



LA UNIVERSIDAD EN EL MIENTRAS TANTO: EXPERIENCIAS DE PASILLO Y OTRAS DESESTABILIZACIONES

UNIVERSITY IN THE MEANTIME: CORRIDOR EXPERIENCES AND OTHER DISRUPTIONS

A UNIVERSIDADE NO SIGNIFICADO: EXPERIÊNCIAS DE CORREDOR E OUTRAS DESTABILIZAÇÕES

Paula Anahí González¹
Matías Baigorria²
María Marta Yedaide³

Resumen

Este artículo reflexiona acerca de las significaciones relativamente estables que lo universitario, en el danzar iterativo de las prácticas cotidianas, asume en el tiempo espacio local. Se impulsa desde la mirada convencional sobre el Nivel Superior y la interpela a partir de las “experiencias de pasillo”. A partir de esta categoría nativa de nuestras investigaciones y lo que promete, se despliega un conjunto de herramientas conceptuales enraizadas en las teorías queer, las cuales se invierten no solamente en la explicitación de aquello que acontece una y otra vez a las sombras de lo comúnmente reconocido, sino también en las posibilidades creativas de gestar nuevos mundos, también en y para la universidad. En el marco de un Proyecto que se interesa por las (re)educaciones docentes en las tramas sociales más allá – y en los entremedios—de lo escolar, el texto explora nuestros hábitos a la luz de las posibilidades que la coyuntura de la pandemia ha dejado expuestas. La opción narrativa constituye el posicionamiento metodológico privilegiado para hacer conversar grandes y pequeños relatos que incuban el poder de alter(n)ar significaciones y comprometernos con los modos en que somos dichos⁴ y los otros modos, aquellos en los que deseamos ser nombrados y reconocidos.

Palabras clave: universidad; pedagogías queer; educación docente; investigación narrativa

Abstract

This article reflects on the relatively stabilized meanings that “university” acquires in the iterative cycles of everyday life. It departs from a traditional view of higher education, which is challenged by the native category “corridor experiences”. It then relies on Queer Theory to expose commonly covert issues and, at the same time, stimulate the construction of new (academic) worlds. The text explores new habits exposed by the Pandemic, in the context of a Research Project concerned with Teacher (re) Education which adopts a narrative approach that enables inspection of the stories we tell, as well as the stories which speak of us, as we imagine other futures.

Keywords: university; queer pedagogies; teacher education; narrative research

Resumo



Este artículo refleja sobre los sentidos relativamente estables que la universidad, en la danza iterativa de las prácticas cotidianas, asume en el espacio-tiempo local. É promovido a partir de la visión convencional en el Nivel Superior e cuestiona a partir de las “experiencias de corredor”. Partiendo de esta categoría nativa de nuestra investigación y de lo que ella promete, un conjunto de herramientas conceptuales enraizadas en teorías queer se desdobla, las cuales son investidas no solo en la explicación de lo que acontece repetidamente en las sombras de lo que es comúnmente reconocido, sino también en las posibilidades creativas de crear nuevos mundos, también en y para la universidad. En el ámbito de un Proyecto que se interesa por la (re) formación de profesores en redes sociales para más allá - y entre - la escuela, el texto explora nuestros hábitos a la luz de las posibilidades que la situación de pandemia dejó expuestas. La opción narrativa constituye el posicionamiento metodológico privilegiado para hacer con que grandes y pequeñas historias conversen que incuben el poder de alterar(n)ar significados y nos comprometan con los modos como somos dichos y los otros modos, aquellos en los que queremos ser nombrados. y reconocido.

Palabras-clave: universidad; pedagogías queer; formación de profesores; investigación narrativa

Recepción: 02/08/2021

Evaluado: 13/09/2021

Aceptación: 16/09/2021

Introducción

Habitamos universidades y ellas nos habitan. Lo hacemos mientras afectamos, y nos afectamos, de manera particular, performando en el cotidiano ciertos sentidos respecto de la educación superior y de la “formación docente”. Nos importan, desde hace ya tiempo, los procesos que parecen haberse puesto en marcha para interpelar y desmontar las gramáticas del sufrimiento (Giroux, 2004), situándonos en la proximidad que otorga autenticidad a nuestras investigaciones (Porta & Yedaide, 2017; Denzin & Lincoln, 2012). Reconocemos en la pandemia una exquisita ocasión para *ver*: la excepcionalidad y la conmoción han desnudado lo que venía doliendo y no puede ya ignorarse. En nuestro caso particular, aquello sobre lo que conversábamos en el amparo de las pedagogías críticas más radicales, lo descolonial y lo queer cobró actualidad en los cuerpos y las emociones con una intensidad inusitada. El mientras tanto pandémico (Moreno, 2020) se fue mostrando como un flujo transicional más antiguo y duradero, con proyección de continuidad más allá del COVID-19 pero, gracias a él, con clara conciencia de los miedos, las expectativas y los deseos.

Este maravilloso y desafiante tiempo que ya se venía gestando parece empeñado en subvertir la correlación de algunas fuerzas; entre ellas, la ecuación institución/instituir parece haberse alterado. Las instituciones van perdiendo la pátina de consagración que los rituales –o refranes, a decir de Berardi (2018)—pacientemente fueron construyendo a lo largo de siglos, y se pueblan de prácticas destituyentes y reinstituyentes que las desestabilizan y sacuden con violencia. La Universidad, afortunadamente, está siendo afectada por estos movimientos.

