

ARTÍCULO

Subjetividad, libertad y educación. Reflexiones desde una perspectiva situada

LEANDRO ROMERO | Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
Argentina

leandro.romero@uner.edu.ar | ORCID 0000-0002-7595-0583

| 123

Recepción: 29/6/2022. Aceptación: 3/8/2022

Resumen

El propósito de este trabajo es realizar una reflexión crítica en torno a las nociones de subjetividad y de libertad desde una perspectiva situada y en clave pedagógico-ontológica y política.

Qué subjetividad puede desplegarse en las aulas, escuelas e instituciones argentinas y latinoamericanas y qué libertad podemos figurarnos en torno a ella, son cuestiones que requieren de un esfuerzo imaginativo, por ende, de cierta conceptualización.

El tema de la libertad es abordado aquí advirtiendo que habitualmente se encuentra asociado a un bienestar que puede describirse como mero acceso al empleo, al consumo, al confort y al ejercicio de derechos más individuales que colectivos.

De hecho, esta manera de asociar libertad y bienestar puede comprenderse como parte de una forma instituida acrítica de hacer sociedad y de crear un tipo antropológico de individuo particular. Este, en las actuales condiciones histórico-sociales se encuentra disminuido en sus posibilidades de creación y definición de un bienestar propio. Es decir, de un bienestar que sea el producto de la deliberación/decisión de la comunidad en cuanto colectivo social más autónomo y situado, capaz de definir sus propios valores, necesidades y orientaciones de vida.

Una sociedad y un individuo pretendidamente democráticos, al verse impedidos de crear y de cuestionar sus propias creaciones, no tardan en expresar subjetiva y culturalmente el malestar que provoca no poder encarnar y fructificar los gérmenes de autonomía, orientándolos significativamente hacia cierta libidización de la libertad positiva como significación socioeducativa.

A raíz de esto, consideramos pertinente reflexionar focalizando en el malestar que se da al interior de los procesos de socialización y educación, en términos de encuentros e instancias reales posibles de ser interpretadas en sus tensiones. En efecto, lo que acontece a nivel institucional conforma —y operan en— *una subjetividad educativa y un lenguaje que están subordinados a un imaginario e individuación coloniales*, los cuales pueden ser cuestionados desde una educación situada que no escinda individuos y sociedad ni inhiba sus poderes de creación.

| 124

Palabras clave: subjetividad, libertad, educación

Subjectivity, Freedom and Education. Reflections from a Situated Perspective

Abstract

The purpose of this paper is to make a critical reflection on the notions of subjectivity and freedom from a situated as well as a pedagogical-ontological and political perspective.

What subjectivity can take place in Argentine and Latin American classrooms, schools and institutions, and what kind of freedom can be imagined are questions that require an imaginative effort, and therefore, a certain conceptualization.

The issue of freedom is approached here with the warning that it is usually associated with a welfare that can be described as mere access to employment, consumption, comfort and the exercise of individual rather than collective rights.

In fact, this way of associating freedom and welfare can be understood as part of an uncritical instituted way of making society and of creating a particular anthropological type of individual. The latter, in the current historical-social conditions, finds himself diminished in his possibilities of creating and defining his own welfare. That is to say, a well-being that is the product of the deliberation/decision of the community as a more autonomous and situated social collective, capable of defining its own values, needs and life orientations.

When prevented from creating and questioning their own creations, a supposedly democratic society and individual do not take long to express subjectively and culturally the discontent caused by the impossibility of incarnating and fructifying the seeds of autonomy, orienting them significantly towards a certain libidization of positive freedom as a socio-educational significance.

As a result of this, we consider pertinent to reflect on the discomfort which takes place within the processes of socialization and education, in terms of encounters and real instances which can be understood in their tensions. What happens at the institutional level shapes —and operates in— *an educational subjectivity and a language which are both subordinated to a colonial imaginary and individuation*, that can be questioned from a situated education that does not split individuals from society or inhibit their powers of creation.

Keywords: subjectivity, freedom, education

INTRODUCCIÓN

Un escrito como este en el que se revaloriza la subjetividad como parte constitutiva y creadora de la institución social, procura comprender desde la propia experiencia afectivo-vital aspectos del orden social del cual interna e ineludiblemente se participa. Un pretendido estilo académico tendiente a borrar las huellas de la subjetividad (y de la objetividad a validar y problematizar) cede, en este marco metodológico, frente a la fuerza de elucidación y comprensión del investigador que busca significar/conceptualizar/reflexionar sobre un objeto específico, en este caso: la *subjetividad y libertad en educación*.

| 126

Las posibilidades de establecer relaciones más lúcidas por parte de la subjetividad con sus propios poderes de creación, y la inhibición de las *posibilidades* de imaginación y creación de encuentros educativos a partir de los cuales pueda emerger alguna idea propia de libertad y bien-estar, y algún pensamiento propio, más autónomo y situado, exige explorar la dimensión aún no inhibida —aunque esté invisibilizada— desde la cual una subjetividad puede recrearse y no meramente reproducirse a partir de una aparente clausura absoluta del sentido y del quehacer sociales.

Esa dimensión relativa a las posibilidades de creación y a las fisuras donde lo natural es desbordado por lo que llamamos el factor humano (proceso de socialización de la psique-soma que muchas veces está inhibido o condenado a la repetición aparente de lo mismo, y el cual ha sido conceptualizado en términos de alienación, heteronomía, cosificación) se halla fuertemente en la *subjetividad situada*, en el *mero estar* desde el cual es posible un *pensamiento negativo* y un *posicionamiento decolonial*, y en la *imaginación radical* como fuente de creación y postulación/posicionamiento de modos de ser como lo es el ser autónomo. Todas estas son cuestiones que sostienen este texto y que iremos conceptualizando.

Como señalábamos en el resumen, no resulta sorprendente que en la cotidianidad institucional socioeducativa el significante *libertad* se asocie más a la posibilidad de hacer algo en función de un determinado bienestar. El mismo se connota a la idea de empleo, a un consumo de calidad, a cierto confort y al ejercido de derechos más individuales que colectivos. Pareciera ser una verdad de Perogrullo el hecho de que en el tipo de sociedades en las cuales vivimos dicha idea de bienestar se efectivice a pesar de los discursos, valores y significaciones que puedan proponer otros vectores de vida y de existencia, más ligados a la posibilidad de subjetivar y socializar en otros sentidos.

Desde luego, no se trata de desvalorizar el denominado confort, el inevitable consumo o el hecho de que un individuo consiga un empleo para sobrevivir, y busque formarse o capacitarse para ello a partir de los programas y planes que ofrecen las instituciones. Lo que cuestionamos, en todo caso, es el hecho de que a partir de toda situación vital de sobrevivencia que se manifiesta en un hacer/producir/trabajar y consumir, la existencia y organización

social se reduzca a un ilusorio consumo ilimitado y a múltiples significaciones que giran en torno a ello. Ni siquiera cabe aquí un sinceramiento pedagógico respecto de la imposibilidad de dicho consumo y de la inevitable falta de recursos para alcanzar tal designio social.

Llámesese desigualdad simbólico-material o pobreza de imaginación, lo cierto es que en términos políticos y pedagógicos la libertad presupone la igualdad y la autonomía para elegir. Y no cualquier igualdad, sino aquella que habilita a todos al acceso al poder político, al menos en lo que refiere a un régimen democrático. ¿Qué otra libertad puede ser posible?

| 127

Sin embargo, podemos observar que la educación en cuanto el sistema escolar y políticas educativas y curriculares, se constituye como un campo de socialización, encuentros y situaciones en el que se tensan dos orientaciones: por un lado, la de alcanzar cierto bienestar como el tipo que venimos definiendo, y, por el otro, la de promover cierta reflexividad crítica y situada en el marco de una educación problematizadora.

El «riesgo» que implica la concreción de la segunda orientación en algún grado, radica en que es una modalidad ontológica de la subjetividad que puede cuestionar la cerrazón de las significaciones que orientan la acción. Es decir, una pedagogía problematizadora se sustenta en la posibilidad de interrogar y cuestionar hasta los fundamentos mismos de la institución (conocimiento, lenguaje, trabajo, relaciones de género...). Por lo tanto, en este contexto un pensamiento pedagógico no puede ser equivalente ni abonar a un modo educativo destinado en lo fundamental hacerse de los recursos necesarios para sobreponerse al desánimo, persiguiendo el señuelo del consumo ilimitado y la búsqueda del mero confort.

Esto último entendido como bienestar conduce a y es parte de un conformismo político-cultural generalizado que Castoriadis (1997) señaló hace tiempo, y que aquí recuperamos para preguntarnos: ¿es posible imaginar otro tipo de bienestar? ¿Puede la educación generar saberes, experiencias e informaciones que enseñen a problematizar no solo cómo funciona la institución social y educativa sino también por qué funcionan así y no de otra manera? ¿Qué sucede cuando en las escuelas ponemos en juego una subjetividad más plena que se pregunta por lo que quiere y no quiere en materia social? ¿Podemos realmente ponerla en juego si las posibilidades de imaginación —y una relación más lúcida con ella— se hallan inhibidas en el contexto de una educación aún colonial?

