso de expropiación, persecución y reclutamiento que se inicia tras la derrota del federalismo en todas sus variantes (desde Facundo Quiroga hasta Justo José de Urquiza) marca el hundimiento de las condiciones reales de existencia del pueblo gaucho:

La consolidación del Estado nacional había puesto fin a la participación de los paisanos armados en la vida política. Corrida de la escena su voz vociferante, la voz de los gauchos podía ahora ser enteramente apropiada por las clases letradas (Adamovsky, 2019, pp. 25-26).

Y efectivamente así sucedió: “La poesía gauchesca sobrevivió, pero sus usos y contenidos cambiaron por completo. Ya no fue un instrumento de partido [como durante el rosismo], sino [...] un artefacto propiamente literario” (Adamovsky, 2019, p. 25). En todo este proceso, la estructura económica de la Argentina cambió. Ya mencionamos la disputa interna del liberalismo que tiene a la presidencia de Julio Argentino Roca como momento de cierre e inicio de otra etapa. Llegado el Centenario, las élites gobernantes se encuentran ante dos dilemas: los resultados del proceso inmigratorio —por ellas alentado ya desde la época de Alberdi— y la creciente agitación de las

94 Prieto, A. *El discurso criollista en la formación de la Argentina moderna*, Siglo XXI, 1988. Las campañas de alfabetización, la escolarización primaria junto a la creación de las Escuelas Normales y la circulación de la prensa periódica, son algunos aspectos “externos” que permiten a las masas ingresar en el mundo literario.

95 Mientras Prieto se concentra en el período 1880-1910, justificando este recorte a partir de la incidencia real de las políticas de alfabetización y escolarización, Adamovsky comienza en 1820. En rigor, no hay discrepancias en tanto ambas investigaciones plantean el carácter “marginal” del criollismo y el largo tiempo que tardó en ingresar al circuito “ilustrado”. Ambos señalan, también, las reacciones de los sectores dominantes por desplazar al criollismo: el nativismo, el modernismo y el naturalismo; todas líneas estético-literarias que disputaban la representación del mundo gaucho primero y de los suburbios después. Sí cabe destacar el distingo de Adamovsky por identificar un *criollismo popular*, cooptado luego por la operación lugoniana y derrotado materialmente al desaparecer el gaucho y sus costumbres.

masas por tener participación política real en la vida del país. En este tembladeral, las revistas literarias no reflejan ya, de manera absoluta, los intereses “tradicionales”, aunque continúan manteniendo su carácter de trincheras políticas, como un “tránsito hacia la vida política”⁹⁶.

Lo que abunda... no nacionaliza

La camada de intelectuales que sale a la vida política y literaria es, mencionamos, parte de la crítica liberal al programa liberal que ha *modernizado* la Argentina, fundando escuelas, nacionalizando el puerto de Buenos Aires, estableciendo un Ejército Nacional, trazando líneas ferroviarias y exhumando confianza en su porvenir al declarar que “Dios debe ser argentino”. El debate por una tradición literaria renueva su importancia, ante la titánica población inmigrante que se asienta en el país y no repara en *nuestra tradición*. De allí el *revival* del color local y la intención de trazar definitivamente los contornos de la propia identidad.

Se publica en 1916 *El Payador* de Leopoldo Lugones. Allí realiza la operación en la que el poema gaucho queda emparentado a la épica universal, y encontramos la quintaesencia de la argentinidad. Entendámonos.

Estamos hablando de un corrimiento por arriba —fracciones dominantes— y por abajo —actividad sindical y gremial en las aglomeraciones urbanas de la Capital Federal— en donde el relato nacional, con sus próceres y sus batallas, pierde efectividad de “contar”. El máximo representante literario de aquella época se despacha con una exaltación de un poema que ha sido vilipendiado por todos, menos por las grandes mayorías que se encuentran mixturadas entre paisanos e inmigrantes devenidos en marginales de la gran ciudad cosmopolita. La operación lugoniana es incómoda para las élites que han combatido —no sólo en las letras— a la población gaucha⁹⁷. La síntesis de Horacio González en *Restos pampeanos... dice así*:

96 “Las vanguardias —entendidas también como jóvenes de una ‘generación’— en la década veinte del siglo veinte, representaban la posibilidad de participar en la vida política del país, con independencia del objetivo o programa que se hiciera manifiesto” (Devoto, 2002, pp. 151-152).

97 Las recomendaciones para “matizar” el tono díscolo del *Martín Fierro* no tardaron en ser sugeridas por distintas personalidades de la vida política del momento en que Hernández hace circular su obra, allá por el año 1872. *La vuelta* (considerada como la segunda parte del poema) canta ese “camino de regreso” en el que nuestro personaje no escapa, sino que indica a sus hijos buscar la paz y la unidad. Reproducimos aquí una cita del trabajo de Adamovsky, extraída de un

En *El Payador*, Lugones compone una variada oración épica alrededor de una *raza mitológica*, la del gaucho [...] [R] emite las líneas dinásticas del gaucho a un mestizaje ocurrido en los primeros capítulos de la conquista española, y a un nimbo cultural que tiene cuño helénico y pasa por los trovadores provenzales (González, 2019, pp. 212-213).

Mito, necesidad y acceso bajo la palabra del poeta, he aquí lo que Horacio González alumbra para entender por qué en aquel momento el *revival* del color local desvela a las élites dominantes y por qué el “Martín Fierro” representa la posibilidad de conjurar la falta de una identidad nacional ante el avance de la amenaza mayor: los inmigrantes, el partido de los no contados —parafraseando al filósofo Jacques Rancière—. El imperativo literario del color local continúa siendo una exigencia de las nuevas élites, en su disconformidad con el viejo programa liberal⁹⁸.

En la década del 20, un grupo de jóvenes escritores funda (o refunda) una revista literaria: *Martín Fierro. Periódico Quincenal de Arte y Crítica Libre*. Sin detenernos en los detalles de su gestación, simplemente queremos traer a colación el mentado manifiesto que aparece en sus páginas, donde se esboza el famoso lema “ser argentinos sin esfuerzo”; una irreverencia que carcome el fundamento mismo del programa literario impulsado desde Echeverría en adelante. Uno de sus miembros destacados llevará al máximo la crítica contra el “culto del color local”, en una casi contraoperación. En efecto, “El escritor argentino y la tradición” es, junto a algunos escritos posteriores, la artillería emplazada para “desmitificar” al poema nacional⁹⁹.

diario católico de la época: “Aun cuando es verdad que la condición del gaucho es abominable, lo que hasta cierto punto explica sus excesos, la enumeración de sus hazañas, el elogio de su valor, ejercitado en riñas sangrientas, debiera contrapesarse, enseñándole a condenar los extravíos de su sensibilidad” (Adamovsky, 2019, pp. 56).

98 Fernando Devoto traza un cuadro muy preciso que une la ideología liberal de los primeros años de nuestra patria y su emparentamiento con un programa de corte fascista: en tanto su postura era liberal (“por esencia”) “pero fundadora de la tradición autoritaria del S. XIX”. ¿A razón de qué?: “[...] ese proyecto de futuro no era conceptualmente una construcción colectiva sino el diseño propuesto e impuesto por una elite, cuyos ecos no iban mucho más allá de aquellos sectores urbanos medios movilizadas, que confiaba en que la posesión de la razón le permitiría develar los secretos de progreso” (Devoto, 2002, p. 23)

99 Hay quienes entendieron este escrito como una afrenta al contenido social-político del “Martín Fierro”, Abelardo Ramos es uno. Esos ataques contra la apreciación borgeana del contenido político-social del poema gaucho son desatinados y desmesurados. Un riesgo de toda polémica. Las injusticias presentes en *Crisis y resurrección de la literatura argentina* (particularmente los artículos: “El europeo Borges y su condenación de las turbas”, “Borges, bibliotecario de Alejandría” y “Martín Fierro, malevo”) de Ramos permiten, no obstante, medir hasta qué

En el mismo, Borges comienza planteando que si la condición para ser escritores argentinos consiste en la limitante reverencia al canon y a los temas autóctonos, nacionales, este asunto es un “pseudoproblema [...] retórico, apto para desarrollos patéticos”. Arriesgándonos, podemos decir que esta invectiva y las siguientes pueden tomarse como parámetro de la languidez que el asunto representaba para los escritores posteriores al Centenario y a Lugones y compañía, una solemnidad aparatosa de los sectores conservadores que ya no detentaban el monopolio de la palabra escrita:

La idea de que una literatura debe definirse por los rasgos diferenciales del país que la produce es una idea relativamente nueva; también es nueva y arbitraria la idea de que los escritores deben buscar temas de sus países [...] El culto argentino del color local es un reciente culto europeo que los nacionalistas deberían rechazar por foráneo (Borges, 1957).

Estamos en presencia de una de las sentencias más finas y a la vez ponzoñosas de nuestras polémicas literarias. Porque aquí no sólo se ningunea el programa estético-literario de la Generación del 37 (la tradición, el canon), sino que enreda en su propia contradicción a la intelectualidad del Centenario, preocupada en juzgar el tanino de las producciones literarias locales con las medidas importadas de afuera endilgándole, soterradamente, el cada vez más evidente abrazo de ideas (y prácticas) fascistas.

Prosigue Borges: “...la poesía gauchesca, que ha producido —me apresuro a repetirlo— obras admirables, es un género literario tan artificial como cualquier otro”¹⁰⁰. ¿Por qué repara en la artificialidad del género? Entendemos, siguiendo la lectura de González, que se trata de una operación *desmitologizante*, para concluir dos cosas: que la artificialidad y ligazón del género con otros géneros y épocas no le quita su

punto la relación entre política y literatura representa posiciones que se cruzan con la lucha estrictamente política. Allí Ramos enuncia tareas para los intelectuales, que ilustran muy bien la posición del nacionalismo de izquierda de los años 50 y 60.

