

## Los modos de construcción de conocimientos en la universidad y sus implicancias en la configuración de subjetividades

María Cecilia Sosa Jacob | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina

[sosajacobcecilia@gmail.com](mailto:sosajacobcecilia@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.33255/2591/1283>

### Resumen

El presente artículo reflexiona acerca de las formas de construir conocimiento en la universidad y las implicaciones que supone en la configuración de subjetividades de quienes la habitan. Se presentan algunos interrogantes en torno a quiénes producen conocimientos, qué conocimientos y el para qué de los mismos. Desde allí se intenta discutir con un modo exclusivamente utilitarista de saber y pensar en otras alternativas posibles. Así, dialogando con autoras como Sara Ahmed (2014), Lauren Berlant (2020), entre otras y con algunas experiencias que acontecieron en la Universidad Nacional de Entre Ríos, se propone un modo de generar conocimiento que no esté desligado de la vida de los sujetos y que permita hacer de la universidad un verdadero común del conocimiento.

**Palabras claves:** conocimiento - universidad - subjetividad - común - vida

### The modes of construction of knowledge in the university and its implications in the configuration of subjectivities

### Abstract

The present article of reflection about the ways of building knowledge in the university and the suggestions that it supposes in the configuration of subjectivities of those who inhabit it. Some questions are presented around who produces knowledge, what knowledge and what for. From there, an attempt is made to discuss with an exclusively utilitarian way of knowing and thinking about other possible alternatives. In this way, in dialogue with authors such as Sara Ahmed (2014), Lauren Berlant (2020), among others, and with some experiences that occurred at the National University of Entre Ríos, a way of generating knowledge is proposed that is not detached

from the lives of the Subjects and that allow to make the university a true common of knowledge.

**Keywords:** knowledge - university - subjectivity - common – life

## Introducción

Parto desde la consideración de que la construcción de conocimientos es un trabajo que siempre hacemos con otros y que no puede desligarse de quienes somos o estamos siendo. En ese sentido, realicé este escrito rememorando y reactualizando, de alguna forma, las conversaciones que a lo largo de la formación pude ir estableciendo con compañeros, textos, autores, amigos, profesores. Pero también, dialogando con una canción que aprecio como punto de partida al cual aferrarme para ir escribiendo, construyendo algunos sentidos y haciendo ciertas preguntas. Así, al inicio de cada subtítulo van a encontrarse con unos versos de *A cada hombre, a cada mujer*, de Pedro Aznar (1992), constituyéndose esta canción en un elemento desde donde construir un común con quienes me leen. En ese sentido, este texto no es más que una suerte de reflexión personal, de una estudiante que está finalizando su recorrido por la carrera de Ciencias de la Educación, en la que a partir de diversas preguntas intento problematizar las maneras en que construimos conocimientos e imaginar otras formas posibles de construirlos.

Entablando esta especie de diálogos entre textos, experiencias y música, me interesa preguntarme por los modos de construir conocimientos en la universidad y cómo esto impacta en la configuración de nuestra propia subjetividad. Se trata de ir pensando a lo largo del escrito la manera en que las emociones y la sensibilidad forman parte del conocer, y como el hacerles espacio se convierte en una oportunidad para transformar a la universidad en un verdadero común del conocimiento.

Lo primero a lo que quiero hacer referencia es a los sufrimientos sobre los cuales se ha construido la universidad. Entendiendo que la misma puede ser un sitio en donde se encante el mundo y se transforme la vida de quienes la habitan y de quienes no, pero también ha sido y es un lugar de silenciamiento, de negación, de modos de vida. Dedico un primer punto para mirar las heridas que se han causado, ver qué se puede geminar también desde el dolor e ir imaginando cómo hacer de la universidad un espacio más habitable para todos.

Posteriormente me interesa preguntarme qué conocimientos se producen y quiénes lo producen, pensar por qué hay temas y voces más legítimas que otras. Seguidamente intento discutir lo que dice la ley respecto a qué y cómo debería producir conocimientos en la universidad. Pero evitando mirar la legislación como algo *ya dado* e intentando leerla disputándole otros sentidos.

Finalizando este recorrido, recupero algunas imágenes que la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) nos ofrece, en las cuales el conocimiento *escapa* a las lógicas de la productividad y la eficiencia; y en cambio es utilizado como una herramienta que contribuye a construir vidas vivibles para todos.

## La universidad, un común del conocimiento y ¿del dolor?

*Yo canto para mostrarte que sangro igual que vos  
Y está oscuro en esta cárcel*

Pensar a la universidad como un común del conocimiento implica no sólo mirar los vínculos que se construyen al interior de la misma, sino observar también la relación que mantiene con el mundo. Lo común ha de ser construido y no puede reducirse estrictamente al ámbito específico de la universidad, es decir, no se trata de creer en la posibilidad de un común solamente entre los miembros de la Academia, sino para todes. Pero, ¿cómo hacer de la universidad un *común del conocimiento*?

