

VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2007.

Estado, pedagogía y sujetos políticos.

Rubén Dri, Carla Wainszok, Florencia Cendali, Magalí Coppo, María José Rossi, Alejandra Pagotto, Sergio Friedemann, Diego Berenstein, Pilar Goldmann, Carla Zunini.

Cita:

Rubén Dri, Carla Wainszok, Florencia Cendali, Magalí Coppo, María José Rossi, Alejandra Pagotto, Sergio Friedemann, Diego Berenstein, Pilar Goldmann, Carla Zunini (2007). *Estado, pedagogía y sujetos políticos. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-106/463>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Estado, pedagogía y sujetos políticos

Rubén Dri, Carla Wainszok, Florencia Cendali, Magalí Coppo, María José Rossi, Alejandra Pagotto, Sergio Friedemann, Diego Berenstein, Pilar Goldmann, Carla Zunini

Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

rubendri@yahoo.com.ar

carlagabriela39@hotmail.com

fcendali@uolsinectis.com.ar

coppomagali@yahoo.com.ar

majorossi@hotmail.com

alejandrapagotto@yahoo.com.ar

ser.fri@gmail.com

diegoberenstein@yahoo.com.ar

pilargoldmann@hotmail.com

carlazunini@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia es fruto de un trabajo colectivo que se viene desarrollando desde agosto de 2006, en el marco del Programa de Reconocimiento Institucional de Investigaciones no Acreditadas, perteneciente a la Secretaría de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. El título de nuestro proyecto es Estado, pedagogía y sujetos políticos. Enseñar Filosofía en la Carrera de Sociología.

Nuestro trabajo de investigación se propone enmarcar la problemática de la praxis docente universitaria en el contexto de nuestro país. Nos preguntamos por las relaciones entre la Universidad, el Estado y la sociedad en el marco de un clima cultural en el que pervive el neoliberalismo. Es desde allí que nos interrogamos por la educación universitaria estatal.

Por ello, de todo este universo, seleccionamos: la conformación de las identidades docentes universitarias, específicamente la construcción de estas identidades en torno a la Carrera de Sociología de la UBA, la cuestión de la autonomía universitaria, la Lógica del mercado al interior de la Universidad, la relación enseñanza-aprendizaje como trabajo, la enseñanza de la filosofía y el “papel” del docente universitario.

Para dicha tarea, partimos de la *filosofía de la praxis*, entendiéndola como acción y reflexión, en donde los sujetos nos hacemos en la palabra, en el trabajo, en la práctica y en la reflexividad.

Junto a las premisas fundamentales de la filosofía de la praxis, recuperamos la *descripción* fenomenológica, la *exégesis* y la *hermenéutica*.

La *fenomenología* es posible desde el momento en que se deja de pensar el fenómeno como mera “apariencia” y se lo comienza a pensar como “aparición”. El concepto de “apariencia” refiere a una esencia oculta que el investigador debe develar, mientras que el concepto de “aparición” remite a las condiciones que lo hacen posible.

A partir de esto, trabajaremos diferentes formas discursivas, tratando de encontrar en las mismas las apariencias y las apariciones y en dos niveles de análisis: al interior de la Carrera y a nivel nacional.

2. LAS IDEAS DE LA NUEVA GENERACIÓN DEL '80 A PROPÓSITO DE LA UNIVERSIDAD ARGENTINA

A partir del impacto que generaron sobre el sistema de Educación Superior las aplicaciones de la política neoliberal, especialmente desde los años ochenta, el modelo nacional de Universidad ha logrado consolidar la sistemática decisión de levantar el muro de una “autonomía” aislada, autista. Se eludió con ello la vinculación de tres dimensiones ligadas entre sí a partir de otra filosofía, que encontramos sino en las antípodas al menos en disrupción con el mencionado paradigma: la investigación científica y técnica, el proceso de enseñanza-aprendizaje y los mecanismos de transferencia y extensión universitaria (Pérez Lindo, 1985, 1998).