100 La argumentación prosigue: “Para que nosotros tuviéramos ese libro [*Don Segundo Sombra*] fue necesario que Güiraldes recordara la técnica poética de los cenáculos franceses de su tiempo, y la obra de Kipling que había leído hacía muchos años; es decir, Kipling y Mark Twain, y las metáforas de los poetas franceses fueron necesarios *para este libro argentino, para este libro que no es menos argentino, lo repito, por haber aceptado esas influencias*” (el destacado nos pertenece) (Borges, 1957, pp. 132-133).

grandiosidad, y que la falta de apego al canon fue lo que le permitió a Hernández escribir este poema. “El gaucho es la materia de esa poesía, no su inventor [...] Un prejuicio de índole romántica [recordemos la “Advertencia” echeverriana] se resiste a admitir que la poesía gauchesca es un descubrimiento o invención de hombres de las ciudades” (Borges, 1998). Y en relación a Hernández y la tradición:

Su primer propósito fue político [...] al principio, habría pensado en la composición de un panfleto contra ese abuso [el abuso cometido contra el gauchaje]. Luego, venturosamente para nosotros, recordó el género gauchesco que Bartolomé Hidalgo inició [...] Hernández hizo acaso lo único que un hombre puede hacer con una tradición: la modificó (Borges, 1998, p. 147).

En la Posdata del año 1974, Borges lamenta que entre las obras cumbres de las letras argentinas —*Facundo* y *Martín Fierro*— el arquetipo haya sido el *gaucho indómito*, y no la obra de Sarmiento, siendo artífice de esto Leopoldo Lugones. Si bien en esta posdata Borges se encuentra en el momento más escabroso de sus posturas conservadoras (una paradoja si atendemos lo citado unas líneas atrás), el núcleo de su crítica a los intereses conservadores de *aquella* época es categórico: “Borges se enfrenta al Mito, extirpándole su pieza molar, la idea de que es posible postular una correspondencia fija y unívoca entre una forma de vida y una forma literaria” (González, 2019, pp. 120-121).

El derrotero posterior del autor de *Ficciones* es curioso, habiendo exudado tanta claridad sobre los montajes ejecutados en aquellos años de desprecio por la inmigración y el populacho en la exacerbación de un arquetipo de argentinidad. Insistimos, sus opiniones sobre la democracia en los años del Proceso de Reorganización Nacional son conjurables por sus propios análisis de las décadas del 30 y 40 —e incluso antes—. No obstante, si aquí hemos intentado mostrar la lucha dentro del circuito literario y la genealogía del debate en torno al color local, el ordenamiento y desmantelamiento operado en “El escritor argentino y la tradición” es el mejor ordenador de un problema que agotaba su razón de ser¹⁰¹.

101 En una nota anterior, hemos mencionado el ofuscamiento de Ramos sobre el proceder literario de Borges. Debemos agregar también los ataques de Hernández Arregui en *Imperialismo y cultura* y, más cerca en nuestro tiempo, pero en la misma línea que Ramos, el estudio exhaustivo y fundamental sobre toda la obra de Borges de Norberto Galasso: *Jorge Luis Borges*.

Palabras finales

Hemos trazado una línea de lectura siguiendo los momentos que nos han permitido mostrar los intereses políticos en el ámbito literario. Cada obra literaria constituye un testimonio fundamental para entender *el relato*, los relatos (y los silencios). Desde el primer momento, la literatura encarna los problemas por la identidad nacional. El período trabajado comprende principalmente las décadas del 1920 al 1940, pero hemos indicado sus comienzos en el siglo pasado, y su derrotero hasta la década del 60.

Desde la historia, la crítica literaria, la filosofía y la sociología, este asunto sigue reclamando la atención de importantes cultores de nuestro pensamiento, lo que permite ver en distancia aún más el núcleo de la relación política-literatura. Si algo quisiéramos destacar es la importancia del análisis de las propias obras, evitando caer en una exégesis o en la *paradigmatitis* de época, buscando encontrar no el momento originario de un concepto¹⁰², sino el contorno que el mismo va adquiriendo en las enunciaciones de cada autor; ya que el valor contextual de las polémicas nos acerca al mundo de representaciones que han valido de guía para el desarrollo de las discusiones, logrando constituir un conjunto de significados que deben estudiarse en su particularidad pero sin desatender la relación con la época. En este sentido, el recorrido genealógico por el problema del *color local* nos ha permitido enlazar épocas, textos y polémicas sin forzar el significado del mismo al horizonte desde el que estamos hoy revisitando el problema.

Nos queda también una pregunta, o una duda que el corpus elegido no permite responder de forma concluyente: ¿es el autoritarismo, con su reaccionarismo y persecución de lo *otro*, una deriva inevitable en la exaltación y exigencia de “temas propios”? Queremos ser claros: el propio Hernández es un ejemplo de que un tema “local” no deriva en una postura política autoritaria y conservadora, pero Hernández no era justamente cultor de estas exigencias; sí Lugones. Borges mismo es un caso paradójico, al ser el precursor crítico de su postura ulterior. El ensayo de González, *Restos pampeanos* sugiere algunas líneas que pueden darnos una respuesta, al recorrer la relación Mito—Nación deriva posteriormente al problema del color local.

El intelectual en el laberinto semi-colonial.

102 La advertencia es de Oscar Terán en *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810-1980*.

Referencias bibliográficas

- Adamovsky, E. (2019). *El gaucho indómito: de Martín Fierro a Perón, el emblema imposible de una nación desgarrada*. Siglo XXI editores.
- ALBERDI, J. B. (1852 [1928]). *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*. Editorial Claridad.
- Borges., J. L. (1957). *Discusión*. Emecé.
- Borges., J. L. (1986). *Discusión*. Emecé.
- Borges., J. L. (1996). Prólogos con un prólogo de prólogos. Alianza Editorial.
- Eagleton, T. (2013). *Marxismo y crítica literaria*. Paidós.
- Echeverría, E. (1846 [1915]). *Dogma Socialista y otros escritos*. Librería La Facultad.
- Feinmann., J. P. (1996). *Filosofía y Nación*. Seix Barral.
- Galasso, N. (2012). *Jorge Luis Borges. El intelectual en el laberinto semicolonial*. Ediciones Colihue.
- González, H. (2007). *Restos pampeanos*. Ediciones Colihue.
- Hernández, J. (1953). *El gaucho Martín Fierro*. W. M. Jackson Inc. Editores.
- González, H. (2019). *Borges. Los pueblos bárbaros*. Ediciones Colihue.
- Prieto, A. (1988). *El discurso criollista*. Siglo XXI Editores.
- Ramos, J. A. (2006). *Del patriciado a la oligarquía.*, Honorable Senado de la Nación Argentina.
- Ramos, J. A. (2011). *Crisis y resurrección de la literatura argentina*. Ediciones Continente — Peña Lillo Editor.
- Ramos, J. A. (2011). *Historia de la Nación Latinoamericana*. Ediciones Continente — Peña Lillo Editor.
- Terán, O. (2008). *Historia de las ideas en la Argentina. Diez lecciones iniciales, 1810—1980*. Siglo XXI Editores.
- Viñas, D. (1963). *Literatura argentina y realidad política: la crisis de la ciudad liberal*. Ediciones Siglo Veinte.
- Viñas, D. (2005). *Literatura argentina y realidad política: de los jacobinos porteños a la bohemia anarquista.*, Santiago Arcos Editor.

La Escuela y su *sentido*

Martín Gramajo

En algún lugar del universo, vertido centelleante en innumerales sistemas solares, hubo una vez una estrella en la que unos animales inteligentes inventaron el conocimiento. Fue el minuto más arrogante y más falaz de la "historia universal": de todos modos sólo fue un minuto. Tras unas pocas aspiraciones de la naturaleza, la estrella se enfrió y los animales inteligentes tuvieron que morir [...]. Hubo eternidades en la que él no existía; si vuelve a desaparecer no habría pasado nada. En efecto, el intelecto en cuestión no tiene otra misión más amplia que trascienda la vida humana.

Fiedrich Nietzsche

La libertad es precisamente la nada que es vida en el meollo del hombre y que obliga a la realidad humana a hacerse en vez de ser.

Jean-Paul Sartre

La realidad social, objetiva, que no existe por casualidad sino como el producto de la acción del hombre, tampoco es transformada por casualidad. Si los hombres son productores de esta realidad y si esta, en la 'inversión de la praxis', se vuelve sobre ellos y los condiciona, transformar la realidad opresora es tarea histórica, es la tarea de los hombres.

Paulo Freire

1. La pregunta por el *por qué*

Desde Heidegger, y aún antes de él, se ha reconocido que el problema de la filosofía no solamente está en dar respuesta a algún interrogante que se pueda presentar, sino que existe una actividad primera a tener en cuenta y es la del mismo preguntar. La pregunta importa en la medida en que ella misma muestra los límites de las respuestas y guía toda investigación. Ninguna pregunta entonces se torna necesaria y muchos menos existe un determinado modo de preguntar. Preguntar el *por qué* de la Escuela supone una previa elección en el horizonte de nuestra especulación. Es evidente que podríamos haber comenzado de otra manera, podría habernos preguntado sobre el *cómo*, el *qué*, el *quién*, y de todas formas hubiese sido válido. Sin embargo, consideramos que la pregunta por el *por qué* es la primera que debemos hacernos y a partir de la cual es posible responder las demás.

Cuando nos preguntamos por el *por qué* de una cosa, y en este caso por el *por qué* de la Escuela, estamos suponiendo que existe una situación que presume cierta contingencia. En el mismo preguntarnos sobre la existencia de una cosa, sobre el *por qué* de un *algo* que se nos presenta, tácitamente estamos suponiendo que tiene en su naturaleza la posibilidad del no-Ser. Quien se pregunta el *por qué* de algo no busca indagar lo que la cosa *es*, sino que la pregunta se dirige al ente en su condición de existente.