Nuestra adhesión a posicionamientos ético-onto-epistémicos (Barad, 2007) para la investigación educativa, nacida de una obstinación con la investigación narrativa en la comunidad local, ha hecho impensado abordar un fenómeno en la generalidad o la abstracción. Mucho de lo que hemos ya escrito y desarrollado da cuenta de las razones—cientos de ellas—por las cuales definimos quedarnos en el vecindario de nuestros

entornos de trabajo y predicar de ellos a la vez que predicamos de nosotros mismos (Yedaide, 2019; Yedaide, Porta & Ramallo, 2021). Esta implicación no es solamente una pose clínica (Souto, 2014); se trata más bien de una honesta afiliación a los cuestionamientos descoloniales respecto del punto de vista miope de la ciencia moderna y su exposición a partir de las hoy reconocidas coexistencias cosmogónicas (Castro-Gomez, 2005; Lander, 2001; Santos, 2006), así como a las teorías y pedagogías queer con su énfasis en la fluidez, la desencialización y la errancia (Flores, 2018; Britzman, 2016). Proponemos, entonces, una mirada a la Universidad que nos mira mientras la/nos narramos en ella, en el escenario particular de nuestras prácticas de docencia e investigación y en el dominio de lo que solemos llamar “educación docente” –con el afán de iluminar las múltiples, incluso contradictorias, fuerzas que se solapan en los procesos de infinita reconstrucción del (inexistente, excepto como etiqueta útil) “ser docente”. La construiremos desde su polo más convencional, aludiendo a las significaciones que se le adhieren ya como una piel, para proceder luego a dislocar—queerizar—estos sentidos a partir de la imagen de las “experiencias de pasillo”.

El significante “universidad”: lo que aún vive en nuestros contextos

Tal como adelantáramos, intentaremos en primer lugar ofrecer un boceto más o menos fiel de lo que la “universidad” lleva adherido como significaciones relativamente estables. El compromiso con esta tarea se explica por la vigencia que estos sentidos tienen y su pregnancia al momento de definir los horizontes de inteligibilidad del discurso (Angenot, 2012; 2010).

En nuestro país, la Universidad es una institución con una larga trayectoria y con un privilegiado posicionamiento con respecto a otras instituciones escolares y sociales. Esto no la ha eximido, no obstante, de los cuestionamientos que aún antes de este milenio y de la mano de la lógica gerencial de los neoliberalismos (Vior, 2008), la sentó en el banquillo de los acusados por fallar a la hora de “formar” los profesionales y “producir” los conocimientos que la “modernización” del mundo necesitaba. Estos primeros embates fueron importantes pero leves comparados con las garantías de justicia social y cognitiva (Santos, 2016) que se le exigen desde entonces.

Pero volviendo a las condiciones y contextos históricos que explican su eventual consolidación en el imaginario social, resulta interesante advertir que las universidades se instalan en el territorio nacional ya durante la época colonial. Desde ese momento histórico, fines del siglo XV y comienzos del XVI, la Universidad se constituyó como un espacio educativo restringido para las clases dominantes (Buchbinder, 2010). Esto tendrá continuidad hasta bien entrado el siglo XX, ya que la Ley 1420 suponía obligatoriedad sólo para la educación primaria; el derecho a la formación de la ciudadanía regía hasta la edad de los 12 y 13 años y los estudios secundarios quedaban a “libre elección” de las familias e incluso de los mismos actores sociales, ya que no existía disposición que reglamente su obligatoriedad (Puiggrós, 2000).

Esta temprana condición elitista de la universidad argentina se verá, no obstante, interpelada en las primeras décadas del siglo XX. En 1918, un grupo de estudiantes considerados reformistas se lanzarán a exigir la modificación del sistema educativo superior, materializando la emblemática “Reforma Universitaria”. Bajo esta consigna, la Universidad se transformaría, hasta nuestro presente, en un espacio público, autónomo y laico.

En muchos sentidos, la Reforma Universitaria de 1918 cambió para siempre la relación entre la universidad, el estado y la sociedad en nuestro país y parte de Latinoamérica.

Desde allí en adelante, a pesar del sabotaje de Marcelo Torcuato de Alvear (Cattaruzza, 2009)—quien fue elegido mediante Ley Sáenz Peña⁵ (Botana, 1979) para llevar adelante nuestro país durante el período 1922 a 1928—la Universidad permitió el acceso a grupos masivos de la sociedad, impulsado a partir del principio de gratuidad. Desde la Reforma, el Estado ha asumido la función política de promover y financiar a la Universidad mientras garantiza altos niveles de autonomía; la consecución de tal afán ha quedado, no obstante, fraguada e interrumpida por gobiernos de facto, pero también por modelos económicos de corte neoliberal o de derecha.

A pesar de las contradicciones y contramarchas, la Reforma instaló respecto de la Universidad un sesgo democrático, especialmente al delegar la toma de decisiones en una instancia colectiva, representativa y constructiva. En la vida cotidiana de las universidades, sin embargo, la cuestión se torna más ambigua.