Sin embargo, en los últimos años la Argentina ha comenzado a superar la concepción clásica que confinaba su acción a la docencia, resurgiendo la valoración de la Universidad como productora de conocimientos científicos y lugar privilegiado de investigación con sentido institucional. Según esta concepción, la investigación en las Universidades es un constituyente más de la función de formación. Es por ello que las políticas nacionales, así como la acción de diversas Universidades y otras instituciones de ciencia y técnica, se orientaron desde la restauración democrática de 1983 a crear condiciones y mecanismos para sortear algunos de los obstáculos indicados, de modo tal que tanto los institutos de investigación como la Universidad han comenzado a superar el aislacionismo que les era característico.

Sin hacer descuido de las “tendencias mundiales” referidas a la transformación universitaria en su aspecto económico, la ampliación y el fortalecimiento del brazo mercantil que medió la filiación entre Universidad y sector productivo se ha constituido en uno de los temas centrales de las políticas científicas y tecnológicas en la Argentina.

En este contexto de cambios, la Facultad de Ciencias Sociales no fue ajena a la Lógica del mercado. Como veníamos adelantando, la Universidad de Buenos Aires en general y la Facultad de Ciencias Sociales en particular aceptaron aquella Lógica mercantil que logró entronarse como ente no sólo regulador sino constructor de subjetividades al interior de la impalpable “comunidad universitaria” con igual énfasis que en el todo social.

Una vez más, aquel trivial intento de “autonomía” universitaria, aquel engaño fértil a la colación de políticas privatistas y expulsivas que como un huracán se impusieron en nuestro país en la década del '90, sentenciaron el percibido deterioro académico como consecuencia inmediata.

Mientras que la educación, como cualquier otro bien, pasó a estar regulada por las bases del mercado -la competencia y la libertad de elección-, en el Estado se produce un incremento de la autonomía administrativa de las instituciones, con un alejamiento relativo de la autoridad estatal que ya no realiza un control ex-ante sino un control ex-post, mediante la evaluación por resultados según criterios de eficiencia. Esto deriva en que las exigencias del Estado evaluador incorporan nuevos mecanismos que redefinen pautas y normas de comportamiento, encaminándolas hacia un tipo de acción de carácter empresarial. En consecuencia, este nuevo modelo universitario se caracteriza por ser privatizador, mercantilista, elitista, competitivo y dependiente de las necesidades de los empresarios de los organismos internacionales.

Este abismo, este tiempo de espera, nos obliga a pensar nuestro espacio como susceptible de múltiples construcciones que precisan, sin embargo, una directiva, una filosofía nueva capaz de construir subjetividades abarcativas. Tarea ésta que le fue arrancada al Estado en manos de lo privado desentendido de lo universal.

Si consensuamos en entender a la Facultad como espacio de creación colectiva al servicio de la sociedad, necesario es que trabajemos en función de ello. Una Universidad –unidad en la diversidad- es la comunidad, el sujeto colectivo, la producción colectiva de conocimiento, no en el sentido de supresión de las individualidades sino de afirmación de las mismas en su seno mismo.

La comunidad no significa que todos hacen lo mismo o que todas las funciones son exactamente iguales. Si bien encontramos funciones diferentes (como las de profesor titular, asociado, adjunto, auxiliar), ello no implica suponer la existencia de figuras como profesores “de primera”, “de segunda”, “de tercera” o simplemente “parias” que trabajan por el “honor”. Este fenómeno sólo puede acontecer en una sociedad de castas. Del mismo modo, existen investigadores de primera, segunda, tercera y así sucesivamente, fácilmente identificables a partir del “reconocimiento” que les otorga el plus de una simple letra del abecedario.¹ Los parias, para el caso, seríamos aquellos que hoy formamos parte de un “programa de reconocimiento de investigaciones no acreditadas” o los que, más llanamente, quedaron “fuera del circuito”.

