

SUJETO DOCENTE Y GEOPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO EN LOS ESPACIOS UNIVERSITARIOS EMERGENTES

TEACHING OBJECT AND GEOPOLITICS OF KNOWLEDGE IN UNIVERSITY EMERGING SPACES

NEREIDA SOLANO LEDEZMA¹, NELSON CARABALLO²

Universidad de Oriente, ¹Núcleo de Anzoátegui, Escuela de Ciencias de la Salud, Departamento de Ciencias Fisiológicas, Barcelona, Venezuela, ²Núcleo de Sucre, Escuela de Humanidades y Educación, Coordinación de Educación Integral, Cumaná, Venezuela
 E-mail: neresolano@yahoo.com / neresolano@gmail.com

RESUMEN

La mirada geopolítica al conocimiento, en el contexto de la crisis de los fundamentos, tiene que ver con la necesidad de percatarnos de la instalación en las universidades de un tipo de discurso expresado como conocimiento que se constituyó como verdad única desde su lógica científica, racional y neutra. El tipo de análisis atomizado queda descartado en este debate en torno a los ejes teóricos de interés: El sujeto docente universitario y la pedagogía como ciencia; ocaso de la idea de universidad y de sujeto docente; geopolítica del conocimiento y ecología de saberes; sujeto docente, saber de contexto y esfera pública de la educación. En este ejercicio hermenéutico, los ejes teóricos se conectan a la posibilidad de constituirnos estéticamente desde otra identidad que no sea la instituida como verdad absoluta. Aclaramos nuestro rotundo rechazo a ideas y nociones modernas que habitaron en la universidad, creando más que sujetos docentes, esclavos de la educación. Esta provocación revela cómo el mundo de vida ha quedado fuera de la universidad. Por el contrario, se trata de aproximarla a la vivencia, ya no desde las disciplinas científicas como camino hegemónico y monolítico, sino a través de resquicios o fronteras subalternas que den salida a otras lógicas de la racionalidad, del pensar y el sentir universitario en la idea de la transformación hacia el rescate de lo intersubjetivo, el diálogo de saberes, no desde el que sabe sobre el que no sabe, sino por procesos de conflicto dialéctico, dialógico, contrastación y emergencias.

PALABRAS CLAVE: Diálogo, saberes, conocimiento, esfera pública, transformación universitaria.

ABSTRACT

The geopolitic look to knowledge, in the context of the crisis of the fundamental's ideas, has to do with the need to realize the installation at the universities of a type of discourse expressed as knowledge that was established as the only truth from the scientific, rational and neutral logic. The type of atomized analysis is discarded in this debate around the theoretical axes of interest: The university teacher as subject and pedagogy as science; twilight of the idea of university and teaching subject; Geopolitics of knowledge and ecology of knowledge; teaching subject, knowledge context and public sphere of education. In this hermeneutical exercise, theoretical axes are connected to the possibility of constituting aesthetically from other identity that is not established as absolute truth. We clarified our resounding rejection of modern ideas and notions that lived in college, creating more than teaching subjects, slave's education. This provocation reveals how the world remains outside of the university. By contrast, it should be intended to bring it closer to the common experience, not from the scientific disciplines as hegemonic and monolithic way, but through loopholes or subordinate borders, giving out to other logical rationality of thought and university feeling, in the idea of transformation towards the rescue of the intersubjective, the dialogue of knowledge, not from the perspective of the one who knows above those does not, but by dialectical processes of conflict, dialogic, contrasting and emergencies.

KEY WORDS: Dialogue of knowledge, knowledge, public sphere, university transformation.

INTRODUCCIÓN

En un escrito referido al tema *Enseñar en la Universidad Pública*. Sujeto, *conocimiento y poder en la Educación Superior*, Martínez Bonafé (2012) sitúa en el debate los síntomas de la crisis que viven los espacios de educación universitaria, y citando a De Sousa Santos destaca aspectos fundamentales que nos permiten dilucidar ese proceso histórico de retirada de la idea de universidad y su razón de ser, en tanto su

declive tiene expresión en tres dimensiones claves: Crisis de hegemonía, crisis de legitimidad y crisis de institucionalidad.

Estas ideas iniciales abren el compás para focalizarnos en la consideración de la crisis universitaria mencionada por el autor como crisis de legitimidad, sobremana lo articulado a la crisis de legitimidad del conocimiento y legitimidad política, como ejes comprensivos de toda una trama de complejidades humanas que ha puesto en ocaso

todas y cada una de las instituciones que soportaron la cultura moderna y la sociedad del capital. De acuerdo a Nietzsche (1988) en su crítica del Modernismo, las instituciones entran en ocaso porque sus formas de poder y organización permanecen petrificadas, no obstante, el hombre, es historicidad y humanidad. Esta situación ocurre con mayor fuerza en América Latina, en tanto las instituciones que heredamos en su mayoría fueron herencias obligadas.

Nos interesa destacar el caso de la crisis de legitimidad del conocimiento y legitimidad política, a la vez que pretendemos dilucidar la idea del sujeto docente que prosperó en estas tierras universitarias modernas, para constatar sus expresiones concretas en el ámbito de las prácticas pedagógicas predominantes en la educación. Y, más allá de esto, interesa aproximarnos al análisis de la atmósfera geopolítica en la cual está entremetida su praxis y su discurso pedagógico. En principio, es pertinente colocar en este tejido algunas reflexiones que nos ubiquen en el plano de cómo es nuestro acercamiento teórico a las ideas de dos claves centrales del trabajo interpretativo ligado al campo educativo universitario, referidas a la crisis y geopolítica del conocimiento. La crisis de las universidades no la vemos como una acumulación de debilidades y carencias de orden académico, financiero o gremial. Esta idea de crisis, plantea Lanz (2005a):

...está presente de forma abrumadora en todos los discursos, hasta el punto de que es un concepto especialmente banalizado... caracterizar una época, un momento, un paradigma en clave de crisis, no transmite de inmediato nada al lector; por el enorme poder trivializador que tiene un uso abusivo de esta palabra "crisis" (p. 24).

