

CAPÍTULO 5

SOBRE LO COMÚN Y LA UNIVERSIDAD. EL DISCURSO ÉTICO DEL PLAN TAQUINI

Sebastián Barros

INTRODUCCIÓN

En este texto propongo plantear una serie de interrogantes sobre la estructuración de “lo común de la comunidad”. Para eso tomaré, casi como una excusa, el análisis del discurso modernizante sobre la educación superior que se diseminó en la Argentina a partir de los años setenta. El llamado Plan Taquini propuso un programa de creación de nuevas universidades en discusiones que comienzan en 1968 pero que no terminan allí sino que continúan en la década del noventa con la propuesta de creación de colegios universitarios. Analizaré estas propuestas como un ejemplo de lo que describiré, en términos rancièrianos, como una “comunidad ética” en contraposición a una “comunidad política”. Para finalizar presento interrogantes para una posible investigación sobre los “restos problemáticos” que invisibilizan las teorías consensualistas de la política, su estatus teórico, sus formas de sujeción-subjetivación y los efectos que su emergencia provoca.

TAQUINI, EL ARRAIGO Y LA PALABRA

En 1968 se dio a conocer en Argentina el Plan de Creación de Nuevas Universidades, conocido como Plan Taquini, que tenía como objetivo

“iniciar una nueva política universitaria en la Argentina basada en la creación de nuevas universidades nacionales que apuntaran a la expansión de la población estudiantil universitaria y a la problemática cultural, científica y tecnológica de las distintas zonas del país” (Taquini, 2010, I). Dicho plan suponía además un programa de adecuación de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo y sugería crear nuevas universidades, independientes de los centros actuales de educación superior, libres de sus problemas y orientadas a insertarse adecuadamente en la solución de los problemas de la Argentina del futuro. De acuerdo con esa concepción, el crecimiento de la matrícula universitaria traía aparejado un problema social que se iría agravando si no se implementaban medidas para revertir la situación de esas universidades multitudinarias en grandes centros urbanos.

El argumento que respaldaba la necesidad de nuevas universidades partía desde los cambios que se podían percibir en la contraposición entre una institución “tradicionalmente pequeña ocupada por grupos más calificados” que se ocupaba de “la generación del conocimiento puro, el que se transmitió a los grupos más calificados de la sociedad, los que por su participación porcentual y el tamaño de la población fueron pequeños” y una universidad moderna que tiene como función, además “de generar conocimiento y dar educación superior a un creciente número de alumnos” (2010, II). El Plan Taquini respondía entonces a un contexto de cambios estructurales en comunidades que crecían demográficamente lo cual provocaba instancias críticas ante la necesidad de educar a los sujetos que se iban incorporando a ellas.

Este crecimiento demográfico tenía consecuencias importantes para la vida universitaria. Básicamente, el proceso detrás de esta nueva realidad era un “creciente número de jóvenes [que] tuvo interés en estudios universitarios para capacitarse laboralmente, y esto ocurrió también con la incorporación masiva de la mujer desde los 60” (2010, II). La creación de nuevas universidades entonces está vinculada inicialmente a la masividad que supondrían sociedades que se complejizaban a partir de la ampliación de la ciudadanía después de la Segunda Guerra Mundial, lo cual exigía desafíos distintos marcados por la masividad. Esto suponía, a su vez, dos problemas para el sistema universitario. Uno estructural ya que el país no tenía universidades suficientes para hacer lugar a la masividad por fuera de los grandes centros urbanos de lo que se llama “el interior”. Otro “ontológico” que vinculaba la incorporación juvenil a la universidad al desarrollo económico pero también a la “realización espiritual”.

Respecto del problema estructural, el crecimiento de la matrícula traía aparejado una complicación social que se iría agravando si no se implementaban medidas para revertir la situación de estas universidades multitudinarias. Las palabras de Taquini advertían:

... que, a los problemas de estructura antedichos, la falta de Universidades en el interior determinaba una migración interna de estudiantes con el consecuente empobrecimiento de sus ciudades (Taquini, 2010, II).