Si nos servimos de las categorías gobernabilidad y gobernanza (Aguilar Villanueva, 1988, 2006; Acosta Silva, 2001, 2010; Camou, 2001, 2010)—asignando el primer término a las relaciones que se establecen entre los actores universitarios y su capacidad de toma de decisiones en forma legítima y eficaz, y el segundo a la existencia de reglas y prácticas que permiten el desarrollo, funcionamiento, conformación y dirección de las diferentes relaciones de poder entre los actores que forman parte de la Universidad—la experiencia Argentina configura lo que Kandel describe como una cartografía compuesta por cuatro actores universitarios diferentes, a su vez heterogéneos en su constitución⁶ (Kandel, 2005). Uno de los miembros es el cuerpo docente, compuesto justamente por quienes tienen (o ejercen, mejor dicho) la autoridad académica de “formar” a los estudiantes. Muchos de ellos están dedicados tanto a la docencia como a la investigación, por lo que los cargos más importantes, Profesor Titular y Profesor Adjunto, están ocupados por profesionales con curriculum vitae robustos. El segundo “actor”, el estudiantado, entra en escena de modo muy particular precisamente a partir del movimiento de 1918; fueron los estudiantes quienes comenzaron a exigir que se respeten derechos y que las autoridades de las diferentes facultades puedan defenderlos o, en todo caso, hacerlos cumplir. Los graduados constituyen un tercer conjunto de actores que participa con relativo poder de decisión en los diferentes órganos de gobierno de la Universidad. Finalmente, los Trabajadores universitarios, abocados a las tareas administrativas, han conquistado terreno en la participación en la toma de decisiones, especialmente en el caso de nuestra Universidad y a la luz de la última reforma estatutaria⁷.

Esta conformación “interna” de la comunidad universitaria es sin duda compleja, y queda aún más fuertemente tensionada por la relación que establece con la sociedad—estos límites universidad/sociedad, como el resto de las taxonomías, son mencionadas aquí como un gesto fiel a las concepciones más tradicionales de lo universitario, pero serán en el próximo apartado puestas en duda en tanto ficciones que, sin embargo, todavía prevalecen en el ideario y el discurso cotidiano y son desde allí productivas de sentido.

En nuestro país—y en gran parte del mundo—las universidades se asocian al Estado Nacional en su misión de “formar” profesionales. El término “formación” asume aquí el sentido que exalta Cazales, apoyándose en Brugger (2000), al señalar modos con los que se alcanza una “configuración apropiada” (Cazales 2013, p.7). De acuerdo con este supuesto, la formación profesional implicaría un proceso continuo y permanente, que en el ámbito universitario comenzaría cuando un sujeto empieza sus estudios superiores pero que no tiene un fin preciso, ya que el perfeccionamiento se complementa durante la etapa profesional o laboral. En este punto también creemos propicio poner en



entredicho los modos de nombrar la experiencia de los sujetos estudiantes en la universidad, ya que trasciende ampliamente las expectativas de los currículos explícitos. Los espacios universitarios son frecuentemente narrados como hervideros de vivencias—nunca del todo separadas de las estrictamente “académicas”—que se gestan en espacios educativos complementarios (adscripciones⁸, participación en el cogobierno universitario, militancia política, actividades de extensión e investigación) e incluso a propósito de otras instancias que agrupamos provisoriamente bajo el rótulo “experiencia de pasillo”—una categoría nativa de nuestras investigaciones.

En estas experiencias, que incluyen la organización y/o participación en actividades artísticas, reuniones formales e informales, encuentros sociales, grupos de estudio, charlas mediadas por el café y el mate, entre muchas otras instancias, se tensan y desafían los refranes de la vida universitaria, su venia democratizadora, los intereses de cada claustro y las relaciones con el resto de la sociedad. Mucho de lo que allí sucede reedita—a través de performaciones—los significados de lo universitario, reinscribiendo sentidos cada vez más desafiantes y, arriesgamos, saludables. En un diálogo ininterrumpido y promiscuo con aquello que sucede en las aulas, las experiencias de pasillo nos educan y reeducan como seres sociales en general, y como universitarios, académicos y profesionales en particular. Desde allí se gestan, sostenemos, las fuerzas destituyentes que desarman lo que el tiempo había vuelto estructural en las instituciones universitarias.

Lo que el COVID-19 ha dejado al descubierto: lo perdido, lo añorado y lo nuevo

A fines del año 2019 y principios del 2020, diferentes medios de comunicación vaticinaban un acontecimiento que nos afectaría a escala planetaria: la propagación del COVID-19, mejor conocido como Coronavirus. Las condiciones epidemiológicas hicieron que esta enfermedad tenga una transmisión rápida, casi simultánea, lo que condujo a la Organización Mundial de la Salud (OMS) a declararla una pandemia.

En nuestro país, el presidente electo en 2019 Alberto Fernández inauguró el mes de marzo de 2020 con el decreto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) para toda la Argentina. Como consecuencia inmediata, las clases presenciales quedaron suspendidas en todo el territorio nacional y en todos los niveles y modalidades educativas.

Paulatinamente y en vistas a la continuidad del ASPO—que mutó luego a DISPO (Distanciamiento Preventivo Obligatorio) y que ha asumido formas de intermitencia desde entonces—el entorno virtual comenzó a monopolizar la ahora llamada “continuidad pedagógica”. Muchas universidades utilizaban ya ciertas herramientas tecnológicas, con diversos grados de implicación por parte de las asignaturas, pero no se había hasta ahora conformado la educación no presencial como garantía del derecho al acceso a la educación superior. Las experiencias más significativas se habían desplegado en la esfera de la Educación a Distancia, pioneras en el afán de distribuir con mayor equidad los bienes sociales de las universidades.