De acuerdo al autor reseñado, es un imperativo la necesidad de resemantizar la noción de crisis y ponerla a tono en un debate más amplio, que la conecte al propio centro fundacional de la cultura moderna, su lógica de pensamiento y acción racional que, ciertamente, entró en retirada; es decir, su médula fundacional en cuanto a la forma cómo ha entendido el conocimiento ("crisis de fundamentos" dice Lanz) y, en cuanto al tipo de sujeto racional, lógico, antropocéntrico que hoy no da cuenta de las transformaciones que vive la vida, ni de la fenoménica del mundo. En síntesis, lo que está en crisis es la forma y la lógica generalizada del pensamiento que se instaló en la universidad, y sus variantes en cuanto a su organización, visión y misión. Pero la crisis misma también es un llamado a *buenas nuevas*, algo nos puede pasar en tanto miremos la crisis como necesidad de

reinventarnos desde las necesidades de la misma. Crisis es ruptura, pero también formas alternas de resistencia y posibilidades de emergencia.

La mirada geopolítica al conocimiento, en el contexto de la crisis de los fundamentos, tiene que ver con la necesidad de delatar la instalación en nuestras universidades de un tipo de discurso expresado como conocimiento hegemónico y homogéneo, que se constituyó como verdad única desde su lógica científica, racional, objetiva y neutra; y que este tipo de conocimiento unidimensional y eurocéntrico, está conectado a sistemas de verdades que avalan el funcionamiento de la sociedad desde el modelo económico del capital. Es decir, lo geopolítico implica ver las relaciones saber-poder, apoyados en Michel Foucault, y conectarnos con formas alternas, autónomas, emancipadoras y emergentes de conocimiento, saber y pensamiento, descolonizar el saber, en claves de Boaventura De Sousa Santos, Edgardo Lander, Anibal Quijano y Walter Mignolo.

La noción geopolítica del conocimiento tiene que ver, también, con una mirada interpelativa a las tendencias epistemológicas que han prosperado en el campo del conocer universitario y delatar, por otro lado, las tendencias excluidas, fronterizas para avanzar en un análisis crítico amplio que incluya su sistema de relaciones, percatar sus orígenes, intereses, localizaciones específicas y correlaciones desde la consideración del eje saber-poder. Este análisis crítico tiene una senda orientada hacia la elevada creación del pensamiento como historicidad, para transgredir el ideal de educación que se instaló en la universidad y pensar senderos autónomos de formación. Por ello, la noción geopolítica de los espacios educativos se apoya en la idea de naturaleza política de la educación y del pensamiento, como uno de sus momentos interpretativos, el cual abordaremos en lo sucesivo desde algunas pistas teóricas que lo orientan.

Esto es, en esencia, la idea de geopolítica del conocimiento, y el prefijo geo (política) tiene que ver con localizaciones, en tanto el tipo de epistemología existente en nuestras universidades latinoamericanas sustentadas en la razón, orden y progreso científico; mayoritariamente, se conecta con imposiciones y derivaciones que nos vienen de la cultura occidental como expresión de la expansión imperial, inicialmente europea, y cuya tendencia de dominación en nuestras tierras fue a través de un proceso de colonización en primera instancia (usurpación política, dominio territorial y muerte) y colonialidad *a posteriori*, es decir, a través de tecnologías de poder expresadas en conocimientos, valores y formas

de cultura moderna impuestas en general. Cabe agregar que, este proceso de colonialidad del saber, como trama tecnológica para la dominación, es en sí una complejidad que no muere en la simplista idea de la reproducción.

A partir de estas ideas introductorias, queremos anunciar los ejes teóricos de interés que movilizan el análisis, aclarando que este ejercicio del pensamiento como movimiento, se conecta siempre a la posibilidad de constituirnos estéticamente desde otra identidad que no sea la instalada e instituida como verdad, sino que tiene que ver con una identidad propia, sólo posible “*desde la voluntad de querer ser sujetos, y sujetos, dice Boaventura De Sousa, son todos aquellos que rechazan ser objetos*” (Martínez Bonafé 2012: p. 8), de allí el interés por la noción política del sujeto docente.

EL SUJETO DOCENTE UNIVERSITARIO Y LA PEDAGOGÍA COMO CIENCIA: LA NATURALEZA POLÍTICA QUE ALUDE

Lo que se ha dado en denominar la realidad educativa en términos del tipo o perfil del sujeto docente que pretende la universidad, está conectado con los ideales de la formación. Por ello destaca, en este contexto, la consideración de la naturaleza política de la educación y el pensamiento, en tanto en este espacio universitario donde se aspira un tipo de formación del docente, entran en juego una multiplicidad de fuerzas que cohabitan dialécticamente en diálogo y pugna; más allá de cualquier entendido de la formación universitaria como proceso positivo para el logro del progreso social del individuo, y de cualquier análisis simplista en cuanto a los aportes de cada educador al progreso de la sociedad. Este tipo de análisis atomizado, queda descartado en el debate en torno al tipo de sujeto docente que se constituye en nuestras universidades. En el ínterin de la formación de los sujetos docentes se libra una complejidad sistémica. ¿A qué nos referimos al asomar la idea de naturaleza política que abriga todo proceso de formación del sujeto docente?