Este breve panorama encubre un intenso plan desarticulador de la concepción de una Universidad al servicio del pueblo y en tanto recurso estratégico del Estado. Así como se ha pasado de la convocatoria a concursos para delinear aquellas funciones en el marco de una comunidad al invento de la “categorización”, se abrió paso a una cadena de rupturas que encontró en su camino a la filosofía comunitaria. En su lugar se introdujo la Lógica de la jerarquización, la competencia y el individualismo. Con estas propuestas, personificadas en diversos oradores del nuevo cambio al interior de la propia institución, la concepción guerrera del neoliberalismo logró anidarse entre nosotros, llevándose a la práctica al menos dos principios complementarios de la filosofía neoliberal: la *desigualdad* y la *competencia*.

Sospechando el desplazamiento del Estado por el mercado en la producción de subjetividades, las identidades docentes no quedarán fuera de la partida. Así, recorriendo a vuelo de pájaro la historia de las concepciones en torno a este actor social, podemos proponer un abanico de figuras que se disputarán la representación del sector.

3. IDENTIDADES DOCENTES Y POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Desde la Facultad de Ciencias Sociales se responde al pedido de categorización que mencionábamos. ¿Cómo se categoriza? Mediante la asignación de puntajes a determinadas actividades que se supone realizan los docentes universitarios. Ahora bien, la categorización hace referencia directa a la investigación, teniendo en cuenta también la docencia, pero ésta de manera subordinada. Efectivamente, aquí no hay ninguna aprobación cualitativa sino que todo queda reducido al más crudo cuantitativismo: asistencia a congresos, tantos puntos; artículos en revistas, tantos puntos y así en adelante. Es lo que podríamos reconocer “sutilmente” como una verdadera banalización del conocimiento.

Mientras los docentes universitarios deben preocuparse por obtener puntaje, la absurda acumulación de títulos, maestrías y doctorados, la asistencia a congresos, la presentación de ponencias y la publicación de artículos con “referato” se encuentran en la escena central de esta gran comedia².

Los beneficios de las categorizaciones y los incentivos dieron por tierra la función del informe que debía rendir un técnico universitario a propósito de sus investigaciones. Antaño, era necesario sintetizar el cuerpo de la investigación mostrando sus avances, sus dificultades, el cumplimiento de los objetivos, los cambios que el proceso de investigación ha obligado a realizar, etc. En contrapartida, el informe cambió de rango, convirtiéndose en una mancha más en el cuerpo cuantificable del docente investigador. Pero esto es así de manera intencional. Claro está, lo importante no son ni las 120 palabras de la “*breve descripción del proyecto*” ni las severas “*palabras claves*”. Lo crucial, el punto central de semejante excusa, es la cantidad de artículos publicados, presentaciones en congresos, simposios, ponencias, conferencias, etc.

Las diferentes formas discursivas acerca del cuerpo docente giran en torno a definiciones, ideas, imaginarios, creencias y aproximaciones a propósito de estos actores como trabajadores, profesionales, funcionarios, expertos, científicos. Sin olvidar la figura del apostolado, de la vocación y de la misión fomentada desde la matriz civilizatoria.

Debemos recordar que en los primeros pasos de la institucionalización de la Carrera de Sociología, 50 años atrás, alrededor de las incumbencias profesionales existió un proyecto definido sobre la figura del sociólogo docente. Este proyecto se enmarcó en lo que fue la redacción del Estatuto Universitario, gestado para esos mismos tiempos.

El Estatuto plantea que la Universidad es una comunidad de profesores, alumnos y graduados. En dicha comunidad se trata de formar investigadores, profesionales y profesores idóneos y dispuestos a servir al país.