En este sentido, preguntarnos el *por qué* de la Escuela es preguntarnos sobre su existencia, o, de otra forma, de los motivos de la misma, o de una forma más radical, de *por qué* existe la escuela teniendo en su esencia las mismas posibilidades de no ser. Es evidente que con estas afirmaciones no buscamos develar algo novedoso, cualquiera que reflexione sobre la Escuela se daría cuenta de que, por ser una obra del

hombre, es histórica y por lo tanto contingente. Sin embargo, sostenemos que, si bien es una afirmación obvia, por ser de tal naturaleza, muchas veces no se reflexiona sobre ella, y según nuestro parecer, esta es uno de los principales problemas que padecen los teóricos de la educación. El olvido de la naturaleza contingente de la Escuela canoniza la importancia de la institución y nos impide pensarla como producto de la mano del hombre.

Pero creo haber iniciado mal esta reflexión. Normalmente nos dicen que una argumentación debe comenzar por los fundamentos y luego, a partir de ellos, se extraen las conclusiones. En la reflexión que prosigue, intentaré mostrar cual es la base filosófica que sostiene mis afirmaciones.

2. “Dios ha muerto, nosotros lo matamos”

La famosa frase de Zaratustra al bajar de la montaña expresa el sentir de los siglos por venir. Si bien a lo largo de los años muchos pensadores han intentado recortar el alcance de su afirmación a una crítica al cristianismo, resulta evidente que su profecía va mucho más allá: lo que Nietzsche estaba percibiendo era la absoluta imposibilidad que tendrá la Filosofía en ofrecer un criterio, un parámetro firme, a partir del cual sería posible organizar la vida del hombre, de la sociedad y del mundo. Analizar la frase de Nietzsche con mayor detenimiento podrá ofrecernos una mirada más profunda acerca de lo que estamos diciendo.

La muerte sugiere historicidad. Que algo deje de ser a partir de la muerte supone la previa adquisición y posesión del ser, es decir que sea “creado” de alguna forma. A su vez, si bien durante la antigüedad, el medioevo y la modernidad se haya considerado al Dios cristiano de diversas maneras, resulta patrón común de las distintas concepciones el hecho de estar refiriéndose a un Ser creador de todo lo que existe, un Ser subsistente por sí, eterno, omnipresente y omnipotente, principio desde el cual surge la historia, hacia el cual tiende y por medio del cual todo se mantiene. Es la causa primera, la causa final y la causa eficiente de todo lo creado, principio y fundamento de todo cuanto existe. La muerte de Dios anunciada por Nietzsche no es sólo la muerte del Ser Superior, sino que lo que muere es aquel muelle firme en donde el hombre puede reposar el navío de su existencia, el punto en el horizonte que brinda la referencia para simplemente existir. Estamos suspendidos en el abismo de la historia donde todo lo que sucede no tiene un motivo,

un *telos* que lo justifique. Todo lo que sucede pierde su carácter de necesario para pasar a ser un mero capricho del paso de los tiempos. Nada tiene un sentido, todo principio puesto por el hombre es un intento de él mismo para no reconocer que su vida no tiene más sentido que el de existir, y que luego de ella no hay nada que le esté esperando. Todo lo que hace el hombre es motivado por su voluntad de subsistir, por su *voluntad de poder*. La ausencia de lo eterno deja huérfano al hombre en la historicidad. Y si todo es histórico, todo se vuelve un artificio, una creación, pura contingencia.

A partir de Nietzsche creemos que es posible entender lo que se había expuesto en el primer apartado de este ensayo. El filósofo alemán, y toda la tradición que en él se soporta, al dejar sin sentido último al hombre, impiden que podamos establecer un principio a partir del cual considerar necesaria a ninguna creación del mismo. De esta manera, la Escuela carece de justificación, al igual que toda hechura del hombre, y de esta manera, la conclusión a la que arribamos es, nuevamente, la contingencia de la misma. Incluso, la misma pregunta realizada al principio del ensayo, por el *por qué de la Escuela*, es hija y heredera de esta tradición nihilista. Esta es la única época en donde es posible comenzar el estudio de un problema con esta pregunta.

3. La Escuela desde la perspectiva histórica

Al lector que se ha tomado la molestia de seguir nuestro camino de reflexión es posible que se le presente la siguiente pregunta: si es evidente la dificultad de fundamentar la existencia de la escuela ¿por qué hemos comenzado con la pregunta por el *por qué*? A esta advertencia responderemos lo siguiente: la objeción supone la creencia en cierta ontología, en el sentido de que la pregunta se dirige al encuentro de un fundamento último, a la manera de las metafísicas tradicionales. Sin embargo, a partir de las modernas teorías historicistas, es posible encontrar un nuevo fundamento a la existencia de la Escuela en la misma historia. Fundamento, como veremos, que carece de fundamento. Por ello, vemos necesario, a modo de no confundirnos, modificar nuestra pregunta primaria con la que iniciamos la reflexión hacia esta otra: ¿Es posible en nuestro tiempo preguntarnos por el *por qué de la Escuela*? Nuevamente, es el nihilismo quien nos da una primera pauta en la búsqueda de la respuesta: la justificación de la existencia de la Escuela no puede

darse a partir de ciertos principios metafísicos—ontológicos, sino que la respuesta debe encontrarse en la historia. Dicho de otro modo: no se nos es posible dar un último fundamento teórico válido para sostener la necesidad de la Escuela. Todo discurrir presupone un punto de partida, una toma de posición, una decisión de la voluntad. La Escuela entonces se nos presenta como un acto de la voluntad del hombre que, dada una situación histórica determinada, ha producido una institución como tantas otras a la que ha nominado Escuela y a la que le ha asignado una determinada misión.

Si bien muchos sostienen que la “Escuela” es una institución tan antigua como el hombre, la mayoría de los historiadores coinciden en destacar que la Escuela que hoy conocemos (y por lo tanto la que nos interesa) tuvo su origen en la modernidad. Más específicamente, cuando entre los siglos XVIII y XIX comienza lo que la historia denominó la creación de los Estados Nacionales. A finales de lo que convencionalmente se llama la Baja Edad Media, un nuevo grupo social, la burguesía, se estaba erigiendo como sector predominante. En su intento de acumular más poder, sobre todo basado en lo económico, establece una alianza con las antiguas monarquías existentes a fin de poder vencer a aquellos que hasta entonces tenían el poder real sobre la población, los señores feudales. El proyecto consistía en volver a unir bajo el mando de un solo gobierno un vasto territorio hasta entonces dividido. En este sentido, el acuerdo entre ambos sectores sociales consistía en que los burgueses aportarían capital económico para fortalecer el poder monárquico a partir de campañas militares en contra de los señores feudales, y mientras tanto se verían favorecidos por la realeza en la abolición de aduanas internas, en beneficios económicos, en distinciones de nobleza, etc. A su vez la unificación del territorio, por un lado, beneficiaría a las monarquías pues pasarían a ser dueñas de grandes territorios, lo que se traduce en beneficios económicos y militares para establecerse como hegemonía en una región, y por otro, el hecho de tener un fuerte poder real le garantiza a los burgueses el aumento de sus mercados.

Sin embargo existía un problema que impedía la unificación de estos territorios: bajo un mismo gobierno existían grupos sociales con culturas enteramente diferentes. Si bien la expansión se produjo mediante una acción militar en la mayoría de los casos, la persistencia de esta unidad no podía llevarse a cabo estrictamente mediante la fuerza. Fue menester crear un fondo cultural común entre los diversos pueblos que,

más allá de las diferencias, los hiciera parte de un todo. La mayoría de los teóricos de la educación y de los historiadores sostienen que los mecanismos usados para tal fin fueron *la creación de una historia nacional* y la enseñanza de la *lengua oficial* del reino. Para tal actividad las instituciones que fueron elegidas para conformar el nuevo hombre nacional fueron la Escuela y el Ejército Nacional.

Como hemos visto entonces, la Escuela desde sus orígenes se nos presenta como un instrumento de conformación de identidades según un determinado patrón político. Sin embargo el problema no termina aquí, la Escuela no se nos presenta solamente como un ámbito de reproducción de ideología sino también como generadora de conductas.

Michael Foucault sostiene que desde comienzos del siglo XIX se produce un cambio significativo en la sociedad: las sociedades pasan de ser *punitivas* a ser de *control*. En una sociedad punitiva lo que se pena es un acto que está en contra de la ley. Quien infringe la ley es castigado y por lo tanto debe pagar para remediarlo. Sin embargo, en una sociedad de control en lo que se pone el acento no es tanto en si lo que hacen los individuos está de acuerdo o no con la ley, sino en sus posibilidades: la propuesta no sólo es castigar al criminal por sus actos, sino evitar que este los lleve a cabo. Esto es lo que el filósofo francés denominó, siguiendo la teoría de Bentham, la sociedad panóptica.

Estas sociedades de control como la del panóptico reconocieron que para cumplir su fin no podían dejar todo a cargo del poder judicial. Es por ello que dieron origen a una serie de instituciones cuyo objetivo era el de la vigilancia y la corrección. Estas instituciones posibilitan una separación de aquellos individuos *anormales*, pero no como un acto meramente de exclusión, sino, y sobre todo, como un proceso de fijación:

La fábrica no excluye a los individuos, los liga a un aparato de producción. La escuela no excluye a los individuos, los liga a un aparato de transmisión de saber. El hospital psiquiátrico no excluye a los individuos, los vincula a un aparato de corrección y normalización (Foucault, 2003, p. 135).

La propuesta no era eliminación, sino la *normalización*.