El perfil de formación que se pretende, estará atravesado por un sistema humano de intereses, verdades, proyectos y creencias promovido por las fuerzas que interactúan para tal fin (llámese, poder), donde la cultura, Estado, grupos sociales, gremios, comunidades y toda trama relacional cobra vida tras este propósito y va más allá de la cerca perimetral de la universidad. De antemano anunciamos con De Sousa Santos (citado por Martínez Bonafé 2012), la primera pista de la noción de naturaleza política de la educación, cuya significación se expresa en

el tono de la idea del sujeto docente que se libre de ser objeto. Es decir, un sujeto docente emancipado de toda tecnología de poder que le ha hecho creer estar cubierto por una atmósfera cultural de naturalidad racional, objetiva y neutral propia de toda persona humana. El pienso, luego existo cartesiano anunciado en el siglo XVII, casi llegó para quedarse en estos espacios universitarios modernos poco críticos, y esta idea se instaló en las instituciones universitarias de formación de docentes.

Expresión de lo anterior es el sentido que cobra la idea de Educación de la Naturaleza en *El Emilio* de Jean-Jacques Rousseau, forma hegemónica de imposición de verdades metafísicas que están fuera del alcance de nosotros y que debemos aceptar por ser parte natural, objetiva y neutral de todo proceso de civilización. La razón como principio elemental de toda formación y la exclusión de toda pasión, son algunos de los convites que, como principios del conocer y la formación, fueron impuestos en todo este sistema de dominación subjetivo y de decadencia de los valores vitalista humanos. En palabras de Rousseau, “*el lenguaje tiende, asintóticamente, a la propia autosupresión, en favor de la pura indicación u ostensión, entendida como máxima correspondencia entre la mente y la naturaleza*” (citado por Ferraris 2000: p. 14). Semejante concepción de naturaleza humana fue tomada como verdad en nuestras universidades.

Existe pues, un sentido político, hegemónico e imperial detrás de todo este discurso educativo impuesto con *El Emilio*, y con la multiplicidad de dispositivos de saber-poder que apoyan el proyecto civilizador Modernidad-Capitalismo, que alcanzara cierta reproducción en el mundo occidental gracias al dominio colonial impuesto a la fuerza previamente en gran parte del planeta. Sin embargo, el fenómeno eurocéntrico al cual hacemos alusión, tiene expresión fundamentalmente como forma tecnológica de dominio, es decir, conquista territorial, de los recursos y los esclavos no es la meta primaria en esta forma novedosa de alienación, sino la conquista de la “psique” a través de la imposición de todo un sistema de verdades (tecnología de saber-poder), que drenó todas las aguas mansas del océano cultural y subjetivo que emerge a partir del siglo XVIII. Este manso océano de conocimientos, actitudes y valores cubrió la ruta de lo que se constituyó como universidad en América Latina. La idea de formación fue monolíticamente apresada en ese marco imperial de cultura donde nace la universidad latinoamericana, desechando diversidad de tendencias de gran valía para el diálogo de lo que se entiende como formación. En Malinche (Esquivel 2006), por ejemplo, se

hace alusión a ideas “vitalistas” con valor de formación heredadas de nuestra ancestralidad, “*La Tierra es nuestra Madre, la que nos alimenta... en sueños nos dice que nuestro cuerpo es tierra... y que nuestro pensamiento será tierra en el viento*” (p. 54). ¿Cómo entenderlo desde nuestra hermética idea de formación?

Volviendo a la noción de política que abrigamos, ésta se mueve en el *thelos* de la tensión, la crítica y la radicalidad del pensamiento y la acción; es potenciación de la ciudadanía y el espacio público. Por ello, la idea de políticas de formación docente en nuestras universidades tiene que interrogarse constantemente por el origen, intereses y prospectivas del tipo de conocimiento y de valoraciones que arropó la idea de formación en la universidad. En otras palabras, hacer preguntas geopolíticas al tipo de conocimiento que nos subjetivó e hizo el docente que hoy somos. Por ende, la naturaleza política de la Educación y de la formación tiene que colocarnos de cara con la interpelación de los “ídolos” que se instalaron como verdades, para pensar en formas alternas y diferentes de ser universitarios y de ser docentes, cónsonas con nuestra autenticidad histórica y humana. No habría esfera pública en las universidades, sino existiese un movimiento múltiple que dinamice sus entrañas, donde el sujeto docente-histórico y político- sea partícipe de la trans-formación.

Dice Morín (2011: p. 154) que nuestra cultura “*no ha dejado de estar poseída por mitos, dioses, ideas que, aunque producidas y alimentadas por la mente, se imponen a ésta como realidades trascendentales*”. Por ello, la pregunta geopolítica y nietzscheana sería: ¿podemos caer a martillazos a los ídolos de la formación docente que se instalaron en nuestros espacios universitarios? Y el mismo filósofo alemán nos da en *Cómo se filosofa a martillazos* una clave interesante en torno al debate referido a Políticas de la Educación, cuando dice: “*yo también hablo de una ‘vuelta a la naturaleza’, aunque no se trata propiamente de un ‘volver’, sino de un ascender: un ascender de la naturaleza, que es elevado, libre, incluso terrible*” (1988: p. 30). Clave que convoca a repensar nuestros espacios políticos de formación de sujetos docentes, más allá de una forma única y extraña a nuestra propia historicidad como sujetos y comunidad.