EL ORDEN TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ESTE DISCURSO

Para desplegar los efectos de los interrogantes enunciados en el apartado anterior, proponemos partir de impresiones e intuiciones socio-educativas que nos sirven como recursos metodológicos para la reflexión y conceptualización

de aquello que nos interpela en lo cotidiano, en la práctica docente y en la práctica de investigación. Concebimos a esta última no como un conducto externo que se construye por fuera de la realidad estudiada, partiendo de lo ya sabido, sino como un hacer que señala pensando apenas un fragmento de un rompecabezas irrecuperable. De todas maneras, se trata de un fragmento significativo y significable en el marco de necesidades vitales e histórico-sociales y de presupuestos lábiles que conllevan la imagen de una totalidad con sus formas pensables/posibles.

| 128

Cabe destacar que la tarea que llevamos a cabo se sirve de algunos aportes de autores/as que nos permiten, por un lado, posicionarnos constructivamente en una *praxis situada y decolonial* y, por el otro, en autores que nos habilitan a *pensar crítica y emancipadoramente*, desde una perspectiva político-pedagógica, los procesos de socialización, las instituciones, la dimensión imaginaria y los tipos de individuos y libertades en cuanto categorías posibles de análisis reflexivo.

La perspectiva situada resulta pensable desde Rodolfo Kusch (2007a, 2007b, 2007c, 2008), Aníbal Quijano (2021), Rita Segato (2014, 2018, 2021) y José Tasat (2020); mientras que la dimensión *decolonial* se corresponde más con los últimos tres. Esto no significa que el pensamiento de Kusch no sea pertinente para colaborar con una perspectiva decolonial, Por el contrario, es muy probable que se constituya como un importante antecedente de lo que en términos cronológicos lineales luego se denominará «giro decolonial».

A su vez, Cornelius Castoriadis (1997, 2005, 2007), Cristian Gaude (2015) y Andrés Rosler (2016) nos colaboran en lo que respecta al segundo grupo, es decir, en lo relativo a un posicionamiento crítico. Si bien, la línea divisoria entre los/as autores/as a veces puede resultar superflua, son los fines metodológicos lo que nos obligan a ser precisos con los conceptos, las nociones y las ideas que estos/as pensadores/ras aportan a la reflexión sobre nuestro objeto, ya que en el campo de las Humanidades y de las Ciencias Sociales suelen ser ubicados en específicas corrientes o en determinados corpus de teorías.

Empero, el ejercicio aquí propuesto no consiste en un repaso de las «teorías» de estos/as autores/as y de sus posibles límites taxonómicos. En todo caso, lo que intentamos es resignificar sus aportes en la medida que podamos realizar más o menos satisfactoriamente connotaciones reflexivas en derredor del problema de la subjetividad, la educación y la libertad.

Asimismo, pensar en términos de bienestar y malestar parte de un supuesto de cuño psicoanalítico, desde el cual se sostiene que en la cultura hay un persistente malestar propio de la condición humana, y que, siendo paradójal, debe ser fuente de creación y canalizar/limitar/humanizar en/desde la institución social la asocialidad de la psique-soma.

En este último aspecto, hacemos uso de los aportes de Castoriadis (2007) quien nunca dejó de insistir con la idea de que todo pensamiento está arraigado en un contexto histórico-social, por ende, en un *imaginario instituido e institu-*

yente que recae sobre la psique vía específicos procesos de socialización/humanización. En efecto, esta idea de Castoriadis puede ser asociada al modo en que Kusch piensa la subjetividad y la *dimensión inconsciente* en términos sociales, desde la noción de *estar aquí o mero estar* que iremos desarrollando. En nuestra opinión, ambos autores abonan a la comprensión de la dimensión autopoiética y ontológica del ser humano, la cual puede rescatarse desde lo político, pedagógico y socioeducativo.

A modo de orden discursivo metodológico, en el próximo apartado compartimos las impresiones áulicas-escolares/sociales que consideramos en su reiteración cotidiana. La primera consiste en un acostumbamiento a cierta *libertad negativa* —en el aula y en la sociedad en general— y, la segunda, alude a una tendencia en los docentes a presentarse y actuar como disculpándose de la incidencia que su propia subjetividad pudiera tener en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Estas impresiones nos permiten comenzar a pensar algunas manifestaciones o efectos de lo que denominamos malestar e ir ensayando una conceptualización reflexiva sobre el tema que nos ocupa, a través de diversas *dimensiones*.

Al decir *mal-estar* partimos de un juicio que evoca la figura de un *bien-estar social*. Pero ahí está el problema, cada vez que queremos delinear sus contornos y contenidos caemos en la cuenta de que se nos van, se difuminan y no sabemos por qué, o terminamos por sorprendernos de lo arbitrario —y tal vez absurdo— que es concebir el bienestar como mero confort y consumo ilimitado, en un camino de luchas despiadadas, en cuanto forma de vida común, por la adquisición de recursos para prevalecer/subsistir.

En consecuencia, nos vemos tentados a pensar que el bien-estar puede ser pensable y pensado siempre de nuevo, que los individuos pueden hacerse una imagen y figurárselo en otras direcciones, quizá múltiples, de tal suerte de que hagan del consumo y del estar y del encontrarse —educarse— con otros, formas nuevas y eventualmente cuestionables de existir como humanidad. O, de lo contrario, admitiremos que aún no somos capaces de orientarnos en este mundo o sociedad, haciéndonos cargo de los sueños diurnos y sus posibilidades de realización desde/en un ámbito político y educativo de discusión democrática. Ahora bien: ¿por qué no podemos comunicarnos en torno a los sueños posibles? ¿Es que ya está todo dado y creado en cuanto a lo que significa un bien-estar social, en el marco de la *colonialidad* y de las *relaciones de dominación* en el capitalismo? ¿Solo podemos inferir que se trata de un bienestar individual de acceso al consumo y de la prolongación de la vida como tiempo biológico sin más? ¿Acaso el bienestar puede vincularse ciertamente a alguna otra idea y ejercicio de *libertad*, y a una *educación* que pueda contribuir a su creación?

Como podrá advertirse, ponemos entre signos de preguntas la colonialidad vigente en los procesos de educación/socialización/individuación, porque consideramos que aún impacta en las sociedades de América. Y, al mismo tiempo,

sugerimos que puede existir una subjetivación otra, desde/en la cual individuos y colectivos puedan crearse/enraizarse a sí mismos en su despegue de lo congénito, para poder decidirse libre o no en relación a sus propias creaciones/instituciones.

Además, la perspectiva situada nos pone cara a cara con «nosotros mismos», al menos como un cuerpo social colonial producto de la ingenuidad y fatalidad histórico-social que nos envuelve, en el marco de un imaginario específico. La libertad no es algo cristalizable, como ciertos discursos del imaginario capitalista y patriarcal pretenden que creamos, sino el movimiento mismo de *estar siendo* del ser humano y de la cultura, que se desenvuelve, al mismo tiempo, entre un advenir ontológico, aberrante y monstruoso en lo que respecta al mundo de la vida en general, y un estar con/en la Naturaleza, e, incluso, en contra de ella, según el imaginario en cuestión y sus innumerables posibilidades de afirmación y negación de las existencias.

| 130

IMPRESIONES

PRIMERA IMPRESIÓN

La primera cuestión, es decir la del acostumbramiento a una libertad negativa, exige una inmediata aclaración: se trata de *una* libertad efectivamente posible y pensable que se configura en la institución social en estos tiempos, de una suerte de «invariante» a la que los individuos se aferran, que se da a nivel de los procesos de escolarización y en la sociedad toda (medios de comunicación, conversación cotidiana, comportamientos urbanos, escuelas, etc.). Aludimos, aunque suene contradictorio, al acostumbramiento a una libertad que la subjetividad despliega desde sus fuerzas individuales de autoproducción y autodefinición.

El prefijo *auto* implica que los individuos se perciban a sí mismos como «dueños» de sus formas y modalidades de ser, identificadas por lo general como formas y modalidades de ser libres. Si bien, los individuos transitan las instituciones y el aula reconociendo la exterioridad social que los norma, y obstaculiza o facilita la prosecución y concreción de «sus» deseos, no pocos individuos perciben a las instituciones como representando todo aquello que no los deja *ser*.

De hecho, la libertad como significante puede operar como un principio abstracto orientador, condición del representar y actuar sociales o simple cualidad que adjudicamos a una persona. Por eso solemos escuchar: «sucede que él o ella tiene un espíritu libre y luchador». Pero, ¿contra qué o quién ha de luchar? El asunto es que un individuo así actúa por sobre las instituciones en un sentido inquietante. Esto es, se advierte que las concibe superfluas o solo necesarias en la medida de que le permita reafirmarse en una oposición permanente a ellas. Sin embargo, esta oposición, que en verdad es aparente, le sirve como

justificación de su sed de «autonomía», sea esta inherente a su organismo o un objeto a conquistar, poco importa, porque la oposición, como decíamos, es solo aparente dado que el *individuo* del que hablamos es, en lo fundamental, el estado actual de la institución social, y al que, y por el que educamos, siendo o no, *todos/as nosotros/as*, un individuo concebido y encarnado en el marco de este tipo de libertad.

