

Fundamentos en Humanidades
Universidad Nacional de San Luis – Argentina
Año X – Número II (20/2009) pp. 161/168

Subjetividades anestesiadas

Anaesthetized Subjectivities

Rita Lilian Amieva

Universidad Nacional de Río Cuarto
ramieva@ing.unrc.edu.ar

(Recibido: 15/11/09 – Aceptado: 29/11/09)

Resumen

Este trabajo refiere a la subjetividad docente. Tiene –en su misma escritura– las marcas de una subjetividad por lo general sancionada en una publicación académica. Es una perspectiva o testimonio expuesto en primera persona sobre situaciones que atañen y afectan a los docentes universitarios argentinos. El propósito es compartir una vivencia y una reflexión, que aunque teñidas de desencanto, abrigan la esperanza de nuevos proyectos con los cuales recuperar la pasión y el deseo de una universidad viva.

Abstract

This writing refers to university teacher's subjectivity. It contains –in its own style– the prints of subjectivity, generally unacceptable for academic papers. It is a perception or testimony exposed in first person about a tragic situation that concerns and affects Argentine university teachers. The intention is to share an experience and reflection that, even when tinged with disenchantment, cherish the hope of new projects that may recover the passion and desire distinctive of an "alive" university.

Palabras clave

subjetividad - trabajo - docencia universitaria - reflexión - cambio

Keywords

subjectivity - work - university teaching - reflection - change

“El alma se esfuerza en imaginar sólo aquello
que afirma su potencia de obrar”
Spinoza (1958)

A mediados del 2007, desde la Asociación Gremial Docente de la Universidad Nacional de Río Cuarto comenzábamos a gestar la idea del Trayecto Curricular Sistemático “Subjetividad y trabajo docente. Hacia un nuevo proyecto de universidad”. A mediados del segundo semestre del 2008, y luego de sortear una serie de dificultades, dábamos comienzo a esa formación de posgrado. Entre ambos momentos, mi vida se vería afectada por una tragedia laboral que me llevaría a profundizar el cuestionamiento, hasta entonces tibio, de la política universitaria argentina.

De un modo no previsto, lo que estaba puesto como objeto de conocimiento por vías de la formación, pasó a ser objeto de una reflexión viva en el marco de un trayecto personal. Lo que siguió a la explosión de la Planta Piloto de la Facultad de Ingeniería –la tragedia laboral a la que me he referido (1)– me ha revelado, sin dudas, todo el poder de las determinaciones de la cultura dominante en la configuración de la subjetividad docente.

Desde hace diecisiete años soy Asesora Pedagógica en la Facultad de Ingeniería de la Universidad Nacional de Río Cuarto. La muerte de mis seis compañeros, primero, y la actitud de obsesiva preocupación general por volver a la normalidad después, me ha despertado a una realidad que pese a ser dura, quiero ser capaz de ver, aún cuando no sé si podré participar en su cambio.

Confieso que este trabajo está escrito en un momento de desilusión profesional, y con la intención de exorcizar ingenuas utopías que terminan en desencantos; punto de partida necesario, quizás, para emprender nuevos proyectos que pueden ser modestos pero poseedores de toda la fortaleza que da la verdad.

Los rostros de Jano

En la mitología romana, Jano era un dios bifronte, mirando siempre en sentidos opuestos. Venerado como el dios de las transiciones y los cambios, se creía que uno de sus rostros representaba el pasado que se dejaba y el otro, el futuro que uno se prestaba a inaugurar; por eso se invocaba su protección cuando se quería variar el orden de las cosas, encarando nuevos proyectos.

El Jano que describo aquí comparte con el dios romano sólo la característica de tener dos rostros que, pese a parecer diferentes, no inauguran ningún cambio; más bien señalan la continuidad de un estado de cosas en la universidad.

La explosión de la Planta Piloto

Hay un comentario recurrente que escucho de parte de colegas de otras universidades cuando se refieren a la tragedia de la Planta Piloto. El comentario es más o menos éste: “Es terrible que les haya pasado a ustedes. Una de las mejores facultades de Ingeniería del interior del país. No lo podemos creer”. Yo sí. Es un claro ejemplo a lo que conducen las políticas neoliberales de un capitalismo salvaje.