Desplegar nuestra contemplación hacia ese campo amplio de relaciones de fuerza inherente a la educación, es lo que entendemos como su campo político. Esa dimensión amplia y crítica de lo educativo, es importante en la mirada interpretativa de todos los sujetos docentes latinoamericanos, que permita ver a la educación en

un campo relacional de múltiples cuestiones y de efectos de poder con expresiones concretas que tocan la subjetividad del ser educado, y tienden a negar nuestra propia historia. Luego, la política en este contexto crítico de interpretación sería “*la estrategia más o menos global que intenta coordinar y darles un sentido a estas relaciones de fuerza*” (Foucault 1992: p. 158). La política no determina el devenir de lo social, lo educativo o de formación, pues se sitúa en un campo amplio de relaciones y fuerzas múltiples, pero habilita la posibilidad propia de invención o creación, y allí está su interesante juego en el ámbito de la educación, porque es nuestra posibilidad de emergencia para la transformación de la cultura y el pensamiento en la universidad. De allí, la importancia de un sujeto docente que se constituya como protagonista en el devenir político de la realidad educativa universitaria.

OCASO DE LA IDEA DE UNIVERSIDAD Y DE SUJETO DOCENTE

La universidad latinoamericana y venezolana se instaló en la poltrona de una cultura sedada y asfixiante. Téllez (1999: p. 244) habla de un “*Resquebrajamiento de la universidad como proyecto moderno*”. Con toda su especificidad histórico-cultural, la universidad latinoamericana naciente en el siglo XVI, es fiel reflejo hoy en día de una modernidad tardía. Su apego a estamentos curriculares, administrativos, de organización modernos y su función básicamente docente la sumergen en una profunda crisis. Está muy lejana de su criticidad impulsada desde el movimiento de Córdoba de 1918, que buscaba sentido en la congruencia de lo pedagógico y lo investigativo, enlazado a un proyecto político de transformación. Asimismo, Téllez (1999), citando a Lyotard refiere que la crisis del modo de legitimación que hizo carpa en la universidad tiene expresión en tanto se diluyen los metarrelatos que la fundamentaron, vinculando su progreso tecno-científico con la certeza de la futura emancipación de las sociedades y el hombre, desde el imperativo de una razón atada al vanguardismo del sujeto universitario como héroe de todos los logros. Ya la universidad no es un atractivo para lograr estatus social ni beneficios económicos. Por igual, el tránsito del predominio del Estado al predominio del mercado, la nueva organización laboral y económica neoliberal, los avances comunicacionales derivados de la globalización, la celeridad, virtualidad, a la vez de generar perturbaciones profundas que afectan y dominan la perspectiva de interpretación y la vida humana, por igual sitúan a la universidad en carrera desbocada hacia el banquete de la eficiencia, eficacia, productividad y ganancia. Esto ha colocado a la universidad en diálogo

con los sistemas económicos y no con el pensamiento, con las cuestiones epistemológicas o con las realidades comunales.

El quiebre de la universidad, y del tipo de sujeto docente que ha formado, se vislumbra por cuanto en el presente se ha esfumado el mito de la enseñanza que se enquistó en la pedagogía, pero también se rompió el mito del aprendizaje como proceso común y homogéneo por cuanto hay multiposibilidades de aprender. Nadie aprende idéntico a otro, por tanto, no podemos avalar teorías de aprendizaje que homogenizan y hacen de la escuela una institución cultural para la hegemonía y no para la libertad. Estas claves políticas nos colocan de cara para afrontar el desenmascaramiento de la idea de sujeto docente que habita en nuestras esferas educativas, en un intento por poner al descubierto las absolutas verdades petrificadas en la historia de la universidad y de la formación. Poner a debatir nuestras ideas, verdades y metáforas en torno a lo que creemos debe ser la formación docente, frente a la verdad eurocéntrica de la educación es un buen ejercicio heurístico del sujeto docente que se constituye en los tiempos emergentes. Este diálogo debe tener presente la frase nietzscheana *“las verdades son ilusiones que han olvidado su auténtica naturaleza; metáforas que han perdido su forma sensible; monedas en las que ha desaparecido el cuño y que, en consecuencia, ya no son consideradas como moneda, sino como metal”* (citado por Ferraris 2000: p. 169).

El tipo de conocimiento que hizo carpa en la universidad es uno de los focos a confrontar para delatar el ocaso de esta institución. Martínez Bonafé destaca lo atinente al tipo de conocimiento que ha prevalecido, aludiendo la excesiva especialización y, por tanto, el predominio de una disciplinaria dura alejada de la realidad social. Además, argumenta que si el conocimiento es mercancía y el estudiante consumidor, *“el problema del desarrollo cívico y moral de una ciudadanía informada desaparece del proyecto de universidad, quedando reducido a la presencia testimonial que el aparato de propaganda institucional quiera mostrar”* (Martínez Bonafé 2012: p. 18).

Por último, podemos agregar en torno al ocaso de la universidad y el sujeto docente, que en gran medida esta realidad atiende a que los patrones herméticos de cultura devastaron al sujeto como historicidad. El sujeto docente no fue capaz de leer la historicidad, multiplicidad y complejidad de su propio tiempo, aferrándose a una lineal interpretación de la realidad histórica. En clave zemelmaniana sería, si no somos capaces de pensar el

momento histórico que vivimos, la teoría y la metodología quedan reducidas a una función, la de imposibilitarnos mirar la realidad.