Vale advertir que esta idea de *servicio al país* tiene como correlato una Universidad intervenida, donde aquellos intelectuales o pensadores sociales que supieron ejercer la docencia en las aulas universitarias, con el golpe de 1955 -llamado paradójicamente Revolución Libertadora- fueron cesanteados de tales cargos. En los años que sucedieron, el imaginario a propósito del docente se vincularía directamente con la tarea de ser funcionario del Estado.

Hacia los años ´70 y en relación con los procesos descolonizadores brota la figura que pondrá en crisis al docente como funcionario, naciendo un nuevo imaginario del docente trabajador. Surge la CTERA, es nombrado Rector Interventor de la UBA Rodolfo Puiggróss, es Decano de la Facultad de Filosofía y Letras Justino O´Farrell y en la Carrera de Sociología nacen las denominadas Cátedras Nacionales. Dichas Cátedras tenían entre sus principios fundacionales la reformulación de la relación docente-estudiante.

A la luz de todos estos acontecimientos y alrededor del imaginario del docente trabajador, revive el modelo del apóstol, ya no como un mandato civilizador sino como militante liberador. En la noche de la Dictadura vinieron otros docentes que se hacían otras preguntas. Durante este período, la modernización educativa fue sinónimo de conductismo y tecnocratización del sistema educativo. Mientras tanto, en la Facultad de Filosofía y Letras, su interventor -el sacerdote Raúl Sánchez Abelenda- recorría las aulas exorcizando los malos espíritus de Freud, Marx y Piaget. “La sibilina venganza contra la Carrera de Sociología –pues no fue suprimida institucionalmente- consistió en retirarle su territorio y desnutrir sus fuerzas vitales. Enviada a los sótanos de la Facultad de Derecho, conservó una vida vegetativa, una existencia meramente estadística” (González, 2000: 95).

Las propuestas de reforma del sistema de Educación Superior en la Argentina comienzan a elaborarse a fines de los años ochenta (García de Fanelli, 1996). En 1985 es cuando nace el CBC, comienza el Juicio a la Junta y surge la Asociación Gremial Docente. Con ella reaparece la figura del docente trabajador.

Entre 1983 y 1987 en todo el país se duplicó el número de estudiantes universitarios. Este último año es también el momento de las grandes huelgas docentes universitarias y del levantamiento Carapintada. En la misma década debemos recordar la realización del Congreso Pedagógico y la Marcha Blanca. Ante lo cual, según Adriana Puiggróss, “el gobierno radical respetó el derecho de huelga de los docentes, reestableció la autonomía universitaria, el gobierno de los claustros y la libertad de cátedra, y reinstaló el sistema de concursos” (Puiggróss, 2003: 180).

Es preciso señalar dos antecedentes de la reforma universitaria, antes de comenzar a caracterizarla. El primero hace referencia a la necesidad de consolidar el proceso de mercantilización de la educación universitaria, luego de la instauración de la Ley de Transferencia (Nº 24.049) y la Ley Federal de Educación (Nº 24.195); y el segundo, oficiado desde el Ministerio de Cultura de la Nación, fue la influencia de los procesos de Educación Superior ocurridos en el resto del mundo y la recomendación de políticas provenientes de organismos internacionales como el Banco Mundial.

Estas políticas encontraron su justificación en un diagnóstico previo realizado a la mayoría de las Universidades Nacionales, en las que se detectaron, de acuerdo con la particular visión de esos organismos, los siguientes problemas:

- Ineficiencia interna, debido a que una baja proporción de estudiantes logran graduarse y los que lo hacen tardan más de lo esperado. A ello se agrega el manejo excesivamente burocrático de la gestión administrativa y financiera.
- Ineficiencia externa, debido a que las carreras no guardan correspondencia con las necesidades del medio y con el avance científico tecnológico del país.
- Baja calidad, pues sólo una baja proporción de docentes tiene dedicación exclusiva y realiza actividades de investigación, y no dan cuenta de sus resultados.
- Masificación, con lo que se resiente el uso eficiente de los recursos y la calidad de la enseñanza.
- Falta de equidad, pues los sectores bajos financian con sus impuestos la Educación Superior de los sectores altos sin poder ellos mismos acceder a la Universidad por falta de recursos.