Quizás si analizamos la experiencia propia en la Escuela nos puede llevar a pensar que Foucault estaba en lo cierto. La Escuela en la que cursamos durante toda nuestra vida escolar estaba construida sobre un terreno cuadrado. Sobre la zona sur y oeste del terreno, se elevaba una construcción de dos pisos en forma de “L”. En el centro de esta L se encontraban en la planta baja las oficinas administrativas y la dirección de la primaria, y en el primer piso se encontraba la biblioteca y la dirección secundaria. Sobre el lado oeste, en la planta baja estaba la capilla del colegio y en la parte superior se encontraba el espacio reservado donde vivía la comunidad religiosa que dirigía la Escuela. Sobre la zona sur se encontraban las aulas. Estaban dispuestas de un lado y de otro de un largo y ancho pasillo que nacía desde las direcciones. En la planta baja se encontraban las aulas destinadas a los alumnos del primario y en el primer piso estaban las aulas del secundario. Al final del pasillo estaban los baños y en la parte superior también se encontraba la preceptoría.

Las aulas eran todas cuadradas y altas. Sobre el lado que daba hacia el pasillo se encontraba la puerta de ingreso y unos grandes ventanales. Quien viniera por el pasillo podía ver todo lo que ocurría dentro del aula. Del lado opuesto del pasillo, por lo general había grandes ventanas que permitían el ingreso de abundante luz solar y todas estaban con rejas. Sobre la pared de uno de los lados restantes se encontraba un largo pizarrón. Dentro del aula había bancos y sillas ordenados en hileras destinados a los alumnos que miraban hacia el pizarrón. Entre estos bancos y el pizarrón se encontraba un escritorio con una silla, recinto del docente.

Usábamos uniforme. No se permitía el pelo largo. Había que estar “bien vestido” correcta y constantemente. En el aula debíamos estar callados y “bien sentados”. Pasamos en ese lugar 360 minutos diarios más los treinta de recreo entre hora y hora durante 11 años. Éramos evaluados, y todos hacíamos lo mismo. Normalmente hacíamos caso. No había grandes problemas de indisciplina. Teníamos miedo a las penalidades, los apercibimientos, las amonestaciones, y sobre todo al director.

Esta experiencia personal creo que puede ser extensiva. Estimo que la mayoría de los que han pasado por el sistema educativo formal han experimentado estas mismas sensaciones, con breves diferencias que se constituyen con los años.

De manera similar puede considerarse a la tarea propia de la Escuela: la Educación. Si bien la educación no es privativa de la institución Escuela, podemos llegar a estar de acuerdo que lo que distingue a la Escuela de otra institución es la voluntad de educar a los estudiantes en ciertos saberes considerados importantes. En la actualidad, los estudios sobre este tema sostienen que hay tres elementos que entran en juego en el acto educativo: los docentes, los alumnos y el contenido o *currículum*. Otros pensadores, que juzgo con muy buen atino, consideran a esta tríada insuficiente para explicar el proceso educativo en la medida que se olvidan de todo un mundo contextual que precede a esta tríada y que se encuentra presente en el aula, aunque no de manera física. Sin embargo, esta tríada bastará para explicar lo que queremos poner en evidencia. Habíamos dicho entonces que existe al menos en el acto de educar tres elementos que entran en juego: el educador, el educando y el conocimiento. El término que vincula al docente con el alumno es este tercer elemento: el saber. Ningún elemento interno o externo puede darnos la referencia de que un sujeto es educador excepto de que posee cierto saber y lo ha de transmitir a otro. Un maestro no se constituye socialmente como tal (por lo menos de forma ideal) por el hecho de tener un maletín, un guardapolvo blanco o azul, y por asistir todos los días de la semana a la Escuela y firmar el libro de temas. Tampoco se define un alumno por ser aquel sujeto que se sienta en el banco y no en un escritorio en el aula. No lo define tampoco el género, la edad, la inteligencia, ni la historia personal. Un maestro es tal, porque posee cierto saber que la sociedad ha considerado importante que sea transmitido a las futuras generaciones, y que ha delegado en la persona del docente esta responsabilidad. Más adelante volveremos sobre este punto y reflexionaremos sobre las condiciones en que se produce esta selección. Lo que nos importa resaltar en este punto es el hecho de que si entre el maestro y el alumno existe una relación de saber, este saber a partir del nihilismo se nos revela como un acto voluntario y por lo tanto contingente. No hay posibilidad de fundamentar de manera última la selección. Si en el medioevo se enseñaba la Biblia, a nadie se le podía ocurrir dudar sobre la validez de ese conocimiento. Era la misma Palabra de Dios que se recibía. En la actualidad, esta certeza, como todas las demás, ha desaparecido. Toda elección se presenta como una toma de postura, como hemos dicho, un acto de la voluntad. Y es esta decisión la que condiciona la relación entre el docente y el alumno, necesaria de tratar.

En la actualidad el problema de la selección del contenido se presenta bajo el nombre de *currículum*. El *currículum* podemos entenderlo como aquella selección del saber y el método, que se consideran importantes de transmitir a las futuras generaciones. Esta selección, como hemos visto, persigue un fin o fines determinados y es elegida por personas determinadas. Entonces los fines de la educación están prescriptos por aquellos que ejercen ese poder, y por lo general, la selección se orienta a la perpetuación de esa situación social diferencial en donde algunos determinan qué es la tradición, la historia, la ciencia, la cultura, y otros, la gran mayoría, solo deben recibirla para poder “ser alguien” en una sociedad diseñada para excluirlos.

4. La Escuela y el *sinsentido*

Antes de continuar nuestra exposición intentaremos resumir lo que hasta aquí hemos dicho. Partimos del supuesto de que la manera óptima de abarcar el tema de la Escuela era a partir de la pregunta del *por qué*. Al analizarla, nos hemos encontrado con que la pregunta se orienta, no a cuestionarnos sobre la “esencia” de la Escuela (puesto que esto no existe) sino que se dirige a reflexionar sobre su misma existencia y, por lo tanto, a su condición de contingencia. Esta afirmación se ha justificado a partir de la teoría nihilista, que supone la imposibilidad de establecer un principio último objetivo desde el cual justificar la acción humana: todo se resume en los conceptos de voluntad e historicidad. Entonces, si la escuela tiene un *por qué* debemos encontrarlo en el devenir histórico, lo cual nos indica que es una institución que surge en la modernidad con el fin de imponer determinados valores y saberes dominantes a las clases populares a fin de sostener la situación de desigualdad.

Este punto al que hemos arribado con nuestra reflexión es bastante crítico para todos aquellos que estamos dentro del ámbito de la educación. Pareciera que todos aquellos elementos que nos han precedido en la justificación de nuestra tarea han quedado de una vez y para siempre obsoletos en un mar de pura relatividad o, en el mejor de los casos, nos instan a reconocernos como meros agentes de dominación social. A su vez, la Escuela parece sentenciada a no poder escapar del ejercicio de la violencia que la constituye ya que, en utilizando una categoría de Emmanuel Lévinas, su acción se orienta a *totalizar*, a formar uniformemente un grupo de estudiantes a partir de un saber elegido para perpetuar

cierto ejercicio de poder. Por último, aparentemente se sugiere que la falta de un sentido último de la Escuela tarde o temprano desembocará en su extinción. Sin embargo profundicemos más en estas conclusiones.

Por un lado, es cierto que la Escuela ejerce violencia y totaliza. No obstante esta acción totalizante debe ser comprendida en un horizonte general más amplio del cual la Escuela es consecuencia. Jorge Larrosa sostiene que la historia de la filosofía, concibiéndola como historia del saber, puede considerarse como la historia del “verdadero saber”. Es decir, que desde siempre el hombre ha intentado justificar y separar aquello que considera verdadero de lo que no. Ya en esta separación existe una posición moral, y por lo tanto una toma de posición y una censura. Entonces, cada vez que enseñemos algo estamos en presencia de un acto de violencia e imposición. Sin embargo, como podemos observar, la definición de “enseñanza” esgrimida por Larrosa tiene fundamento en la idea de *verdad*, en la búsqueda de una supuesta verdad que se manifiesta de forma personal, individual y racional. La verdad se *me* revela y ahí es posible rastrear el origen del problema. Lévinas sostiene que esta matriz de pensamiento, que ha predominado de forma hegemónica en nuestra sociedad occidental desde los griegos, parte de una experiencia solipsista bajo el yugo de un olvido original: el olvido del *Otro*. Levinas entonces nos propone un ejercicio para recordar que el origen de toda experiencia de un *Yo*¹⁰³ siempre es a partir del encuentro con el *Rostro* de un Otro sobre el cual, primero, no tengo poder, y, segundo, debo hacerme responsable. La experiencia del Rostro es la experiencia del Infinito, contraria a la matriz occidental signada por la violencia y la *totalidad*. Si podemos repensar la problemática de la educación y la Escuela a partir de una nueva matriz respecto a lo que creemos verdadero, es decir, si partimos de la experiencia ética del encuentro con el Otro como totalmente Otro como fundante de toda experiencia de mundo de las personas, podremos reconfigurar una forma de educar y una Escuela distinta que no esté signada por la violencia y la totalidad¹⁰⁴.

Por otro lado, queremos puntualizar nuevamente en la idea de que la Escuela no tiene sentido. En principio queremos afirmar justamente eso: efectivamente la Escuela no tiene sentido, no es necesaria y es pura

103 En palabras de Lévinas, de un *Mismo*.

104 Entendemos que el vínculo entre la educación y la Escuela frente al concepto de totalidad necesita una reflexión mucho más profunda que no podemos hacer en este escrito por cuestiones de extensión. Sin embargo, nos parece que es un punto central para redefinir una práctica educativa distinta a la matriz tradicional.

contingencia. Esta conclusión no tiene por qué alarmarnos. Y no es porque en un acto dialéctico vamos a intentar darle un sentido a una institución que no la tiene. No es esa nuestra intención. Queremos dar vuelta el eje en nuestra discusión. La Escuela no tiene sentido, no hay una esencia de lo escolar y mucho menos es posible establecer una conexión necesaria entre la educación y la escuela. La Escuela es contingente. Puede no existir. Pero esta condición contingente puede ofrecernos una nueva posibilidad de pensar la institución, y sobre todo, de nuestro rol como educadores. Profundicemos sobre esta afirmación.