GEPOLÍTICA DEL CONOCIMIENTO Y ECOLOGÍA DE SABERES: LAS POSIBILIDADES DE TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA

Complejizar el debate educativo es el desafío que nos compromete. De allí que, interpelarnos en torno al cómo se instaló la crisis en la universidad que ha minado el conocer universitario, no es para regodearnos en los desaciertos de la crisis, sino porque nos preocupa. ¿Cómo puede emerger un pensamiento geopolítico en la universidad?, ¿con cuáles claves estamos mirando los procesos educativos? y ¿de qué manera pulsar la geopolítica del conocimiento y ecología de saberes como posibilidades de transformación universitaria? El conocer universitario postulado desde una racionalidad predefinida, sigue siendo una imposición absurda; a la luz de tal racionalidad, a la razón se le adjudicó el poder para abordar la verdad de la realidad contenida en teorías que privilegian *“la prefiguración de objetos siempre posibles de un tratamiento racional, según la lógica de las determinaciones”* (Zemelman 2005: p. 14). Así, el dominio instrumental del mundo nos ha encerrado en lo calculatorio, no aprendemos para comprender el mundo, es lastimoso que se inviertan grandes esfuerzos en transformar el desafío en certidumbres apropiadas a ser temas de contenidos. El empeño del docente enseñante, explicador, experto en el uso de recursos, técnicas y metodologías para instruir a sus alumnos, es el mejor de los ejemplos en nuestro caso. El docente se considera experto en pedagogía, y tamaña falsedad se constituye como verdad en algunos espacios de la formación. Pero resulta que los conocimientos que cree que posee, muy en el fondo ellos mismos dominan a placer al educador.

Si hacemos un examen crítico a las teorías, los conceptos, los objetos que se investigan y los métodos utilizados en el ámbito de la educación, ocurre que el conocimiento tomó por asalto la “psique” del educador, algo así como que fuimos *“tomados por el objeto al que tomamos como objeto”* (Bourdieu y Wacquant 2005: p. 290). Esto tiene su explicación histórico-cultural que Mignolo (2008) resalta, al destacar que en la medida en que el mundo fue configurado y distribuido entre occidentales y orientales, entre cristianos y salvajes o caníbales, entre primitivos o bárbaros y civilizados, entre habitantes del Primer o del Tercer Mundo, el espacio geográfico fue marcado también por localizaciones epistemológicas, por lógicas discursivas como formatos

de la interpretación en la historia, esa es parte de la herencia de la colonialidad.

Ese cuerpo universitario fue formando a lo largo de su historia objetos del saber que no le eran inherentes, a la vez que lo hundían en el fondo del océano de la dominación imperial del conocer. Ese cuerpo inerte, y otras veces ingenuo, se doblegó ante la necesidad de historia, transformación y saberes ecológicos. Foucault (1992) aclara la relación saber-poder en estos términos:

Ahora bien, tengo la impresión de que existe, y he intentado mostrarlo, una perpetua articulación del poder sobre el saber y del saber sobre el poder. No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquél descubrimiento, de ésta o aquélla forma de saber, sino que ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza. No puede comprenderse nada del saber económico si no se sabe cómo se ejercía, en su cotidianeidad, el poder, y el poder económico. El ejercicio del poder crea perpetuamente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder. El mandarinato universitario no es más que la forma más visible, la más esclerotizada, y la menos peligrosa de esta evidencia. Se necesita ser bien ingenuo para imaginar que en el mandarín universitario culminan los efectos de poder ligados al saber (p. 99).

Las explicaciones conceptuales propias del docente moderno, tan de cara a los procesos educativos, no dan cuenta de la realidad política concreta que habita en el conocimiento, al no franquear del esquema a la re-conceptualización crítica. En otras palabras, desde escenarios inéditos cotidianos hacia las implicaciones de lo que Martínez Bonafé (2007) cita como *políticas del olvido y superficialidad en las formas de intervención* que atraviesan las relaciones sociales y estructuras sociales, y que tanto trastornan a la educación pública. Son referencias al olvido de re-crear significados, antes que la hipertrofia de una racionalidad predefinida y el dominio operacional del mundo de vida; el olvido de pensar desde los sujetos esa *“compleja y polifónica fuerza motriz de la sociedad”* (Zemelman 2005: p. 15), antes que compartimentalización y descontextualización de la relación entre sujeto, información y conocimiento; y por último el olvido de la necesidad de transformación del sentido de los grandes metarrelatos ante la hegemonía de rutinarias prácticas cotidianas en nuestras universidades. Se trata de volver a pensar las relaciones intersubjetivas en los escenarios de la vida cotidiana, y cómo en esa relación social docentes, investigadores y pensadores nos

colocamos en la tensión dialéctica entre reproducción y transformación. Vale destacar las aportaciones de Pérez (2002), al advertir en torno al riesgo de sucumbir en un debate puesto en terreno fácil y propio para el despliegue de la superficialidad e inocencia de propuestas, olvidando los efectos devastadores de políticas económicas regidas bajo directrices del mercado de capitales que nutren la desigualdad y la injusticia.