A partir de este diagnóstico, se fueron delineando un conjunto de políticas tendientes a “revertir la situación”. El primer paso de importancia fue la sanción de la Ley de Educación Superior –LES- (Nº 24.521) en julio de 1995. Dicha ley permitió la adopción de una serie de estrategias caracterizadas, fundamentalmente, por la confianza en el mercado para elevar la eficiencia del sistema:

- La diversificación de las fuentes de financiamiento para reemplazar la caída del gasto público a través de mecanismos tales como venta de servicios, transferencia de tecnología, arancelamiento y becas estudiantiles.

- La diversificación institucional favoreciendo el crecimiento de la oferta de Universidades privadas.
- La introducción de instrumentos de acreditación y evaluación, para lo cual se creó la Comisión de Acreditación de Posgrados (CAP) y la Comisión Nacional para la Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).
- El fomento de la investigación universitaria y la creación de un programa de incentivos.
- El fortalecimiento de las ciencias básicas y tecnológicas y los programas de posgrado por medio del Fondo de Mejoramiento de la Calidad (FOMECA).

Dentro de las consecuencias de estas políticas dirigidas a la vida universitaria, nos preocupa principalmente “la transformación del régimen laboral” de los docentes universitarios, ya que como caracteriza Catalina Nosiglia: “Por una parte se determina la descentralización salarial docente (...) Por otra parte, el Poder Ejecutivo Nacional establece un programa de incentivos al trabajo de docentes-investigadores, con el fin de diferenciar salarialmente a los docentes en base a sus méritos” (Nosiglia, 2000: 215).

Esta diferenciación al interior del colectivo docente se sostiene en el congelamiento de los salarios docentes, la introducción de los sistemas de incentivos y las evaluaciones con criterios tecnocráticos. Situación que trae como consecuencia la profundización de la competencia entre los profesores y el desaliento al trabajo cooperativo.

En el cierre de la década se produce la designación del conservador Juan José Llach como Ministro de Educación y sucedido por Hugo Juri -quien fue desplazado del cargo por su resistencia a implementar el arancelamiento universitario- y el sociólogo de tradición radical Andrés Delich, quien estableció un piso de 180 días de clase.

El período 2003-2007 nos encuentra con la Ley de Financiamiento Educativo, los decretos de aumentos salariales para el sector docente y la nueva Ley de Educación Nacional, que en lo esencial no modifica los lineamientos generales de la Ley Federal de Educación.

4. EN EL AULA UNIVERSITARIA

Antes de acercarnos y observar una clase donde se enseñe Filosofía para los futuros graduados de la Carrera de Sociología es importante conocer el Plan de Estudios de dicha carrera y el Estatuto Universitario. Puesto que de otra manera la observación sería ingenua. Existe todavía una corriente didáctica que cree poder explicar lo que sucede en la clase sin referirse a temas institucionales. Es el llamado triángulo didáctico que solamente menciona al estudiante, al docente y al conocimiento. Pero el aula universitaria está atravesada por lo que propone el Plan de Estudios, el Estatuto Docente, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación y el mismo Banco Mundial.

En esta parte del trabajo vamos a revisar lo que proponen o suponen el Plan de Estudios de la Carrera de Sociología redactado en 1988 y el Estatuto Universitario decretado en diciembre de 1983.

Cuando decimos que vamos a analizar lo que proponen o suponen es que ambos documentos no son sólo escritos formales sino que permiten detenernos en sus ideologías, en sus filosofías, en lo que consideran apreciable y meritorio y en lo que carece de valor.

El graduado de Sociología, según el Plan de Estudios, debe poseer: buena formación, conocimiento de teorías y metodologías, pensamiento crítico, capacidad para producir conocimientos, preparación teórica y práctica para saber investigar y experiencia para intervenir y actuar sobre la realidad.