Una libertad así —más negativa que positiva— reaviva los odios hacia la sociedad y hacia el ser humano mismo, porque no hace más que negar la posibilidad de creación y experimentación de otros valores, límites y significaciones (y de otras palabras) que pueden ir más allá de la crueldad y del egoísmo individualista que se está cultivando, mientras que la cosecha se presenta como una suerte de liberación de lo que supo comprenderse y nombrarse como vínculos sociales o lazos comunitarios.

| 131

SEGUNDA IMPRESIÓN

La ambigüedad y el sentido reducido de la libertad negativa que nos enseñan y enseñamos, entronca con la insistencia en la asepsia de la práctica educativa y, por ende, del educador/a y «su» lenguaje. Las fuerzas «objetivas» del mundo social pretenden, en este contexto, reducir el problema del sentido y del conocimiento a la mera transacción de una modalidad de ser prefabricada, acorde al mundo del capital, de la ganancia y del rendimiento.

Desde un punto de vista pedagógico de la sociedad actual, esta modalidad de ser debe ser investida porque expresa una forma deseable de portar las afirmaciones, razones y hechos que sirven para justificar una vida individual que coincida con lo esperable, lo sobreentendido y lo ya sabido. No puede haber lugar para lo imprevisible en un individuo libre y exitoso, por lo que habrá de comprometerse con los demás individuos lo menos posible, evitando contaminarse de la incertidumbre e ineptitud que acarrearán, por determinación natural o social, o por no haber hecho las cosas del todo bien.

Generalizando, si una subjetividad presente o vive algo que se sale de las posibilidades preestablecidas didáctica y planificadamente, un mecanismo de residualización opera velozmente para corregir el descuido de la subjetividad. Si bien, no hay lugar para esta como posibilidad colectiva, sí lo habrá para el imperio y elogio de su «suerte» y fuerza individual, que todo lo puede según disponga de los recursos y de las fórmulas suficientes y adecuadas para mudar de capacidades y empleos, en caso de que se cuente con ello y su reconocimiento.

De ahí que en el aula podamos escuchar: «profesor, no se preocupe, si faltan que se jodan, a usted qué le importa», «cada cual sabe, somos grandes, ¿no?», «profesora, es así, ese mira mal, por eso le pegó, siempre mira mal, “hombrea” en el recreo», «listo, no me caliento más, explico una sola vez, si no entienden, sigo». Puesto que este tipo de actitudes se reiteran, vale la pena preguntarnos ¿para qué imaginarnos un encuentro donde el otro además de ser un nombre

y un apellido y un cúmulo de etiquetas ya hechas, pueda, efectivamente, hablar, sentir, escuchar, interpelar, exigir, pensar, soñar y rehacerse, precisamente, en el territorio del vínculo?

Además, dicha insistencia en la asepsia de la práctica se manifiesta en un amplio horizonte de posibilidades que van desde los intentos de descalificaciones de las propuestas de cambios en el lenguaje y en la experimentación/improvisación concreta, ensayística y genuina de comunicación; hasta la condena social de los sujetos que se atreven a arrojar su propia subjetividad en medio de alguna situación educativo/comunicacional. Lejos de esto están los esfuerzos lúdicos que nos comprometen humanamente con las palabras y que permiten desnudarlas/escucharlas/leerlas, es decir sacarles los herméticos ropajes hasta hacerlas sangrar en sus genuinas pluralidades, dando lugar a un cuerpo viviente que se enfrenta al riesgo de ser un colectivo humano (¿una sociedad?), o sea un *cuerpo* que vibra al mismo tiempo en el símbolo, y que enlaza a los individuos aun en la conflictividad y pactos/normas que los animan.

| 132

DIMENSIONES PARA LA REFLEXIÓN EN EDUCACIÓN: SOCIEDAD E INDIVIDUO

¿QUÉ SOCIEDAD?

Vivimos una sociedad o un *imaginario colonial racializado*, es decir, un fenómeno que van más allá del racismo, las discriminaciones y el odio humanos. En otras palabras, el rechazo, la supresión o la eliminación del otro siempre han existido en la historia de la humanidad, donde se entrecruzan las diversas fuentes del odio y de la violencia hacia el/los otro/s.

Sin embargo, el *imaginario colonial racializado* implica lo que Segato señala respecto del pensamiento de Aníbal Quijano:

La raza se instala como principal parámetro clasificatorio de la humanidad cuando ocurre lo que nuestro autor llama «reoriginalización» del tiempo, ya que, para él, el mundo se «reoriginaliza» cuando, como consecuencia del proceso de la conquista y colonización, una nueva grilla clasificatoria emerge y una nueva episteme, con sus nociones, categorías y valores, captura la consciencia de las gentes. En términos foucaultianos, podríamos referirnos a esta «reoriginalización» como a la emergencia de un nuevo orden del discurso. (2021, p. 47)

En este trabajo, preferimos hablar de *imaginario colonial* antes que de orden de discurso, puesto que son las fuerzas instituyentes de la *imaginación radical* y del *imaginario social*¹, no equivalentes a lo discursivo, las que son capaces de crear un orden discursivo y de prácticas, de valores, orientaciones y moda-

lidades ontológicas, en las que la raza advenga como parámetro universal de clasificación social de la especie, y el trabajo alienado en torno del capital el modo dominante de organización/explotación socio-económica de la producción. Sostiene Quijano respecto de esto último:

Puesto que la categoría raza se colocaba como el criterio universal y básico de clasificación social de la población, y en torno suyo se redefinían las previas formas de dominación, en particular entre sexos, «etnicidades», «nacionalidades» y «culturas», ese sistema de clasificación social afectaba, por definición, a todos y a cada uno de los miembros de la especie. Era el eje de distribución de los roles y las relaciones asociadas a ellos, en el trabajo, las relaciones sexuales, la autoridad, la producción y el control de la subjetividad.

Y era según ese criterio de clasificación de la gente en el poder, que se adscribían entre toda la especie las identidades histórico sociales. En fin, las identidades geoculturales se establecerían, también, en torno de dicho eje. Emergía, así, el primer sistema global de dominación social históricamente conocido: nadie, en ningún lugar del mundo, podría estar fuera de él. En el mismo sentido, ya que la división social del trabajo —es decir, el control y la explotación del trabajo— consistía en la asociación conjunta de todas las formas históricamente conocidas en un único sistema de producción de mercaderías para el mercado mundial, y en exclusivo beneficio de los controladores del poder, nadie, ningún individuo de la especie, en lugar alguno del planeta, podría estar al margen de este sistema. Podrían cambiar de lugar dentro del sistema, pero no estar fuera de él. Aparecía, por tanto, además, el primer sistema global de explotación de la historia: el capitalismo mundial. (2021, pp. 16-17)

La institución social en América está hecha a partir de la lógica capitalista/colonial, y le toca ocupar un lugar específico geopolítico y cultural en el orden mundial «moderno». La dominación consiste, desde un punto de vista de la producción de subjetividad, en la creación de individuos, relaciones y tiempos en los que la blanquitud, el capital, y cierta masculinidad se ponen por encima del negro, el indio, la femineidad y el mestizaje, entre lo superior ya fundamentado (naturalizado) y lo inferior con poca fuerza de legitimación ontológica.

Este imaginario colonial creó y crea aún modos de educar y socializar que subordinan y subalternan a los individuos desde un criterio racial-étnico que se amplifica en lo geocultural, sexual y socioeconómico. Todo fue y es redefinido como si la historia comenzara con la acumulación originaria y el desarrollo de las fuerzas productivas, las religiones monoteístas, los procesos de laici-

zación, el desarrollo y fetichización de la técnica, la mercancía, las tecnologías y la Razón, en una marcha incesante de la civilización hacia su forma última.

Empero, hay otras condiciones y facticidades de la humanidad que no han sido tenidas en cuenta, y que nunca dejaron de reverberar a pesar de la invisibilización a la que han sido sometidas, no solo en términos de episteme, saberes y discursividad, sino también simbólico-imaginario. *Modos* de auto-representación metaforización/simbolización y relación consigo mismos y con lo otro desconocido (el mundo interior y exterior), que los humanos/comunidades han sabido recrear y *estar* en ellos. Modos de estar que también son modos de instituir y enlazar a los seres humanos en comunidades que valoraban y valoran lo favorable y desfavorable a partir de otras lógicas del pensar/simbolizar y de auto-instituirse, sin necesidad de postular libertad abstracta e ilusoria alguna.

| 134

Es por esto que consideramos que adquiere sentido la pregunta por la subjetividad y el lenguaje del educador y de la educación, ya que es en esta dimensión donde se juegan en parte cuestiones relativas al tiempo y a las instituciones como creación social y modos de hacer ser lo social, de simbolizar y ritualizar, de estar haciendo lo común y de dar rienda suelta a los modos de pensar y de estar que requieren un tiempo de no adiestramiento y mera coacción.