Lo que llamamos transformar la universidad no es sólo un decreto, se habilita desde la praxis educativa regida por su naturaleza geopolítica, donde la razón como dispositivo de control no encuentra cabida. Ya no es el *tú debes, es el yo polifónico*, es el sujeto autoconsciente y la opción para la emancipación, que se opone al Sujeto Docente fraccionado, cercenado, pensado desde la lógica de la homogeneidad *“sujeto sujetado al lenguaje, a las relaciones de parentesco, a las condiciones sociales de inscripción y de práctica”* (Follari 1997: p. 25). La transformación es proceso, actitud, talante, gesto o agregado de gestos que buscan interrumpir las lógicas imperantes en la función docencia, investigación y extensión. Transformación es hacer que la palabra florezca sobre nuestras previsibilidades y sobre la fetichización de nuestras miradas. Este modo de plantear la transformación tiene, pues, consecuencias que atañen a nuestras vidas; se hace necesario, por tanto, generar nuevas claves de comprensión, pero, ¿hasta qué punto estamos éticamente abiertos a esas nuevas claves?

Lo planteado requiere detenerse en lo de repensar, porque no se trata de ponerse a tono con el mundo globalizado, sino de pasar de la concepción irreflexiva de las prácticas cotidianas a otro modo de despliegue de complejidades, de pensar desde lo divergente, desde el religar moriniano de conocimientos aislados. El saber ha de servirnos para ser mejores personas, por eso, tenemos que pensar nuestra relación con el saber que nos permite relacionarnos con los otros y con nosotros mismos. Este diálogo supone confrontación para avanzar aun en los desacuerdos, y la necesaria escucha que reconoce la pluralidad constitutiva del acto de educar en los nuevos marcos de comprensión de la vida cotidiana. La universidad debe replantear sus fines, propósitos y visión geopolítica, cultural y ética. Ello tiene que ver con una manera de educar más allá del aula y del sistema formal, necesita una gestión organizacional ecológica que choca con lo que tenemos, y también requiere de un espacio público en el cual construir autonomía. He allí la esencia de lo que Martínez Bonafé (2004: p. 15) llama verdadera educación, aquella que *“nos permite desarrollar nuestra subjetividad en un proceso cada vez más amplio de*

emancipación, pero no nos desvincula de la hermosa tarea de tejer ciudadanía”.

La responsabilidad es una, la de la universidad. Somos co-responsables en la construcción de subjetividades y de comprender los nuevos espacios de vinculación asociados a esta construcción social. Lo que está en juego es nuestra responsabilidad al asumarnos como protagonistas de la crítica y la ciudadanía, gestores de autonomías, no un funcionario que pudiera bajar la cabeza, sino el universitario-filósofo-político que combata por la reflexión en el debate por las posibilidades de transformación universitaria con base en nuestra propia presencia. La transformación universitaria implica también una nueva epistemología, ética, política y poética del conocimiento y del saber, no un aglomerado de individuos con un agregado de intereses que no da respuestas a los reclamos de nuestros tiempos. Por fuera de la universidad no debe estar el mundo de vida, sino que debe aproximarse a la vivencia, no desde las disciplinas científicas como camino hegemónico y monolítico, sino a través de los resquicios o las fronteras subalternas que den salida a otras lógicas de la racionalidad, el pensar y el sentir universitario. En esta idea de la transformación se mira hacia el rescate de lo intersubjetivo, el diálogo de saberes, Ecología del saber, al decir de De Sousa Santos (2010), pero no desde el que sabe sobre el que no sabe, sino por procesos de conflicto dialéctico, dialógico, de contrastación y de emergencias.

SUJETO DOCENTE, SABER DE CONTEXTO Y ESFERA PÚBLICA DE LA EDUCACIÓN

La universidad en América Latina ha de situar la mira en la condición humana y en la historicidad humana, y teñirse de emancipación, enigma, nacimiento para trazar la senda autónoma de su constitución como cuerpo libre, diferente y único. Hablamos de la necesidad de constituir espacios educativos universitarios desde lo que llama Hannah Arendt la Esfera Pública. La cultura moderna hizo desaparecer todo indicio de esfera pública, los sujetos y la subjetividad moderna marcaban con tintes homogéneos todas las individualidades desde los formatos interpretativos de lo racional. La sociedad de masas globalizó las singularidades. Arendt (1993: p. 200) coloca a la Esfera Pública como el instante enigmático de diálogo entre palabra y acción, *“si los hombres no fueran distintos... no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse”*. La palabra, entonces, representa el umbral donde el hombre se constituye como diferente. La palabra sería la máxima expresión de poder y de política, en tanto anuncia la revelación de un algo distinto. Esta idea de

Esfera Pública en Arendt, donde cobran vida palabra y acción, es esencial para retomar el desarrollo final de nuestra idea de transformación educativa universitaria, por cuanto nos hace vislumbrar otra idea de poder, muy lejana al poder imperial, eurocéntrico y hegemónico que cobijó a la universidad. El poder está allí en cada gesto de nuestra vida, no podemos estar al margen de él, pero *“que no se pueda estar fuera del poder no quiere decir que se está de todas formas atrapado”* (Foucault 1992). La idea de Esfera Pública de la Educación convoca un poder abrazado a la noción de libertad, que emana de la enigmática unión de la palabra y el acto, *“donde las palabras no están vacías y los hechos no son brutales, donde las palabras no se emplean para velar intenciones sino para descubrir realidades, y los actos no se usan para violar y destruir sino para establecer relaciones y crear nuevas realidades”* (Arendt 1993: p. 223).

Esta idea de Esfera Pública de la Educación nos lleva a repensar las nociones sujeto docente y saber como instancias de poder, sobre la base de una nueva racionalidad de la política y lo político. Martínez Bonafé (2012: p. 27) plantea que la reorientación de la universidad hacia la esfera pública requiere un debate en profundidad sobre *“qué teoría del sujeto, qué teoría del conocimiento, y qué teoría de las relaciones entre sujeto y conocimiento, se quiere poner en juego”*, y esto nos parece interesante, pero sólo como un nivel inicial del pensamiento singular creador que emerge, no como teorización general de un sujeto a lograr. Queremos decir con esto que, el espacio público donde el sujeto docente originario puede aparecer no sólo debe trazarse en términos de teoría, sino teorías, enigmas y misterios.