Subjetividades y prácticas fueron modeladas en los noventa al ritmo de las imposiciones de organismos multilaterales de créditos. Devinimos en sujetos disciplinados, eficientes, atentos a anticiparnos a las tendencias “inexorables” de “lo que se viene”. Modificamos planes de estudio acortando la duración de las carreras, creamos nuevas carreras de grado y de posgrado, creamos nuevos grupos de investigación, y cuando se aproximó el tiempo de la acreditación, voluntariamente fuimos los primeros en presentarnos logrando la máxima acreditación en todas las carreras. Pero el éxito que crece al amparo de tales políticas hace perder perspectiva y no permite el ocio en su sentido más genuino (¿tal vez porque se opone el neg-ocio?), ese ocio que nos permite tomar contacto con nuestra interioridad y preguntarnos dónde estamos, con quiénes, y cómo estamos, en lo que hacemos cotidianamente.

La explosión de la Planta Piloto es, quizás, una cruel metáfora de una escala que se supera más allá de los límites tolerables o permitidos por alcanzar una meta que nosotros no fijamos, que nos es impuesta desde afuera, y que no alcanzaremos jamás.

Las categorizaciones

Sin dudas todos deseamos que la tragedia no fuera en vano; pero tan sólo a un año de la explosión, la Cuarta Convocatoria de Categorización del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores –desarrollada en el primer semestre del 2009– era el espejo que nos mostraba la imagen en lo que nos hemos convertido en estos últimos años: sujetos normalizados, dóciles, que ven en las categorizaciones la oportunidad de diferenciarse del resto, aspirando a formar parte, algún día, del grupo que aplica los

mismos criterios evaluando a los demás (2). O, en el mejor de los casos, sujetos anestesiados para no padecer el sinsentido del instrumentalismo puro de la política universitaria argentina (3).

Si la explosión momentáneamente nos unió, el interés por categorizarlos nos aisló en nuestras oficinas y hogares con algunos intermitentes accesos de quejas que –para no romper el aislamiento que nos habíamos autoimpuesto– expresábamos a través de mensajes utilizando el correo electrónico.

Esta situación me motivó a elevar una nota al Consejo Superior donde expresaba mi preocupación por esta convocatoria que, a mi juicio, debilitaba a la educación superior pública (4). En ella planteaba que resultaba fácil reconocer a los docentes dedicados a cargar los datos solicitados por el programa de categorización. Pues, quienes estábamos conminados a presentarnos –en mi caso personal, categoricé en 1999– hacíamos propicio todo encuentro con los demás colegas para pedir opinión respecto de dónde ubicar tal o cual información; bromear al paso –disfrazando así la angustia– sobre lo irrazonables que nos resultaban algunos, sino la mayoría, de los ítems; lamentarnos por no encontrar lugar donde registrar lo que hemos hecho; comentar nuestra preocupación por no disponer de información sobre proyectos en los que hemos participado allá lejos y hace tiempo; y más, mucho más.

Aparte de anécdotas y episodios, en el fondo, todo ello caracterizaba el miedo que sentíamos. Miedo a no pertenecer, a no ser reconocidos, a ser degradados de la categoría a la que aspiramos, a no jubilarnos con los beneficios que reporta el ser docentes investigadores. Miedo también, a apartarnos y a decir que no. Y digo que el miedo nos caracteriza y no que nos une, porque el miedo en el trabajo nunca une, destruye la reciprocidad, nos aísla.

Considero que los docentes universitarios tenemos grandes dificultades para accionar de manera colectiva. Y cuando lo hacemos, nuestras reacciones son tímidas y banales: mostramos preocupación porque nos extiendan los plazos para llegar a tiempo con la presentación, o para usar un procesador de texto en lugar del programa que se ha diseñado. Discutimos plazos, formas, procedimientos; pero el problema no es de forma sino de fondo; no es procedimental, sino ético.

Hemos naturalizado el hecho de que en circunstancias como la referida todo lo importante quede relegado. No nos detenemos a reflexionar hacia dónde nos conducen –y conducen a la educación pública– estos programas de categorizaciones e incentivos.