Pero mientras sigamos anclados a los engranajes de control y producción de una subjetividad de tipo moderno (neo) liberal e individualista, socializar y educar no será más que el eco de los impactos de las violencias perpetradas durante siglos. Restos y reformulaciones del tiempo y de lo imaginario americano pugnan por una presencia por fuera del sistema y del tipo de individuo que éste crea hoy, aunque sigamos intentando cumplir, bien o mal, con las expectativas de la modernidad europea y norteamericana y sus conglomerados de Estados nacionales, y con las exigencias de la denominada globalización y del capital transnacional, desde los esfuerzos de la escuela pública y obligatoria homogeneizadora y/o emancipadora.

Pedagógicamente, como adultos argentinos obligamos a las y los estudiantes (y al sujeto de la educación en general) a adoptar casi con orgullo hechos, personajes y símbolos muchas veces inverosímiles y otras hasta infandos. Baste con mencionar en el caso argentino, la Guerra de la Triple Alianza (1864 -1870), la «Conquista del Desierto» (1878-1885) y a la «Revolución libertadora» (1955-1958) o «fusiladora», entre otras masacres y genocidios. Incluso, como americanos nos hemos hecho carne en un lenguaje de lo útil y del rendimiento, siempre en condiciones culturales y simbólico-materiales desventajosas, en las que se niega y residualiza toda actividad o vitalidad que no provenga de los centros de poder y de las lógicas cosificadoras dominantes, desde los cuales se define qué existe y debe existir y qué debe ser ignorado por accidental o erróneo.

En efecto, nos orientamos a *educar* en un mundo cuya realidad consiste en cierta interconexión ya dada en la que debemos aprender a pagar deudas

económicas, errores de planificación, políticas ineficaces y los peligros de no haber podido aún construir una nación fuerte y estable, con índices aceptables de «bienestar social». De hecho, educamos desde un saber y un ser aún coloniales donde el esquema de la raza se traduce en los mínimos gestos cotidianos y en toda esfera de la vida social, más allá de las leyes inspiradas en los Derechos Humanos y en la noción de sujeto de derecho.

Formalmente educamos en ciudadanía o en la cosa pública, en el sentimiento democrático y resiliente, en conciencia socio-ambiental, en la importancia de los avances científico-tecnológicos, en la interpretación y utilización del Estado; en la importancia de la sexualidad, etcétera. Pero en el fondo, el individuo que habita América vive un *imaginario colonial* que lo escinde y enseña a «ser libres» a la europea o norteamericana, por decirlo así, sin poder concebir ni sentir libertad alguna que no fuera la de poder consumir, invertir, acumular y llegar a *ser alguien* en la marcha incesante del progreso civilizatorio del individuo más que del colectivo social que lo alberga en cuanto totalidad.

Sobre esa escisión del hombre americano nos habla Kusch (2007a) argumentando que hay un reverso por explorar en la mentalidad ciudadana en cuanto ficción. Este reverso, es la zona de un sentimiento demoníaco vinculado a cierta sinrazón, inacción o inconsciente social. Se trata de una honda realidad que le hace contrapeso a la realidad social instituida, que el autor concibe como ficticia. El individuo escindido se debate entre dos realidades y la necesidad de «dosificar su creencia en lo dado, de tal modo de creer y no creer, de hacer y no hacer simultáneamente» (Kusch, 2007a, p. 22). Cuestión que se da porque el paisaje apaña la ambivalencia y se da como perpetuación del vegetal en la psicología social americana. Además, sostiene Kusch que:

esta perpetuación agranda lo americano en un sentido telúrico, subtrayéndolo, en cambio, a la idea, a ese afán de perfección universal que nos instila Europa. La gravitación es demasiado honda y perturba la libre participación del individuo de la ficción ciudadana, tornándola ambivalente y mentalmente mestizo porque participa simultáneamente de dos realidades. (2007, p. 22)

La participación del individuo en lo social precisa de una comprensión de qué es la sociedad y qué el individuo, en cuanto socialización e individuación, y en qué consisten esas dos realidades y las subjetividades implicadas. En el sentido esbozado, la sociedad es una ficción ciudadana que soporta su deformación en manos de fuerzas autóctonas, ese reverso inaccesible para la «burocratización del saber que se realiza en nuestras aulas universitarias» (Kusch, 2007a, p. 23).

Paradójicamente, desde esas aulas buscamos acceder en términos conceptuales a un *saber comprensivo y situado* de las nociones ya enunciadas: sociedad, individuo, realidades, subjetividades. Kusch (2007a) insiste desde sus pri-

meros textos² en pensar lo americano resaltando la dimensión subjetiva y el caos antes que la repitencia de moldes y mentiras sobre la realidad americana. En efecto, «lo americano podrá ser aprehendido en las raíces mismas de nuestra vida, que es la única creadora de cultura» (Kusch, 2007a, p. 24). Pero ¿en qué consisten las raíces de la propia vida? ¿En no salpicar el aula y las instituciones con nuestras subjetividades o en intuir la posibilidad que da el caos —eso que en principio no podemos nombrar, ordenar, clasificar y dar sentido— en algunos de los reversos visibles o invisibles de la propia «forma» mestiza?

| 136

Desde un punto de vista de una subjetividad instituida, colonizada y colonial, somos «individuos libres», «sometidos» a una libertad restringida formal e individual que es alimentada por una supuesta inmovilidad de los límites y de las leyes que habilitan y legalizan las conductas y los haceres. Dicho esto, es fácil advertir que la propuesta consiste en aceptar que entre los límites de lo ya dado y convenido y el pensamiento, nada puede suceder u oponerse a la libertad que goza el individuo de realizar las actividades que habitualmente puede hacer en estas sociedades: salir, ir al cine, virtualizarse y experimentar su individualidad de formas insospechadas hasta hace unas décadas atrás; ir al club, andar por el barrio, circular por la ciudad, comprar, vender, acumular, proteger su propiedad privada, consumir y operar según un orden dado de cosas, junto a ciertos afectos y huyendo de la maquinal semana laboral y/o escolarizada más o menos alienante.

Parece una contradicción lógica decir que enseñamos a someternos a una libertad. Lo cierto es que se trata de una «libertad negativa» (Rosler, 2016) que, al menos en el marco del capitalismo, está ligada a lo no interferencia de los poderes externos sobre la voluntad, las decisiones y los deseos de individuos y grupos. Una libertad así concebida es más útil a los credos liberales que erigen el derecho a la propiedad privada como bandera antes que algún otro tipo o modo de concebir la libertad.

Más aún, un educador nacido de esta libertad en el marco de la ficción social, solo puede optar por disculparse de desparramar su subjetividad ante el individuo formal, libre y objetivo, al momento de enseñar y de aprender desde algún tipo de vínculo. Encarnar el papel de mero trasmisor de conocimientos para la vida útil y rendidora de esta libertad, en la que no se puede perder tiempo sin perder dinero, puntos, diplomas y prestigios, no puede tropezar con ninguna voluntad colectiva y/o comunitaria ni institución que interfiera en sus designios de crear las condiciones para la reproducción de un individuo «libre», subordinado a un imaginario colonial.

Por eso, la libertad negativa que rinde culto a la voluntad individual no alcanza, acaso si queremos seguir concibiendo de alguna manera la existencia de la sociedad y sus procesos de socialización/culturización/humanización. El problema de dejar de pensar en la cuestión de la subjetividad y en la dimensión colectiva, estriba en que lo humano «social» queda reducido

a una dimensión de su realidad. Kusch (2007a) ya aludía a esto cuando oponía ciudad-campo, al señalar que «se arriba a la ciudad como pasando de la inconsciencia social a la conciencia, penetrando en ella tomamos conciencia de un sinnúmero de fines y utilidades, dejando de lado lo que no tiene valor en la ciudad pero que hace a íntimas verdades» (Kusch, 2007a, p. 49).

Pero el simple consciente no nos basta para pensar la realidad humana en su amplitud. Este arribar a la ciudad (desde regiones inhóspitas o desde el nacimiento, o desde la no ciudad hacia la ciudad) nos exige ser inteligentes, racionales y eficientes para lograr, por ejemplo, «aprendizajes» con un mínimo de gasto de energías y recursos, pero sin detenernos a pensar a qué nos referimos con el concepto de aprendizaje, ni en los contenidos que la conciencia trata.

Aprender, en el sentido que estamos reflexionando, consiste en afirmar didácticamente lo que ya se sabe, como capital a conservar en la cadena de producción y distribución del conocimiento. Una educación así se estructura en base la *lógica de la afirmación* (Kusch, 2008) que subjetiva la inteligencia del individuo en un sentido muy concreto, es decir, la «inteligencia es llevada a la conciencia, dejándose en el inconsciente el resto. (...) No cuenta lo que queremos; sino que vale la traducción de eso que queremos a la inteligencia, a la utilidad» (Kusch, 2007a, p. 50), o sea, en el caso que nos ocupa, a la voluntad del individuo colonizado y colonial de la ficción social, que conoce a partir de la lógica de la afirmación y que hemos intentado ilustrar con la noción de libertad individual negativa.