La creación de nuevas universidades y la consecuente descentralización de su población eran importantes porque iban a evitar esa migración interna. Si bien la justificación de Taquini es el empobrecimiento de las ciudades del interior, la consecuencia que tiene en mente en el contexto dictatorial en el que escribe, es el modelo de Germani para explicar el proceso patológico del desarrollo argentino que generó las condiciones de posibilidad de la emergencia del peronismo: la asincronía entre la rápida modernización de la estructura productiva y la lenta transformación de las formas de vida tradicionales. En el argumento germaniano la industrialización de las primeras décadas del siglo XX había generado la migración de poblaciones tradicionales a los modernos centros urbanos. Esta migración se representaba en sujetos dislocados por los rápidos procesos de cambio y, en consecuencia, disponibles para el populismo peronista. Este proceso, seguía el argumento, había obstaculizado el desenvolvimiento político “normal” que hubiera supuesto su incorporación a modernos partidos socialdemócratas. Esa es la posibilidad que acosa a Taquini, la presencia ausente en su argumento es un sujeto acechante que se pudiera desplazar del lugar que la consigna de Paulo VI “Paz es desarrollo” (Taquini, 1972: 113) le tenía asignado. Este es el punto, por lo tanto, en el que el problema estructural confluye con el problema ontológico.

El “ser” de la institución universitaria estaba vinculado al desarrollo y a la realización espiritual. Como lo expresaba Taquini:

Se sabe que cuanto más instruido es un individuo más rápidamente aprende una función, más eficientemente realiza un trabajo, maneja una máquina; en fin, participa mejor en el proceso de la producción, combate mejor el subdesarrollo (1972: 114).

La educación, asociada a la instrucción que permitiría aprender y cumplir una función de manera eficiente, era condición del desarrollo. Era imposible pensar la posibilidad del desarrollo “sin que previamente no se cuente con las personas capaces de determinarlo” (1972: 115). El desarrollo generaría mejores condiciones de vida para las personas, “lo que le permitirá más tiempo para el cultivo del espíritu y

para escudriñar más en el mundo que lo rodea, y por ende, conocerlo mejor y amarlo más” (1972: 116).

El desarrollo de la vida espiritual y el desenvolvimiento sistemático y regular del crecimiento económico eran premisas que tendían a obliterar la posibilidad de una politización de la vida universitaria.¹ El acceso a la universidad no aparece vinculado a un derecho y no se menciona en los escritos de Taquini la relevancia de la universidad vinculada a una incorporación política a la ciudadanía. Estos dos aspectos tienen una presencia constante en el argumento de Taquini y no hacen otra cosa que intentar evitar cualquier posibilidad de que aparezca un sujeto que rompa con la premisa “Paz es desarrollo”.

Uno de los puntos en el que descansa esta mirada despolitizada de los sujetos que habitarían las instituciones universitarias creadas a lo largo y ancho de país es el arraigo. Aquí quisiera recuperar algunos indicios que permiten introducir la discusión posterior sobre lo común de la comunidad que mencionaba al principio, pero también señalar que la mirada contemporánea a los argumentos originales de Taquini y el tiempo transcurrido desde la publicación original del Plan de los comentarios posteriores es una señal de la importancia política y la fuerza de su diseminación en el discurso político-público sobre la educación.

En el año 1970 el diario *Clarín* publicó una serie de opiniones sobre el Plan Taquini, una de ellas fue la del director del Instituto de Sociología de la Universidad de Buenos Aires, Fernando Cuevillas. Allí puede palpase la confluencia de los dos problemas que mencionamos más arriba, uno estructural vinculado al desarrollo y otro ontológico referido a la realización personal del estudiantado.

El plan de organización universitaria tiene a su favor las siguientes características: crea nuevos polos de desarrollo cultural y científico en diferentes zonas del país; eleva el nivel medio intelectual y científico del área ecológica donde funcione la novel fundación; arraiga la población de profesionales que encuentran en este ámbito campo propicio para el desarrollo de su vocación docente, de investigación o simplemente profesional o parauniversitaria. Evita el éxodo de los jóvenes universitarios especializados en

