

Apuntes para la universidad común

Notes for a common university

Paula Garbarino. UNER | paulangarbarino@gmail.com

ORCID: 0000-0002-6875-7347

Luciana Toci. UNER | lupytossi@live.com

ORCID:0000-0002-9489-7909

<https://doi.org/10.33255.18511562.10473%20>

Resumen

Estas notas comprenden una organización de nociones que hemos considerado importante distinguir a partir de las preguntas que nos actualizó el encuentro «Universidad pública y virtualidad. Narrativas en disputa». Son fundamentalmente las nociones que creemos relevantes para seguir reflexionando en torno a: los marcos de enseñanza y de estudio universitarios —asumiendo que escuela y universidad comparten algunas demandas como forma escolar— y la autonomía universitaria.

El encuentro «Universidad pública y virtualidad. Narrativas en disputa» comporta una memoria como punto de partida. Un ida y vuelta entre preguntas en torno a la modalidad de trabajo adoptado con motivo de la Emergencia Sanitaria por el COVID-19, a cómo conocemos y nos preguntamos, la autonomía universitaria, y las particularidades de nuestro territorio, la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Palabras clave: scholè, universidad pública, cuerpo

Abstract

These notes comprise an organization of notions that we have considered important to distinguish from the questions that the meeting called «Public University and Virtuality. Disputed narratives» updated us.

These are fundamentally the notions that we believe are relevant to continue reflecting about: The frameworks of university teaching and studies —assuming that school and university share some demands as a school form— and the university autonomy.

The meeting called «Public University and Virtuality. Narratives in Dispute» implies a memory as a starting point. A feedback between questions about the way that work adopted on the situation of the health emergency by COVID-19, how we know and make questions to ourselves, the university autonomy, and the particularities of our territory, the National University of Entre Ríos.

Keywords: scholè, public university, body

A modo de introducción. Encuentro: «Universidad pública y Virtualidad. Narrativas en disputa»

«Universidad pública y Virtualidad. Narrativas en disputa» es el nombre que dimos a un conversatorio organizado por estudiantes y graduadas de dos facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER); la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias de la Educación. Lo que hoy ya nos tiene bastante acostumbradas, las reuniones vía plataformas digitales, en casa, en pantuflas, bata, o harapos, nos actualizó fundamentalmente las preguntas por lo público de la universidad, su autonomía, el fortalecimiento de algunos discursos que pugnan por entornos de aprendizaje, la potencia de los cuerpos.

Estos son algunos de los puntos en que procuramos detenernos en este abordaje, preguntas iniciales, hoy reconfiguradas, que dieron lugar a una reunión abierta vía plataforma *Zoom*; la fase 1 del conversatorio exploratorio que convocamos en el mes de octubre del año 2020.

Desde la lectura de la convocatoria de la revista *El Cardo*, intuimos que la palabra virtualidad en sí, nos exigía reorganizar nuestras preguntas en torno a las experiencias con lo virtual desde los distintos lugares que ocupamos. Virtualidad como espacio entre una posibilidad ya real, «un todavía» ligado a la fuerza vital del cuerpo, «un todavía» por hacer a la luz de una actualización afectiva, delinear este análisis entre experiencias y desafíos asumidos en común. Análisis que nace de las conversaciones de confinamiento y Decretos de Necesidad y Urgencia del Poder Ejecutivo Nacional argentino que dispusieron el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio, y el Distanciamiento Social, Preventivo y Obligatorio. Así mismo, en consideración de estos decretos la UNER readecúa el calendario académico y el dictado de clases en función de este aislamiento preventivo con las resoluciones rectorales 147/20, 148/20, 167/20.

Entonces introducimos aquí la pregunta por el enseñar, aprender, y decidir en los marcos de las disposiciones nacionales y de la Universidad Nacional de Entre Ríos. En el mes de octubre nos autoconvocamos en el mencionado espacio web para dar algunos rodeos a estas preguntas y un malestar que comprendimos compartir en medio de una profunda agudización de la incertidumbre que convocó esta Pandemia en los primeros meses transcurridos. La pregunta por lo público, y las narrativas que le hacen ruido a esta, nos convocaron a imaginar horizontes comunes a modo de trinchera. En apuesta a traer voces para pensar juntas/es/os, «acercar los labios a los labios» en palabras de Bifo Berardi (2020), y explorar alcances, porque nadie sabe lo que un cuerpo colectivo puede. Veamos «encontrarse no es chocar extrínsecamente con el otro, sino experimentar la distancia que nos separa de él, y sobrevolar esta distancia en un ir y venir loco» (Pál Pelbart, 2009: 49). Podemos pensar junto a Pál Pelbart que en ese ir y venir que es un encuentro, se sostiene la disparidad de los mundos, la distancia, hay resonancia, síntesis disyuntiva pero nunca fusión.