Una *sociedad* que se define por ser una fábrica de individuos libres o que pueden ser libres, en un conjunto de instituciones donde no todos pueden serlo, implica una omisión de la educación como lazo social. Una sociedad que se descompone ante la omnipresencia del individuo y su voluntad, disloca la comunicación sobre lo común en favor del individuo-esencia sin fisuras, cuyos «deseos» no deben ser tocados por nada «externo» ni interferidos por ninguna otra entidad vinculante. Una sociedad así, es susceptible de advenir odiadora de sí misma como institución y auto-institución, porque solo cree en lo instituido y apenas ama lo otro, cuando todo funciona al servicio y provecho de «su» interés y «su» necesidad, como si éstos no fuesen impuestos por la coacción social. En última instancia es el tipo de individuo que la misma sociedad ha creado a partir de unos procesos de socialización específicos. ¿Es este el *sentido* último sobre el que un educador/comunicador debe velar al realizar su trabajo? ¿Debe al educar disculparse ante los efectos de las relaciones/comunicaciones racializadas e hiperjerarquizadas, y guardarse sus más íntimas intuiciones?

¿QUÉ INDIVIDUO? ¿QUÉ EDUCACIÓN?

El docente de la primera impresión/situación, en cuanto individuo de la libertad negativa, es el transmisor del conocimiento y, como tal, puede saber la lección a exponer; contar con recursos materiales, tecnológicos y didácticos; el libro

de temas, fibrones y tizas; una interminable actualización de saberes; agua potable y un afán de distribución de lo que sabe. Pero qué sucede cuando se involucra con un gesto existencial a partir del cual se crean las condiciones para el debate acerca de las sensaciones político-culturales, de los símbolos y de los sentidos.

Dicho gesto existencial consiste en la pregunta por el sentido del acto educativo en una curricularización que hace del *encuentro educativo*, un modo de subjetivación en *situación*, o sea en un contexto institucional-cultural donde lo dado se interroga y las emociones se ponen en juego desde la experiencia biográfica de los individuos hacia lo compartible y definible como lo *común* y *significativo*.

| 138

Los encuentros nunca están plenamente dados, sino que requieren de decisiones y gestos que involucran una intersubjetividad y voluntades que no se someten meramente a los discursos por más consolidado que esté el imaginario colonial u orden discursivo. Por el contrario, se «pelean» con ellos, dialogan a partir de los porqués sin dar por concluido nunca la «sustancia» educativa que subjetiva en dirección al amor por el conocimiento y no al amor por los simples méritos para una libertad individual negativa.

Teniendo en cuenta que, como educadores, debemos abstenernos de expresar aquello que visceral y reflexivamente emerge de la subjetividad, desde una visión restringida de la libertad individual, podemos afirmar que el sujeto educador tiende a disculparse en el acto, al incurrir en la explicitación de su formación y decisión plena que lo compromete emocionalmente con una cultura, para dar lugar a un proceso de desubjetivación y desencuentro político-educativo.

El cara a cara se transforma en un «encuentro» donde chocan dos o más libertades negativas prefiguradas y efectuadas por instituciones y lógicas que, si bien, reglamentan, se sienten ajenas en lo que respecta a la interioridad y posibilidad de reflexión de los sujetos, en cuanto posible *colectivo* de deseos y sentidos profundos a ser compartidos y deliberados.

Así se trate de la escuela misma u otras instituciones que socializan, el sujeto va a la deriva saltando obstáculos y utilizando cuanto pueda que le sirva para llegar, quizá, a *ser alguien*. Un individuo así, es un individuo que no está, aunque intermitentemente «viaje» a sus raíces en «mínimos» rituales domésticos, barriales o manifestaciones populares. E, incluso, podríamos llegar a pensar que este tipo de individuo se ve fortalecido en el marco de una vida digital y a distancia, donde el desafío de la comunicación se diluye en las aguas de las cosas serias y duras de la vida: el empleo, la escuela, los impuestos, el salario, la profesión, y la carrera interminable por hallar el traje o el vestido que quepa en la forma ciudadana y de clase media que ha tomado la idea individuo, y que si no se halla, se puede en cambio dar la apariencia de ser alguien en las redes sociales, donde, absolutamente todo, es, a la vez, objeto de discusión y fragmen-

tación. Pero ¿dónde quedan los demás -el radicalmente otro- cuando uno llega a ser alguien?

El educador o el docente, ya habiendo alcanzado su ser requerido, por más pequeño que sea, se presta a una educación donde se es autoridad de antemano o se la debe ganar demostrando competencia desde la lógica de la afirmación³. Se trata de una competencia académica, escolarizada y universitaria, que conoce afirmando, olvidándose u omitiendo la posibilidad de vivir instancias intermedias que se «fundan» en otros modos de auto-referenciación y enlace con la institución social, es decir, con la sociedad en sus dimensiones, político-cultural, imaginaria y educativo-interrogativa.

Esto último precisa de otro individuo que estamos intentando imaginar, uno que, de cara a su especificidad histórica sea capaz de definir su modo de relación consigo mismo, con lo/s otro/s y la naturaleza de un modo creativo y más libre. Pero para que ello pueda darse, habría que aceptar otras formas de comprender y concebir las diversas lógicas inmiscuidas en la existencia y vida humanas. Empero, resulta imposible advertirlas si seguimos bajo el imperio de la lógica de la afirmación, de la libertad negativa y de un individuo cuya «subjetividad» consiste en un ser que se busca —afuera— y llega a ser alguien consciente de lo que hay que ser desde el punto de vista puro de los efectos del discurso. En estas condiciones, el individuo difícilmente podría poner en juego su interioridad más honda y comprometida, en relación a lo creíble, enseñable, cognoscible y compartible/dable con/a otros.

Hay que mencionar, además, que la libertad negativa, la lógica de la afirmación y la búsqueda de los medios para llegar a ser alguien, son elementos fundamentales en las condiciones de producción de un tipo antropológico de individuo, al que intentamos aludir con las dos impresiones/situaciones iniciales. Pensar en unas condiciones diferentes a éstas nos reenvía a la dificultad para dimensionar lo no determinado, que no proviene, en lo importante, del conjunto vigente de determinaciones. Por eso insistimos que lo instituyente también es deudor de lo imaginario y de lo simbólico aún inexistente, y no de la mera materia preexistente, combinable y extraíble de la realidad físico-material y simbólica.

Todavía cabe aclarar que el individuo de una libertad negativa, participante de procesos educativos promotores de cierto temor a involucrarse, comprometerse y comunicarse con el otro, o sea a vincularse, no consiste en una realidad total sin ningún tipo de fisura.

Por el contrario, existen individuos sociales que procuran arraigarse a advenir humanos desde la curiosidad, el diálogo consigo mismos y con lo que les rodea y atraviesa, ya sea para cuestionar-se o reafirmarse, simbolizando y recreando las previas interpretaciones y sentidos que los constituyen en/con el mundo natural/cultural.

Sin embargo, desde las instancias decisivas de configuración del orden social (de socialización, educación, culturización) el diálogo, la curiosidad y la imaginación se ven disminuidos en lo sustancial con el pretexto de que el fondo entrañable donde se está —con temores, deseos y angustias— no debe asumir papel alguno en la constitución de la subjetividad, porque, ésta, ya es una energía que busca el ser alguien ajeno a ese fondo. Una cultura así «compra» la definición de bienestar en contextos culturales ajenos a su estar (a lo cultural), en el marco de las necesidades materiales y emocionales propias de una globalización colonial o de «la colonialidad y la globalidad como fundamentos y modos constitutivos del nuevo patrón de poder» (Quijano, 2021, p. 2), que se da desde los procesos de conquista, colonización y expansión de Europa occidental, en relación a la denominada América. Sostiene Quijano al respecto:

| 140

Desde aquí partió el proceso histórico que definió la dependencia histórico-estructural de América Latina y dio lugar, en el mismo movimiento, a la constitución de Europa occidental como centro mundial de control de este poder. Y en ese mismo movimiento, se definieron también los nuevos elementos materiales y subjetivos que fundaron el modo de existencia social que recibió el nombre de modernidad. En otros términos, América Latina fue tanto el espacio original como el tiempo inaugural del periodo histórico y del mundo que aún habitamos. (2021, p. 2)

Dicha dependencia (y negación de América en cuanto su centralidad respecto de la formación de la modernidad) sigue vigente en términos socio-económicos y político-culturales en la globalidad capitalista actual, en la que América es, en parte (sobre todo Latinoamérica), el resultado de ciertas privaciones de las «bondades» de dicha modernidad en el que conviven elementos coloniales y modernos.