Una primera cuestión para reflexionar sobre el *sinsentido* de la Escuela es que ofrece una dimensión de resistencia y de disputa. En el mundo contemporáneo, donde el valor de las cosas y las personas se vinculan con la productividad de las mismas, donde lo importante pasa a ser en términos económicos la consecución de un diferencial que se expresa en dinero y *status* social, postular una Escuela *sinsentido* rompe con la lógica de lo que Horkheimer, entre otros, llamaron la *racionalidad instrumental*. La Escuela, de este modo, se escurre del significante hegemónico dominante y ofrece una resistencia que evoca su origen. Porque recordemos que Escuela viene del término griego *sjolé* (σχολή), que significa tiempo, pero no cualquier tiempo. No es ese transcurrir temporal en el que se producen los sucesos históricos, sino más bien es el tiempo filosófico. Es un tiempo fuera del tiempo, que apunta a un tiempo distinto. Un tiempo en el que, de forma comunitaria, podemos pensar sobre aquello que es más importante para la vida de todos nosotros. Un tiempo para descubrir lo que se nos oculta, lo que está vedado a una experiencia cotidiana que sucede momento tras momento. Un tiempo improductivo pero necesario. Quizás podríamos denominarlo como un tiempo político, que ofrezca la posibilidad de pensar nuestra existencia y proponer nuevos mundos posibles.

De esta última afirmación se sugiere una segunda cuestión respecto al *sinsentido* de la Escuela: que la misma no tenga un sentido deja en evidencia que es un espacio de disputa y, por lo tanto, de índole eminentemente política. Así como la Escuela puede presentarse como una Institución normativa que transmite valores y saberes de una determinada clase social para perpetuar y legitimar determinadas prácticas de dominación, puede ser una instancia que, por su masividad, permita a los sectores dominados establecer mecanismos de reflexión y acción

respecto a su condición de oprimidos y generar nuevas alternativas y espacios de organización social.

La escuela sociopolítico actual iniciada con Ramonet en Francia sostiene que el mundo de hoy puede interpretarse a partir de las categorías *centro* y *periferia*. El mundo se divide en países centrales, que son aquellos que detentan el poder político, económico y militar del mundo, y que tienden a imponer a los demás países, los periféricos, sus propias reglas de juego, aquellas normas que convienen a sus propios intereses, para mantener y aumentar la diferencia, y para perpetuar este orden mundial. Sin embargo, la realidad se presenta de manera compleja. Esta relación centro-periferia no sólo se efectiviza en un ámbito macro mundial, sino que se presenta también en los mesoámbitos, como puede ser un país o región, y hasta en los microámbitos, como son las ciudades. Sin importar en qué país, ya sea en Estados Unidos, en Argentina o Japón, ya sea en París, Montevideo o Río Cuarto, en cada ámbito social encontraremos grupos de poder que poseen los medios económicos y de producción que se imponen sobre aquellos que solo tienen la fuerza de trabajo. Las consecuencias evidentes de este modelo son la pobreza, la desnutrición, la desigualdad, la violencia, la exclusión, el desempleo. Mientras existe un puñado de multimillonarios que manejan el sistema económico mundial existen millones y millones de personas en todo el mundo que no pueden tener las necesidades básicas de alimento y hogar.

Hemos visto cómo en este contexto la Escuela se ha presentado como medio de perpetuación de este modelo. Los lemas de la “igualdad de oportunidades” y el de la “Escuela pública y popular” sólo han favorecido a que las clases dominantes justifiquen las diferencias de estratos en las competencias intelectuales y/o culturales, en vez de aceptar el hecho de que por más que exista un sistema educativo único en nuestro país, de hecho existen en la actualidad escuelas de ricos, escuelas de clase media y escuelas de pobres. Toda educación está orientada en generar los recursos humanos que el modelo necesita para subsistir. Y sin embargo, la pregunta continúa: ¿es conveniente que exista la Escuela dadas las condiciones sociopolíticas y culturales actuales? Si entendemos que las diferencias sociales que se fundan en nuestras sociedades son ilegítimas, podemos afirmar que la Escuela sigue siendo conveniente para los sectores populares. Aun asumiendo las dificultades provistas por su origen, que a nuestro entender no puede escapar a la consideración, existe en

el ámbito de la escuela un “lugar” en donde la libertad humana puede ejercerse. Si bien está condicionado, es evidente que el docente en el aula posee cierta autonomía. Su actuar educativo, al ser político, supone una imposición pero también la posibilidad de encontrar los espacios por donde colar un pensamiento que problematice el ejercicio de poder vigente. Que la Escuela y el mundo no tengan sentido, nos permite pensar un mundo capaz de ser transformado.

Referencias bibliográficas

- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (2007). *Dialéctica de la Ilustración*. Akal.
- De Liberá, A. (2000). *La filosofía medieval*. Editorial Docencia.
- Derrida, J. (2000). *La hospitalidad*. Ediciones de la flor.
- Driezic, P. (2014). *Lévinas y lo político*. Prometeo.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar*. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa Editorial.
- Freire, P. (1970). *Educación Liberadora. Bases Antropológicas y Pedagógicas*. Espacio Editorial. Buenos Aires.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura y liberación*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Siglo Veintiuno Editores.
- Garay, L. (1996). La cuestión institucional de la educación en las escuelas. Conceptos y reflexiones. En Butelman, I. (Comp.), *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación*. Paidós.
- Giroux, H. (1997). *Teoría de la Resistencia en Educación*. Siglo Veintiuno Editores.
- Heidegger, M. (2002). *El ser y el tiempo*. Biblioteca de grandes pensadores.
- Jaspers, K. (1970). *La Filosofía desde el punto de vista de la existencia*. Fondo de Cultura Económica.
- Levinas, E. (2006). *Totalidad e Infinito*. Sígueme.
- Levinas, E. (1991). *Ética e Infinito*. [traducción de J. M. Ayuso Díez]. Visor distribuciones.
- Levinas, E. (2002). *De otro modo que ser o más allá de la esencia* [traducción de A. Pintor Ramos]. Editora Madrid.
- Levinas, E. (2008). *Difícil Libertad y otros ensayos sobre el judaísmo* [traducción de M. Mauer]. Lilmod.

- Liddel, H. G. y Scott, R. (1996). *A Greek—English Lexicon*. Clarendon.
- Nietzsche, F. (1996). *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*. Tecnos.
- Nietzsche, F. (2006). *El Nihilismo Europeo. Fragmentos póstumos (Otoño, 1887)*. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Nietzsche, F. (2007). *Ecce Homo*. Losada.
- Nietzsche, F. (2008). *El Anticristo*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (2014). *La Gaya Ciencia*. RBA Coleccionables.
- Osella, M. (2009). *Las aporías del escepticismo*, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Rigal, L. (2004). *El sentido de educar*. Miño y Dávila.
- Sartre, J. P. (2004). *El Ser y la nada*. Biblioteca de los Grandes Pensadores, RBA.

¿Está la escuela en crisis?

Pablo Olmedo

A lo largo del siglo XX la idea de que la educación está en crisis parece más una constante que un estado de excepción. La conciencia de que la escuela no alcanza a dar cuenta de la complejidad de un mundo que cambia a pasos agigantados parece ser cada vez más patente. Ya a mediados de la década del '50 Hanna Arendt señalaba la crisis de la educación estadounidense. Aclarando que el fenómeno no se circunscribía a ese país en particular (“en este siglo —escribe— estamos en condiciones de aceptar, como regla general, que todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro, en un futuro previsible”), indicaba tres características, deudoras todas de la tradición pragmatista, que ponían en crisis formas tradicionales de la educación: el borramiento de la frontera entre el adulto y el niño; la pérdida de especificidad en el saber del maestro, quien se convertía ante todo en alguien que debía saber enseñar, sin importar demasiado qué enseñar; y la identificación del aprender con el hacer. A sus ojos, con esto la escuela renunciaba a sus responsabilidades fundamentales: por una parte, la de recibir a los nuevos que llegan al mundo y así cumplir con la esencia de la tarea

educativa que es la natalidad; por otra la de custodiar una tradición, preservarla precisamente de esos nuevos que llegan al mundo y, a la vez, pensar cómo legárselas (Arendt, 1996, pp. 185-208).

Me interesa particularmente comenzar por esta crítica de Arendt porque señala la crisis de la educación poniendo de relieve una tensión que afecta indefectiblemente a la escuela. La tarea de preservar tradiciones, de atesorar saberes que probablemente resulten ya viejos en medio de la vorágine del mundo es una obligación a la que la escuela no puede renunciar si no quiere perder su especificidad, su identidad. A la vez, esa tarea está acompañada de otra que es fundamental y nunca está asegurada: la de pensar cómo heredar eso a las nuevas generaciones, cuyas identificaciones con los saberes que ella ofrece son imposibles de anticipar. El acto educativo es indeterminable, abierto, pero esa indeterminabilidad no implica renunciar a la responsabilidad de llevarlo a cabo una y otra vez. Y es esta tarea que cada día comienza una y otra vez la que define la identidad de la escuela, su especificidad frente a otros espacios sociales.

Acentúo esto porque en la actualidad proliferan críticas de la escuela que más o menos explícitamente tienden a diluir esa identidad, proponiendo que se reconfigure en función de algunos intereses específicos externos a ella misma. Alguien podría decir que la escuela se constituyó desde siempre en función de intereses externos (los del estado nación, los de congregaciones religiosas, los de grupos culturales específicos, los de clase), y es verdad. No se trata de negar esto. Solamente señalo que es preciso poner en discusión cuáles de esos intereses estamos dispuestos a elegir como sociedad para orientar la actividad escolar, admitiendo que aun cuando responda a lógicas externas no debe perder su especificidad, consistente en propiciar ese diálogo infinito entre saberes ya viejos y los nuevos que nacen al mundo, diálogo imprevisible que siempre puede introducir una línea de fuga respecto de todo interés que quiera determinar la tarea educativa.