A continuación, se desarrollan cinco puntos que nos han permitido organizar algunas búsquedas: «Cuerpo: potencia de afectar y ser afectado»; «Tiempo y tiempos de autoafirmación»; «Autonomía universitaria»; «Entornos de aprendizaje»; «Notas finales». En los primeros cuatro apartados se destacan aportes teóricos que dialogan con escenas emergentes en los procesos de readecuación a la modalidad de educación a distancia, así como con hechos recientes específicos de nuestra Universidad. Finalmente, se presenta un apartado a modo de cierre.

Cuerpo: potencia de afectar y ser afectado

Al preguntarnos por las formas en que se enseña y aprende en contextos de iniciativas digitales de educación a distancia para nuestras carreras de grado, nos surgió la necesidad de especificar la noción de cuerpo. Una lectura spinozista del cuerpo nos permite realizar esta advertencia: un cuerpo siempre es un cuerpo múltiple, una composición de muchos cuerpos. Cada cuerpo se conoce a través de las afecciones que les son suscitadas por otros cuerpos. Las mediaciones comunicacionales, que podemos entender, están en procesos de mutación, inciden en la composición de los mismos.

Berardi (2020) sostiene que estamos en un proceso de mutación antropológica. Esta mutación

está sucediendo en nuestro tiempo y se trata, esencialmente, de una transición de la predominancia de un modo conjuntivo a la de un modo conectivo en la esfera de la comunicación humana. (...) Un cambio cuyo factor predominante es la inserción de segmentos electrónicos en el continuum orgánico, la proliferación de dispositivos digitales en el universo orgánico de la comunicación y en el cuerpo mismo. (2020:29)

Se ha llegado a un punto decisivo en el proceso de creciente abstracción, y la mediación lingüística ha desarrollado tecnologías que moldean la percepción del entorno, hay una mutación de las formas de percepción y sensibilidad.

Buceamos en torno a la pregunta ¿cómo percibimos lo que nos rodea en este proceso de mutación de la sensibilidad? En *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva* Berardi (2020) plantea que la mutación de la sensibilidad ocurre en la transición del entorno mecánico propio de la realidad industrial al entorno posmoderno de la semioeconomía; en esa transición se enmarcan las dos lógicas de relación de percepción de sí mismo y de los otros: la lógica conjuntiva y la lógica conectiva. La lógica conjuntiva concatena los cuerpos en una lógica de «y y y», una lógica sin principio ni fin, una lógica donde los cuerpos son compuestos y tejidos en un número infinito de constelaciones que no siguen un orden preconcebido, es un acto de creación de esto y de aquello, de tú y yo, de la abeja y la flor. En la lógica conectiva de «o o o» los cuerpos, cerrados, son individualidades separadas, implicadas funcionalmente a partir de un programa, cuerpos compatibles o

no, limitados por una estructura. Hay un formato a partir del cual los cuerpos son reducidos a algunos elementos para poder estandarizarse y permitir la conexión. Bifo Berardi (2000) aclara, siempre hay una sensibilidad conectiva en un cuerpo conjuntivo, así como siempre existe una sensibilidad conjuntiva en un cuerpo humano formateado en condiciones conectivas; es una cuestión de matices y trasfondos, no de oposición antitética entre polos.

La lógica de la conjunción es una lógica de la apertura de los cuerpos y su habilidad para formar rizomas orgánicos, concatenaciones concretas y carnales, donde los cuerpos son ese *entre*, ese entre «y y y» compuesto de fragmentos corporales con fragmentos corporales. La conjunción es la sintonía provisoria y precaria de organismos vibratorios que intercambian significados, un intercambio basado en un *pathos* compartido. Por otro lado, la lógica conectiva solo puede conectar lo que cumpla con el estándar de compatibilidad, es una lógica de separación «o o o» que implica que ciertos elementos no podrán conectarse con otros. En el modo conectivo de concatenación cada elemento permanece diferenciado e interactúa únicamente de manera funcional, por tanto, también supone un proceso por el cual los elementos que necesitan conectarse se vuelven compatibles.