Para Quijano (2021), tal como ya señalamos, el elemento fundacional del nuevo orden moderno y la configuración de sus jerarquías, tuvo como elemento fundacional la idea de raza, definiéndose de ese modo un nuevo sistema de dominación social. Tras y durante la destrucción del mundo cultural e histórico «americano» se establece un nuevo orden a partir de la naturalización de las nuevas relaciones de poder que se impusieron a los sobrevivientes de la cultura destruida o en destrucción. Se erigió así un poder sobre la base de una significación: los dominados son así, eso que por naturaleza se define a partir de la aplicación de un criterio de racialización, o sea que, «los indios, los negros y los mestizos» son inferiores simbólicamente y materialmente e incapaces de producir culturalmente. Afirma Quijano:

Esa idea de raza fue tan profunda y continuamente impuesta en los siglos siguientes y sobre el conjunto de la especie que, para muchos, desafortunadamente demasiados, ha quedado asociada tanto a la materialidad de las relaciones sociales, como a la materialidad de las personas mismas. La vasta y plural historia de identidades y memorias (sus nombres más famosos son de todos conocidos; mayas, aztecas, incas) del mundo conquistado, fue destruida de forma deliberada y sobre toda la población sobreviviente fue impuesta una única identidad, racial, colonial y derogatoria, «indios». Así, además de la destrucción de su previo mundo histórico-cultural, a esos pueblos les fue impuesta la idea de raza y una identidad racial, como emblema de su nuevo lugar en el universo del poder. Y, peor aún, durante quinientos años les fue enseñado a mirarse con el ojo del dominador.

| 141

De manera muy distinta, pero no menos eficaz y perdurable, la destrucción histórico-cultural y la producción de identidades racializadas tuvo de igual modo entre sus víctimas a los habitantes secuestrados y traídos, desde lo que hoy llamamos África, como esclavos, y enseguida racializados como «negros». Ellos provenían también de complejas y sofisticadas experiencias de poder y civilización (ashantis, bacongos, congos, yorubas, zulúes, etc.). Y aunque la destrucción de aquellas sociedades empezó mucho más tarde, y no alcanzó la amplitud y profundidad que en América («Latina»), para estos secuestrados y arrastrados a América, el desarraigo violento y traumático, la experiencia y violencia de la racialización y esclavitud, es obvio que implicaron una no menos masiva y radical destrucción de la previa subjetividad, de la previa experiencia de sociedad, de poder, de universo, de la experiencia previa de las redes de relaciones primarias y societales. (2021, pp. 11-12)

Las expresiones «durante quinientos años les fue enseñado a mirarse con el ojo del dominador» y «masiva y radical destrucción previa de la subjetividad, de la previa experiencia social» tienen efectos particulares desde un punto de vista pedagógico y político, porque es inevitable preguntarnos qué sucede con la subjetividad hoy, en las aulas, en las escuelas y en otras instancias de socialización; si ha sido y sigue siendo sometida —o no— al aprendizaje de la mirada del opresor, es decir, a mirarse con el ojo del dominador.

Al malestar que cada psique debe padecer en cuanto «objeto» de socialización por parte de la cultura (que humaniza, contiene, reprime, limita), debemos añadirle el malestar de una socialización y educación que enseña a ver con los ojos de los dominadores, con las coacciones prácticamente «naturales» requeridas por toda creación y reproducción de un orden social, pero también con *la propia imaginación amordazada* por los productos imaginarios de un proceso

histórico que estableció como válidas y legítimas específicas significaciones e instituciones, a nivel planetario.

Ya no podemos eludir la discusión sobre qué implicaría un bienestar y un ser/estar libres pensado desde América, y a qué se debe la imposibilidad de definición de un bienestar y su posible/imposible concreción en términos absolutos, desde un punto de vista socio-educativo y cultural. A propósito ¿qué papel puede ejercer la educación y los educadores en cuanto subjetividad y lenguaje a este respecto?

| 142

Un proceso de socialización y educación impregnado de una axiología para ser alguien y de un bienestar signado por lo económico, el consumo ilimitado y el mayor confort posible, en el marco de una libertad negativa, inhibe las *posibilidades* de imaginación y creación de encuentros educativos, ligadas a alguna idea propia de libertad y bien-estar.

Dado este cuadro ¿podemos imaginar individuos colocándose en el plano de una libertad positiva desde la cual se desinhiba la psique-soma en función de lo colectivo? ¿Acaso esta libertad no consiste en la autonomía para imaginar un propio bienestar y una educación en la que se recobre la percepción/voz de la cultura propia en un repensar/compartir/y darse aquí y ahora? ¿No se reconfiguraría así las propias posibilidades de *ser* en relación a las formas experimentar el tiempo, el espacio y las fuerzas vitales?

LA LIBERTAD POSITIVA, EL INDIVIDUO KUSCHIANO Y EL PENSAMIENTO DECOLONIAL

EL MERO ESTAR Y EL SER ALGUIEN DESDE UN ENFOQUE PEDAGÓGICO.
A PROPÓSITO DE LA INSTITUCIÓN ESCOLAR

Rodolfo Kusch en su filosofar acuña una serie de nociones ontológicas «aplicables» al ámbito socioeducativo. En este escrito, como ya se pudo apreciar, seleccionamos dos de ellas, a saber: el *mero estar* y el *ser alguien*, de modo que podamos ensayar una reflexión que explicita las preocupaciones que las requieren y la índole de dicha «aplicabilidad».

En efecto, a veces aparecen palabras, ideas e impresiones que aluden a lo que nos pasa, sentimos o estamos pensando. No importa si esto es realmente así, «objetivamente», o si simplemente creemos que así sucede. Lo que nos intriga y queremos compartir es el efecto de estas impresiones, nociones y palabras, en nosotros y en la posibilidad de pensar y de escribir lo que suscitan. Y eso es lo que sucede: una posible producción de pensamiento y escritura en función de una inquietud o preocupación: ¿para qué está la escuela? ¿Por qué estamos en las escuelas? ¿Estamos y/o somos libres de alguna manera? ¿Para qué nos comunicamos?

A MODO DE TERCERA IMPRESIÓN. SIN MERO ESTAR

Si pensamos en las dos impresiones iniciales, podemos afirmar que en la escuela *no estamos*, sino que «somos» individualmente docentes y alumnas y alumnos, parte de un conglomerado de individuos que procura ascenso social (terminar, ser alguien, obtener títulos para conseguir trabajo...). El alumno es el sujeto educativo y educable que las teorías y las políticas educativas definen o niegan, y, el docente, es el sujeto que debe enseñar, y que también es definido y/o negado, desde un lugar de sobredidactización y «precariedad» de la vida y de subordinación de ésta a la técnica y la disciplina.

| 143

Sobre esta subordinación nos habla Rodolfo Kusch, quien no se aboca de manera directa a una reflexión pedagógica. Sin embargo, sus ideas, que evocan una subjetividad subordinada a una individuación e imaginario coloniales, pueden ser tomadas como invitación a pensar sobre una educación más ligada a la vida en un contexto propio y a cierta insubordinación.

Todos sabemos casi con exactitud qué debemos hacer para *ser alguien*, más allá del ambiente o contexto que nos afecta, para terminar una carrera o una trayectoria, para jerarquizarnos y subir en el escalafón (y lo hacemos), y, así, alcanzar reconocimiento, sustento, autoridad y corrección, rindiendo cuentas ante un tribunal social imaginario.

El sentido social preestablecido nos incita a exponer nuestro mejor solemne semblante como humanos de estas sociedades globales, y a continuar una marcha incierta en oportunidades, pero bien distinguible en cuanto a sus fines. Hay que adaptarse y ser resilientes como individuos conscientes del último menú procedimental.

No importa qué esté pasándonos como entidad colectiva posible ni cómo podríamos entramar lo vital y lo cultural. Todo está sometido a un vínculo precario entre sujetos que poco se comunican; alcanza con el mínimo e indispensable para seguir las etapas de una *pedagogía para ser alguien* que, en el marco del capitalismo global, no escatima en crueldades⁴.

Pero lo sabemos, sentimos a los seres vivientes porque vivimos, y, al hacerlo, buscamos hablar del tiempo y del lugar que nos envuelve y, por más que no queramos, caben las dudas y las sospechas de que *no somos* solo eso que ahora estamos describiendo, sino también, y de manera fundamental, lo que la psique (o el psiquismo) soporta y no logra compartir, salvo tenuemente en rituales que se esfuman a causa del exagerado negocio social que los presiona. En efecto, quizá valga la pena detenernos por un instante para escucharnos y escuchar la naturaleza, la ira de dios como suele decir Kusch, y los límites que el «afuera» *no social* nos está manifestando. Quien quiera amplificarse que lo haga hacia dentro para no ofender a los dioses. Porque, al fin de cuentas, estamos aquí, como un indio, con similar mezcla rara de *alma y realidad* (Kusch, 2007b). Y para que el sentido albergue a las dos debe recobrase la finitud.

--Profesor, ¿qué hay que hacer...? ¿Está dormido acaso?

-- No sé, francamente. Quizá intento inscribir la propia vida en el paisaje y hacer pie, solo hacer pie... Al fin y al cabo, se hace difícil soñar despierto y, más aún, lograr un sueño compartido...

TRAS EL SER ALGUIEN. QUIÉN ENUNCIA Y CON QUÉ LENGUAJE

En la sociedad civil se da el *ser alguien* y un tipo de individuo cuya búsqueda está definida por ese ser alguien, como producto de una educación/socialización particular que se generaliza. A su vez, este tipo de individuo antropológico hace objetos y es objeto de reificación. Así, su psique no vive en su plenitud, sino que va sucumbiendo ante la «fiesta del mundo» (Kusch, 2007b).