Federici (2020) plantea que para ello: «tenemos que cuestionar las condiciones materiales de la producción de una universidad, su historia y su relación con las comunidades que la rodean» (Federici, 2020: 158). En ese sentido, si nos remontamos, por ejemplo, a los orígenes de la universidad argentina, nos encontramos con que es una institución colonial que históricamente ha excluido a diversos sujetos. Reconocer esta historia, nos hace ver cómo desde sus comienzos la universidad ha impuesto un único modo de ser y conocer el mundo.

Aunque hoy, quizás, no se podría sostener abiertamente la inferioridad de ciertos sujetos –como sí se hizo en otros momentos con las personas con discapacidad, las disidencias, las comunidades aborígenes, etc.– la universidad no suele ser un lugar habitable para muchos sujetos y comunidades porque encubiertamente se sigue reproduciendo las lógicas de exclusión. Lo hace desvalorizando los conocimientos que se producen, impidiendo que hablen en su lengua, desconociendo o negando su dolor. La relación que la universidad establece, muchas veces, con estas comunidades no deja de ser una reproducción de la colonialidad, donde se presenta a sí misma como el punto del saber, como la que comprende al otro, incluso comprende su sufrimiento. Pero en verdad no los reconoce, sino que desde la supuesta comprensión incluso los silencia y no deja que sean ellos mismos quienes cuenten su historia.

Para evitar esa reproducción de la lógica colonial desde donde se supone que es posible entender y comprender, pero se termina por apropiarse de las vidas y las voces de otros, podríamos pensar en la necesidad de construir en la universidad lo que Ahmed (2014) llama una *ética del dolor*. La misma parte de saber que el dolor de los otros no es mío por lo que «debo actuar en relación con aquello que no puedo conocer, en vez de actuar en tanto sé» (Ahmed, 2014: 64). Reconocer el dolor del otro, dejarlo que hable y que desde ahí pueda interpelarnos es una forma de empezar a construir un común que no sea un simple universalismo, sino que todo esto de lugar a que todes sean parte, pero sin dejar de ser ellos mismos.

El dolor nos recuerda que «vivimos con y junto a los demás y, sin embargo, no somos como uno sólo» (Ahmed, 2014: 76). La imposibilidad de

apropiarnos del dolor de los demás, pero igualmente vernos afectados por este, puede ser un punto de partida para hacer de la universidad un común del conocimiento. Si somos capaces de albergar todas las historias de sufrimiento sobre las que la misma universidad ha sido construida y no intentamos silenciarlas o negarlas quizás podamos empezar a pensarla como un común del conocimiento. De lo contrario, si queremos apropiarnos de su dolor, vamos a seguir en la lógica colonial de la comprensión de los *otros*, como si ellos no tuvieran también algo por decir.

*Yo sangro igual que vos*, no porque nuestro dolor sea el mismo, sino porque construir un común implica dejarnos afectar por lo que le pasa al otro y asumir una responsabilidad por ese otro. Derrida (2004) en *Cómo no temblar* interpreta una frase de Celan que dice «el mundo ha partido, y yo debo cargarte» y sostiene que esto quieren decir:

En el momento en el que ya no existe el mundo, o que el mundo pierde su fundamento, donde ya no hay suelo (...), ahí donde ya no hay mundo ni suelo, debo cargarte, tengo la responsabilidad de cargarte porque ya no tenemos apoyo, ya no puedes pisar un suelo confiable y por lo tanto tengo la responsabilidad de cargarte. (Derrida, 2004: 7)

El sufrimiento, el dolor, puede derrumbar el mundo de alguien y si nosotros nos vemos afectados por él, tenemos la responsabilidad de cargar a aquellos que ya no tienen un suelo firme en el cual pisar. El dolor nos hace partícipes de la oscuridad de la cárcel y nos desafía en la construcción del mundo común, en el cual asumimos una responsabilidad para con los demás. Aunque sin dejar de reconocer que hay historias que son propias y que ese dolor permanece siempre inapropiable para nosotros.

Sin embargo, ante esto se hace necesario preguntarse: ¿será que siempre es posible percibir el dolor del otro?, ¿qué sucede cuando el dolor es tan profundo que parece ser casi imperceptible?, ¿se puede construir un común con quienes son responsables de nuestras heridas? Entiendo que de alguna manera la política y la educación se juegan en la disyuntiva que se presenta ante esas preguntas. Se juegan entre un grito de dolor que sin embargo es esperanzador porque esconde la lucha por la posibilidad de hacer algo *otro* y un dolor silencioso que responde a una resignación ante el mundo. La política y la educación son imposibles sin esperanza, sin la creencia en la posibilidad de un mundo *otro*, pero al mismo tiempo nos enfrentan a la fragilidad de la vida, a un dolor que a veces es tan silencioso que parece imperceptible y nos lleva a considerar la resignación como único camino.

Considero que, en cierto modo, ese es el gran desafío: aprender a escuchar respetuosamente incluso ese dolor que habita en el silencio, no intentar explicarles a los otros su sufrimiento, y en cambio alojarles aún sin entender demasiado. Quizás la apuesta de la política y la educación debiera ser no resignarse ante el dolor e intentar acompañar hasta que cada uno pueda recuperar su propia voz.