Esta mutación subjetiva contemporánea que plantea Bifo, se da cuando la conexión reemplaza a la conjunción en el proceso de comunicación entre organismos vivos y conscientes. En ese momento se produce una mutación en el campo de la sensibilidad, de la emoción y de lo afectivo; pero, dicha mutación sensible depende de las características particulares del contexto cultural, geocultural y sincrónico, donde tiene lugar (Berardi, 2020).

La composición de los cuerpos es el encuentro, la unión de cuerpos singulares en un camino que comparten provisoriamente durante un período de tiempo, una singularidad colectiva a través de la cual se expresa una solidaridad afectiva y política que no reposa en una identificación, en códigos convencionales o en marcas de pertenencia. Es una manera de *volverse otro*, apertura y deseo de otro, cuando las singularidades se conjugan, cambian, se transforman en algo diferente a lo que eran, dan lugar a la emergencia de un significado previamente inexistente, el amor transforma al amante.

Siguiendo a Baruch Spinoza (2011), conocemos nuestro cuerpo, sabemos de él, a partir de las afecciones con los otros cuerpos. De allí la necesidad de producir un conjunto material de condiciones necesarias, para que los cuerpos y las inteligencias desarrollen su potencia de obrar y pensar de la cual la libertad será efecto. Digamos, un trabajo por hacer sobre los cuerpos. Ya que ninguna criatura es soberana o dueña de sí, la potencia no nos es propia; estamos entramados por afecciones y afectaciones, los seres no son en sí mismos sino en otros, solo podemos saber algo en la práctica y colectivamente. Allí la potencia de obrar toma un carácter transindividual en tanto es completamente impropia (Tatián, 2019).

Tiempo y tiempos de autoafirmación

Considerar la potencia de obrar en relación al tiempo, en los términos de Jacques Rancière (2013), requiere reconocer que hay un tiempo dominante, construido, que crea divisiones y jerarquías. Este tiempo se monta sobre una división desigual fundamental: las inteligencias que pueden llegar al conocimiento de las causas y las que sólo podrían conocer el ritmo de la reproducción. Esta jerarquía de inteligencias es cuestionada por Rancière a partir de la experiencia de Jacotot. «La lección de Jacotot sobre la emancipación dice que todas las personas disponen de una inteligencia igual y que la emancipación significa concretar/comprender esta inteligencia igual, es decir, la capacidad de hablar, de pensar y de actuar» (Simons y Masschelein como se cita en Simons, Masschelein y Larrosa 2011: 20)

Emanciparse es aquí practicar un modo de pensar, de hablar y vivir que no se corresponde con el nacimiento o destino social. Es decir que, a pesar de la existencia de un tiempo dominante, no hay tiempo global o normal que se imponga a todos los ritmos de vida individuales y colectivos. Hay experiencias que buscan y verifican «un comunismo de inteligencias», unas vivencias rítmicas como tiempo de afirmación.

Verónica Gago (2014) se propone pensar la potencia que surge desde abajo en lo que se ha dado a llamar Neoliberalismo. La racionalidad del neoliberalismo, dice, no coincide necesariamente como calco perverso de lo que describe Foucault (2012) como *Homo economicus*; una racionalidad de cálculo, una manera de actuar orientada a objetivos regulada por la reflexión constante, y que obedece específicamente a la regla de economía máxima. Gago hace un cruce con el *conatus* spinozista para diferenciar el *Homo economicus* de lo que denomina neoliberalismo de abajo y nos invita a pensar el *conatus* spinozista en términos de estrategia para la creación de espacios-tiempos de autoafirmación en el marco de las desposesiones que provoca el neoliberalismo.

Conatus, dice Diego Tatián (2019), no es un proceso individual, sino que, partiendo de un carácter transindividual, está siempre abierto a la exteriorización constitutiva de otros seres, los otros cuerpos y otras mentes.

la educación nunca es algo puramente intelectual ni estrictamente orientado por solas ideas. No es interioridad, sino aventura del cuerpo como lugar del otro; vitalidad manifiesta que hace del conocimiento el resultado de una praxis efectiva, lúcida de las relaciones sociales en que se inscribe. No una afectividad inmediata y dada, sino desplazada, desviada, colectivizada, integrada y compuesta (Tatián, 2019: 109).