La psique socializada adviene individuo que violenta y daña su entorno y cultiva un hacer ficcional, que Kusch (2007b) concibe como una «segunda realidad». El individuo que trabaja, vota y usa el traje social, se recuesta sobre las coacciones y recursos culturales olvidándose de estar en el mundo en cuanto psique-soma de necesidades afectivas y simbólicas profundas y colectivas. El problema, en este contexto, es la predominancia de un campo de objetos y la traducción de la humanidad a dicho campo, en el cual la humanidad se reduce a la cultura moderna y a una civilización, entendidas como la traducción de la vida a la mecánica (Kusch, 2007b).

Ya no estamos aquí, solo vamos tras la imagen de alguien o algo que ya es y que no somos y que, además, no es *nuestro proyecto*. Somos un residuo necesario de otro proyecto que, y esto es clave, ha quedado trunco por la insalvable ambivalencia humana en determinadas evoluciones históricas. Y no solo eso, sino que la «modernidad europea» arremete creando un espacio-tiempo de objetos materiales e ideales para corregir el mundo y el mal que hay en él y, de esta manera, se crea una «segunda naturaleza». Los objetos, afirma Kusch:

Eran la consecuencia patológica de la prohibición del mal. Indudablemente habían perdido de vista al hombre como puro ente biológico. Y es que los demonios, que llenaban el espacio primitivo, eran sustituidos por formas mensurables, que se mantenía en el plano de los objetos. Eran demonios-objetos, controlados por la magia racional de la técnica. (2007b, p. 151)

En efecto, la vida humana se reduce a lo que representa una ciudad en cuanto «patio de los objetos» (Kusch, 2007b, p. 151), expresión de Hartmann que el autor retoma para hablar de los objetos que el sujeto atiende en el conocimiento y en la comprensión. Por eso, el mundo como objeto es la realidad a comprender. Pero esto lleva a perder aspectos de la humanidad vinculados a la *raíz vital*. Podríamos decir, si se escamotea el temor original, a los dioses o a la naturaleza, tal como sugiere Kusch, lo que queda es el temor a «uno mismo» y a los «otros». Si no hay dioses tampoco hay demonios, pero éstos habrán de tras-

mutar en objetos y técnicas que cumplen con el mal que, supuestamente, había quedado atrás. Pero basta un nombre para entender al dios-hombre que penetra al mundo con su ira y crueldad: Auschwitz. O bien podríamos decir ESMA (en cuanto funcionó como centro clandestino de detención en la Dictadura militar argentina de 1976), entre tantos otros.

Cuando en el mundo humano predomina el objeto y la técnica, los utensilios que hacen trascender la animalidad «reflejan un inmenso y reprimido miedo» (Kusch, 2007b, p. 155) acorde a las dimensiones del objeto. A su vez, el hombre moderno de ciudad requiere de la agresión para invadir el espacio convirtiéndolo en un patio de los objetos. Para Kusch, se trata de la utilización del utensilio para agredir al mundo con el propio miedo y de una manera de simular el miedo creando un mundo paralelo al real. En este sentido, podemos pensar que en las escuelas y en lo social urbano moderno se materializa un modo de educación/socialización que enseña a ser alguien en el patio de los objetos, olvidándose del miedo original, u ocultándolo. Se trata, en todo caso, del miedo original de enfrentamiento con lo real. Las ciudades que educan reemplazan la naturaleza por objetos, mecánicas y técnicas.

Podríamos interpretar que la educación trata de la relación entre hombres y ambiente natural/cultural, pero enseguida salta a la vista que más bien trata de la relación entre «individuos» que usan técnicas y utensilios en las ciudades, participando de un supuesto progreso humano. Consecuentemente, las escuelas y las instituciones encargadas de socializar la psique humana, son dispositivos de adaptación de la mente al patio de los objetos, a la ciudad o, si se prefiere, a la sociedad en cuanto «conglomerados humanos» (Kusch, 2007b, p. 157). Esta parece ser la gran necesidad de las «sociedades modernas». Progreso, ciudad, industria y objetos son nombres de lo civilizatorio de una historia5 chica que puede ser definida como «la andanza del hombre agazapado detrás del utensilio» (Kusch, 2007b, p. 158).

Asimismo, la escuela (como dispositivo y lugar de objetos, técnicas y explicaciones) es parte de una historia que «puede ser trazada incluso por un grupo social desarraigado, porque es el relato del hombre que está solo, sin dios y sin mundo» (Kusch, 2007b, p. 158). Por lo tanto, es natural pensar que dicha institución de individuos desarraigados enseña a *ser alguien* en el patio de los objetos de la historia chica.

En definitiva, la educación y la historia apuntan a eso: a fortalecer una individualidad cuyo modelo de lazo social lleva implícita la cosificación de la vida y el olvido de lo social como posibilidad de *bienestar* político y ontológico de asociación en un espacio auto-reglado, desde una propia búsqueda de libertad y de un *bien-estar aquí*, colectivo.

Dicha historia chica es la «de los que quieren ser alguien» (Kusch, 2007b, p. 159). Y los que no pueden ser incorporados a la segunda realidad, hieden en su

negación, por fuera de la historia (chica) que conserva sus creadores y reproductores de lo social.

Además, en los siglos que van de «humanidad moderna», la cultura se hizo dinámica y urbana y negadora de todo *aquello* que no se ajusta a sus lógicas de objeto e, incluso, negadora de realidades que contribuyeron a forjarla (tal como nos enseña Quijano y Kusch, en el sentido de que la denominada América hace, contribuye, es parte de y absorbe en su mestizaje las lógicas que se tornan predominante desde un marco de la expansión del poderío occidental, y, a la vez, se ve relegada a un papel subalterno e inferior, desde un punto de vista cultural y ontológico).

| 146

Aquello negado es América, donde nos educamos presintiendo que nuestra historia tiene aspectos que van más allá del patio de los objetos. De modo que hay una historia que presentimos sin poder vivirla plenamente, porque aprendemos y enseñamos que la historia verdadera es la del progreso técnico, la de la expansión de una pseudo racionalidad y poderío/dominio del hombre, la de la fabricación de individuos desgarrados por el ser alguien en ciudades/sociedades/naciones; la de excedentes y afán de consumo ilimitado; y la del establecimiento de una mera libertad individual negativa. Esta es la realidad del individuo libre y omnipotente y su cúmulo de recursos procurados para el soslayar todo malestar.

¿Y si el individuo pudiera ser otro? Quizá podamos figurarnos una socialización/educación otra, en términos de comunidad, de politicidad y libertad más positiva que negativa, en relación a una gran historia que se evidencia en la creación de comunidades, cuyas significaciones rigen, para decirlo en los términos de Kusch, en el plano elemental del *estar aquí*, en la sobrevivencia.

Sin embargo, seguimos en el plano de los «episodios menores» que invaden el espacio y crean un tiempo alienando, sin mucho margen para crear tiempos desde un compromiso con el propio ambiente e interioridad humana.

La historia grande que intuimos en la pesadumbre cotidiana del quehacer institucional educativo, es la que no podemos enseñar-nos porque gravita siempre con su irracionalidad ante los ojos del buen ciudadano/comerciante que goza de una libertad individual negativa (física), al tiempo que señala las interferencias como dominación. Pero en verdad, esa irracionalidad es otra «racionalidad emotiva/afectiva» que adscribe a las necesidades de una subjetividad otra que, como residuo o resto, retorna fantasmagóricamente para reclamar otros tiempos y configuraciones culturales y simbólicas, que no estén dictados o determinados por la lógica temporal negadora «de control de la subjetividad» que plantea Quijano (2021), ni por una mera libertad negativa de individuos, que ahonda la «demonización» de toda interferencia sin abrir el debate de la validez y legitimidad de la misma.

Una subjetividad otra, que está y que resta y retorna, es aquella que descoloniza la mirada y la voz, negando los resultados de la negación y residua-

lización hegemónica (procesos coloniales de dominación y explotación), para proponer otros vectores ontológicos y saberes, quizá en función de la creación de algo nuevo, de una humanidad integrada que puede advenir sin caer en la ilusión de una vida sin institución, imaginación, simbolización y creación.

Por tanto, no se trata de seguir aferrándonos a una libertad individual negativa, que rechaza interferencias, controles externos, sujetos, creencias, emociones, saberes, etcétera, sino de instituir una subjetividad que no niegue la institución y la necesidad de límites, pudiendo así cuestionar los criterios y arbitrariedades que hacen a la negación de una libertad positiva y como *no dominación*.

Exploremos un poco la idea de *no dominación* a partir de Gaude (2015). La concepción de libertad como *no dominación* no implica la no intervención en el mapa de opciones y posibles movimientos y elecciones por parte de los individuos. En el caso argentino, analiza Gaude (2015), el diputado John William Cooke (1946-1952) supo sostener que la libertad es, desde la perspectiva del pueblo, un estado físico y mental en el que el individuo no se encuentra subordinado a ningún poder ajeno a su voluntad. Para Cooke, el contacto del pueblo con la tierra había generado una concepción de libertad diferente a la que se propiciaba desde Europa con el liberalismo. Si en Europa la libertad era considerada como una situación en la cual los individuos no sufrían ninguna intervención en sus elecciones, en Argentina el pueblo concebía a la libertad como ausencia de dominación, no como no intervención.