## ¿Quién habita detrás de lo que conocemos?

*Canto para nombrarte  
en incontables nombres y rostros y señales*

En el apartado anterior traté de mirar cómo la universidad está constituida por ciertas experiencias del dolor. Esto me invita a pensar que hay *algo* que se esconde detrás de lo que conocemos. Nuestros modos de conocer suponen relaciones particulares que se establecen con el mundo, algunas de las cuales son exaltadas y otras que son puestas en cuestión. Esas relaciones tienen que ver también con quien/es son aquellos que construyen conocimientos y con qué conocimientos intentan generar.

Detrás del conocimiento que se produce hay sujetos con una realidad, una historia, una vida particular. No obstante, muchas veces esos sujetos singulares terminan siendo borrados porque en nombre de la neutralidad y la objetividad se recurre a un sujeto universal abstracto. Pero como propone Mileo (2020):

No hay nada de neutral ni de universal ni de abstracto ni de objetivo en la idea de «Humanidad» o «Sujeto» como representativo de toda la especie humana, sino que más bien las características, intereses, necesidades y visiones de un grupo dominante, que llamamos el del «varón hegemónico» (el cual detenta atributos dominantes como ser cissexual, heterosexual, blanco, europeo, propietario, etc.), fueron insertas en una categoría que pretende incluirnos a todos avasallando nuestras especificidades y diferencias. (Mileo, 2020: párr. 8)

Ese sujeto universal abstracto se constituye como el único capaz de construir conocimientos, ocultando detrás de sí a todos quienes los producen y no se adecuan a esos parámetros. No es que sólo los varones hegemónicos produzcan conocimientos, sino que quienes no lo son parecen no ser reconocidos como productores legítimos y terminan escondidos detrás de esa figura, o bien el conocimiento que producen es considerado como un conocimiento sin más valor, parcial, poco objetivo, etc. La única forma de pertenecer a ese universal es negando u ocultando las propias condiciones de vida, *encerrándose en el armario*. Opera un silenciamiento en donde el conocimiento tiene que aparecer totalmente desligado de las experiencias vitales de quienes lo producen, como si eso fuera posible alguna vez, como si en verdad el conocimiento no fuera siempre parcial, no nos implicará estar parados desde algún lugar. Laura Gutiérrez (s.f.) relata lo que significó para ella ser una estudiante lesbiana y sostiene que en los ámbitos de producción del conocimiento en general opera «un silencio cómplice y políticamente correcto que “nos comprende” y que también construye formas de violencia, donde el closet funciona para hacernos olvidar que el saber es el saber heterosexual y su

construcción de cuerpos, eróticas, deseos y vidas habitables a las que no pertenecemos» (Gutiérrez, s.f.: 3).

Así vemos cómo los modos de producción de conocimientos tienen repercusiones en la propia vida, desde ese sujeto universal se construye un único modo válido de pensar, de ser y de estar en el mundo. Como propone Gutiérrez (s.f.) hay vidas habitables a las que sólo pertenecen algunos.

Sin embargo, incluso desde ese closet en el que se encierran algunas vidas y (también como un modo de salir de él) se gestan conocimientos, se producen saberes. Lo que sucede es que los conocimientos que se crean están estrechamente vinculados con la vida, y parecen no tener espacio dentro de la universidad. Ocurre que para sostener la legitimidad de un ser y un conocer, es necesario construir algo como lo otro, es decir, para que algo sea humano es necesario que algo sea lo no-humano y para que haya un conocimiento legítimo otros conocimientos tienen que ser deslegitimados. En ese sentido, la universidad, agazapada sobre sí misma y escudada en razones como la calidad y el prestigio, impide el ingreso de esos otros conocimientos, invalidando los saberes que se construyen en estrecha vinculación con la vida de los sujetos y que no logran adaptarse a ese ideal de conocimiento objetivo y neutral. El postular una razón universal, el considerar que hay un saber válido en todo tiempo y lugar, implicó el detrimento de cualquier otro saber que no se adaptara a ese universal, creando la ilusión de que el conocimiento es desincorporado y deslocalizado. Esto lleva a preguntarme, ¿es posible romper esta ilusión a partir del reconocimiento de que la sensibilidad también forma parte del conocer?, ¿qué sentido tiene inscribir al conocimiento en un cuerpo, en un tiempo, en un espacio?

Para pensar acerca de estos interrogantes son valiosos los aportes de Lauren Berlant (2020) sobre la teoría de los afectos. Ella sostiene al respecto que:

La teoría de los afectos comparte con otras formas de teoría crítica, es la idea de que hay algo que circula entre nosotres, y que podemos cambiar sus efectos y moldear sus posibilidades. Eso para mí es lo más importante, porque es político, pero es también buscar el modo de que el desgaste del mundo no nos derrote. (Berlant, 2020: 127)

Esto nos permite sostener que es necesario reconocer al conocimiento como anclado en un cuerpo, en un espacio, porque a partir de ahí es posible concebirlo también como algo que circula entre nosotres, y que por ende podemos usar para vivir del modo en el que deseamos, para construir el mundo que queremos habitar. Evita que veamos el saber como una cosa estática, totalmente instituida, totalmente ajena a lo que es cada una. Inscribir al conocimiento en nuestras propias experiencias vitales, ligado a nuestras emociones, lleva a que reconozcamos tanto lo que queremos conversar como aquello que pretendemos transformar desde esa construcción de co-

nocimientos. Berlant (2020) sostiene que lo que ella intenta proteger es la posibilidad de que lo que circula entre nosotros genere un mundo mejor, y entiendo que esa debería ser también la apuesta de la universidad.

Posiblemente una forma de protegernos mutuamente sea que cada quien pueda nombrarse a sí mismo como productore de conocimientos para que estos no terminen siendo desligados de la experiencia vital desde donde han surgido y puedan seguir contribuyendo a la transformación de la vida. Esto lo planteaba Gutiérrez (s.f.) quien sostenía que nombrarse como docente, lesbiana y feminista se trata de «(...) un modo de construcción específica y particular de conocimiento, de lectura, de pasión sobre el mundo, de invención en busca de una mirada, una imagen, un tacto, una erótica, un sexo, un vivir con otras, donde sostener nuestros precarios pero insistentes sueños colectivos de una vida otra» (Gutiérrez, s.f.: 7).

Es así que cobra sentido la frase «canto para nombrarte». Nombrarse implica asumir esa primera persona, es una manera de resistir ante un universal que pretende borrar que detrás de los conocimientos hay rostros, nombres, personas y distintos modos de relacionarse con el mundo. «En incontables rostros» porque el conocimiento siempre es construido por sujetos singulares, donde adquiere distintos rostros, aunque pretendan ocultarse tras uno universal y abstracto.

### **Conocer, ¿una forma de producir o de vivir?**

*Yo canto para escucharte  
Porque tu voz es la melodía*

Nombrarse es una manera de ocupar un lugar en la producción de conocimientos, sin embargo, además de quienes producen conocimientos, también tendríamos que preguntarnos qué conocimientos se producen y el para qué de los mismos. La universidad, ¿con qué intenciones produce conocimientos?, ¿a qué intereses responde?

Mirar qué se incluye y qué se excluye dentro de los conocimientos dignos de ser producidos y transmitidos en la universidad no deja de ser una herramienta relevante para leer las subjetividades que contribuimos a formar. Duluc (2005) plantea que:

Lo que produce al ser cultural en la adquisición cognitiva del mundo se ha transformado en una delirante megalomanía productivista en la que en lugar de enriquecernos nos autodestruimos. Cada actividad, relación o afecto, cada minúscula extensión de espacio-tiempo debe ser neuróticamente productiva y útil (...). Triunfo de la economía cuando lo que está puesto en discusión es nuestro ser en el mundo. (Duluc, 2005: 3)

Esta cita abre la puerta a discusiones en torno al sentido que tiene el conocimiento que producimos. Necesitamos pensar si queremos un saber

funcional a los intereses económicos o si, en cambio, nos interesa que contribuya a pensar nuestro ser en el mundo. Habla del triunfo de la visión utilitarista, y nos obliga a revisar las maneras en las que se produce conocimiento hoy.

Naishtat (2008) sostiene que la universidad está en un momento que él llama de hibridación, en donde se considera que tiene que poder resolver los problemas de la sociedad, para lo cual las investigaciones que realice deben ser aplicadas. Allí los límites de las disciplinas son permeables, la sociedad establece en qué problemas es necesario intervenir y la universidad sugiere cómo resolverlos y con qué otros agentes privados puede hacerlo. Pero resulta problemático si no se consiguen los resultados esperados, por eso la agenda de investigación está resuelta de antemano. Esto implica que los conocimientos que se producen desde la universidad tienen que ser inmediatamente útiles y aplicables, respondiendo a la lógica de la eficiencia. Delimitar de antemano que se ha de investigar implica excluir otros temas, ideas, limitando esa discusión sobre nuestro ser en el mundo.

Esto conlleva a algunos interrogantes: ¿se trata de invertir las relaciones y generar que el mundo afectivo prevalezca sobre el crítico-racional?, ¿se puede pensar en una convivencia entre estos *dos mundos*?, ¿esa visión utilitarista aporta algo, es políticamente productiva para la universidad en algún punto?

Laurent Berlant (2020) plantea recuperar algunos aportes de Habermas y sostiene al respecto que su caso le parece muy interesante porque debió admitir que había un mundo afectivo que corría paralelo al discurso crítico racional. Berlant (2020) alude a que en la tesis de Habermas sobre la transformación estructural de la esfera pública hay dos modelos, no uno. En el primero, la gente simplemente va a un café y crea una opinión; en el segundo, la gente va al espacio público y crea gustos públicos. Lo público no es solo una formación racional, mercantil, sino también una formación de placer. Sin embargo, la gente solo retomó lo del discurso crítico racional ya que eso es lo que aprendemos a respetar, más que a las emociones. Por lo que la autora llega a la conclusión de que la racionalidad no es más que un estilo de emoción que gusta más, y no es no emocional, sino que es por entera emocional.