1 Puede verse en Southwell (2003, 129) que, si bien lo pone en otros términos, apunta a la misma idea cuando señala que el problema de la participación política en Germani “aparece como un punto no resuelto”. Por su parte, Emilio F. Mignone critica la mirada pretendidamente despolitizada del Plan cuando afirma que “me parece que lo que falta en la consideración global de Taquini es alguna mención o el tener en cuenta, prácticamente no lo encuentro en ningún lado: las exigencias de la formación universitaria para la convivencia y la formación política, para la convivencia y la formación democrática, para la correlación necesaria entre mercado y Estado, y fundamentalmente para la correlación entre libertad e igualdad” (Mignone, 1995).

disciplinas de aplicación profesional en la zona de residencia. Las universidades que se programan estarán especializadas conforme a las necesidades de las diferentes zonas (Cuevillas, 1970).

Posteriormente, en una jornada que se organizó en 1995 para presentar y comentar un libro de Taquini en el que propone la creación de colegios universitarios, se reunieron en la Academia Nacional de Educación varias personas intelectualmente vinculadas a la educación y compartieron miradas críticas y comentarios sobre la obra. Estas presentaciones están resumidas en un blog online del propio Taquini y allí se destacan diferentes aspectos de las problemáticas que plantea.

En esa ocasión, casi treinta años después de la publicación original del Plan Taquini, Juan Carlos Agulla señalaba:

... quiero referirme a la justificación sociológica de esta iniciativa de Taquini que [...] constituyen las bases institucionales más sólidas de homogeneización cultural que se han presentado en la sociedad argentina. Se trata, simple y claramente, de mantener el equilibrio poblacional y, por ende, la homogeneización cultural, del territorio nacional a través de la retención de la juventud –si se me permite la expresión– en sus ámbitos naturales. Así las ansias de saber, la formación cívica, el conocimiento técnico y la capacitación ocupacional tienen ámbitos propios, más allá de la oferta de los grandes centros urbanos [...] (Agulla, 1995).

Tanto Cuevillas como Agulla destacan que para el desarrollo en “áreas ecológicas” y “ámbitos naturales” se necesita “equilibrio poblacional”. El arraigo la juventud es un factor necesario entonces para la creación de un conocimiento científico vinculado a las necesidades de su entorno y capaz de generar un desarrollo estructural sostenible. Ahora bien, el arraigo tiene una doble cara si se quiere, porque es también la condición para la homogeneización cultural. Es decir, la lectura que se hace del Plan Taquini no apunta a una homogeneización de la cultura nacional que se sostenga por la imposición de una cultura única que supondría rasar culturalmente una comunidad plural.

Antes bien, la unidad cultural vendría dada por la posibilidad que abre el arraigo de fijar la distribución de lugares según las capacidades y necesidades naturales de cada región del territorio nacional. La homogeneización, en este argumento, no es tanto la búsqueda de uniformidad sino que es la asignación diferencial de un lugar específico con determinadas cualidades a los sujetos que componen la población. La homogeneidad reside en la forma distinta en que cada elemento es afectado por la cultura según el lugar en el que esté arraigado naturalmente.

Otro de los puntos que se desprenden de las lecturas del Plan es que una política de nuevas universidades lograría expandir y descentralizar la población universitaria juvenil y hacerse eco en la problemática cultural, científica y tecnológica de las diferentes zonas geográficas (Mendonça, 2015). Es decir que así como el arraigo fijaba a la población estudiantil y de ese modo le asignaba una función específica de acuerdo a las necesidades de su entorno, las nuevas instituciones de educación superior estarían sometidas a la misma lógica. En el Plan se explicaba las necesidades de cada región y se asignaba una característica disciplinar a las universidades a ser creadas en ellas. Por ejemplo, la instalación de una universidad en el sur de la Argentina era explicada de la siguiente manera:

Zona patagónica y austral. – La Universidad Austral, con ubicación en el extremo sur de la Patagonia, tendrá el objeto de nacionalizar dichos territorios, establecer la conquista tecnológica del área y la del territorio antártico. Debe estar ubicada en la población más austral posible. Dado el estado actual del desarrollo de la zona, que no hace imperiosa la necesidad de contar con una universidad completa, ésta se puede iniciar con algún instituto orientado hacia las ramas de mayor interés para la región: biología marina, ingeniería forestal, glaciología, geología, agricultura y ganadería, meteorología, etcétera (Taquini, 1972: 135).