Un cuerpo es también la memoria de unas formas de hacer, de cómo el tiempo nos compone, los tiempos que hemos percibido. Gago muestra cómo las formas de vida populares son una respuesta a los efectos desposesivos del neoliberalismo. La organización como estrategia, combina una memoria de cosas que le

son útiles para construir y defender el espacio-tiempo de su afirmación. Por ello, habla de neoliberalismo de abajo para mirar las dinámicas que, resistiendo a la desposesión y la explotación, se montan sobre estrategias de cálculo.

Frente a los determinismos que anuncian que el tiempo de la emancipación ha pasado, Rancière (2013) introduce la pregunta ¿Ha pasado el tiempo de la emancipación? Reflexiona sobre la empresa orientada a construir un orden de dominación montado en cerrar toda alternativa emancipatoria del imaginario de posibilidad. Se remonta a este cierre desde 1989 cuya división del mundo fue anunciando el fin de los grandes relatos, de la historia comprendida como el tiempo de una promesa. Nosotras/es/os viviríamos en un tiempo que ya no autoriza proyecciones del porvenir, sino la gestión de lo real del aquí y ahora. Este tiempo global, se vuelve contra todo otro tiempo.

Rancière (2013) advierte la necesidad de actualizar el concepto emancipatorio. Halla esta necesidad señalando que las críticas contra el orden dominante también han servido para mandar toda esperanza emancipatoria al pasado. También estos relatos han contribuido al sostenimiento de un ideal de tiempo lineal como lo hace el relato optimista de evolución histórica que confía en la mano invisible del mercado. Estas narrativas tienen en común la afirmación de una temporalidad histórica única. La emancipación ha quedado dependiendo de su contrario, y su alternativa, se presentaría sólo en consecuencia de la dominación. En esta lógica nacerían, de la dominación y la desigualdad, las condiciones de la liberación y la igualdad.

El modelo de tiempo como necesidad global reposa sobre otra redistribución del tiempo más fundamental, dice Rancière. Esto es, «quienes tienen o no tienen el tiempo de ocuparse de los asuntos comunes, quienes viven o no viven el conocimiento de las causas. Es decir, que el tiempo, antes de ser una línea tendida de lo que era hacia lo que será, es una forma de vida» (Rancière 2013: 21).

Dicho esto, asumimos que actualizar la emancipación como concepto, nos podría llevar a hipotetizar que se puede vincular con lo que han planteado Masschelein, Simons y Larrosa. Dicen Masschelein y Simons (2014), que la traducción más común de la palabra griega *scholè es tiempo libre*. Desde su origen en las ciudades-estado griegas, la escuela fue una fuente de tiempo libre para el estudio concedido a personas que, por sus orígenes del orden arcaico, no tenían derecho a él. Larrosa (2019) sostiene que *Scholè* define el modo de vida de los iguales, los que son iguales en el ágora, y también de los que son iguales en la Academia. Los iguales que tienen tiempo para dedicarse a los asuntos públicos y de los que tienen tiempo de aprender por el mero placer de hacerlo. Es así que la escuela, léase forma escolar, es la invención griega que iguala o borra —por un tiempo— el reparto desigual de las posiciones sociales.

Entonces también imaginamos la autonomía universitaria como posibilidad de afirmar un espacio-tiempo para las/les/los «incompetentes», un tiempo ya no

de la excelencia, la eficacia, el emprendedorismo, y de la formación de cualificaciones según lo demanden las agendas de la desigualdad. En cambio, un tiempo-espacio que da tiempo a quienes las condiciones de vida extractivistas se lo han robado, puede ser la universidad como *scholé*. Un tiempo-espacio en común que es un tiempo democrático y está siempre en obra, se puede vincular entre otras cosas, con la autonomía universitaria.

Autonomía universitaria

Al fortalecimiento de algunos discursos que pugnan por «entornos de aprendizaje» como modelos para la universidad, lo interrogamos en consideración de la autonomía de la universidad en tanto potencia de obrar, de lo que podemos en común. El emprendedurismo, ligado a los procesos de autoaprendizaje, como supuesto oculto en algunos discursos relacionados al uso de las tecnologías de la comunicación y la información en estos tiempos, nos exige atender a un desprendimiento que se hace de la concepción de aprendizaje de otros conceptos también importantes como lo son educación y enseñanza (Simons y Masschelein: 2013).