La teoría sobre el sujeto, el conocimiento y la formación puede terminar por atrapar al sujeto docente y convertirlo en un “sujeto sujetado” como lo aludió Althusser, y nosotros no podemos afirmar nunca teorías en cuanto a cómo un sujeto se constituye como el que es, hablando en claves de Píndaro, y en defensa de nuestras perspectivas del mundo de lo educativo cuando lo afirmamos en el plano de su devenir marcado por la dimensión transversal de lo que hemos dado en llamar la geopolítica.

Volvamos a Arendt (1997: p. 23), quien entiende que *“en el trayecto de un sujeto en devenir no hay conocimiento inmediato de sí, sino continuas re-apropiaciones por medio del relato”*, en síntesis, la transformación de la universidad y la educación deviene por medio del juego dialéctico de un nuevo sistema lingüístico que sea la morada de nuestro ser,

para decirlo en términos heiddegerianos, la morada de nuestra propia vida. El instante de esa palabra viva que es nuestra presencia, representa quizás la posibilidad de nacimiento de la emergencia. Un ejercicio heurístico interesante a tono con la palabra emergente conectada con la posibilidad de creación de saberes ecológicos y de contexto, sería analizar en profundidad “*la relación fantasmal existente entre teoría y práctica*”, como lo denuncia De Santos en *Descolonizar el saber; reinventar el poder* (2010), agregando un dato que mueve el piso de las creencias académicas y epistemológicas de avanzada que habitan en la universidad, y que han dado por definir como teoría crítica al referir que en los últimos tiempos:

...en los últimos treinta años las luchas más avanzadas fueron protagonizadas por grupos sociales (indígenas, campesinas, mujeres, afrodescendientes, piqueteros, desempleados) cuya presencia en la historia no fue prevista por la teoría crítica eurocéntrica... expresan sus luchas muchas veces en sus lenguas nacionales y no en alguna de las lenguas coloniales en que fue redactada la teoría crítica, y cuando sus demandas y aspiraciones son traducidas en las lenguas coloniales, no emergen los términos familiares de socialismo, derechos humanos, democracia o desarrollo; sino dignidad, respeto, territorio, autogobierno, el buen vivir, la Madre Tierra (p. 17).

Es importante aclarar que la relación fantasmal entre teoría y práctica no es sólo un problema de diferentes contextos, es decir, no es sólo el hecho que se dio un desplazamiento de las epistemologías del norte hacia el sur. La idea de localizaciones epistemológicas ligadas a una geopolítica del conocimiento, planteada por Mignolo no es sólo un desplazamiento de los conocimientos desde los centros hegemónicos hacia los espacios de colonización, sino tiene que ver con todo un campo político que se expresa como tecnología de poder que ha dominado hasta los cuerpos, y esto niega la pluralidad y la diferencia inherente a todo ser humano, y a todo pueblo que al constituirse en su devenir de formación e historia reclama originalidad.

Vale otro dato, nuestra cultura con arraigo en la ancestralidad en nada tiene que ver con el carácter individualista de las relaciones interpersonales impuestas desde la cultura moderna occidental, más bien nuestras valoraciones y formas de encuentro tienen sentido ancestral en una lógica que podemos llamar “*Comunidad de comunicación*” (Dussel 1983), y precisamente ese sentido valórico como forma de encontrarnos como copresencia ha de ser un referente para la educación

por inventarnos. Esto lo hemos olvidado por el empeño teorístico. En este juego de La Política como creación, pervive la posibilidad de la vida, la posibilidad que seamos nosotros mismos y que resistamos como invención y emancipación. “*La ciudadanía se corona en la política*”, agrega Rigoberto Lanz (2005b), su clave primaria es la palabra original, que sustantive y no adjetive, la palabra que transgreda la certeza de las verdades y se conecte con la posibilidad de una palabra y un pensamiento de enigma, un pensamiento que se desplace entre lo instituido y lo instituyente, pero siempre a tono con la lectura concreta, cotidiana de nuestras vivencias. Al respecto Foucault (1992: p. 123) dice: “*Me parece que existe la posibilidad de hacer funcionar la ficción en la verdad, de inducir efectos de verdad con un discurso de ficción, y hacer de tal suerte que el discurso de verdad suscite, ‘fabrique’ algo que no existe todavía*”.

Acá abriga la posibilidad de hacer sonar las palabras con la fuerza que le imprime nuestra propia historicidad, nuestro propio contexto y nuestra propia libertad. Tamaña importancia tiene el recuperar esta noción de Política en el debate de la formación del *sujeto docente*. Quizás palabras como pedagogía, didáctica, planificación nos sonarán huecas por ser palabras muertas, homogéneas y no resistir la fuerza destructiva de La Política. García Calvo (citado por Larrosa 2003) refiere que “*hay palabras que hay que dejárselas al enemigo*”, ¿quizás la pedagogía o la didáctica sean algunas de esas palabras?