Me parece que esta propuesta de Berlant (2020) recuperando a Habermas es una puerta de entrada interesante para pensar la producción de saber en la universidad porque muestra que quizás no se trata tanto de una u otra visión, no es que tengamos que elegir entre una mirada afectiva o racional del conocer, sino que estas se incluyen unas a otras. Considero que es una oportunidad interesante para poder apropiarnos también de esos espacios y saberes que parecen que exclusivamente sirven a los fines de reproducir las lógicas productivistas y poder mirarlos desde ese lugar afectivo, de modo que se conviertan en algo que circula entre nosotros y que por ende puede ser moldeado de otra forma, transformado.

Un modo de reapropiarnos de esos conocimientos que parecen solo servir a la lógica productivista quizás sea posible también gracias a ese nombrarse, a asumir la primera persona y poder poner en discusión aquello que nos pasa como seres humanos, dejándonos *afectar* por los saberes que producimos. Agostina Mileo (2021) sostiene al respecto:

Hablar de lo que nos pasa es también hablar de lo que pasa y, en una época en la que se ha privatizado el malestar con discursos pretendidamente científicos como «lo que te sucede es el resultado de una falla en el balance químico de tu cerebro» o sumamente individualistas como «el único que tiene el poder para sacarte de esta situación sos vos», seguimos apostando por construir una idea de las ciencias que no condicione nuestra humanidad, sino que nos ayude a comprendernos cabalmente como seres sociales. (Mileo, 2021: párr. 23)

Que la universidad sea un espacio en el que podamos comprendernos cabalmente como seres sociales implica asumir el desafío de la escucha y el reconocimiento de los otros. Un punto de partida para que desde el espacio de la Academia podamos empezar a discutir *nuestro ser en el mundo*, puede ser escuchar a quienes ya están produciendo conocimientos en busca de vidas vivibles para todos.

«Canto para escucharte, porque tu voz es la melodía», hay voces que son capaces de irrumpir en la cotidianeidad de la universidad reclamando que hay otras cosas que discutir por fuera de la agenda eficientista. Esas voces son aquellas que, aunque han sido silenciadas y se ha intentado apartarlas de los espacios de producción de conocimiento, irrumpen y exigen el ser escuchadas, convirtiéndose en una melodía para escribir nuevas canciones, inventar otras formas de producción de conocimientos.

Así, cuando pensamos que el conocimiento es indisociable de la vida de quienes lo producen, que lo que se conoce está anclado o tiene que relacionarse con la propia vida, no estamos apuntando a un individualismo donde cada quien pueda sacar el máximo beneficio posible de su paso por una institución educativa. Por el contrario, tiene que ver no excluir de antemano aquello que nos pasa y permitirnos en la universidad construir algunos lazos que contribuyan a pensar juntas para aportar a esa vida común.

### **La producción de conocimientos más allá de la ley**

*Canto para librarme  
de las cadenas negras de ideas y palabras*

Para pensar en los modos de producir saberes en la universidad algo que me parece necesario mirar es la ley que regula esas prácticas, es decir, la Ley de Educación Superior, reconociendo que esta moviliza una deter-

minada forma de producción de conocimientos. Pretendo detenerme en algunos puntos específicos tratando de volver reflexivo aquello que se lee en ese texto normativo, vislumbrando que indicia acerca de los modos de construir conocimientos, para ver que otras maneras podemos imaginar y habilitar desde allí.

Recupero, a modo de ejemplo, el Artículo N° 4 de la ley en el que se plantea, entre otras cosas, cuáles son los objetivos de la educación superior: d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema. i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados. Me interesa retomar estos artículos para pensar cómo la ley tiene también efectos performativos en los modos de conocer, hablar de calidad y de reconversión, tienen que ver con ese intento de adaptar la educación a las demandas productivas. Por un lado, la cuestión de la calidad responde a ciertas exigencias como que sea neutral, objetivo, útil y, por otro lado, la cuestión de la reconversión implica que hay una necesidad de adaptación de los sujetos a las circunstancias cambiantes en las cuales vivan y produzcan conocimiento. Evidentemente, esta mirada es muy acorde con una concepción del conocimiento como algo útil para aumentar la productividad o el rendimiento. Esto genera que: «el conocimiento no se busca por propósitos disímiles al mejoramiento del capital (...). No se busca para desarrollar las capacidades de los ciudadanos, mantener la cultura, conocer el mundo o imaginar y crear diferentes maneras de vida común» (Brown, 2017: 199).

Ante este panorama surgen algunas preguntas: ¿qué consentimos los ciudadanos cuando se adopta una ley?, ¿hasta cuándo, o a pesar de que es necesario sostener ese *acuerdo*, se supone que es una ley? Acá son interesantes algunas consideraciones que hace Berlant (2020) sobre el consentimiento como algo problemático. Ella sostiene que el problema del consentimiento es un problema temporal, en tanto consentir algo no significa aceptar pasivamente todo lo que venga después, sino que debemos poder interrumpir. Considera que es preciso que nos sea posible decir *basta*, aún en el medio de un encuentro. Sin embargo, entiende que la gente no está entrenada para ello por lo cual se limitan a dejarlo pasar. La capacidad de interrumpir lo que *a priori* se había aceptado, de repensar los acuerdos es, para Berlant (2020), una cuestión fundamental para la vida de los sujetos.

Entiendo que esa capacidad de interrumpir es, tal vez, a lo que necesitamos apuntar cuando debatimos acerca de una ley, cuando percibimos cómo se vuelve injusta, se vuelca en contra nuestra. La posibilidad de transformar la realidad, se inscribe en esa interrupción. En ese sentido, sabiendo que el consentimiento puede ser interrumpido se hace posible que, más allá de que reconozcamos el hecho de que la ley contribuye a una determinada forma de producción del conocimiento, podamos disputarle algunos otros sentidos y habilitarnos desde ese mismo marco regulatorio (aun cuando no dejemos de discutirlo e intentemos transformarlo)

a desarrollar un conocimiento que contribuya a la creación de vidas vivibles para todes. Tal como sostienen Naput et al. (2006), «desde que el acoso eficientista sobre las universidades nacionales ha producido las formas más diversas de fragmentación, el imperativo político y ético ha sido no renunciar a pensar» (Naput et al., 2006: 9). No renunciar a pensar implica no resignarnos a movernos dentro de los límites, de lo *ya dado* como si no nos quedara más que sujetarnos a eso que la ley propone. Se trata, por el contrario, de imaginar e inventar otros modos de conocer, tomar la propia voz para poder discutir desde lo que nos interesa y no solamente lo que desde la ley se sugiere.

### **Imágenes que la UNER nos ofrece para pensar en la relación vital con el conocimiento**

*La gota de agua, el pan, los trigales,  
reflejando cada espiga  
todo el sol*

En este apartado, y a partir de todo lo que he venido exponiendo, me interesa recuperar dos imágenes que la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER) nos ofrece para pensar la relación que hay entre los sujetos y el conocimiento como una relación vital que trascendió las fronteras de la megalomanía productivista y dio lugar a la configuración o la reconfiguración de determinadas subjetividades. Por un lado, lo que significó la resistencia a la aceptación de los fondos provenientes de la megaminería por parte de un sector de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Por otro lado, lo que fue la apertura de la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas Argentina en la Facultad de Trabajo Social.

#### **Rechazo a los fondos mineros**

Como se relata en el sitio web *UNER en movimiento*, a fines de 2008 llegaron por primera vez a la Universidad Nacional de Entre Ríos los fondos provenientes de la explotación minera *Bajo La Alumbreira*. En aquel momento, los consejeros superiores de la universidad discutieron si recibir o no estos fondos, y finalmente decidieron aceptarlos. Un año después en 2009, en la UNER se dio un debate al respecto e inició algunas acciones que se presentan como resistencia a la aceptación de dichos fondos. Interesa recuperar este acontecimiento porque implicó sumergirse en distintos interrogantes tales como ¿con quién/es producir conocimientos?, ¿para quién/es?, ¿con qué finalidades? Asimismo, interesa retomar esta imagen porque evidentemente fue una experiencia transformadora para quienes participaron en ella.

El rechazo a los fondos mineros estaba argumentado en tres puntos principales: 1) Las consecuencias socio ambientales de la explotación minera a cielo abierto. 2) Los marcos regulatorios de la actividad minera

existentes desde los años '90 que aseguran altas tasas de rentabilidad de grandes capitales privados. 3) La colocación en la agenda pública del tema de la defensa de la vida y el territorio. Aunque los tres puntos estén estrechamente relacionados, este último en donde el rechazo a los fondos mineros proviene de la defensa de la vida, me parece particularmente interesante a los fines de pensar con quien/es y para quien/es se produce conocimiento en las universidades. Sostener lo público de la universidad, la defensa de un conocimiento que ha de ser disponible para todes, mientras que la producción del mismo es financiada con la muerte y la destrucción que provoca la explotación minera, resulta incoherente. Un saber que se produzca en esos términos solo podría ser fiel a los principios de la utilidad y de la productividad, pero no un punto de partida para construir una vida vivible para todes.

No obstante, en las imágenes que se nos ofrecen desde el lugar de quienes resisten, parece abrirse la posibilidad de producir conocimientos de otra forma. El grupo interclaustrado de la UNER que rechazaba la aceptación de fondos mineros produjo saberes, pero no lo hizo desde una universidad que se recluye sobre sí misma. Por el contrario, pudo construir y sostener un vínculo con otras universidades, activistas y trabajadores que veían en la megaminería un problema. Eso se constituyó en una experiencia democratizadora en donde no sólo se trataba de consumir un saber enlatado, aceptándolo como lo único posible, sino de producir junto con otras una manera de conocimiento alternativa que sirva para sostenerse mutuamente.

Lo que puedo leer desde mi lugar (como alguien que hasta ahora había permanecido totalmente ajena a estos hechos) a partir de la pregunta en torno al para qué de los conocimientos que producimos, es que, si la universidad tiene que estar al servicio de la sociedad, no es a partir de una lógica de transferencia donde lo que se hace ha de ser inmediatamente útil o aplicable. Eso, en cierto modo, sería seguir reproduciendo lógicas coloniales en donde la Academia se presenta como el lugar de *la verdad*, que comprende, explica, e incluso es capaz de resolver los problemas de diferentes comunidades y sujetos, cuando no hace más que excluirles. A diferencia de esto, se trata de poder compartir el espacio universitario con todes y habilitarlo como un espacio para *decirlo todo*. La responsabilidad de la universidad es como propone Arbuet (2009): «poner en crisis las pétreas estructuras y a partir de esta crisis, y de la incorporación de nuevas voces que exceden tanto nuestros edificios como la matriz escueta del conocimiento calificado, generar conocimiento genuino» (Arbuet, 2009: 1).

## **TULSA**

Otra imagen que considero que vale rescatar, lo que significó para quienes se vincularon a ella, ya sea como estudiantes o desde otro lugar: la Tecnicatura Universitaria en Lengua de Señas de (TULSA) de la Facultad de Trabajo Social (FTS) de la UNER.

Es interesante para conocer qué signifi-co esta experiencia retomar lo que expresan algunos de los estudiantes de la TULSA. Yo recupero acá dos experiencias de quienes ingresaron a esta carrera a partir del Artículo N° 7 de la Ley de Educación Superior. Me parecen particularmente interesantes estos testimonios porque relatan cómo la universidad, al respetar su lengua, su modo de vida, les abrió una puerta que los transformó. A continuación, transcribo dos fragmentos que se pueden visualizar en canal de YouTube *Archivo Audiovisual UNER*, donde de Daniel Laurence y Pablo Lemo (2019) dan cuenta de este hecho.

Hace muchos años yo hice el primer y segundo año de la secundaria, pero abandoné porque era muy difícil, no había intérpretes (...) perdí las ganas, así que decidí abandonar. Pasó el tiempo (...) decidí ingresar a la facultad. (...) Ahora donde haya Lengua de Señas Argentina [LSA], articulado con personas sordas, es lo ideal para poder estudiar y que puedan acceder porque pueden hacer muchas cosas. (Archivo Audiovisual UNER-Canal 20, Laurence, 2019)

Esta [FTS] es la primera y la única universidad argentina en incorporar la LSA (...), eso significa que toda mi vida alcanzar la universidad para mí era un sueño imposible, eso era algo de los oyentes, yo no tenía idea por eso cuando vi que existía esta oportunidad acepté. (...) Esto ha sido un regalo de la vida. (Archivo Audiovisual UNER-Canal 20, Lemo, 2019)

Considero que es valioso recuperar esto que expresaban los estudiantes de la TULSA para ver cómo a partir de los modos en los que hablamos, en los que escribimos y por ende a partir de los modos en los que construimos conocimientos, podemos negar ciertas subjetividades o bien dejar que ellos mismos se hagan lugar. Lo personal irrumpe en esta experiencia y nos recuerda que quienes están en las instituciones educativas produciendo conocimientos son sujetos con cuerpos, historias y experiencias singulares que no pueden ser negadas y a las que hay que atender si lo que se quiere es construir a la universidad como un común del conocimiento.

Naput et al. (2006) sostienen que:

La educación se inscribe en el campo de los derechos, esto es: en las formas específicas de ser libres de los sujetos –que obligan al Estado, en clave normativa– de manera que nuestra obligación no es tanto responder a una demanda existente como imaginar y ofrecer el horizonte cultural en el que los sujetos (iguales y diferentes) se reconozcan como sujetos de derecho y se sientan habilitados, y responsables (...) de formar para la permanente actualización de la igualdad (en las oportunidades de producir, transmitir y disfrutar de la cultura en un campo específico). (Naput et. al., 2006: 2)

Imaginar y ampliar el horizonte cultural como el gran desafío que ha de asumir la universidad en cuanto institución educativa implica no tanto responder a un problema delimitado de antemano, sino habilitarse como un lugar para la construcción colectiva de conocimientos. La TULSA y el rechazo a los fondos mineros son experiencias en donde se ha intentado ampliar estos horizontes reactualizando la igualdad y mostrándonos también como los modos de conocer son modos de vida.

### **Ideas finales**

El recorrido que propuse a lo largo de este texto me invita a pensar que entre los modos de producir conocimiento y la configuración de nuestras propias subjetivades hay una suerte de influencia recíproca. Esto implica que la formación no puede ser solamente el responder a demandas pre-existentes en donde se repiten los modos de vida que uno ya trae, que uno ya sabe. Por el contrario, tiene que poder enfrentarnos ante el desafío de tratar de mirar el mundo desde el punto de vista del otro (aun cuando esto sea un imposible) y poder volver sobre uno viendo la realidad desde un horizonte un poco más amplio. Se trata de que los conocimientos que producimos en la universidad nos den la posibilidad de experimentar la vida como algo que se va construyendo y no como algo dado a lo que estamos condenados.

Las imágenes que se presentaron anteriormente son un punto interesante para pensar que nuestras grandes utopías políticas y educativas pueden ser un proyecto presente. Berlant (2020) plantea que la política (y me animo añadir que también la educación) se trata de ser generosos en un espacio en el que estamos tratando de hacer algo que no sabemos muy bien cómo hacer, y de la alegría de intentarlo. Por eso, la utopía tiene que ver con lo que podemos hacer juntas ahora. La apuesta a la transformación de la realidad, sin la cual sostener un espacio educativo sería imposible, no tiene que ser exclusivamente por el futuro que deseamos, sino por el presente en el que habitamos. Si los conocimientos que producimos desde la universidad pueden resultarnos útiles seguramente lo sean en tanto nos permitan ir encontrando una mejor versión del mundo, por eso es necesario hacer de la universidad un espacio generoso para el pensamiento crítico colectivo.

### **Referencias bibliográficas**

AHMED, Sara (2014). *La política cultural de las emociones*. México: Programa Universitario de Estudios de Género.

ARBUET, Camila [en línea] (2009). *Breve litigio sobre las formas de producción de conocimiento académico*. A propósito de la explotación minera. [Consulta: 12 de abril de 2022]. Disponible en <https://unerenmovimiento.wordpress.com/2009/10/27/breve-litigio-sobre-las-formas-de-produccion-de-conocimiento-academico/>

[cion-de-conocimiento-academico-a-proposito-de-la-explotacion-mine-  
ra/](#)

Archivo Audiovisual UNER-Canal 20 (13 de diciembre de 2019). *Art. 7 - Historias de Vida (Daniel Laurence)*. [Archivo de Vídeo]. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=U\\_oSXMQjbrY&t=47s](https://www.youtube.com/watch?v=U_oSXMQjbrY&t=47s)

Archivo Audiovisual UNER-Canal 20 (13 de diciembre de 2019). *Art. 7 - Historias de Vida (Pablo Lemo)*. [Archivo de Vídeo]. Disponible en: [https://www.youtube.com/watch?v=U\\_oSXMQjbrY&t=47s](https://www.youtube.com/watch?v=U_oSXMQjbrY&t=47s) <https://www.youtube.com/watch?v=TGEJh7TObYc>

BERLANT, Lauren [en línea] (2020). La política es una guerra de desgaste. Conversaciones con Lauren Berlant/Entrevistada por Magalí Haber. *Revista Diferencias*, Vol. 1, N.º 10, 2020. [Consulta: 12 de abril de 2022]. Disponible en: <http://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/213>

BROWN, Wendy (2017). *El pueblo sin atributos*. La secreta revolución del neoliberalismo. México: Malpaso ediciones.

DERRIDA, Jacques (2004). ¿Como no temblar? Publicado en *Acta Poetica*, 30-2, OTOÑO 2009.

DULUC, Silvia; Martha Benedetto; Carina Muñoz y Alicia Naput (2003). *Las prácticas políticas en las Universidades Argentinas de fin de siglo*. Informe final. Código del Proyecto N.º 3078. FCE. UNER.

DULUC, Silvia (2005). Palabras des-medidas. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: *Ética y estética en el conocer*. Panel: *Acerca de la Universidad*. Abril de 2005. Concepción del Uruguay.

FEDERICI, Silvia (2020). *Reencantar el mundo El feminismo y la política de los comunes*. Madrid: Traficantes de Sueños.

GUTIÉRREZ, Laura (s.f.). Jornadas sobre la Educación Sexual Integral como derecho humano. Entre Ríos, Paraná.

Ley N° 24521, Ley de Educación Superior [LES]. 7 de agosto de 1995. Argentina.

MILEO, Agostina [en línea] (2020). No me convertiré en el eco de tu voz. *Cenital*, 12 de octubre, 2020. [Consulta: 12 de abril de 2022]. Disponible en: <https://www.cenital.com/no-me-convertire-en-el-eco-de-tu-voz/>

\_\_\_\_\_ [en línea] (2021). ¿Por dónde empiezo si nunca aprendí? *Cenital*, 8 de abril, 2021. [Consulta: 12 de abril de 2022]. Disponible en: <https://cenital.com/por-donde-empiezo-si-nunca-aprendi/>

NAISHTAT, Francisco (2008). Filosofías de la Universidad. Del conflicto de las facultades a los conflictos de racionalidades. *Revista del ILSE* N.º 26, diciembre de 2008. Buenos Aires: Miño y Dávila.

NAPUT, Alicia; Silvia Dosabá; Martha Benedetto; y Carina Muñoz (2006). Aportes a la deliberación pública sobre la educación. Las condiciones de

un debate político. *Revista Desde el fondo* N.º 42, FTS. UNER, octubre de 2006.

**María Cecilia Sosa Jacob | Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina**

[sosajacobcecilia@gmail.com](mailto:sosajacobcecilia@gmail.com)

Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Fecha de recepción: 13/04/2022

Fecha de aceptación: 30/05/2022