La mirada spinozista de Diego Tatián (2013) ha advertido hace algún tiempo, que *Universidad pública* es la palabra de orden que organiza la militancia en torno de la necesidad de su «defensa» a la vez que la disputa por su contenido. La autonomía designa a su vez la condición institucional que no sólo se afirma como autogobierno, sino también como potencia productiva de saberes dislocados del imperio de la mercancía y como reino de la crítica frente al «desmonte» de lenguajes, saberes y experiencias renuentes a ser reducidos a una simple ecuación costo/beneficio.

La conquista de lo común se asienta necesariamente en la defensa de lo público, pero, inscribe allí la construcción de la universidad como «incubadora» de nuevas relaciones sociales ¿de confirmación de la igualdad de inteligencias?, ¿afirmación de tiempo otro?, ¿de otras formas de vivir juntos?

Tatián resignifica la noción de autonomía como aquella que no es indiferencia ni autorreferencialidad. Es, más bien, articulación, intervención, apertura a la no universidad, construcción heterogénea, convergencia política y cognitiva con movimientos sociales, hospitalidad hacia los saberes populares, común formación de redes contrahegemónicas

¿Cómo pensar lo común entre la universidad y los movimientos sociales?
Y también: ¿qué es lo común entre las distintas ciencias y los diferentes movimientos sociales? Este interrogante no propone el hallazgo de lo que cosas distintas tienen en común, sino una exploración de algo que los diferentes pueden en común. Así, lo común no es lo ya dado de lo que se dispone sino el efecto de una voluntad de encuentro –o de una apertura a la aleatoriedad de los encuentros–, de un trabajo, y una conquista con-

junta de acciones y nociones que precipitan una convergencia política; en otros términos: lo común es la conquista de una autotransformación que conmueve las identidades involucradas por la elaboración conjunta de una diferencia y la creación de una novedad (Tatián, 2013: 2).

Venimos considerando que la autonomía universitaria, en tanto potencia de obrar, puede constituirse como autoafirmación de un tiempo para la emancipación. Emancipación que requiere la posibilidad de vivir en varios tiempos a la vez, interrupción de las jerarquías del orden social (policial). Es por ello que introducimos con esto la pregunta a los discursos del «aprender a aprender» como nuevo llamamiento subjetivante. Queremos decir, el llamado a las/es/os estudiantes universitarias/es/os a la autoresponsabilización por el aprendizaje, la autogestión del tiempo, la autodirección del aprendizaje y la agudización de la responsabilidad individual y autogestionada, que se presentan ganando terreno en la experiencia universitaria para estudiantes ingresantes y avanzadas/es/os.

Así también, queremos poner en consideración dos momentos políticos de construcción de un tiempo autónomo en relación a la agenda de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Dos momentos de interrupción, organización y colectivización, que, desde nuestra lectura, constatan la igualdad. Docentes y estudiantes pelearon por derechos en experiencia colectiva, entre la organización de talleres, clases, ollas, festivales y marchas, en defensa de la educación pública y en imbricación con otras luchas. Estos momentos pudieron vislumbrar líneas de politización sobre dicha autonomía. En un caso, el logro político, desde abajo, con organización de interclaustrós y sectores ambientales por rechazar la recepción de fondos provenientes de la megaminería. Se rechaza institucionalmente avalar la explotación megaminera que el estado habilitaba y el llamado a que la universidad tenga voz y sea activa en la denuncia de este sistema colonial-extractivista. En el año 2009 se libró una lucha de la comunidad universitaria en contra de la megaminería y en rechazo a recibir fondos de la mina La Alumbreira como parte del financiamiento universitario. Cuatro de las nueve facultades de la Universidad Nacional de Entre Ríos decidieron rechazar los fondos provenientes de Yacimientos Mineros Agua de Dionisio y conformaron una Comisión Interclaustrós que propició acciones políticas y de difusión contra los fondos mineros. Las facultades que tomaron estas medidas fueron las de: Trabajo Social, Ciencias de la Educación, Bioingeniería y Bromatología; mientras, el Consejo Superior de la UNER resolvió, por 14 votos a favor y 12 en contra, aceptar los fondos. El 28 de agosto de 2009 llevó a cabo una masiva movilización que agitó el debate. Se convocaba con el título: «Universidad Pública, extorsión, contaminación y saqueo». En su invitación se leía:

La comunidad universitaria, junto a otros sectores que denuncian la agresión al medio ambiente, se encuentra hoy movilizada por el rechazo definitivo por parte de la Universidad Nacional de Entre Ríos de los fondos

procedentes de la distribución de beneficios de YMAD (Yacimientos Mineros Aguas de Dionisio) que corresponden a la explotación catamarqueña Bajo La Alumbraera.