El análisis del proceso de expansión de la educación superior nos muestra claramente el intento estatal por fijar una distribución de lugares sociales que está vinculada a la idea de la Patagonia como un lugar inmaduro y despoblado (Muriete y Barros, 2017). Por lo tanto, la asignación de lugares en una distribución no incluye solamente a los sujetos que habitan un espacio sino que también afecta a las instituciones y al espacio mismo. En el caso de las instituciones el argumento tiene el siguiente carácter. Dado que a partir del Plan Taquini la universidad no sería habitada solo por una población pequeña de individuos calificados sino que la enseñanza superior sería estimulada para que sea lo más amplia posible, las universidades no solo estarán limitadas por las necesidades naturales de su entorno sino que además deberán tener “un tamaño óptimo y no excederse del mismo” (Taquini, 1972: 117). A cada universidad nueva propuesta por el Plan Taquini le corresponde un lugar, una capacidad, una función y también un tamaño “óptimos”.

SOBRE LO COMÚN

¿Qué mirada sobre lo común se desprende de esta propuesta de creación de nuevas universidades? En la mirada de Taquini, la definición de un programa de adecuación de la enseñanza universitaria a las necesidades del desarrollo busca la coincidencia de tres elementos.

Por un lado, una comunidad particular definida por un determinado contexto estructural. En palabras de Laclau (1990), podríamos hablar de una comunidad definida por una estructuralidad que, dada su relatividad en la determinación, deja un espacio en el que puede aparecer la subjetividad. Una comunidad, en el caso de Taquini, marcada por la falta de desarrollo, por el crecimiento demográfico y por carecer de una planificación del sistema universitario. Pero también una comunidad marcada por una tradición de escolarización pública y bajos niveles de analfabetismo.

Por otro lado, esta comunidad imaginada por Taquini conlleva ella misma una idea de la vida buena que operaría como un principio de acción para esa nueva subjetividad. El principio que guía los sentidos de la comunidad está marcado por la necesidad de un proceso modernizador que genere desarrollo. Ese principio de acción apunta a lograr una comunidad planificada que imponga un orden que se sostendrá porque cada sujeto conoce el lugar que le corresponde según la necesidad que le marca el entorno natural que ocupa.

Por último, la comunidad particular y el principio de acción se conjugan con un tercer elemento, un modo de ser para el sujeto. El reconocimiento del lugar legítimo que le corresponde a cada sujeto lo asigna el acceso a la educación y mantenerse en ese lugar reconocido es lo que hará del sujeto un sujeto libre.

Los jóvenes han comprendido que **bienestar** es **desarrollo**, que **desarrollo** es **educación** y que **educación** es **libertad**. Libertad porque cada uno vale lo que piensa y sabe; lo que, en otras palabras, equivale a decir que cada uno es partícipe de su propio destino al obtener con la educación las armas para la independencia y la riqueza espiritual y económica (Taquini, 1972: 123. Negritas en el original).

La libertad residirá en aceptar el lugar que la educación le asigne “siendo su único factor limitante la capacidad intelectual” (1972: 117). La comunidad particular y su principio de acción coinciden así con un modo de ser de la juventud argentina que, “como ejemplo para el resto del mundo y como desafío a todo tipo de totalitarismo, se ha volcado masivamente a las universidades con el objeto de convertirse a través de la enseñanza superior en la responsable de sus propios destinos” (1972: 122).

En el Plan Taquini entonces, lo común decanta en la potencial coincidencia entre la estructuración de la comunidad, el principio de acción que la guía y el modo de ser que le exige al sujeto. Mientras estos tres elementos se mantengan en concurrencia la comunidad puede mantener su promesa de plenitud: una comunidad en paz y con desarrollo. Estamos así en el reino de la ética tal como lo describe Jacques

Rancière. Para él, el giro ético contemporáneo es la conjunción de dos fenómenos:

Por un lado, la instancia del juicio que aprecia y elige se ve rebajada ante la fuerza de la ley que se impone. Por el otro, la radicalidad de esa ley que no permite escoger se reduce a la simple obligación de un estado de las cosas (Rancière, 2011: 134).