Podríamos decir que este cambio en el ambiente académico afectó a todos los actores universitarios de forma común y particular, y tensó aún más las preocupaciones en torno a las posibilidades concretas de acceso a la vida universitaria. Las personas trasladaron el trabajo y estudio al espacio doméstico, mientras que la paulatina hibridación de modalidades hizo que coexistieran demandas de estudio con exigencias laborales y familiares inéditas. Quienes estuvieron a cargo de niños en edad escolar se vieron obligados, por ejemplo, a gestionar sus trabajos con los horarios de los más



pequeños y asumir la organización de las tareas domésticas, e incluso compatibilizar horarios para responder a las demandas de cada nivel educativo.

Las angustias anudadas a la vulnerabilidad y precariedad de la vida, las pérdidas de personas queridas y las complicaciones de salud echaron sus sombras sobre procesos de enseñanza y aprendizaje improvisados e incómodos para todos. La indisponibilidad de conectividad y escasez de dispositivos tecnológicos (Maggio, 2021) reemplazaron otras formas de pobreza a las que nos habíamos, dolorosamente, habituado—como la imposibilidad de sostener económicamente el transporte, la compra de libros y fotocopias, las viandas. Ciertos derechos supuestamente garantizados quedaron inevitablemente sospechados.

Mucho se ha dicho y escrito respecto de lo nuevo: las cátedras se han aggiornato rápidamente para incorporar todo tipo de recursos a las propuestas de enseñanza, y se ha innovado exponencialmente en la búsqueda de estrategias para seguir enseñando. Se trata de un comienzo promisorio: aunque no se han afectado sustantivamente los modelos más clásicos, la discontinuidad va sembrando inquietudes cada vez más interesantes (Maggio, 2021). Cuestiones antes asumidas parecen estar siendo, finalmente, interrogadas. Todo esto resulta auspicioso para desestabilizar lo instituido y alimentar la imaginación pedagógica (Tranier, 2021), para los cambios desde hace tanto pendientes.

Mucho se ha lamentado respecto de la antigua “normalidad”; la añoranza incluso ha agregado un cierto (riesgoso) romanticismo a la cuestión. Nuestras propias investigaciones—que han incluido ejercicios autoetnográficos, entrevistas y encuestas, grupos de reflexión entre otros instrumentos de trabajo de campo—han compuesto relatos ambiguos y en cierto modo contradictorios, que veneran lo anterior a la vez que lo reconocen insuficiente o desequilibrado, y ponderan las vinculaciones mientras sostienen que aquellos lazos que se construían en la presencialidad son irremplazables. Hay consenso, no obstante, en el poder educativo de los pasillos: los encuentros informales, las charlas casuales, los intercambios en los intersticios de aquello que supuestamente protagonizaba la vida académica emergen en las narrativas como tiempospacios importantes, necesarios y pedagógicos.

Es precisamente a partir de estas composiciones narrativas en pandemia que nos proponemos tomar a las “experiencias de pasillo” momentáneamente como impulso para construir ciertos horizontes de sentido en el proceso de resignificación de la universidad que ya estaba en curso, pero que se ha vuelto urgente en la coyuntura actual. Exploraremos, con este afán, algunas invitaciones que suelen poblar el dominio rebelde y desordenado de la “teoría queer”.

Queerizando la universidad

Hablar de “queerizar” supone ya, de movida, más de una indisciplina. Está la primera, fundacional, rebeldía de los años 90 del siglo pasado, que travistió con insolencia el sentido peyorativo del vocablo “queer” y lo transformó en emblema del activismo social. La segunda rebeldía alude al uso del verbo como alternativa a la más clásica vocación por los sustantivos; esto responde tanto al deseo por escapar a las de-finiciones y concentrarnos mejor en lo que las “cosas” (nos) hacen (Pérez, 2016), como a la confianza butleriana en la performatividad como mecanismo de composición colaborativa de los marcos semiótico y materiales de nuestra existencia. Finalmente nos disponemos a asumir la irreverencia necesaria para dismantelar el campo académico (Bourdieu, 2012), exponiendo sus mecanismos de discrecional distribución de la autoridad

(Yedaide, 2017) para enactuar la inversión del par instituido/instituir a favor de este último término.

En el corazón de esta postura se encuentra la confianza en la fenomenología queer tal como la convida Sara Ahmed (2019), y que además danza exquisitamente con otros ritmos feministas, neo materialistas y posthumanistas. Ahmed nos recuerda que aquello que se ha naturalizado es en realidad una historia de llegada, y que son precisamente los hábitos—con su cadencia y cualidad iterativa—los que van componiendo la trama social—materiosemiótica, agregaríamos con Barad (2007). Estamos habituados, entonces, a vivir el mundo de una determinada manera, pero se trata de un hábitat que depende de la reiteración de lo Mismo para su subsistencia, y está siempre vulnerable a la performación de lo Otro que, una vez cotidiano, acopia el poder de instituir. Mirar las instituciones desde esta posición nos regresa a nuestro poder agéntico para intervenir la realidad a partir de pequeños movimientos que podrían sumar voluntades y abrir camino en nuevas direcciones.