La Secretaría de Políticas Universitarias debería estar preocupada por esta situación. Docentes que nos posicionamos de esta manera frente a un problema que compromete a la Universidad Pública, probablemente tengamos dificultades para promover el espíritu crítico de los ciudadanos que formamos como futuros profesionales. Pero el espíritu crítico parece estar reñido con la calidad que busca evaluar la SPU; de otra manera, ¿cómo explicar que los ítems del instrumento utilizado enfatizaran paradójicamente la cantidad? ¿Por qué era importante consignar el monto asignado a los proyectos de investigación en los que hemos participado?, ¿qué tratamiento se dará a esta información?, ¿significa acaso que proyectos con mayor financiamiento son más importantes que los que tienen menor financiamiento? ¿Por qué debíamos consignar la cantidad de páginas del libro donde publicamos un capítulo?, ¿qué tratamiento se dará a esta información?, ¿significa acaso que se asignará mayor puntaje a los libros que tengan más páginas? ¿Qué se ha hecho con la información que todos hemos proporcionado en las convocatorias anteriores? ¿En qué tipo de mejoras de la educación superior se traducirá esta evaluación?

Hay un tipo de padecimiento o sufrimiento experimentado por los docentes que la Universidad debería considerar: el padecimiento ético. Un padecimiento que sentimos cuando al preguntar ¿para qué todo esto? o ¿por qué debo hacerlo?, las respuestas que obtenemos refieren a la utilidad, y no al sentido. El sufrimiento es aún mayor porque bien sabemos que los colegas que nos dan esas respuestas tampoco creen en ellas sino que ensayan una racionalidad estratégica con la que luego no podrán ser consecuentes. Al final, somos pocos y nos conocemos mucho. Sabemos que no nos conforman los consejos de tolerar para no comprometer el propio futuro o la carrera personal, mantener una posición, conservar un lugar, u obtener un mejor salario. No nos conforman porque esa forma de tolerancia es en realidad sumisión, obediencia, consentimiento a un sistema que nos ha acarreado mucho sufrimiento, que nos ha hecho perder perspectiva, y vidas.

Concluía esa nota aceptando que tal vez la situación que había expuesto podía ser producto de una visión equivocada aunque solicitaba que, en caso de coincidir con ella, el Consejo considerara la posibilidad de exponerla ante la Secretaría de Políticas Universitarias o darle el tratamiento institucional que considerara más oportuno para beneficio de la educación universitaria. El silencio fue la respuesta. También debo confesar que pese a la disconformidad manifestada, terminé presentándome a la convocatoria. Mi resistencia se había debilitado y se redujo a la solicitud

de la misma categoría que ya tenía, aun cuando podría haber aspirado a la inmediata superior. Una pobre resistencia.

La educación en peligro y los peligros de la educación

La desilusión profesional a que hacía referencia al comienzo, tiene que ver con la ausencia de una razón apasionada en la educación universitaria, que —debo confesar— advertí tardíamente; pues, comencé a experimentarla llegando a los cuarenta y ahora que llevo transitados varios años de esa década, se me vuelve cada vez más intolerable.

A mi parecer, la educación universitaria no compone ni incrementa potencias individuales ni colectivas, no promueve el autoconocimiento de los propios deseos y pasiones, lejos de permitir la exploración de la autoría de la propia palabra y del pensamiento, anima la repetición de la palabra autorizada a través de las citas de autoridad, tampoco estimula la memoria actuante sino una simple memoria informativa. Esto último es bastante evidente en las comunicaciones en congresos o jornadas: el informe desplaza al ensayo, que directamente no tiene lugar; y el experimento, a la experiencia; la reflexión se confunde con el análisis; y el exceso de datos, con la teoría.

Pienso en los efectos iatrogénicos de este tipo de educación. Hace varios años J. Cukier (1991, 1995) había acuñado el término “didactogenia” para referirse a la patología inducida por la enseñanza (5). Transformada en un mecanismo de disciplinamiento, de normalización, esta enseñanza impide que los sujetos obren éticamente pues, los ha acostumbrado a seguir un deber dictado desde el exterior.