La realización de la libertad para juzgar de la juventud queda supe-
ditada “ante la fuerza de la ley” de la modernización que llevará al
desarrollo. Y la fortaleza de este principio modernizador se deduce
simplemente de la descripción de un estado de cosas inapelable: el
subdesarrollo y su especificidad regional. En esta conjunción enton-
ces es que Taquini reclama para sí el logro de consensuar políticamen-
te el Plan de Creación de Nuevas Universidades de 1968.² El resultado
de la coincidencia de una comunidad, un principio de acción y un
modo de ser no puede ser otra cosa que el consenso.

COMUNIDAD ÉTICA Y COMUNIDAD POLÍTICA

La ética del consenso elimina “la representación del corazón de la
política, o sea, el disenso” (Rancière, 2011: 140). Una comunidad ética
desplaza la posibilidad de una comunidad política. La desplaza en
tanto no logra eliminarla como posibilidad por esa presencia acechan-
te que mencionábamos al principio. La obra de Rancière recorre esta
lógica que pone en suspenso la plenitud consensual de la comunidad
en tres registros. Su argumento básico es que todo espacio de repre-
sentación comunitario se presenta a sí mismo como una totalidad ce-
rrada articulada en torno a cierta estructuración comunitaria, a una
idea de la vida buena que opera como principio de acción y a un modo
de ser que hace que las partes de la comunidad sean consideradas le-
gítimamente como tales.

Uno de esos registros es político. Una comunidad política es siem-
pre una comunidad dividida en un pueblo que es siempre más y me-
nos que un pueblo. Es más cuando abarca al todo comunitario, es
menos cuando representa a las figuras de la exclusión. Es en este mo-
mento de división en que emerge algo común. Lo común es siempre
lo común de un litigio que suspende la coincidencia entre comunidad,
principio de acción y modo de ser.

2 En carta del 14 octubre de 2010 al entonces Cardenal Jorge Bergoglio, Taquini expresa su preocupación por “haber impulsado exitosamente éstas ideas en el sector oficial y que las mismas no tengan eco equivalente en la educación católica.” Disponible online en <https://plantaquini.wordpress.com/2016/01/19/carta-a-jorge-bergoglio/>. Último acceso 12/09/2019.

Otro registro es pedagógico. La figura del maestro ignorante rompe con la configuración conformada en la coincidencia entre una comunidad educativa, un modo de aprender basado en la necesidad de la explicación y un principio de acción que jerarquiza la diferencia entre las inteligencias. Es así como la relación pedagógica emancipadora es equivalente a una relación política.

El otro, es un registro estético. En este caso emerge un régimen estético del arte que suspende, por un lado, la coincidencia ética entre un objeto de arte y un *ethos* comunitario que incluye un modo de ser que lo expresa linealmente, y por el otro, con un régimen representativo del arte, en el que ciertas características del objeto de arte se transforman en un principio de lectura del cual se desprende un modo de ser de la experiencia sensorial y el entendimiento del arte.

En los tres registros encontramos así la puesta en suspenso de la coincidencia entre comunidad, principio de acción y modo de ser. Suspenso que en el argumento de Rancière se muestra en el acecho del escándalo insuperable de la democracia, en la que cualquiera puede tener la pretensión de querer gobernar (o pretender que su pueblo tenga una universidad), o en la figura de un sujeto que pretende ser interpelado como un igual y no como alguien que va a ser evaluado por una inteligencia superior (la juventud universitaria del Cordobazo), o en la figura de una obra de arte “que no transmite ningún mensaje” y que “es ‘igualitaria’ por esa misma indiferencia que suspende toda preferencia, toda jerarquía” (Rancière, 2011: 53).

Estas figuras acechantes tomaban distintas formas en el discurso de Taquini. Por un lado, en el intento de evitar la migración a partir de la valorización del arraigo. Este discurso formaba parte de los discursos más sedimentados y naturalizados de la Argentina, la idea alberdiana de que “gobernar es poblar” tenía su corolario lógico en arraigar a esa población a un lugar para que quede allí y sea gobernada, para que la nación no vuelva a despoblarse ni des-gobernarse. El riesgo del desarraigo que se decanta de las ideas de Taquini era el riesgo del encuentro de una juventud políticamente expuesta, por estar fuera de sus lugares naturales por la necesidad de migrar, a la relación con otros grupos sociales como ya había sucedido en ocasión del Cordobazo, por ejemplo. La presencia ausente en el argumento de Taquini era un sujeto acechante, desarraigado, que se salía del lugar que la consigna “Paz es desarrollo” le tenía asignado.