En este proceso de movilización tres facultades la UNER (Ciencias de la Educación, Bioingeniería y Trabajo social), entre otras del resto del país, se pronunciaron por el rechazo definitivo de los fondos y reclaman de la universidad pública un papel protagónico en la denuncia de la minería a cielo abierto y de todas aquellas empresas que despojan y destruyen nuestras riquezas naturales. La jornada del viernes se propone continuar y profundizar el debate. Estamos todos invitados (Despacho semanal de noticias de la Facultad de Trabajo Social-UNER).

Desde el año 2009 la Universidad Nacional de Entre Ríos recibe un porcentaje de las regalías de La Alumbraera, fondos que se utilizaron hasta el año 2012. Desde el 2012 a la fecha no se han utilizado. («Universidad de Entre Ríos no usará fondos mineros» en No a la mina; Acta N.º 01/15 Consejo Superior-UNER).

Otro momento que identificamos como interrupción tuvo su fecha de inicio el 22 de agosto de 2018. La Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos fue tomada por decisión de la Asamblea Estudiantil. Siendo la primera facultad tomada y puntapié del resto de las tomas que se vendrían en todo el país, tuvo una duración de 22 días. El primer comunicado de la asamblea versa en sus primeras líneas:

En este contexto de ajuste, de avanzada neoliberal, de retroceso en políticas universitarias inclusivas, de recorte al sistema de ciencia y técnica, de avance hacia la mercantilización de la educación, el movimiento estudiantil ha decidido no permanecer indiferente y por el contrario ser protagonista en la disputa por construir la Universidad que soñamos («Paro universitario: se multiplican las tomas en todo el país en Redacción La Tinta»).

En el primer día de toma de la Facultad de Trabajo Social la asamblea estudiantil muta a «Asamblea de Toma» de conformación interclaustró y ya no solo de estudiantes. A la toma de la Facultad de Trabajo Social se le sumó la toma de la Facultad de Ciencias de la Educación el día 23/08/2018, fueron las dos unidades académicas de la UNER que se encuadraron dentro de esta medida de fuerza que abarcó un conjunto de establecimientos de universidades públicas de todo el país. Esta medida en defensa de la educación pública, frente al recorte de recursos, la necesidad de presupuesto genuino y la disputa por el lugar de la educación pública, también podría leerse como momento de interrupción. Una organización entre docentes, trabajadores de la educación y estudiantes, frente al proceso de conversión de las universidades al modo empresa. Recortes, e ingresos presupuestarios «por programa», son marcas de la transformación de presupuesto ge-

nuino a modalidades cada vez más gestoras del mismo. También es la universidad llamada a ser empresaria de sí misma.

Mark Fisher (2019) ha señalado que el llamado a ser astutas/es/os, creer en el diálogo y la cooperación antes que en la autoridad centralizada son los atributos requeridos para el trabajo posfordista. Flexibilidad, nomadismo, espontaneidad son los nuevos rasgos de la gerencia que pregonan. La gerencia posfordista tiene este eslogan: no hay largo plazo. La vida y el trabajo del posfordismo son partes inseparables, el tiempo deja de ser lineal y se vuelve caótico. Pero para funcionar dentro de la máquina, somos adaptadas/es/os a componentes eficientes de la producción del tiempo real. El tiempo real es el paso desenfrenado por una serie anárquica de empleos de corto plazo que colocan en el centro de su organización la imposibilidad de planificar el futuro. Fisher (2019) además mira el aula de clases del posfordismo en la que, la impotencia reflexiva de los estudiantes es el espejo de la de los profesores de los ejercicios de vigilancia, lo que obviamente supone una pesada carga de trabajo inerte, como un modo de completar fichas constantemente. Se invoca así que «no hay alternativa» y se invita a los estudiantes a ser más astutos antes que a trabajar más duro. El realismo capitalista fija la tónica.