Decía entonces que hay en la actualidad algunos discursos y prácticas que tienden a diluir la especificidad de la tarea escolar. En nombre de la innovación educativa se afirma que es preciso introducir la educación emocional en las escuelas, argumentando que la mayoría de los saberes que en ella se enseñan son inútiles para vida, mientras que aprender a “gestionar” nuestras emociones es fundamental en la medida en que tendremos lidiar con ello a lo largo de nuestra existencia toda. También se

afirma (y sobre todo después de las experiencias educativas desarrolladas con mayor o menor eficacia durante el aislamiento preventivo impuesto por la pandemia COVID-19) que es preciso invertir la dinámica de las aulas, reduciendo la presencia del docente y aumentando la actividad de los estudiantes a través de propuestas digitales. En esta dirección se propone tender a la implementación de sistemas de enseñanza mixtos o semipresenciales. En la misma tesitura, se implementan prácticas laborales para que los estudiantes aprendan a desempeñarse en el mundo del trabajo; y por supuesto que esto es en detrimento del tiempo de clases. Estas ideas son acogidas, en muchas ocasiones, con una candidez que no advierte que en general la tendencia que imponen es la de vaciar a la escuela de contenido y subordinarla a la lógica del mercado. La creciente oferta de formación de posgrado bajo títulos como “innovación educativa”, “gestión educativa”, “educación emocional”, “liderazgo educativo” refuerza esta tendencia. Generalmente proveniente de universidades privadas, estas “ofertas” presentan menos contenidos de la tradición de las humanidades (con sus componentes crítico-emancipatorios) que de las neurociencias, las tecnologías educativas, las técnicas de manejo de grupos o de coaching. El acento está siempre puesto en el desarrollo individual de los docentes o de los estudiantes, borrando la dimensión colectiva de la tarea escolar.

En este marco, insistir en la dimensión ética y política que encierra el acto educativo frente a todos los intentos por convertirlo en una actividad técnica regida por la lógica de medios y fines en vistas de los intereses del mercado, se revela como una necesidad. Para realizarla recurriré aquí a un gesto anacrónico: el de visitar a tres pensadores que en la década del ‘20 del siglo pasado esbozaron algunas ideas sobre la necesidad de pensar el ámbito educativo desde una dimensión política y, por ende, colectiva.

Los nombres que convocaré son los de Gramsci, Mariátegui y Benjamin. La elección no es del todo arbitraria. Nos referiremos a textos que estos pensadores escribieron entre los últimos años de la década del ‘10 y, fundamentalmente, la década del ‘20 del siglo pasado. Los tres dan cuenta de una crisis de los métodos educativos que tenían a la vista. Los tres proponen una nueva forma educativa. Los tres intentan delinear modos colectivos de pensar el acto educacional. Los tres nos invitan a pensar el rol del que enseña, de los que aprenden y del ámbito en el cual ambos se encuentran.

Educación, libertad y comunidad

En 1917, Gramsci publica un artículo en *Il grido del popolo* titulado “El privilegio de la ignorancia”. El argumento es conciso y preciso: “los burgueses pueden ser ignorantes en la inmensa mayoría: el mundo burgués sigue adelante lo mismo”. La pereza es una atribución le es propia. En esa medida, “el régimen burgués, es un régimen de tutela”. Como un ejemplo contundente de esta aseveración, cita Gramsci a un teórico liberal:

Alberto Caroncini [...] sostenía que los grupos intelectuales deben combatir sobre el impuesto sobre el trigo y dar el pan a precio a los ‘cafoni’, pero deben cuidarse bien de incitar a los ‘cafoni’ a la batalla teórica, de hacer participar a los “cafoni” de la lucha, porque si los “cafoni” empiezan a interesarse en tales cuestiones, puede haber problemas y no se sabe dónde se puede terminar.

Desde la perspectiva burguesa, apunta Gramsci, no todos deben poder dar la “batalla teórica”. El conocimiento no es un bien colectivo, no se democratiza, sino que algunos, los especialistas, lo poseen y otros deben vivir bajo tutela. El planteo que realiza es político: de lo que se trata es de pensar la organización escolar, ya no en vistas de la producción de élites que se apropian del conocimiento especializado, sino en vistas de una comunidad que aspira a la libertad. Si los sabios y los técnicos, es decir, si “aquellos que pueden imprimir a la producción y al intercambio una vida más ardiente y rica de posibilidades” son una minoría, entonces indefectiblemente esa minoría “devendrá privilegiada e impondrá su propia dictadura”. Por eso el problema de la educación para los proletarios es “un problema de libertad”, y debe resolverse de manera urgente (Gramsci, 2016, pp. 174-175). La conciencia de esa urgencia es la que guía su discusión con Leonetti respecto de la prioridad de la emancipación política material sobre la emancipación cultural, que encontramos en otro artículo publicado un año antes también en *Il grido del popolo*. Leonetti considera que un cambio en la conciencia popular sólo puede darse cuando se hayan conquistado los poderes del estado e instaurado una dictadura del proletariado. Lo que no advierte es que “hace abstracción de la organización”, que es el fenómeno social mediante el cual el socialismo se realiza y desarrolla una forma de con-

ciencia. No se trata de esperar a que cambien las condiciones materiales para luego perfeccionar una forma educativa. Es precisamente al revés:

La educación, la cultura, la organización surgida del saber y la experiencia, es la independencia de las masas respecto de los intelectuales”, por eso “la fase más inteligente de la lucha contra el despotismo de los intelectuales de carrera y de las competencias por derecho divino está formada por la acción para intensificar la cultura, para profundizar la conciencia (Gramsci, 2016, pp. 177-179).

En este marco, es preciso pensar la organización escolar como fuente de emancipación, en contra de toda abstracción que hace de los individuos especialistas.

El examen sobre el problema educativo se entrama en Gramsci con la reflexión sobre los intelectuales. Específicamente, respecto de la emergencia de un nuevo tipo de intelectuales que exige pensar la organización escolar:

El problema de la creación de una nueva casta intelectual apunta por tanto a elaborar críticamente la actividad intelectual que existe en todos en cierto grado de desarrollo, modificando su relación con el esfuerzo muscular-nervioso, en cuanto elemento de actividad práctica general, que innova perpetuamente el mundo físico y social, devenga en fundamento de una nueva e integral concepción de mundo.

Mientras el tipo clásico de intelectual está ligado al letrado, en la época moderna es preciso pensar la formación del nuevo intelectual considerando seriamente la educación técnica. Esta nueva figura debe inmiscuirse en la vida práctica como organizador, como constructor (Gramsci, 2016, pp. 55-56).

En esta dirección, Gramsci esboza la forma que debería adoptar una educación unitaria, que opone a la educación tradicional que enseña en los estudiantes un saber “folclórico”. El propósito de esta nueva organización es la conquista de la “unidad cultural-social sobre la base de una común concepción del mundo”, que solamente puede alcanzarse

aproximándose “al planteo moderno de la doctrina y de la práctica pedagógica, según la cual el *rapport* entre maestro y alumno es un *rapport* activo, de relaciones recíprocas, según la cual todo maestro sigue siendo alumno y todo alumno es maestro”. La educación unitaria debe proporcionar una formación humanística, “entendiendo este término en un sentido amplio y no solamente en el sentido tradicional”, es decir, debe propiciar la creatividad intelectual y práctica, la autonomía en la orientación y en la iniciativa. Es preciso que el estado asuma los gastos de esta educación, para que sea pública. Gramsci señala también la necesidad de reconfigurar los tiempos de escolarización, los edificios escolares, de ampliar el cuerpo de profesores. Además de las nociones instrumentales, es preciso enseñar “los derechos y deberes, es decir, las primeras nociones del estado y la sociedad, como elementos primordiales de una nueva concepción del mundo”. Si bien un rasgo fundamental de la escuela unitaria es que es activa, no debe perderse de vista que este carácter no constituye su rasgo fundamental. La coronación de la escuela unitaria radica en el hecho de que debe ser creativa. El carácter activo de las escuelas se acentúa, a los ojos de Gramsci, en oposición a la escuela mecánica y jesuítica. Pero advierte que esto constituye todavía un elemento romántico, con tintes rousseauianos, que dejan demasiado librado a la espontaneidad del alumno el proceso de enseñanza. La superación de esta fase, a la que es preciso poner límites por estar “teñida de ideología liberal”, es la escuela creativa. Ésta reivindica el rol del adulto y no implica tanto la idea de una educación de “inventores y descubridores” que obliga a cada momento a la invención y la originalidad, sino de investigación y descubrimiento, en la cual el maestro hace las veces de un guía para que cada uno descubra por sí mismo las verdades: esto es lo que constituye un hecho de creación. Gramsci considera, de esta forma, que “la instauración de la escuela unitaria significa la instauración de nuevas relaciones entre trabajo intelectual y trabajo manual, no solo en la escuela sino en toda la vida social” (Gramsci, 2016, pp. 161-164). Así, la nueva educación debe propiciar una nueva forma colectiva, una nueva consciencia, en la que no estén escindidas las potencias humanas, en la que las personas no puedan ya darse el privilegio de la ignorancia. Recuperando la tradición del humanismo y reformulándola a la luz de la emergencia de un mundo moderno, técnico e industrial, Gramsci piensa la educación sobre el trasfondo de horizontes emancipatorios.