Por el otro lado, el discurso de Taquini identificaba otro riesgo que comparte con otras miradas sobre los procesos de modernización. Las teorías de la modernización destacaban siempre que uno de los obstáculos para la estabilización de los principios modernizantes aparecían en el momento en que “cualquier sector político, sea el de

los ciudadanos o el del gobierno puede interferir” en la acción del modelo (Apter, 1972: 43). Es decir, el proceso de modernización lleva a una proliferación de la palabra que termina interfiriendo en el proceso mismo. El exceso en la palabra es un problema que Taquini señala al momento de la difusión de su plan de creación de universidades.

A partir de ese momento en todo el país empezó una demanda permanente, a veces sin fundamento suficiente, para tener instituciones locales de educación superior. Por ello y para no equivocar esas legítimas aspiraciones con la viabilidad fáctica de ciudades pequeñas, en la década del 80 fui perfilando la creación de colegios universitarios (Taquini, 2010: III-IV).

La existencia misma de la idea modernizadora lleva a una explosión de demandas inviables económicamente según criterios técnicos que estipulan que a esas localidades les corresponde un colegio universitario antes que una universidad.

El desarraigo y sus efectos de desplazamiento y la proliferación de la palabra joven eran entonces las figuras que acechaban al consenso logrado por Taquini. Eran elementos que, a pesar de su ausencia, conmovían a la comunidad ética, transformándola en una comunidad política.³

REFLEXIONES FINALES

Este texto reconstruye la presentación de una comunidad ética, en tanto coincidencia entre la representación de la comunidad, una manera de ser y un principio de acción: una comunidad estable en la que están incluidos los sujetos que son lo que se espera que sean en tanto obedecen principios de acción que valen para todos ellos. Esta comunidad ética, sin embargo, es distorsionada por la presencia acechante, espectral, de elementos disruptivos a los cuales esa comunidad parece no poder hacer un lugar.

La relevancia de este análisis, más allá de que puntualmente la experiencia modernizante en la educación superior ha sido investigada con mayor detenimiento que el encontrado aquí, reside en mostrar que las propuestas de modernización son tentativas de llegar al consenso obliterando el conflicto que dispara la presencia acechante de algo que es excluido en tanto no se le puede hacer un lugar. La negación de los “restos problemáticos” (Rancière, 2011: 141) que toda articulación política supone.

Las reconstrucciones éticas, no políticas, de este tipo intentan obliterar este resto problemático. La comunidad ética niega la

3 Para un ejemplo de este proceso puede verse Muriete y Barros (2018).

posibilidad de un resto ya que en ella todo el mundo estaría siempre-ya-incluido. El efecto político principal de esta negación es que se quita a los elementos que componen ese resto problemático cualquier lazo posible con la estructuración de la comunidad.

Ese resto problemático no es una figura unívoca, como también muestra este capítulo. Es, por un lado, la juventud desarraigada a la que hay que tenderle una mano caritativa para restablecer su lazo con el lugar que debe habitar y evitar así que esa juventud se transforme en la otra figura que puede adquirir el resto problemático. Por el otro lado, esa misma juventud se transformaría en una alteridad radical a quien se expulsa o se elimina de la comunidad en tanto amenaza a nuestra “identidad nacional”, como de hecho sucedió en Argentina en los años que siguieron. Ninguna de esas dos figuras que encarnan el resto problemático puede legítimamente tener algo para decir en la estructuración de la comunidad.

La pregunta que sigue es: ¿Qué tenemos para decir sobre este resto problemático para la definición de lo común? Como potencial plan de respuesta limitado por la tradición en la que me inscribo propondría los siguientes elementos para el tratamiento de ese elemento que rompe con una comunidad ética.