Después de leer a Fisher habíamos decidido que, no queríamos que el realismo capitalista nos fije la tónica, nos condene a la impotencia reflexiva del «no hay alternativa». Peor aún, resulta que los actuales ataques a la escuela, y la universidad, se presentan de maneras atractivas, precisamente llamando a maximizar los beneficios del aprendizaje. Detrás de ello, advirtamos, se esconde la intención de producción de competencias, motor de acumulación de capital humano. Aquí el tiempo para aprender se equipará con el de la producción, el cálculo del ojo puesto en las ganancias. De este modo el tiempo es un medio de producción, incluso un producto, puede gestionarse. El tiempo es inversión, cálculo de beneficios. Digamos que, el mensaje es: el tiempo no es algo que recibes.

Pero, ¿qué interrupciones, espacios-tiempos, podemos imaginar en este contexto? Nuevamente, ¿qué tiempo afirmar para la emancipación? Quizá, en la ruptura de los imperativos del «hazte a ti mismo», «aprende a aprender», aparece un otro cultural que abre un mundo, que abre un tiempo de experiencia distinto al de la desenfrenada demanda productivista. Lo común de la universidad, entonces, siempre en obra, en vías de hacerse, quizá pueda partir de lo que Simons, Maschelein y Larrosa (2011) llaman la estructura de la *suspensión* y de la *profanación*. Un lenguaje que aún no es compartido, y donde las cosas no tienen la propiedad de ser usadas según pautas familiares. Un espacio de suspensión de un tiempo social, cultural, comercial y político. Espacio para la profanación, desconexión de las cosas de su uso regular, algo del mundo que se abre al uso común.

Entornos de aprendizaje

¿Y si el tiempo fuera algo que sí se recibe? Dice Larrosa: «El maestro da tiempo, hace tiempo. Primero, porque —la escuela— es en sí misma una forma institucionalizada de dar tiempo: un espacio para la *Scholè*, para el tiempo libre».

En el modelo de la empresa extendido por el cuerpo social, el individuo se plantea como fuente misma de capital. Como soporte de habilidades, capacidades o destrezas mercantilizables. Y la educación se convierte en fuente de inversión. Así la educación permanente se presenta como solución a una necesidad de una base de conocimiento útil (Simons y Masschelein, 2008).

Lo dicho sobre el aprendizaje queda vinculado en algunos discursos que tomaron relevancia en este último tiempo, a una necesidad de separación de la educación y de la enseñanza. Se nombra al aprendiz como un sujeto de interés que va en busca de su autoaprendizaje. Caminos electivos, trayectorias individualizadas en torno a elecciones específicas y de autosuficiencia. Ritmos «alterados» y la búsqueda de que los estudiantes «hagan cosas para aprender» en detrimento de la clase, vienen conjugando una alternativa que se consolida cada vez en los ámbitos de enseñanza universitaria. El autoaprendizaje como objeto de autogestión, no supone que la educación sea en un encuentro con algo que se ofrece en común, y que autoafirma lo individual. El autovalor, la voluntad de ganar puntos en tanto lógica sacrificial, tienen sentido en tanto son instrumentos para llegar a otra cosa.

Quizá, como sostiene Larrosa «tal vez la idea sea pensar la escuela (y la universidad) como un enclave dentro de la sociedad (y no para la sociedad). Y si sentimos que la escuela (como la universidad) ya ha sido colonizada, tal vez, la idea sea pensar la sala del aula como enclave dentro de la escuela (de la universidad). Sabiendo, eso sí, de la fragilidad de los enclaves y, sobre todo, de su carácter siempre provisional y efímero. El enclave (la escuela, la universidad, el aula) no está dado, sino que hay que hacerlo» (Larrosa, 2019:182)

Notas finales

Spinoza (2011) hace una crítica a los universales como aquellas formas de percepción unificada de clasificación que no percibe las singularidades, a partir de esta idea nos pareció oportuno pensar esta crítica y asociarla a la «lógica conectiva». Pensar las afecciones, o como el cuerpo es afectado en los entornos digitales, cuáles son las «virtualidades» de esos cuerpos y qué formas de conocer se posibilitan a través de las nuevas variaciones dadas a la afección del cuerpo en la universidad. Si consideramos las lógicas conectivas de relación de los cuerpos mediados por los dispositivos digitales durante la pandemia, ¿cuáles son las variaciones en las afecciones y en la percepción de las singularidades frente a la unificación perceptiva?

Podríamos pensar cómo en las condiciones subjetivas contemporáneas se transforma la percepción y se ponen en juego las propiedades que tiene un cuerpo en común con otros cuerpos. Ese juego de propiedades en común opera con una temporalidad fragmentada y una desterritorialización espacial.