Pero ¿acaso la educación podría ser de otra manera cuando los docentes nos hemos dejado someter por el miedo de la exclusión que generan las políticas educativas que, con iguales estrategias, dicen incentivar nuestro trabajo?

Invocando el cambio

Hay un conjunto de ideas inadecuadas que por no cuestionarlas terminamos por padecerlas; pues, la falta de cuestionamiento las absolutiza, les da entidad de totalidad, de visión única.

Según Spinoza, las ideas inadecuadas son confusas y mutiladas, o parciales. A fuerza de repetirse en los discursos cotidianos, hemos asumido que “es mejor no hablar de ciertas cosas”, que es preferible “evitar el conflicto”, que “esto es lo que hay”, que “hay que estar preparados o

dispuestos porque es lo que se viene”, que “no nos queda otra”... Afirmando el carácter inadecuado de estas ideas porque se hallan mutiladas de contexto, de autor, de causa y de finalidad. No admiten los cuestionamientos de por qué, en beneficio de qué o de quiénes, o para qué, evitar el conflicto, no hablar, resignarse, obedecer...

Decimos que las padecemos porque ninguna acción se deriva de ellas. Y al no cuestionarlas, damos cabida a las pasiones tristes (6).

Coincido con E. Carpintero (2009) en que “El Estado no puede regular las pasiones, por el contrario, libera las pasiones tristes: la desesperanza es la consecuencia de sentir que se está atrapado en una situación sin salida”. A fuerza de no poder hablar con muchos pensamos que no podemos hablar con nadie, que estamos solos, y tal vez ésta –la idea de que somos entidades separadas, islas– sea la mayor de las ideas inadecuadas que trata de instalar como un mandato, el poder hegemónico.

No ha sido en el ámbito de la academia donde he iniciado mi proceso de sanación o de cuestionamiento de las ideas inadecuadas sino en las asambleas o en los espacios de formación organizados por la asociación gremial; ámbitos donde advierto el esfuerzo ético por transformar las pasiones tristes en pasiones alegres.

Río Cuarto (Argentina), 10 de noviembre de 2009.

Notas

(1) La explosión ocurrió el 5 de diciembre de 2007 cuando estallaron tubos de hexano con los que realizaban una investigación, docentes y estudiantes de Ingeniería Química.

(2) Quizás valga aquí citar a Deleuze (1989: 10) “evidentemente se puede hacer la historia de los sistemas de dominación en la que siempre se ejerce la actividad de los amos; pero ésta nada sería sin el apetito de aquellos que, en nombre de los golpes que reciben aspiran a darlos”.

(3) Hubiera sido interesante indagar, en la obra social, los psicofármacos que se consumieron en la primera parte del 2009.

(4) La nota tiene fecha 17 de abril de 2009; aún tengo en mi poder la copia con el sello de recepción.

(5) Más tarde refinaré la idea por “didactopatogenia”. Como el término didactogenia abarca tanto a los efectos benéficos como patógenos de la enseñanza, recurriré a la noción de “didactopatogenia” para nominar a las enfermedades generadas por la mala enseñanza.

(6) En la demostración de la proposición xxxvii, Spinoza sostiene que la tristeza disminuye o reprime la potencia de obrar del hombre, esto es, disminuye o reprime el esfuerzo que el hombre realiza por perseverar en su ser, y, de esta suerte, es contraria a ese esfuerzo; y todo esfuerzo del hombre afectado de tristeza se encamina a apartar esa tristeza.

Referencias bibliográficas

Carpintero, E. (2009). Notas tomadas en el Curso de Posgrado "La inscripción social de la subjetividad. Normalidad y normalización". Asociación Gremial Docente y Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Cukier, J. (1991). Los estudiantes clónicos. *Diario Página 12*. Año 4, N° 1170, 18-21.

Cukier, J. (1995). Didactopatogenia. Enfermedades generadas por la mala enseñanza. *Revista Topía*. Año V, N° 15.

Deleuze, G. (1989). *Pericles y Verdi. La filosofía de Francois Chatelet*. Valencia: Edic. Pre-textos.

Spinoza, B. (1958). *Ética demostrada según el orden geométrico*. México: Fondo de Cultura Económica.