Según Cooke, el pueblo, por sus características básicas de amistad, esfuerzo, fe en el porvenir y demás, tenía una concepción que difería del liberalismo desde el inicio, ya que este último consideraba a la libertad como un bien individual, y en la conciencia criolla la libertad era esencialmente social no pudiendo ser libres los hombres antes de que fuera libre el conjunto de la sociedad.

Esta concepción de libertad iba acompañada de una representación sobre la igualdad como su requisito fundamental para hacerla posible. Nuevamente, retomando la génesis de la cultura criolla, Cooke dice que la conciencia popular fue formada por la experiencia histórica, lograda en las guerras de Independencia y en la resistencia al poder subordinante de Buenos Aires, y por el contacto con la geografía local, basada en los espacios abiertos de la llanura y en la noción de inmensidad que proporcionaba. La conjunción entre experiencia histórica y determinismo geográfico había formado en el pueblo un fuerte sentido de pertenencia social a la comunidad política nucleada bajo el rótulo de República Argentina.

Se trate de un «cuento» o de un relato que se detiene en el *ethos* de un pueblo y, en su raigambre *geocultural* por hablar en los términos Kusch (2007c), que implica mucho más que un determinismo geográfico, lo que resulta importante es rescatar la noción de igualdad que se pone en juego. Una vida que permita concebir a los otros como un igual (condición para una libertad como

no dominación y positiva, o para la autonomía como praxis) es una que se orienta desde un *estar aquí y ahora* hacia un *bien-estar* como principio valioso, en comunicación y deliberación respecto de los auto-límites y de la participación colectiva en un poder ser-hacer (pensar, sentir, imaginar, reflexionar y expresar la propia voz).

En otras palabras, no se trata solamente de ser libres para hacer algo sin interferencias desde un punto de vista individual, como en la primera impresión/situación descrita al comienzo de este trabajo, sino de saber qué es lo que hacemos y por qué y con quiénes lo hacemos, *involucrándonos subjetivamente*, en relación a la posibilidad de decidir en qué consiste estar bien y ser con otros, es decir, ser un *nosotros* que decide y enfrenta la posibilidad de existir humanamente desde la asunción del conflicto y los posibles sentidos que puedan desprenderse, porque, en verdad, valdría la pena concebirnos como un *estar siendo* (Kusch, 2008).

Desde esta perspectiva ya no se trataría de un poder hacer en el sentido del rendimiento y la eficiencia de/en la producción, sino de un estar aquí evaluando las tensiones que nos constituyen y permiten ser en el mundo, sobrellevando el peso de vivir creando sentido, un sentido que es afirmativo y colectivo y que parte, aquí en América, de la *negación como pensamiento popular* (Kusch, 2008).

A propósito de la concepción de libertad positiva, Rosler afirma que:

en lugar de hacer hincapié en la falta de interferencia, se concentra antes bien en quién es el agente que toma las decisiones y por lo tanto en la idea de autogobierno, de tal forma que somos libres no cuando actuamos sin impedimentos externos, sino cuando nuestras acciones son el resultado de nuestra propia decisión. De este modo, los partidarios de la libertad positiva no solamente creen que la libertad puede consistir en un conjunto de restricciones (con tal de que sean nuestras en sentido estricto), sino que además la restricción en cuestión es de naturaleza normativa. Hemos dejado atrás el territorio de los hechos (impedimentos físicos) para adentrarnos en una discusión decididamente valorativa (quiénes somos en verdad y qué tenemos razón de hacer). (2016, p. 43)

Definitivamente, razón y verdad son dos nombres del malestar socio-educativo que hoy vivimos. Las dificultades que tenemos para figurarnos un bienestar —su significación orientadora—, desdibujan el papel del educador como subjetividad y lenguaje y como posible referente de una pedagogía para la libertad, a tal punto que se hace difícil hallar una metáfora que pueda expresar su entidad y papel.

Quizá tengamos que admitir que un/a educador/a habitualmente enseña a ser alguien en situaciones coloniales y de dominación. Y que, en el mejor de los casos, se trata de un ser más colectivo que individual que busca su propia metáfora para humanizarse, y así cuidar la posibilidad de instituir, subjetivar y simbolizar inventando razones y verdades ontológicas que evidencien/ creen un lenguaje y un imaginario para la liberación *identitaria social*. Después de todo: ¿quiénes somos en verdad? Esto requiere, sin más, de otra socialización, de una *decolonial*⁶ que parta de un *estar aquí*, que no nos someta a situaciones e imaginarios coloniales y de dominación, y que no inhiba las posibilidades de imaginación y creación de *encuentros* educativos y dialógicos ligados a alguna idea, quizá, propia, de bien-estar.

| 149

Notas

1. La imaginación y el imaginario radicales son condición de existencia de lo humano, es decir, constituyen lo humano en cuanto imaginación e institución social (el ser como sociedad). La psique humana es imaginación radical, es decir, una fuente incesante de representaciones, deseos y afectos; y la sociedad como imaginario social radical, es capacidad auto-instituyente, creación incesante e indeterminada (histórico-social y psíquica) de figuras/formas/imágenes. En lo «esencial» la sociedad es un magma de significaciones sociales imaginarias que se encarnan en la institución social en sus dimensiones simbólico-materiales, formas de hacer, pensar, sentir, percibir e investir el sentido social en un tiempo histórico específico y particularmente normado, desde/en otra lógica necesaria: la lógica conjuntista-identitaria (Castoriadis 2005, 2007).

2. Nos referimos a *La Seducción de la Barbarie*: análisis herético de un continente mestizo, publicación de 1953.

3. Como si se tratase de una estructura donde el sujeto es concebido como un manojito de funciones plena y a-históricamente determinado al interior de un lenguaje. La noción de individuo que estamos intentando pensar se define a partir de una dimensión que da lugar al sujeto como subjetividad que se hace a sí misma, incluso en un ámbito de indeterminación, y de pensamiento seminal (Kusch, 2008) e imaginación radical (Castoriadis, 2007) que crea nuevas determinaciones. Un sujeto así es también creador de mundos, de

equilibrios y tensiones, antes que simple producto o efecto del mundo en cuanto que sistema u orden discursivo dado.

4. Véase el planteo de Segato (2018) sobre la pedagogía de la crueldad.

5. Esta «historia chica» de la que nos habla Kusch puede considerarse también en los términos que Quijano plantea la colonialidad del poder, es decir, como reoriginalización del tiempo. Una conmoción en múltiples culturas marca una suerte de «inicio» histórico de la explotación y dominación a nivel planetario, que, desde la raza como criterio de jerarquización y clasificación general, impone relaciones, relatos, tiempos y espacios, modos de hacer, valores y significaciones a lo que queda de otras culturas e historias en cuanto parte de la «gran historia».

6. En sintonía con la perspectiva decolonial de Quijano (2021) a la que adscribe Segato (2014, 2018, 2021), descolonizar en educación no implica recuperar o reencontrarse con algún pasado perdido en las tierras americanas. No se trata de restauración alguna sino de la radicalidad y apertura que hay ontológicamente en toda la humanidad, que hace del ser humano un ser que está y puede volver siempre a simbolizar y recrear el mundo. Y, en el caso específico de América, implica una corrosión del imaginario colonial u orden del discurso, que aparenta congelarse con el fin de la historia y clausurarse como última forma social de la humanidad.

Referencias bibliográficas

Castoriadis, C. (1997). *El avance de la insignificancia*. Eudeba.

Castoriadis, C. (2005). *Figuras de lo pensable*. Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.

Gaude, C. (2015). *El peronismo republicano*. UNGS, Los Polvorines.

Kusch, R. (2007a). *Obras completas, Tomo I*. Editorial Fundación Ross.

Kusch, R. (2007b). *Obras completas, Tomo II*. Editorial Fundación Ross.

Kusch, R. (2007c). *Obras completas, Tomo III*. Editorial Fundación Ross.

Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Editorial Las cuarentas.

Quijano, A. (2021) Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. En. AAVV, *Carta (s). Un movimiento sísmico*. Museo Nacional Reina Sofía.

Rosler, A. (2016). *Razones públicas*. Katz Editores.

Segato, R. (2014). Colonialidad y patriarcado moderno: expansión del frente estatal, modernización, y la vida de las mujeres. En AAVV, *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Editorial Universidad del Cauca.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.

Segato, R. (2021). El legado de Aníbal Quijano en algunos de sus dichos y hechos y Aníbal Quijano y el protagonismo de la comunidad en la historia. En AAVV, *Carta (s). Un movimiento sísmico*. Museo Nacional Reina Sofía.

Tasat, J. A. y Federico, G. (2020). Acerca de Kusch. En avvv, *Rodolfo Kusch: Geocultura de un hombre americano*. Universidad de la Serena-CRESUR.