Con la recuperación histórica de las luchas que se presentan en el apartado de «Autonomía», apostamos a sacudir una historicidad en el cuerpo, de la universalidad común que resulta de la autonomía heterogénea. Autonomía que la podemos ligar a la capacidad efectiva de poner un límite a las iniciativas del poder que inaugura un espacio heterogéneo en el que ensayar formas de ser y de hacer (Sztulwark, 2019). No obstante, este es un trabajo siempre inacabado, por hacerse. Pero sobre el que apostamos a profundizar desde la síntesis de las prácticas colectivas.

Los entornos de aprendizaje se ofrecen al ritmo de un tiempo global, unificado, aunque caótico, suponen que el despliegue nuestros propios horizontes ha de darse en la individualidad y proponen al maestro más que mostrar, profanar, traer al común, hacer que el estudiante despliegue habilidades. El tiempo aquí, es un recurso a gestionar, un recurso de lo dado.

Referencias bibliográficas

BERARDI, F. (2020). *Fenomenología del fin: sensibilidad y mutación conectiva*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Caja Negra.

FISHER, M. (2019). *Realismo capitalista ¿No hay alternativa?* Buenos Aires: Caja Negra.

FOUCAULT, M. (2012). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

GAGO, V. (2014). *La razón neoliberal. Economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.

LARROSA, J. (2019). *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de Profesor*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

PÁL PELBART, P. (2016). *Filosofía de la deserción. Nihilismo, locura y comunidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón.

RANCIÈRE, J. (2013). *¿Ha pasado el tiempo de la emancipación?* CALLE14, 9 (13), 14-27.

SIMONS M. y MASSCHELEIN J. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

——— (2013). *Se nos hace creer que se trata de nuestra libertad: notas sobre la ironía del dispositivo de aprendizaje*. Pedagogía y saberes 38. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

SIMONS M., MASSCHELEIN J. y LARROSA J. (2011). *Jacques Rancière. La educación pública y la domesticación de la democracia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila.

SPINOZA, B. (2011). *Ética*. Madrid: Gredos.

VIRNO, P. (2016). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid: Traficantes de sueños.

SZTULWARK, D. (2019). *La ofensiva sensible. Neoliberalismo, populismo y el reverso de lo político*. Buenos Aires: Caja Negra.

TATIÁN, D. (2019). *Spinoza disidente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón

——— (2013). *De la universidad pública a la universidad común*. Diario Página 12, martes 19 de marzo. Argentina.

Corpus documental

Acta N.º 01/15. Consejo Superior. Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consultado el 29/07/2021]. Disponible en: <http://digesto.uner.edu.ar/documento.frame.php?cod=29003>

Resoluciones rectorales 147/20, 148/20, 167/20. Rectorado. Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consultado el 29/07/2021]. Disponible en: <http://digesto.uner.edu.ar/>

Paro universitario: se multiplican las tomas en todo el país. Fecha 24/08/2018. Redacción La Tinta. [Consultado el 31/03/2021]. Disponible en: <https://latinta.com.ar/2018/08/pa-ro-universitario-facultades-tomadas-pais/>

Universidad de Entre Ríos no usará fondos mineros. Fecha 25/02/2012. Blog: No a la mina. La montaña sigue en pie gracias a su gente. [Consultado el 31/03/2021]. Disponible en: <https://noalamina.org/general/item/8387-universidad-de-entre-rios-no-usara-fondos-mineros>

Despacho semanal de noticias del jueves 27 agosto de 2009. Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos. [Consultado el 31/03/2021]. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/extein/d_s_n/archivos/2009/agosto/d_s_n_27_08_09.htm

Acerca del artículo

Este texto nace a partir del conversatorio «Universidad pública y virtualidad. Narrativas en disputa» que tuvo como invitadas a las docentes Liliana Petrucci, Laura Naput, y Gabriela Repp. El mismo fue organizado por estudiantes y egresadas de la Facultad de Trabajo Social y la Facultad de Ciencias de la Educación (UNER). Micaela Taets; Sol Cazzulino; Brenda García; Renata Kiefer; Ariana Leonardi; Tamara Aranguiz; Paula Garbarino; Luciana Toci.

El artículo se nutre de este encuentro y también de los espacios de formación de los que integramos.

Fecha de recepción: 1/4/2021

Fecha de aceptación: 20/5/2021