Como puede apreciarse en este punto, esperamos, ofrecemos para la discusión de lo universitario lo que podrían llamarse de momento “tecnologías queer”; esta denominación (provisoria y estratégica) nos recuerda que se trata de construcciones (contingentes, in-corporadas, locales y humildes) que cumplen un determinado fin—en este caso la desestabilización de un significante arraigado en nuestro espacio-tiempo.

Y, curiosamente, el primer gesto destituyente se sirve de las conquistas de los pueblos del mundo y la obstinación con el que se han vuelto a colocar en la cartografía planetaria. Nos referimos a la paulatina perforación de la unicidad propia del pensamiento moderno-colonial (Lander, 2001), aquella vocación por los enteros, las abstracciones y lo generalizable a fuerza de silenciar o subalternizar las diferencias (Galceran Huguet, 2010). La arrogación de potestad discursiva, como política del nombrar (Walsh, 2011) es también legado de la pos y descolonialidad, aunque es innegable que el *Stand Up* de los años 90 y los rescates de las disidencias de los territorios sociales de lo abyecto coinciden en el espíritu rebelde que dinamita la ficción de lo Uno. Nuestra primera intervención, entonces, es en el sentido de recordar(nos) que la universidad no es tal cosa excepto en una serie de performances ficcionales que brindan una imagen gruesa pero pixelada, que ante una mirada atenta revela una yuxtaposición de detalles in-sintetizables—imposible no apelar aquí a la imagen del *ch'ixi* de Silvia Rivera Cusicanqui (2018).

También nos interesa el fracaso como tecnología para enactuar nuevas historias. Lo pensamos con Judith Halberstam (2018), como una irreverencia frente a la positividad de la vida contemporánea y la toxicidad que se impone. Fracasar nos exime, en primer lugar, de cumplir los mandatos que la modernidad-colonialidad mantiene vigentes precisamente a través de instituciones como la universidad—que siguen siendo muy acertadamente descriptas como lo hizo oportunamente Pierre Bourdieu, en términos de campos de fuerzas. Nos corre de la meritocracia, el deber ser, las prescripciones, la moral impuesta, las amarras a lo necrosado. Fracasar permite que reingrese el aire: cuando lo esperable no se concreta hay lugar y tiempo para crear y crearse en otros términos (Ahmed, 2020). ¿Qué mejor práctica para un mundo que nos intranquiliza y nos resulta dolorosamente desigual e injusto? Fracasar es una fuerza de resistencia que habilita la reexistencia.

Por supuesto que es difícil fracasar en la universidad y quedarse; esto manifiesta, precisamente, la feroz vigencia en la lúcida mirada bourdesiana. Se requiere de complicidades y movimientos serpenteantes (De Castro Muniz, 2017); hay que territorializarse lo suficiente como para poder permitirse las micro

desterritorializaciones que van componiendo un nuevo sendero, un *well-trodden path* (Nordstrom, 2018; Ahmed, 2019). Se trata de alternar (Yedaide, Porta y Ramallo, 2021) las condiciones de practicar la docencia, la investigación y la gestión en la construcción de otra clase de nostredades (Wayar, 2018). Afortunadamente, el tiempo parece claramente propicio para lo que Luciana Berengeno (2021) gusta llamar gestos semilla. En el nivel de nuestras prácticas académicas—y en relación con lo que se espera de ellas y no puede ser obviado todavía—otro micromovimiento que se presenta como candidato ideal para los desmarques que proponemos implica la activación de las opciones políticas del lenguaje (Flores, 2017). Esto supone el hábito de preguntar los modos en que nombramos, y somos nombrados, instalar la duda en el corazón de esos significantes al exponer su historicidad, su no necesidad, y travestir su sentido canónico hasta que se altere lo que de obvio han tenido. Hacemos esto, regularmente y en la comunidad que nos nuclea—y que incluye a quienes colaboramos en los grupos de investigación y las cátedras en la Facultad, pero también los grandes referentes del campo educativo que nos afilian con sus producciones—con la palabra “ciencia”; vamos enactuando para ella prácticas alternativas a lo esperado, que se refugian en la autenticidad y la validez catalítica y educativa que son capaces de generar. Nos empeñamos en que, al menos, “ciencia” no quiera decir siempre lo mismo—aquello que se le adhirió como sentido primigenio con la construcción de la tecnología del testigo modesto en la Historia Más Grande Jamás Contada (Haraway, 2004, 2017).

Otro micro movimiento para el zigzagueo que nos compromete (Braidotti, 2015) se dirige hacia la promiscuidad como posibilidad, al menos de manera intermitente, de desacralizar los conocimientos. Las taxonomías y clasificaciones, así como las definiciones, son hábitos propios de la modernidad-colonialidad, necesarios en una cierta medida, pero exacerbados a propósito de la pregnancia de los dualismos cartesianos. Cumplen una función organizadora innegable, pero se olvidan de su contingencia y parcialidad (Braidotti, 2015) y constituyen, entonces, una oportunidad deliciosa para su desaffo, para la genealogía de las exclusiones comprometidas y para el análisis de las condiciones que sostienen su permanencia, especialmente en relación con lo no nombrado, no pensable, en ese “lugar” (Foucault, 1996).