¿Qué saberes y qué aprendizajes se pueden derivar de esa idea de educación y formación por-venir?, pues un saber librado del yugo del conocimiento científico, pero que lo incluye como forma autónoma de saber que dialoga en la pluriculturalidad de los saberes. Un saber no absoluto que destierre a los expertos del conocimiento, pero también a los ignorantes de nuestra propia realidad. Un saber cuyo primer principio es el desaprender. Un saber contrahegemónico porque sus referentes de palabra y acción se tejen en libertad. Un saber que sólo convoque jerarquía en la especificidad de la trama que queramos estudiar. Un saber que no renuncie a ser también subalterno. Un saber para la biodiversidad y el encuentro armónico con el ambiente, porque es ambiente y ecología. Un saber de escalas, que dé cuenta de la complejidad de los tiempos que rigen a toda realidad humana, un saber liberado de la cárcel de la linealidad del tiempo, que cree que todo está determinado, que todo debe clasificarse, definirse, instrumentalizarse para lograr su pleno dominio técnico, su verdad; pues este saber ecológico y de contexto entiende que las verdades son metáforas, pero que podemos convocar regímenes de

verdad donde nuestras posiciones bien pueden dialogar de tú a tú con otras culturas y saberes. Un saber posibilitado desde la necesidad de inventarnos un nuevo lenguaje, una nueva palabra; que es una nueva formación y una nueva vida. Saber que entiende todo aprendizaje como descubrimiento, porque “*no hay método para encontrar los tesoros y tampoco para aprender*” (Deleuze 2002: p. 274).

Porqué nos merecemos vivir en la educación, y no vivir de la educación o educar para poder vivir. Merecemos vivir en la educación es... vivir en su elevación... la alta, libre y pavorosa educación, como lo anunció el poeta. Esto es posible o al menos imaginarlo con un sujeto docente ético e histórico, de pensamiento geopolítico emergente y voluntad de poder y saber ecológico que viva la universidad como esfera pública de creación, transformación y enigmas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT H. 1993. *La Condición Humana*. Paidós, Barcelona, España, pp. 368.
- ARENDDT H. 1997. *¿Qué es política?* Traducción de Rosa Sala Carbó. Paidós, Barcelona, España, pp. 156.
- BOURDIEU P, WACQUANT L. 2005. *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires, Argentina, pp. 430.
- DE SANTOS B. 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce, Montevideo, Uruguay, pp. 110.
- DELEUZE G. 2002. *Diferencia y repetición*. Amorrortu, Buenos Aires, Argentina, pp. 464.
- DUSSEL E. 1983. *Praxis latinoamericana y filosofía de la liberación*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponible en línea en: <http://168.96.200.17/ar/libros/dussel/praxis/praxis.html>. (Acceso 12.05.2014).
- ESQUIVEL L. 2006. *Malinche*. Santillana Ediciones Generales, Bogotá, Colombia, pp.196.
- FERRARIS M. 2000. *Envejecimiento de la escuela de la sospecha*. En: VATTIMO G, ROVATTI PA. (Eds.). Traducción de Luis de Santiago. *El Pensamiento Débil*, Madrid, España, pp. 363.
- FOLLARI R. 1997. *Muerte del sujeto y ocaso de la representación*. RELEA (Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados). 2:13-58.
- FOUCAULT M. 1992. *Microfísica del poder*. Tercera Edición. Las Ediciones de la Piqueta, Madrid, España, pp. 189.
- LANZ R. 2005a. *El arte de pensar sin paradigmas*. Educere. 8(30):421-425.
- LANZ R. 2005b. *Las palabras no son neutras*. Glosario semiótico sobre la postmodernidad. Monte Ávila Editores Latinoamericana-FACES, UCV, Caracas, Venezuela, pp. 139.
- LARROSA J. 2003. *Entre lenguas. Lenguaje y educación después de babel*. Laertes, Barcelona, España, pp. 380.
- MARTÍNEZ BONAFÉ J. 2004. *Esfera pública, conocimiento escolar y didáctica crítica*. X Encuentro de Fedicaria, 1 al 4 de julio, España.
- MARTÍNEZ BONAFÉ J. 2007. *Políticas de ciudadanía y educación pública (Notas para una pedagogía crítica)*. Capítulo XVIII. En: Dossier digitalizado, Postdoctorado en Educación, Universidad de Oriente, Cumaná, Venezuela.
- MARTÍNEZ BONAFÉ J. 2012. *Enseñar en la Universidad Pública. Sujeto, Conocimiento y Poder en la Educación Superior*. Revista Aula de Encuentro (Universidad de Jaén). Número Especial:39-52.
- MIGNOLO W. 1998. *Espacios geográficos y localizaciones epistemológicas: La ratio entre la localización geográfica y la subalternización de conocimientos*. Geographia (Universidad de Duke, Estados Unidos). 7(13): Disponible en línea en: <http://javeriana.edu.co/Pensar/Rev34.html>(Acceso 14.07.2014).
- MORÍN E. 2011. *La vía para el futuro de la humanidad*. Paidós, Barcelona, España, pp. 304.
- NIETZSCHE F. 1988. *Cómo se filosofa a Martillazos*. Disponible en línea en: www.philosophia.cl/EscueladeFilosofiaUniversidadARCIS. (Acceso 15.09.2014).
- PÉREZ A. 2002. *Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica*

del conocimiento y la experiencia. En: Gimeno J, Pérez A. (Eds.). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata, S.L., Madrid, España, pp. 448.

TÉLLEZ M. 1999. *Universidad y Pensamiento Postmoderno*. ¿Hay chance para la razón estética? RELEA.

Caracas: Ediciones CIPOST, Universidad Central de Venezuela, No. 9 septiembre-diciembre, pp.23-36.

ZEMELMAN H. 2005. *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos, Barcelona, España, pp. 159.