Educación, igualdad y colectivismo

En una serie de artículos publicados a mediados de la década del 20, el pensador peruano José Carlos Mariátegui analiza el panorama educativo de su país y el continente. Con muchos puntos de contacto con las ideas de Gramsci (Sazbón, 2009), Mariátegui señala el carácter conservador del sistema educativo en el marco de lo que denomina como regímenes demoburgueses. “En Nuestra América, como en Europa y Estados Unidos, la enseñanza obedece a los intereses del orden social y económico”, escribe. Y luego afirma: “La escuela carece, técnicamente, de orientaciones netas; pero si, en algo no se equivoca, es en su función de escuela de clases”. En sus análisis, el pensador peruano empieza generalmente por lo local, pasa a lo regional, de allí a lo internacional, y luego vuelve a lo local. Esta operación le permite situar los problemas en una constelación general que exige desplegar diferentes planos reflexivos para comprender sus diferentes modulaciones y las tramas de relaciones que esconde. El problema de la enseñanza presenta un mismo rasgo a nivel internacional, pero en los países americanos esa subordinación se acentúa, en el marco de órdenes sociales en los que “el espíritu de clase suele ser, brutal y medievalmente, espíritu de casta”. Es necesario entonces implementar un sistema de enseñanza única. Mariátegui señala que esa es una aspiración de las naciones Latinoamericanas e incluso de muchas naciones europeas. Analiza las tentativas realizadas en Alemania, en el marco de la revolución del ‘18, también las desplegadas en Francia por los *compagnons* de la Universidad Nueva, finalmente menciona las proclamas de los reformistas latinoamericanos respecto de la necesidad de instaurar un sistema único de enseñanza; no obstante, advierte que estos intentos —excepto, tal vez, el alemán, en el que la fortuna del proyecto estuvo atado a la fortuna de la revolución política— dejan sin tocar estructuras de base de las democracias liberales, desatendiendo a las reivindicaciones proletarias y socialistas. La idea de una escuela única es, para Mariátegui, política y social. Exige, además de la reforma escolar, una reforma del régimen demoburgués. En el marco de este régimen, advierte el pensador peruano, “el niño proletario, cualquiera que sea su capacidad, no tiene prácticamente derecho [...] sino a una instrucción elemental”. Por eso, la enseñanza “no sirve, pues, para la selección de los mejores”: “de un lado, sofoca e ignora todas las inteligencias de la clase pobre; del otro, cultiva y diploma todas las mediocridades de las clases ricas” (Mariátegui, 2014, pp. 29-34).

Mariátegui identifica un sujeto político que puede llevar a cabo este proyecto, los maestros de escuela primaria: “ninguna categoría de trabajadores intelectuales aparece tan naturalmente destinada a dar su adhesión a las nuevas ideas” como ellos. Y es que la escuela, con su espíritu de clase, no solamente diferencia a los alumnos sino también a los maestros. El maestro primario “se siente próximo al pueblo”. Mientras que el maestro del Liceo o el universitario es además literato o político, el maestro primario es “solo maestro, es solo enseñante”. Aquellos trabajan para conformar a la burocracia conservadora, este para educar a los hijos de los obreros, que no alcanzarán la formación superior. La enseñanza primaria es enseñanza para el proletariado y proletariza también a los maestros. El estado los condena a una “estrechez pecuniaria”, quitándoles las posibilidades del bienestar económico y del progreso científico. Por eso, su espíritu es ajeno a toda concupiscencia comercial, nada lo mancomuna con el interés capitalista. Es precisamente a los maestros, “sensibles a la emoción revolucionaria”, a quienes deben hablar los intelectuales y estudiantes de vanguardia, y no a los “pedantescos profesores y egotistas literatos” de la universidad. Los normalistas deben entrar en la universidad, no para aburguesarse, sino para revolucionarla, quebrando el viejo prejuicio de clase que separa, como si de dos estamentos independientes se tratara, la enseñanza primaria de la enseñanza superior. Así, atentos a las ideas de Pestalozzi y Fröbel, este colectivo puede propiciar la formación de una nueva civilización de productores, nutrida de una profunda “significación revolucionaria” (Mariátegui, 2014, pp. 35-39).

Retomando nuevamente ideas de los *compagnons*, Mariátigue advierte que este proyecto solo será realizable si el colectivo de maestros se nuclea como sindicato. En el seno de esa entidad colectiva puede delinearse la reforma necesaria. No obstante, a diferencia de las tentativas realizadas en Francia, aún ancladas en el “viejo orden social” que “coloca al sindicato de los maestros en un plano superior y distinto de los demás sindicatos de trabajadores”, en el Perú los educadores deben comprender que es necesaria “la solidaridad histórica de su corporación con las otras corporaciones que trabajan para organizar, sobre bases nuevas también, todo el orden social”. Solamente en el marco de esta organización colectiva y solidaria, “el modesto preceptor”, el “oscuro maestro del hijo del obrero y el campesino”, podrá contribuir a la formación de un nuevo orden que dé “a la sociedad una forma más justa y a la civilización un sentido más humano”. Así, sobre el trasfondo de

la idea de mito soreliana, el pensador peruano delinea las bases para la conformación de un colectivo sin el cual una reforma de la enseñanza será una tentativa insuficiente.

La atención a la materialidad del niño

También hacia mediados de la década del 20, Walter Benjamin publicó en diferentes revistas una serie de textos breves en los que se detuvo a examinar temas relacionados con los niños. Nos encontramos con reseñas de libros sobre educación, sobre muestras de juguetes antiguos, también con reflexiones sobre las novedades editoriales destinadas a los niños y con esbozos de algunas ideas pedagógicas. En uno de esos textos, de 1929, titulado “Programa para un teatro infantil proletario”, presenta una propuesta que consiste en la creación de clubes teatrales para niños. El teatro, escribe, es un “marco, un ámbito objetivo dentro del cual educar”, que propicia una “dialéctica positiva” que puede explicarse del siguiente modo: “la educación del niño debe abarcar toda su vida” y, a la vez, “la educación proletaria debe realizarse dentro de un espacio limitado”. El teatro se constituye como un espacio circunscripto, dentro del cual los niños resuelven situaciones concretas y efímeras, y esa acción tiene una repercusión para el resto de sus vidas. Esa repercusión, ese efecto que Benjamin tiene en mente se vincula al hecho de que la práctica educativa del teatro infantil permite la realización de la infancia. A diferencia de la educación “burguesa”, preocupada siempre por el método, atenta a “los últimos refinamientos psicológicos”, con la pretensión de educar a los niños bajo el signo de su moral ideológica, la pedagogía proletaria se constituye como un ámbito que despierta “la poderosa fuerza de futuro en los niños” (Benjamin, 2011, p. 70).

En otro texto, también del año ‘29, en el que reseña el libro de Edwin Hoernel, *Grundfragen der proletarischen Erziehung*, Benjamin señala que la “pedagogía burguesa” se estructura a partir de dos “polos”, la “psicología” y la “ética”. Por medio de la primera, intenta determinar “la naturaleza del educando”, la “psicología de la infancia”. Por medio de la segunda, pretende definir el objetivo de la educación, “el hombre íntegro, el ciudadano”. Pergeñar los métodos adecuados para unir estos dos polos y realizar su propósito es el objetivo de toda pedagogía burguesa. Pero el problema radica, a sus ojos, en que todas sus tentativas parten siempre de una abstracción, de un ideal de niño que no se corresponde

con los niños materiales. Frente a esto, el filósofo propone que la tarea de una pedagogía proletaria sería la de desarrollar una “antropología materialista” de la infancia, que dé cuenta de ella sin mistificaciones (Benjamin, 2011, pp. 77-79).

Esta es la premisa que guía la propuesta de creación de los clubes de teatro. El teatro, en cuanto marco educativo, amalgamando la realidad y el juego abre la posibilidad de que el aprendizaje de los niños tenga un mayor grado de realidad material. Su meta no es la realización de una gran función, ésta se producirá como “de paso”, “por descuido”, “casi como una travesura de los niños”, dice el filósofo. El propósito del teatro infantil proletario es el de poner en juego las tensiones que se resuelven en las funciones, porque son “las tensiones del trabajo colectivo las que educan”. Es por esto, que este teatro no admite ningún tipo de director que pretenda realizar una influencia moral directa en los niños. El único director que puede llevar adelante un grupo de teatro infantil proletario es aquel que solamente intervenga de modo indirecto en la actividad de los niños, proporcionándoles algunos materiales o indicando algunas tareas, de manera que los “equilibramientos y correcciones” que deban efectuarse surjan de la “propia comunidad infantil”. Como correlato de la actividad colectiva de producción de la obra, este teatro exige, para ser fructífero, un “ente colectivo como público”: “la clase”. Solamente la clase obrera, que “posee” ella misma el “sentido infalible de la existencia de entes colectivos”, puede prestar atención al “ente colectivo infantil”, al que, por lo demás, “la burguesía no podrá ver jamás”. El director de un teatro infantil proletario, que ha renunciado a ejercer una influencia moral directa sobre los niños, renunciará también “al coraje y las ganas de corregir” y se dedicará a “la observación de la vida infantil”, porque para la observación, apunta Benjamin: “...toda acción y todo gesto infantil se convierten en señal [...] de un mundo en el que el niño vive y manda”. Y la atención a esas señales es una tarea de primer orden, porque el gesto infantil es “inervación creadora exactamente relacionada con la inervación receptiva”. La tarea del teatro infantil es abrir un espacio para que ese gesto pueda desarrollarse, y esto debe hacerlo no a través de un método, sino a través de la improvisación: “...ella —concluye Benjamin— es el estado de ánimo del cual surgen las señales, los gestos señaladores. La representación teatral tiene que ser la síntesis de esos gestos, precisamente porque sólo en esa síntesis se halla esa súbita unicidad que constituye el espacio genuino del gesto infantil. Lo que se obtiene de los niños por la fuerza como

‘rendimiento’ acabado, nunca puede compararse, en cuanto a autenticidad con la improvisación (...) Lo que persigue toda realización infantil no es la ‘perpetuidad’ de los productos, sino el ‘momento’ del gesto. El teatro, por ser arte perecedero, es arte infantil!». Susan Buck—Morss señala que este conjunto de textos constituye el intento de Benjamin por elaborar una pedagogía materialista. El gesto infantil, sobre el que el filósofo insiste que debe detenerse el director que observa, es la piedra de toque de una educación revolucionaria: “el paso del conocimiento a la acción dependía de que la facultad mimética produjera, tal como en el caso del gesto infantil, ‘un impulso creativo que se corresponde exactamente con el impulso receptivo’”. Improvisando, los niños resuelven las tensiones que el director dispone en la escena, transformándolas creativamente (Buck-Morss, 2014, p. 62).