De la mano de esta posibilidad de afectar los conocimientos—al desmontar los supuestos que los agrupan como modo único de organizarlos—cobra importancia la pregunta sobre las ignorancias. La tesis de Eve Sedgwick (1998) sobre la ignorancia como efecto del conocimiento nos retorna a la preocupación foucaultiana sobre las exclusiones y los silencios. Pero además nos alerta contra la ficción del vacío—ese estado mítico que incluso la física ya ha probado imposible. No importa entonces ya saber algo, sino más bien las razones por las cuales eso ha sido legitimado como conocimiento, la fuerza política que sostiene esa autoridad y las opciones que han debido ser silenciadas o invisibilizadas en las operaciones moderno-coloniales de cancelación de lo divergente y lo ambiguo (Barad, 2007). Todo el edificio de lo universitario tiembla si tomamos estas tecnologías queer con seriedad; no todo puede caer, pero tal vez lo suficiente para des-entronizarnos de los privilegios que construyó el Humanismo.

En profunda intimidad con el zigzagueo y la pregunta por las ignorancias emerge la inclinación a repensar los contenidos disciplinares desde la promiscuidad, que viene de lo queer pero también de los nuevos materialismos y las ontologías relacionales (Barad, 2007; Haraway, 2017). Nada tan testimonial de la cualidad transfecta de la experiencia planetaria como el Coronavirus, que nos ha convocado a mirar allí donde los límites no son más que ficciones y las independencias, quimeras. Nuestros afanes por mantener



separados los contenidos, las categorías, los campos del saber, lo supuestamente docto de la supuesta doxa, todo esto resulta vano—podría incluso parecer simpático si no fuera, también, políticamente dañino. Cada vez parece más sensato pensar en términos de otredad significativa, de co-evolución, de inminente relacionalidad e interdependencia (Haraway, 2017). Los contagios, la mezcla, lo *ch’ixi* se expresan en todo lo vivo, lo que cambia y se transforma constantemente, lo que sólo se queda quieto o aislado por una operación intencionada—un corte agencial, propone Karen Barad (2007). Por supuesto, se amotinan peligrosamente contra la pulsión ordenadora de las instituciones, también en la universidad. Amenazan sus hábitos más arraigados, allí donde el “rigor” entendido en términos estrechos se anuda con los privilegios que no desean cederse (Yedaide, 2017). Pero ese movimiento del rigor a la erótica (Berengeno, Ramallo & Yedaide, 2021), de lo estético a lo ético (Yedaide, 2020) es lo que puede desarmar, también, las necropolíticas que traban las mutaciones que urgen (Berardi, 2018).

La transfección—y nuestra tolerancia-intolerancia respecto de ella en la universidad—nos regresa a nuestro interés en el pasillo—ese espacio-tiempo en que lo vincular y lo académico no lograban distinguirse uno de otro, pero que además se con-fundía con el olor a café, el ruido del último sorbo de mate, el cartel pintado en rojo arriba de la puerta, la prisa del bedel para instalar el proyector, la risa de dos cómplices cualquiera sentados en el suelo. También esto es la universidad, también allí se gesta vida universitaria, y estamos despertando a su ausencia, decidiendo si vale la pena continuar enseñando y aprendiendo en un ambiente social privado de esto.

Algunas reflexiones en el largo mientras tanto

*A veces, los cuentos son retumbos y destellos de hechos ciertos. Contamos lo que ocurrió.
Otras veces, los cuentos son pedazos de sueños. Contamos para que ocurra.
Liliana Bodoc, 2008*

Si pensamos que el mundo está mutando, y estamos entre la muerte y la utopía (Santos, 2003), el mientras tanto ceñido a la pandemia actual –el de Maria Moreno (2020)— aparece subestimado. Es cierto que la extensión de la alerta epidemiológica, alimentada por las nuevas variantes del virus, va transformando lo excepcional en relativa regularidad; también es cierto que llevamos registrados varios sacudones a este mundo-Segundo-Milenio que comenzaron hace mucho ya y prometen horizontes de sentido que apenas se insinúan. Parece que el mientras tanto es demasiado extenso para la emergencia y gesta pacientemente, en cambio, una serie de revoluciones.

La complejidad del escenario contemporáneo ofrece también un conjunto de posibilidades en el que el campo pedagógico puede generar resistencias y reexistencias. Vale la pena detenerse en lo que se añora, se vive y se desea, porque en sus pliegues tal vez se ubiquen buenas razones para los rituales del por-venir. Ahora que estamos profundamente afectados, conmovidos e inquietados por la desestabilización de lo conocido, las futurabilidades se ofrecen como sueños y contamos, como supo decir maravillosamente Liliana Bodoc, para que ocurran:

Deseamos que la universidad se desorganice un poco, se transfecte, se revuelva. Que los pasillos enseñen a las aulas la cualidad enredada de los aprendizajes. Que no resistamos la vergüenza de resucitar lo muerto en este tiempo, que no busquemos sin pudor nuevas o viejas comodidades. Que dudemos. Que nuestros cuerpos cuenten. Que las pedagogías



imposibles se derritan al calor de los corazones ardientes. Que nuestra fuerza erótica, esa que crea y ama, marque los ritmos de su palpar.

Referencias bibliográficas

- Acosta Silva, A. (2001). Gobierno y Gestión universitaria. *Revista de Educación Superior* (ANUIES, México) N°118.
- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. México: ANUIES.
- Aguilar Villanueva, L. (1988). Los problemas de autoridad en la universidad pública: la estructura de gobierno y la organización administrativa. *Revista de la Educación Superior* ANUIES: México, N° 65.
- Aguilar Villanueva, L. (2006). *Gobernanza y gestión pública*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ahmed, S. (2019). *Fenomenología queer: orientaciones, objetos, otros*. Trad. Javier Sáez del Álamo. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Ahmed, S. (2020). *La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría*. Buenos Aires: Caja Negra.
- Angenot, M. (2010). La era de las hegemonías dinámicas. Entrevista de Facundo García en Diario Página 12. Edición impresa 12/10/2010.
- Angenot, M. (2012). *El discurso social. Los límites históricos de lo pensable y lo decible*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham, NC: Duke University Press.
- Berardi, F. (2018). *Fenomenología del fin. Sensibilidad y mutación conectiva*. CABA: Caja Negra.
- Berengeno, L. (2021). La descolonialidad en el gesto. Un estudio interpretativo de gestiones culturales empíricas a partir de experiencias en la Comunidad de San Marcos Sierra, Córdoba, y Acantilados, Mar del Plata. *Tesis de Licenciatura en Gestión Cultural. Mar del Plata, UNMdP*.
- Berengeno, L.; Ramallo, F. & Yedaide, M. (2021). El placer en la investigación en educación: Tránsitos afectivos y afectantes como eróticas del rigor. *Volumen 7 (2021), número 1 de la Revista Interinstitucional Artes de Educar (UERJ)*.
- Bodoc, L. (2008). *Amigos por el viento*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Botana, N. (1979). *El orden Conservador*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Bourdieu, P. (2012 [1984]). *Homo Academicus*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Barcelona, Gedisa.
- Britzman, D. (2016) ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, Mar del Plata, año 7, n. 9, p. 13-34.
- Brugger, W. (2000). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ed. Herder.
- Buchbinder, P. (2010). *Historia de las Universidades en Argentina*. Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Camou, A. (2001). *Los Desafíos de la Gobernabilidad*. México: FLACSOIISUNAM.
- Camou, A. (2010). Estado, democracia y gobernabilidad. En *Programa de formación en “Gobernabilidad, democracia y políticas públicas”*, Red Interamericana de Formación en Gobernabilidad y Democracia, OUI/COLEGIO DE LAS AMERICAS. Disponible en: www.oui-iohe.org
- Castro-Gómez, S. (2005). *La hybris del Punto Cero: ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cattaruzza, A. (2009). *Historia de la Argentina 1916-1955*. Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.



- Cazales, Z. (2013). La universidad como espacio de formación profesional y constructora de identidades. *Revista Universidades*, UDUAL, México N.º 57, pp.5-16.
- De Castro Muniz, M. (2017). En el aire: “traslados a la modernidad” y pedagogías comunicativas (de) coloniales en la Amazonía ecuatoriana. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, Año 4, No. 4, noviembre 2017 Pp. 63 – 85.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Paradigmas y perspectivas en disputa. Manual de investigación cualitativa. Vol. II*. Barcelona: Gedisa.
- en <http://ladiaria.com.uy/articulo/2016/5/hay-que-empezar-de-nuevo/>
- Flores, v. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- Flores, V. (2018). Esporas de indisciplina. Pedagogías trastornadas y metodologías queer. AAVV. *Pedagogías transgresoras II*. Santa Fé: Ediciones Bocavulvaria.
- Foucault, M. (2011[1966]). Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Galcerán Huguet, M. (2010). Límites y paradojas de los universales eurocéntricos. Cairo, H. & R. Grosfoguel (et al.) *Descolonizar la modernidad, descolonizar Europa: un diálogo Europa-América Latina*. Madrid: IEPALA.
- Giroux, H. (2004). Neoliberalism and the Machinery of Disposability. *Truth-out*. Recuperado de <http://www.truth-out.org/opinion/item/22958-neoliberalism-and-themachinery-of-disposability>
- Halberstam, J. (2018). *El arte queer del fracaso*. Trad. J. Sáez. Barcelona: Egales editorial.
- Haraway, D. (2004). Testigo_Moderato@ Segundo_Milenio. *HombreHembra@ Conoce_Oncorrotón@: Feminismo y tecnociencia*. Barcelona: UOC. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad.
- Haraway, D. (2017). *Manifiesto de las especies de compañía: perros, gentes y otredad significativa*. Trad. Isabel Mellén. Córdoba: bucaulvaria ediciones.
- Kandel, V. (2005). *Formas de gobierno en la universidad pública: reflexiones sobre la colegiación y la democracia*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lander, E. (2001). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. Edgardo Lander (Comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. 2da edición. Buenos Aires; Ciccus Ediciones.
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moreno, M. (2020). Mientras tanto. Grimson, A. *El futuro después del COVID-19*. Argentina Unida.
- Nordstrom, S. (2018). Antimethodology: Postqualitative Generative Conventions. *Qualitative Inquiry* Vol. 24 (3) 215-226.
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *ISEL*, 5 184-198.
- Porta, L. & Yedaide, M. (2017). Una narrativa de lo descolonial para el vecindario. *Pedagogía(s) vital(es). Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial*. Mar del Plata: EUEDEM.
- Puiggrós, A. (2000) *¿Qué paso en la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Ed. Kapelusz.
- Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible. Ensayos desde un presente en crisis*. CABA: Tinta Limón.
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Para un nuevo sentido común: la ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática*. Vol. I. Bilbao: Desclée de Brouwer, S.A.
- Santos, B. de S. (2016). Hay que empezar de nuevo. La Diaria, 11 de mayo de 2016. Disponible



- Santos, B. S. (2006). Capítulo I. La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias. Para una ecología de los saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Agosto.
- Sedgwick, E. (1998). *Epistemología del armario*. Barcelona: La Tempestad.
- Tranier, J. (2021). La imaginación pedagógica. *Diario La Capital* de Rosario, 26 de junio.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*. Vol. No. 5 (dic). 59-78.
- Walsh, C. (2011). The politics of Naming. *Cultural Studies*. Routledge. 1-18.
- Wayar, M. (2018). *Palabras de fuego: Teoría travesti-trans sudamericana. Travesti/ Una teoría lo suficientemente buena*. Buenos Aires: Muchas Nueces.
- Yedaide, M. (2019). Las condiciones pedagógicas de la investigación educativa. Oportunidades para la descolonialidad. *Revista Praxis Educativa*, Vol. 23, No. 1.
- Souto, M. (2014). El enfoque clínico y su peculiar planteo de la relación sujeto objeto en la investigación en ciencias de la educación. *Educación, Lenguaje y Sociedad Vol. XI N° 11*, pp. 19-36.
- Yedaide, M. (2020). Pedagogías doctorales en escenarios volátiles: Dimensiones condicionantes en la composición de una narrativa que las nombre. *Revista de Educación Facultad de Humanidades. Dossier Pedagogías Doctorales Año XI N°19|2020 (117-128)*.
- Yedaide, M. (2017). El relato “oficial” y los “otros” relatos sobre la enseñanza en la Formación del Profesorado. Un estudio interpretativo en la Facultad de Humanidades, UNMDP. *Tesis de Doctorado en Humanidades y Artes, con mención en Ciencias de la Educación*. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Yedaide, M.; Porta, L. & Ramallo, F. (2021). Alter(n)ando las condiciones de autoridad de la investigación narrativa. *Revista Espacios en Blanco*, UNICEN. En prensa.

Notas

¹ Grupo de Investigaciones en Espacios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. paulanahig1984@gmail.com

² Grupo de Investigaciones en Espacios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. tutebaigorria@gmail.com

³ Grupo de Investigaciones en Espacios y Subjetividades Educativas (GIESE) de la Universidad Nacional de Mar del Plata. myedaide@gmail.com

⁴ Solemos adherir al uso de lenguaje inclusivo, como puede observarse en gran parte de nuestra producción. Lo hacemos, fundamentalmente, como gesto desestabilizador de las normalidades opresivas y posibilidad de generar ciertas intermitencias necesarias. En algunos textos, no obstante y como en este caso, nos inscribimos en la convención del uso del masculino genérico, puesto que deseamos interpelar con claridad otras cuestiones importantes y solidarias.

⁵ La Ley Sáenz Peña fue una ley electoral promulgada en Argentina en 1912. Hasta ese momento nuestro país estaba siendo gobernado por el Partido Autonomista Nacional (PAN) que se había mantenido en el poder gracias a múltiples maniobras fraudulentas y acuerdos entre los miembros de este grupo político conservador. A partir de esta nueva disposición, el sufragio presentó nuevas características: en primer lugar, comenzó a ser obligatorio. En segundo lugar, adquirió el carácter de secreto cuyo fin era justamente evitar las extorsiones, amenazas y clientelismos que se habían desarrollado cuando el acto electoral era cantado. También se percibió cómo universal, aunque en la práctica solo era un privilegio para los hombres mayores de 18 años. La puesta en acción de la Ley Sáenz Peña permitió que la Unión Cívica Radical accediera al poder.

⁶ Si bien nosotros hacemos referencia a la Ley Universitaria de 1918, existe en Argentina una Ley de Educación Superior sancionada en los años noventa, que expresa el funcionamiento y estructura de estas casas de altos estudios. Por el contexto neoliberal en el que fue aprobada se generan resistencias y rechazos a sus normativas. Para su consulta ver <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/25000-29999/25394/texact.htm>

⁷ Si bien la figura del No Docente es reconocida en este trabajo como integrante del co-gobierno, existen instituciones universitarias nacionales que todavía no han generado espacios democráticos para que este último claustro pueda participar y deliberar junto al resto de los miembros de la comunidad educativa.



⁸ A la hora de mencionar las adscripciones, estamos haciendo referencia a un mecanismo de la Universidad en Argentina que permite a los estudiantes que aprueban una asignatura poder participar de los equipos docentes como alumno/a adscripto a la docencia o la investigación (de acuerdo al trayecto de formación de cada individuo), desempeñando alguna actividad puntual durante el dictado de la asignatura en cuestión. Asimismo, los graduados universitarios pueden adscribirse a las asignaturas con funciones idénticas a las que desarrollan los estudiantes. Por último, los adscriptos (tanto graduados como estudiantes) no reciben ningún honorario o sueldo por su labor.