Asimismo, se prevé la inserción e intervención para la transformación productiva de sectores concretos de nuestra realidad social mediante pasantías u otras formas de participación (investigación-acción).

Mucho podemos decir del Plan de Estudios pero dos problemáticas nos resuenan: el tema de las pasantías como una forma de intervención, lo cual nos permite interrogarnos por el concepto de transformación social, y el mandato de ser investigador de carrera.

En cambio, en el Estatuto, como se ha mencionado con anterioridad, se puede leer: "La Universidad es una comunidad de profesores, estudiantes y graduados. Procura la formación integral y armónica de sus componentes e infunde en ellos el espíritu de rectitud moral y de responsabilidad cívica. Forma investigadores originales, profesionales idóneos y profesores de carrera, socialmente eficaces y dispuestos a servir al país. Encauza a los graduados en la enseñanza y en las tareas de investigación, y a través de ellos estrecha su relación con la sociedad".

En relación con el personal docente, el Estatuto distingue entre profesores y auxiliares docentes. Son profesores los llamados titulares, asociados, adjuntos, consultos, contratados, invitados, eméritos y honorarios. Por su parte componen el campo de los auxiliares docentes los denominados jefes de trabajos prácticos y ayudantes primeros y ayudantes segundos. Esta distinción no sólo puede observarse al interior del aula, sino también en la conformación de los claustros. Los auxiliares docentes no son considerados profesores y por lo tanto habitan el claustro de los graduados.

Sin embargo, y retomando el aludido "sentido común didáctico", los estudiantes y muchos docentes no suelen hacer estas diferencias y hablan de profesores sin más. Lo cual genera mucha confusión respecto a quiénes establecen los programas de las materias con respecto a los contenidos, los objetivos, la bibliografía y la evaluación.

No dudamos que existen profesores democráticos, dialógicos, tanto al interior de la cátedra como en las aulas, pero estos estilos son personales, frutos de

decisiones individuales y, es cierto, nos hablan de la presencia de otras matrices de enseñanza, las cuales, al no tener un correlato institucional, se encuentran fuertemente limitadas.

Estos docentes -que se suelen definir como trabajadores de la educación- son la contracara de aquellos otros que, parafraseando a Gregorio Kaminsky, *piensan como intelectuales y existen como universitarios* (Kaminsky, 2005: 433). Los que piensan como intelectuales creen que la docencia es fácil, simple, en tanto la investigación es compleja.

Existen varias ideas para reflexionar sobre la relación docente e investigador. Freire sostiene que todo docente que prepara sus clases investiga. Investiga no sólo el contenido sino la mejor manera de enseñarlo. Weber, por su parte, nos recuerda que no necesariamente un buen docente es un buen investigador: “Todo joven que se inicie en la carrera universitaria debe hacerse consciente de que su trabajo tiene un doble aspecto. No basta capacitarse como estudioso, sino que además ha de calificarse como profesor, y estas dos cualidades no se corresponden mutuamente ni mucho menos. Un mismo individuo puede ser un gran científico y un desastroso profesor. Las clases de Helmholtz y de Ranke son pruebas suficientes pero no las únicas” (Weber, 1989: 103).

Querido lector: haga el mismo ejercicio que Weber, pero por favor no lo comente en voz alta. No se ve bien por estos días hacer uso de la honestidad intelectual.

Finalmente, la L.E.S. impone ser docente e investigador. ¿Qué diría nuestro amigo Max Weber de la L.E.S.?: “Es casi imposible aceptar la responsabilidad de alentar a un joven estudioso que viene a pedir consejo en cuanto a su habilitación para la docencia” (Weber, 1989: 105).

Pero queremos ser claros, retomando a Prieto Castillo: “no confundimos enseñar con dar clases corriendo de un lugar a otro de la ciudad, ni investigar con la asignación de unas pocas horas a la semana para llenar una triquiñuela burocrática. Digo derecho a enseñar en el goce de hacerlo, en la pasión por la construcción en común, por el interaprendizaje, por la interacción y por el encuentro. Digo derecho a investigar con los tiempos e instrumentos necesarios, para permitir el vértigo de la búsqueda conjunta, de la construcción del campo y de la mirada” (Castillo, 2000: 68).

Ahora bien, no hay goce ni deseo de reconocimiento “más allá de que puedan aparecer y hayan aparecido trabajos valiosos, el sistema somete al docente a una carrera absurda de escrituras de papeles, compulsiva, carrera siempre perdida. Nadie puede investigar seriamente con ese incentivo, sobre cuya base se consume una grave patología en la vida académica, ni se enseña, ni se aprende, ni se estudia, ni se investiga (...) investigar no es empapelar, no es publicar delirantemente, acorde con el último y efímero grito de la moda intelectual, sino ahondar reflexivamente en las cuestiones. Estas políticas erráticas sólo consolidan el poder de las camarillas universitarias y no tratan

seriamente del saber ni para la investigación ni para la docencia (Ziblat, 2005: 436).

Si no hay deseo de reconocimiento, entonces lo que abunda es el deseo animal. “Pero lo más asombroso es que nadie parece preguntarse, entretanto por qué todos sacan la sortija: aeropuertos, hoteles, agasajos, congresos, conferencias, nuevos príncipes y mecenas anónimos o evanescentes tras velos institucionales, presentan al mundo como dote. La falta de temple adquiere la forma de carencia de autocrítica, y el apetito ciego impide ver a quién corresponden los bocados” (Martínez, 2005: 47).

El deseo animal representado en el Discurso del Amo huye de los debates, de las confrontaciones, de lo agonal en la disputa por el valor de la palabra, y se esconde en los formularios, en las ponencias, en las categorizaciones y termina refugiándose en los comités de técnicos evaluadores y expertos.

¿Recuerdan tales expertos el concepto de deliberación aristotélico?, ¿y el tribunal de la crítica de la razón?, ¿de qué categorías se nutren sus evaluaciones? Tal vez como Hume perciban los límites del conocimiento, ya que una filosofía de corte metafísico apenas podría despejar nuestra ignorancia.

¿Pero qué sucedería si nuestros sentidos nos engañan y de repente descubrimos que estos evaluadores no son pares, que se encuentran mejor representados por la Lógica de un expediente judicial, donde cobran importancia los formalismos y las citas como dispositivos de sumisión? Entonces, no estaríamos hablando de evaluadores sino de examinadores que necesitan ser adulados y que nos recuerdan los ejercicios de San Ignacio de Loyola.

Pero a la astucia de la razón examinadora se le opone como resistencia la astucia de la razón profesoral, o de la razón del docente auxiliar: “Como el instinto de supervivencia individual y profesional, es astuto en pergeñar tretas, artimañas y zangamangas, los profesores hemos desarrollado un buen número de habilidades y capacidades especiales para sortear los obstáculos que representan las nomenclaturas, las taxonomías, las palabras contadas y los espacios clausurados” (De Pauli, 2005: 431).

Sin caer en romanticismos, “en la enseñanza uno es, patentemente sustancia que resiste hacer sustancia, sustancia que quiere ser sujeto, y sujeto es activo, pensante y obrante, con un rostro enfrente y una utopía adelante, como construcción de sentido. No quiero parecer edificante ni altisonante. Lo dicho se particulariza en lo cotidiano y en pequeñas actitudes, en gestos hasta triviales, frente a situaciones de lo más diversas e imprevisibles, frente al espanto de la rutina y para espantar la rutina. Lo filosófico está en situarse, no como cosa dentro de una institución, sino en ponerse como sujeto activo en un proceso. Lo intento con toda mis fuerzas. No es un mérito. Lo otro es la muerte” (Ziblat, 2005: 438).

5. CONCLUSIÓN

Para espantar la rutina, cada uno de los que formamos parte de este colectivo seguiremos nuestras búsquedas por los siguientes caminos: Alejandra sostiene que enseñar a aprender a filosofar es acompañar y permitirse ser acompañado en el camino de la formación social del hombre. Sergio, mientras tanto, afirma que los docentes enseñamos de determinada manera y muchas veces nos posicionamos según el lugar que hemos ocupado como aprendices: o bien para repetir acríticamente la forma de enseñar que hemos recibido, o bien para cuestionarla y transformarla en la medida de nuestras posibilidades. Diego, Carla y Pilar se plantean al docente como un “actor” que puede interpretar diferentes roles y decide, al preparar “su” clase, optar por un libreto particular que no está escrito sino que se escribe con los “otros”. María José hipotetiza que en las actuales condiciones de mercado la Universidad pierde de modo efectivo y progresivo la autonomía académica en detrimento de un saber orientado en modo mercantil hacia la innovación comercial y tecnológica. Rubén afirma que Hegel no podría enseñar en nuestra Universidad y Magalí, Florencia y Carla se preguntan por las identidades docentes universitarias. Este último es apenas un gesto nimio para poder revisar y reflexionar cómo dicho imaginario permea nuestras clases. Como ya saben, está el apóstol, el trabajador, el profesional y el trabajador de la educación, donde cada uno ingresa al aula con “su mochila”.

Tan pequeño es nuestro gesto como pretender escribir una ponencia colectiva en una institución mercantilizada donde se premia no la individualidad en tanto subjetividad, sino el individualismo y el *sálvese quien pueda*: “Es una verdad probada por la experiencia histórica que en este mundo sólo se consigue lo posible si una y otra vez se lucha por lo imposible” (Weber, 1989: 95).

BIBLIOGRAFÍA

Prieto Castillo, D. (2000): *Comunicación, Universidad y desarrollo*. Buenos Aires: Investigaciones de la Plangesco.

De Pauli, M. (2005): “Filosofía: de la oralidad a la escritura”. *La Biblioteca: ¿Existe la filosofía argentina?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

García de Fanelli, A. M. (1996): “La reforma de la Educación Superior en Argentina: entre el mercado, la regulación estatal y la lógica de las instituciones”. Asunción: *Revista paraguaya de sociología*, 97.

González, H. (2000): “El ciclo argentino de la Sociología”. *Historia Crítica de la Sociología Argentina*. Buenos Aires: Colihue.

Kaminsky, G. (2005): “Universidad y Filosofía”. *La Biblioteca: ¿Existe la filosofía argentina?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Martínez, M. (2005): “La Gula. El pan del intelecto”. *Cuaderno de Pedagogía*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Nosiglia, M. C. (2000): “La ley de Educación Superior: características e implementación en el marco del ajuste estructural”. *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Buenos Aires: Aique.

Pérez Lindo, A. (1985): *Universidad Política y Sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.

Pérez Lindo, A. (1998): *Políticas del conocimiento, Educación Superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.

Puiggróss, A. (2003): *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.

Weber, M. (1989): *Política y Ciencia*. Buenos Aires: Leviatán.

Ziblat, S. (2005): “Universidad y Filosofía”. *La Biblioteca: ¿Existe la filosofía argentina?* Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

¹ Aquí hacemos referencia al sistema de categorización.

² Es interesante remarcar cómo el “invento” del referato trae al imaginario la escena de la competencia futbolística. Insistimos, una cosa es un artículo publicado con referato y otra muy distinta el mismo artículo publicado sin tan importante y trascendente aprobación. Con artículos del primer tipo uno puede llegar a reunir nada menos que 200 puntos. Esos mismos artículos, sin agregar una coma pero privados de aquella “gracia”, sólo pueden arañar unos 50 puntos.