En primera instancia, con la idea de “tratamiento” no buscaría señalar simplemente la importancia de la emergencia o irrupción de estos elementos, sino más bien precisar su *status* ontológico, sus formas de representación y los efectos de su visibilización sobre la vida comunitaria. Creo que podríamos interrogarnos sobre el estatuto teórico-ontológico de aquello que rompe con esa comunidad ética, sea pensado como la parte sin parte (Rancière), lo heterogéneo (Laclau) o la mala *parrhesía* (Foucault).

En segundo lugar, podríamos poner la mirada sobre las figuras que encarnaron esta ruptura de una comunidad ética: la masa, el pueblo, la juventud, el género, los pueblos originarios, el trabajo, etc. Esto destacaría los atributos ambiguos que conllevan estas figuras en el momento de su emergencia y visibilización. Representan a una parte de la comunidad que no es una parte más entre otras, puede ser una parte que se presenta como un todo, una parte que se presenta como la mayoría, una minoría discriminada, etc. También debería considerarse que estas son figuras que no apuntan a una realidad sociológica, no hay una realidad socio-demográfica de la figura de la exclusión. Por último, son figuras que, una vez visibilizadas, hacen referencia a procesos de subjetivación. En este intento de sistematización de una investigación sobre lo común también podríamos poner nuestra atención sobre la posibilidad de sujeción-subjetivación de estas figuras. Son figuras que resisten la

normalización que supone cierta distribución de lugares sociales, pero que también están sometidos a la repetición de una historicidad que no permite a ese sujeto desligarse de la relativa estructuralidad que habita.

Por último, podríamos revisar los efectos producidos por esas figuras que adquiere el resto problemático acechando toda estabilidad. En esa sujeción-subjetivación se pone en juego una inversión afectiva en la representación de una comunidad partida por la irrupción. Esta partición polarizante dispara, a su vez, incomodidades para una teoría política y social contemporánea que se piensa a sí misma como guardiana del “debido proceso” a una historia que se auto-lee como pluralista y consensual. Una historia, para volver sobre el punto inicial de este capítulo, que se auto-representa como el transcurrir de una comunidad antes ética que política.

BIBLIOGRAFÍA

- Agulla, Juan Carlos (1995). Presentación del libro *Colegios universitarios: una estrategia para la educación superior*. Disponible en <https://plantaquini.wordpress.com/2015/08/23/emilio-fermin-mignone/>. Último acceso 19/06/2019.
- Apter, David (1972). *Política de la modernización*. Buenos Aires: Paidós.
- Cuevillas, Fernando (1970). Declaración en el blog “Plan Taquini”, disponible en <https://plantaquini.wordpress.com/2016/01/07/fernando-cuevillas/>. Último acceso el 18/06/2019.
- Laclau, Ernesto (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Time*. Londres: Verso.
- Mendonça, Mariana (2015). “La creación de nuevas universidades nacionales en la década de los años setenta. Continuidades y rupturas del plan Taquini en el marco de la coyuntura política nacional (1966-1973)”. *Perfiles educativos*, 37(150), 171-187.
- Mignone, Emilio (1995). Presentación del libro *Colegios universitarios: una estrategia para la educación superior*, Disponible en <https://plantaquini.wordpress.com/2015/08/23/emilio-fermin-mignone/>. Último acceso 19/06/2019.
- Muriete, Raúl y Sebastián Barros (2018). “La Universidad Nacional de la Patagonia: educación y procesos de constitución identitaria”. *Fermentario*, 12(1), 196-211.
- Rancière, Jacques (2011). *El malestar en la estética*. Buenos Aires: Capital Intelectual.

- Southwell, Myriam (2003). “Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo (1955-1976)”. En *Historia de la educación en la Argentina: dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina 1955-1983. Tomo VIII*, Puiggrós, A. (dir.) Buenos Aires: Galerna.
- Taquini, Alberto C. (hijo) (1972). *Nuevas Universidades para un nuevo país*. Buenos Aires: Estrada.
- . (2010). *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior: 1968-2010*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.
- . (1968). “Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo”, Ponencia presentada en el “Coloquio sobre Modernización de las Instituciones Políticas de Argentina”, Academia Del Plata, Chilecito, La Rioja.