La crítica de una educación fundada en presupuestos abstractos, la valoración de la improvisación que permite la resolución efímera de las tensiones, la atención al gesto infantil que es una señal para el director, en la que se “cifra lo venidero”, la afirmación de que esos gestos encuentran cobijo en un ente colectivo que se constituye como público, son algunos elementos clave para comprender la reflexión de Benjamin sobre los niños y su educación. Es este un tema que lo acompaña prácticamente a lo largo de toda su producción, desde las observaciones sobre la percepción de los colores por parte de los niños, presentes en textos de la década del ‘10, hasta su *Infancia en Berlín*, que comienza a escribir en 1932 y nunca llega a publicar, hasta que en 1950 ve la luz gracias a su amigo Adorno. Más allá de la aparente nostalgia que se desprende de esos textos, no debe pasarse por alto que Benjamin se ocupa de la observación de los niños y de su propia infancia con el propósito de buscar elementos que le permitan delinear los rasgos de una experiencia venidera. Su nostalgia, como señala Buck Morss, es revolucionaria.

Disputar la escuela: maestros y estudiantes como hablantes

La elección de las figuras de Gramsci, Mariátegui y Benjamin resulta ciertamente arbitraria, en la medida en que existen muchos otros pensadores, incluso muchos que se emplazan decididamente en el campo pedagógico, que se han ocupado a lo largo del siglo XX de pensar la educación. No obstante, esa arbitrariedad encuentra algunos atenuan-

tes. Los tres están pensando el problema educativo en la década del '20, al calor de algunos acontecimientos (la Revolución Rusa, la Revolución Mexicana, la posguerra, la fundación de la República de Weimar, la Reforma Universitaria cordobesa) que para cada uno tienen mayor o menor peso, pero conforman una constelación en el marco de la cual se conjugan la conciencia de la catástrofe posterior a la guerra y la atención a las nuevas formas de organización social que se inauguran con la experiencia política comunista. En ese marco, la reflexión sobre la educación es un núcleo central, porque se trata de pensar cómo formar nuevos ciudadanos en vistas de esas nuevas formas sociales. Atentos a las ideas pedagógicas de Pestalozzi, Fröbel, Lunacharsky, se inmiscuyen en las discusiones educativas con la conciencia de que la escuela burguesa, centrada fundamentalmente en la transmisión de la tradición, se encuentra en crisis. Y para sobrepasar esa crisis, no renuncian a la escuela, sino que intentan definir nuevamente sus fines. La necesidad de conjugar el humanismo con la educación técnica, de atender a la existencia material de los estudiantes y maestros, de conformar un ente colectivo en el marco del cual desarrollar la tarea educativa, son elementos que todavía hoy resuenan con actualidad, en el marco de discursos que ante la crisis de las escuelas (por el avance de las tecnologías, por las crisis políticas y económicas, signadas por las exigencias de ajuste impuestas por organismos de crédito internacional, que dejan a millones de niños y niñas al margen de cualquier tipo de experiencia infantil) proponen hacer de ellas centros de preparación para el mercado, transformando a los docentes en coaches, a los estudiantes en usuarios y a los directivos en meros gestores. En este marco, las humanidades son relegadas cada vez más del ámbito educativo y en su lugar se propone la inclusión de saberes útiles para el mundo del trabajo¹⁰⁵. Por eso el planteo de Hanna Arendt respecto de la crisis de la educación en occidente, con el que comencé este escrito, resulta valioso. Porque, al igual que los tres pensadores que hemos visitado, Arendt no renuncia a la escuela, no licua su especificidad, sino que exige pensar nuevamente su tarea, la de

105 Al respecto, en un artículo titulado “¿Quién es el maestro de filosofía?”, Vera Waksman examina el lugar que el programa Filosofía para Niños, diseñado por Matthew Lipman, asigna al maestro de filosofía. Waksman señala con claridad el carácter instrumental que ocupa el docente en el marco de esa propuesta. Al fin de cuentas, termina siendo un aplicador de actividades diseñadas previamente por expertos, ver: Waksman, V., ¿Quién es el maestro de filosofía?, en Kohan, W. y Waksman, V. (Comps.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*, Novedades Educativas, 2000. Respecto del creciente proceso de mercantilización de la educación y el cada vez más restringido lugar para las humanidades ver Nussbaum, M., (2010), *Sin fines de lucro*, Katz, Uruguay, y Brown, W., (2016), *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*, Malpaso, en especial el capítulo 6.

conservar saberes (que en un contexto de creciente mercantilización en el que la utilidad o aplicabilidad inmediata de los conocimientos es un valor incuestionado, puede ser una tarea emancipatoria) y la de recibir a los nuevos que llegan al mundo pensando la forma de legarles, amorosamente agregaría, esos saberes. De lo que se trata, al fin de cuentas, es que maestros y estudiantes habiten la escuela y se constituyan, para utilizar las palabras de Gert Biesta, en hablantes. Siguiendo los planteos de Ranciére respecto de la igualdad de las inteligencias, este pedagogo de los Países Bajos distingue dos sentidos en que puede pensarse un «hablante». Hablar puede ser un acto de identificación consistente en “tomar una identidad existente, un lugar existente dentro del orden existente”. En este sentido, el hablante no dice otra cosa que lo que se espera que diga según el lugar que ocupa en el reparto de lo sensible:

Pero además —escribe Biesta— hablar puede ser un acto de subjetivación [...] si nuestro hablar es suplementario a la distribución existente de lo sensible e introduce un elemento que es heterogéneo a la distribución existente para ‘probar’ la igualdad de cada uno y de todo ser hablante (Biesta, 2011, p. 165).

Preguntar y hablar promoviendo la subjetivación y no la identificación, propiciando la puesta en cuestión del sentido común que asegura el reparto de lo sensible, el lugar que cada uno debe ocupar en el orden social, es un modo de preguntar y hablar filosófico, propio de las humanidades, que habilita la posibilidad de elaborar sentidos sobre lo real. Frente a la casi permanente crisis de la escuela (que en cuanto institución que alberga una tarea, como la de la educación, que es dinámica, histórica, política, no puede, tal vez, sino estar siempre en crisis, siempre en estado de apertura), de lo que se trata es de disputar el sentido común neoliberal que tiende a transformarla en un espacio más del mercado, y de promover formas de construcción colectiva en la que todos, sin distinciones de ningún tipo, puedan ser hablantes emancipados.

Referencias bibliográficas

- Arendt, H., (1996), “La crisis de la educación” en *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios de reflexión política*, Barcelona, Península.
- Benjamin, W. (2011). *Papeles escogidos*. Imago Mundi.
- Biesta, G. (2011). Aprendiz, estudiante, hablante. ¿Por qué importa cómo llamamos a aquellos a quienes enseñamos? En Simons, M., Masschelein, J. y Larrosa, J. (Eds.), *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Miño y Dávila.
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos: la secreta revolución del neoliberalismo*. Malpaso.
- Buck—Morss, S. (2014). *Walter Benjamin: escritor revolucionario*. La marca.
- Gramsci, A. (1917). El privilegio de la ignorancia. En Hillebert, F., Ouviaña, H., Rigal, L. y Suárez, D., (2016), *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc.
- Gramsci, A. (1918). “Primero libres”. En Hillebert, F., Ouviaña, H., Rigal, L y Suárez, D., (2016), *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Noveduc.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. Fontamara.
- Mariátegui, J. C. (2014), *Escritos sobre educación y política*. Godot.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Katz.
- Sazbón, J. (2009). *Nietzsche en Francia y otros estudios de historia intelectual*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Waksman, V. (2000). ¿Quién es el maestro de filosofía? En Kohan, W. y Waksman, V. (Comps.), *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*. Novedades Educativas.

Refugios, limbos y resistencias

Ética y política del acto educativo en el contexto del neoliberalismo

Guillermo Ricca y Santiago Polop (Comps.)

Diego Tatián

Verónica Moreyra

Guillermo Ricca

Juan Pablo Cedriani

Santiago Polop

Gabriel Righetto

Mariano Yedro

Francisco Del Corro

Martín Gramajo

Pablo Olmedo

El volumen que lectoras y lectores tienen entre manos es el resultado de una investigación iniciada a comienzos del año 2020, en plena pandemia de COVID—19, por un grupo de docentes investigadores pertenecientes a varias universidades nacionales e institutos de formación docente de la Argentina. El objeto de esta investigación intenta comprender el malestar en la educación desde diversas perspectivas, casi todas enfocadas en alguna dimensión de las subjetividades contemporáneas en el contexto del neoliberalismo.

Los capítulos del libro dan cuenta de ese proceso y de las inquietudes que nos movilizaron durante estos dos años de investigación para construir y reconstruir conceptos y narrativas destinadas a pensar los malestares que atraviesan a nuestra educación, con especial atención a la enseñanza de las humanidades, a su valor eminentemente político y, a la vez, asediado por las retóricas utilitaristas y rentistas del neoliberalismo en todos sus frentes. Desde allí nos interesó pensar de dónde podría provenir algo así como el deseo de saber, la forclusión de tal deseo en el adiestramiento contemporáneo al servicio del mercado en todas sus variantes, el lugar de la universidad y los desafíos que enfrenta la universidad pública en la actualidad, el estatuto de las infancias, la racialización y control de los cuerpos, entre otras temáticas que se desagregan aquí, como efecto de dos años de debates y lecturas compartidas.

Los textos que conforman este libro colectivo se proponen como aportes para pensar algunos de esos malestares y síntomas de la época, desde la convicción intempestiva de lo que aún tienen para decir las humanidades ante la captura funcionalista y pedagógica a la hora de pensar el oficio de enseñar.

e-book

Colección
Académico-Científica

ISBN 978-987-688-528-7



9 789876 885287

UniRío | 10 años
editora años



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica