

Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina

Estela Quintar*

Resumen: El presente texto quiere contribuir al debate propuesto por Nómade desde una lectura crítica de la Universidad en la América Latina. Esta lectura recupera dos cuestiones que se comprenden como estructurales y estructurantes en el proceso de producción de conocimiento: la cuestión epistémica y la de la formación de sujetos. Estas reflexiones se abordan desde tres aspectos que se proponen como análisis del presente: a) la pérdida de sentido en la relación sujeto / sujeto en los procesos de formación; b) la ruptura del lazo social desde las políticas en educación superior; y c) la pérdida de relevancia social del mundo universitario. En este marco se delinean aspectos centrales de una propuesta epistémica –epistemología de la conciencia histórica– y su traducción tanto en lo metodológico como en lo didáctico.

Palabras claves: epistemología, formación, lazo de sentido, representaciones e imaginarios instituidos e instituyentes

University, production of knowledge and formation in Latin America

Abstract: The present text wishes to contribute to the debate proposed by Nómade starting from a critical reading of University in Latin America. This reading recovers two issues that are understood as structural and framing in the knowledge production process: the epistemic issue and that of the formation of subjects. These thoughts are undertaken from three aspects which are proposed as analysis of the present: a) the loss of sense in the relationship subject/subject in the formative processes; b) the scissure of social tie since brought up by higher education policies; and c) the loss of social importance of the university sphere. In this framework central aspects of an epistemi –epistemological proposition of the historic conscience are delineated –and also its translation both in its methodological aspect as well as in its didactic aspect.

Key words: epistemology, formation, meaningful bond, instituted and instituting representations and imaginary

Recibido el 14.11.07

Aceptado el 30.11.07

* * *

Formación de sujetos y condiciones sociohistóricas

Reflexionar acerca de la producción de conocimiento en la Universidad en general, y de la Universidad Latinoamericana en particular, implica necesariamente reflexionar acerca de la formación de los sujetos que, supuestamente, lo producen; a no ser que pensemos que quienes producen conocimiento no son sujetos, o que no son productores de conocimiento quienes transitan por estos espacios o bien, que esta actividad sea privativa solo de algunos de los que transitan estas instituciones, los llamados “profesores investigadores”.

Por el contrario, entendiendo que la formación es un proceso –y sustantivo– en el trabajo de producir conocimiento, tanto de quienes enseñan e investigan como para quienes aprenden en los distintos campos de la ciencia y su proyección metodológica, se hace ineludible preguntarnos por el lugar que ha tenido y tiene la complejidad de la formación de sujetos como centro de la problemática Universitaria en nuestros países pero, además, bajo qué condiciones socio históricas se están dando, y a qué responden estos procesos.

Tres son los aspectos que quisiera aquí ir deshilvanando para contribuir a este debate tan necesario y urgente en términos de responsabilidad social e intelectual para luego, en el contexto de este análisis, ubicar una posible propuesta tanto para la investigación como para la formación de sujetos en nuestras universidades. Los aspectos a los que aludo podrían sintetizarse en:

- la pérdida de sentido en la relación sujeto / sujeto en los procesos de formación
- la ruptura del lazo social como “**marca registrada**” de las actuales políticas en educación

superior; y

- la pérdida de relevancia social del mundo universitario, o la desconfiguración de las significaciones sociales de la Universidad en el imaginario social

Uno de los problemas más descarnados que a mi entender viven hoy las Universidades de América Latina es lo que podríamos llamar: el “**olvido del sujeto**”, olvido instalado desde una sutil –a la vez que estridente y escandalosa– lógica de mercado solapada –y muchas veces justificada– por todos nosotros. Lógica que ha privatizado lo público en prácticas, relaciones, representaciones y modos de pensar y pensarse en la realidad que, más que cuidar “lo de todos”, están dirigidas a cuidar los intereses individuales de quienes han reducido lo educativo a la salida laboral y de subsistencia por sobre la opción por un trabajo de compromiso social y cultural de contribuir a la organización de horizontes de futuro. Tan es así que hoy por hoy es intelectual quien logra tener un “categoría”¹ de certificación de calidad que, por otra parte, lo hace existente para el sistema educativo, lo hace parte de un sistema de uso e intercambio; y, como premio a esta reducción, se otorga una paga adicional que aumenta la sensación de bienestar, en tanto aumenta las posibilidades de sostenerse, en la mayoría de los casos, en una clase media que medianamente aumenta o sostiene su poder adquisitivo.

En este marco de juego de intereses instalado como parte de la dinámica universitaria, hoy se “subastan” proyectos institucionales –se otorgan fondos por concursos estatales–, se “seleccionan” alumnos –en un creciente movimiento de exclusión en nombre de garantizar calidad con “los mejores”–, se financian programas en el marco de “formatos” que exigen los criterios de calidad y se estudian posgrados para poder ser incluido en la fábrica de enseñar a supuestos trabajadores “competitivos”. Todo esto, bajo la lógica de diseños curriculares elaborados por “competencias”, confundiendo trabajador competitivo con sujeto pensante, intelectual competente con la competencia de certificación del “intelectual” pero, eso sí, bajo las exigencias de “currículos flexibles”, como si el currículo pudiera serlo sin que lo sea el sujeto que lo usa, en su pensar, en su lógica de razonamiento y de construcción de mundo; y esto no lo resuelven el uso – y abuso – de autores que hablen de pensamiento complejo, sino que lo promueven formadores con lógicas de razonamiento complejas que intenten promover y provocar capacidades de pensar fuera de las lógicas causales, lineales, explicativas y clasificatoria, lugar donde se suele poner a los pensadores complejo –es decir a los autores de los textos sobre pensamiento complejo –.

Así, en este mar de ISO 9000 / 2000, con que festivamente se celebran las acreditaciones de Facultades y Universidades, vamos legitimando - con nuestras prolijas prácticas de subordinación – y con la sensación de que “no se puede hacer otra cosa”, bien cuidada - la metamorfosis de una “educación para todos” a una “educación para nosotros”, los que trabajamos y esperamos jubilarnos – si se nos es permitido – de la mejor manera posible en la institución universitaria.

En este contexto de burocratización constante donde el mayor tiempo se invierte en la administración de la normativa “de calidad” que permite “hacer algo” que justifique la existencia de la institución, y nosotros dentro de ella, la centralidad la tienen: las normas de calidad – con sus criterios de “certificación” propias de la lógica de mercado – y la supervivencia en la tensión inclusión/exclusión en el sistema de las propias instituciones de la educación superior y los sujetos que intervienen en ella. Este es hoy el “gran desafío” de rectores y equipos de conducción que más que conducir procesos de formación de sujetos en perspectivas de futuro son, en definitiva, gestores de la inclusión / exclusión y agentes de cuidado del orden de “calidad”. En este paisaje, el sujeto, el otro con su rostro y sus expectativas, con sus deseos y posibilidades – y más aún si es alumno – la más de las veces se diluye en su otredad y se reconvierte en “recurso” para justificar financiamiento y bienes. La pérdida de sentido de la relación sujeto /sujeto – que es la perspectiva de la pérdida de sentido social - sigue instalada, y aumentada, en su apuesta a la cosificación rentable de la vida cotidiana.

Si en otras épocas el disciplinamiento y la transmisión / tráfico de información bajo la forma de teorías que se sucedían sin generar vínculo entre la realidad en sus diferentes dimensiones², los sujetos y su subjetividad³, hoy esta des-vinculación, se ha ido profundizando ya no sólo en la banalización explicativa de la producción teórico metodológica, o de textos y autores que **alguien** pone de moda en el “debate universitario” hasta hacerse imprescindibles⁴, sino que pareciera que este proceso de **achicamiento del estado** que se inicio hace más de dos década - y aquí sí en vínculo con el discurso del **ajuste** tan difundido -, hubo un proceso – casi literal - de “reducción de cabezas”, en tanto reducción de la capacidad de generar acciones creativa, imaginativas y de reconfiguración de sentidos instituyentes⁵ en el marco mismo de estas políticas públicas de corrosión de lo público. Es decir de ejercer la autonomía en el marco de una heteronomía siempre existente.

Convengamos que el sistema educativo no se ha creado para liberar a nadie, y mucho menos las Universidades; pero convengamos también que, todo el sistema educativo, y aún las Universidades, son un espacio irrenunciable para generar prácticas instituyentes de resignificación del imaginario social. El proceso de formación de sujetos – y no digo de enseñanza erudita y /o explicativa sino **formación de sujetos** – es y será indudablemente una opción ético política que va más allá de las heteronomías, tiene siempre un compromiso valórico y de voluntad de futuro innegociable que, desde lo micrológico, genera, promueve y vitaliza el tejido de lazos sociales en núcleos de buen sentido; lazos que, incluyendo al otro en prácticas de organización de proyectos, instituya – en tiempos de individualismos feroz – sentido de comunidad de pensamiento, de comunidad red; y no me refiero a la red de expansión, de conexión entre individuos, sino red de sostenimiento del sujeto, de contención intersubjetiva y micro social – que es decir macro en su efecto residual en el tiempo - de su **darse y dar cuenta**, como acto existencial de conciencia histórica, de la circulación de la palabra objetivada y el sentido re-sonante para así abrir cause a su poder, a su fuerza libertaria y creativa; porque también hay un poder de fuerza potenciadora, como plantea Spinoza, no sólo es dominante y omnipresente como se ha expandido su comprensión en un deformado y academizado Foucault. En estos tiempos de “achicamiento”, de “ajuste”, tiene una fuerza poderosa el ensanchar el presente⁶ - como dice Boaventura De Sousa Santos para, desde allí, repensar el futuro.

Las coordenadas de época para América Latina que en gran medida han configurado este presente histórico fueron, a mi entender, profundamente signadas en la década de los '70 y de los '80 del siglo pasado por tres, entre otros, acontecimientos determinantes que han reconfigurado prácticas, relaciones y modos de mirar – se en el mundo latinoamericano: las dictaduras en el cono sur, la caída del muro de Berlín - acontecimiento de impacto mundial -, y el consenso de Washington. Tres acontecimientos que se transformaron en coyuntura y modificaron sustancialmente el sentido histórico que teníamos en nuestros países.

Las dictaduras irrumpieron asesinando la libertad de palabra y hasta de pensamiento, la educación fue uno de los medios privilegiados para poner “orden” bajo el mandato de la tecnología educativa, el olvido como práctica del terror y la transfiguración de la significación del otro en su dinámica relacional⁷. El otro se tornó amenazante, se convirtió de compañero o camarada a un posible enemigo. Y de repente, se impone un sentido común: **el que piensa pierde**, y con él, todos los que piensan. Olvido, miedo al otro y orden fueron los conceptos estructurantes de unas sociedades catatónicas y aún en trauma. La universidad cumplió aquí un rol fundamental en la **limpieza de pensamiento crítico**, y la tecnologización del sujeto fue la mediación perfecta para encarnar estos conceptos y estructurar la vida cotidiana.

En los '80, el consenso de Washington⁸ – o la dictadura económica– invadió modelizadamente nuestros países, imponiendo un régimen discursivo que ancló en acciones estratégicas dado un renovado ambiente al orden capitalista instituido, de efectos que continúan delimitando, zoológizando nuestra vida cotidiana, con lo que recién ahora comenzamos a comprender como “recreados estatutos” en la estructura de exclusión/inclusión social: el montaje de la “calidad”, determinada por la eficiencia, la eficacia y la productividad. Y el sistema educativo – cada vez más parecido a la empresa – se reestructura, y nosotros con él, en esta actualización del orden dominante.

En este sistema, preocupado por la calidad, la investigación ya no es una práctica de producción y sistematización de conocimiento, sino una alternativa pragmática y burocrática de certificación – lo que implica como ya dijera puntaje y aumento de salario -, de inclusión en el sistema y de exclusión de quienes no están dispuestos a renunciar a los tiempos propios en la construcción de conocimiento que encuentra su sentido en la realidad y su dinamismo socio histórico y cultural. Hoy “todos” investigamos – los que han hecho una opción por ella y los que no –; pero para ser “calificado”, categorizados, también hay que enseñar, aún los que no han hecho opción por la enseñanza, en una lógica de certificaciones incalificables para un espacio donde la reflexión, la observación de la realidad y sus sucesos deberían ser una práctica natural y fluida más que marcadas por el ritmo normativo que esteriliza la capacidad creativa y agiliza la “competencia” y adiestramiento para ser certificado. Hoy se investiga y se enseña por decreto. Pares académicos, centros de *indexación* y credencialización, ISOs y toda una parafernalia dirigida a la degradación universitaria subvirtieron el orden: se enseña y se investiga en y desde el pragmatismo más burdo que nada tiene que ver con la calidad socio históricamente hablando, no por lo menos para el pueblo que sostiene con su esfuerzo a estas altas “casas de estudio”.

El tercero de los acontecimientos al que hago referencia, es la caída del muro de Berlín en el '89. Con este hecho simbólico se reconfirma al orden dominante, este “tenía razón”. El efecto en la dilución

de un imaginario social que equilibraba la fuerza del capitalismo totalitario se hizo sentir dramáticamente, la sensación generalizada que creó esta caída⁹ fue de “ya no hay equilibrio posible”, hay todo un campo donde lo vivido encuentra cause. No pensar, el otro es amenazante, el estado es amenazante, las palabras ya no dicen lo que antes decían, los códigos de inclusión/ exclusión ya no son los mismos. La imagen se instituye como lo real – los medios de comunicación instituyen realidad -, los cambios en la perspectiva laboral, y en la comprensión misma de lo que es y significa el trabajo van dirigidas a destejer lo tejido en términos de lazo social, pero no teje otros, por el contrario se agudizan la sensación de orfandad, de soledad, de aislamiento, de desconfianza. La solidaridad ya no tiene cabida en el reino del “sálvese quien pueda”, el individualismo y un *mass media* cada vez más inercial, sin capacidad de reactivar con alternativas de sentido, confirman que el ser parte de ese mundo sin sentido da más seguridad que construir nuevos horizontes de sentido, más aún cuando todos sabemos que **el que piensa pierde**, registro que quedó dramáticamente instalado en el inconsciente colectivo a través de las dictaduras o las democracias protegidas.

La caída del muro reconfiguró el paisaje intelectual. Ideologizados que se sienten derrotados o que quedaron “dislocados” sin lograr recolocarse en realidades que exigen recrear perspectivas críticas de lectura y análisis¹⁰, pragmáticos que se acomodan en las nuevas circunstancias, esperanzados que intentan, en un esfuerzo de rearticulación, resignificar - en tiempos histórico - lo inédito viable.

Sin lugar a dudas, estos acontecimientos contribuyeron a conformar una política descarnada de ruptura del lazo social¹¹; ruptura que nos atrapa día a día en un minimizado y alienado mundo de presente sin conciencia histórica, esta se vuelve también amenazante, porque conciencia implica opción. Se habla de crisis, de pérdida de valores y prácticas que no contribuyen a reconstruir lazos que nos encuentren sino que, por el contrario, a viabilizar el **avance de la insignificancia**, como diría Castoriadis¹². Esto constituye un malestar constante y continuo de la cultura la que se transforma en una productora de violencia sutil y negativa¹³.

La universidad hoy se ha transformado en un ámbito aún necesario para la movilidad social pero cada vez más excluyente; los “profesores – investigadores” ya no quieren enseñar en licenciatura porque los posgrados dan más puntos, los posgrados – en nombre de la calidad universitaria – tienden a masificarse en tanto se amplía el esfuerzo de estudios para la mayoría, con lo cual los niveles de exclusión que trajo “la fuga hacia delante”¹⁴ es cada vez mayor.

¿Cómo formar en estas coordenadas de época?, ¿quién forma y a quiénes se forma en los ámbitos universitarios teniendo en cuenta las diferencias generacionales?

Y esto no es menor, si comprendemos que la generación “de recambio”, como se llama ahora, es una generación que transitó y fue **golpeada** en el alma y la cabeza por estas coordenadas de época. ¿Quiénes forman, a quienes forma y para qué se forma en la Universidades Latinoamericanas?

Sí sería muy difícil responder a estas preguntas, sobre todo sin caer en generalizaciones, sin embargo no podemos dejar de traer como problema universitario lo intergeneracional, sobre todo en este contexto de significaciones. La educación, como práctica social y cultural, es prácticas, relaciones y representaciones intersubjetiva. ¿Qué sistemas de creencias se transmiten, se sostienen y recrean en estos nuevos tiempos transidos de viejos tiempos?; ¿cómo se está dando este encuentro de miradas en los espacios de formación y producción de conocimiento?; ¿cómo estamos formando – formándonos para el futuro?; ¿cómo estamos articulando en el presente – lo dándose -, el pasado - lo dado -, y lo por darse?

Indudablemente es este un problema epistémico y por lo tanto ético. Y quizás sea este uno de los grandes problemas de estructura en nuestras universidades, cada vez más centradas en la perspectiva hipotético deductiva, cada vez más lejos de perspectivas críticas, cada vez más dedicada en una ordenada y cuidada “pedagogía del bonsái”¹⁵, y por ende, cada vez más lejos de producir conocimiento con miras a la comprensión de nuestras realidades, de nuestros problemas y nuestras posibilidades.

Epistemología de la conciencia histórica y potenciación del sujeto

Hablar de lo epistémico como pensamiento y postura ante la realidad, compromete diferentes planos del hacer en los espacios de formación de sujetos. Compromete¹⁶ modos de operar con el

pensamiento, modos de organizarlo lógicamente, de mirar y de operar con él en el mundo.

Sí sabemos, desde el aporte del pensamiento crítico en todos los campos de la ciencia, y a pesa del orden positivista dominante que sigue “ordenando” nuestro modo de pensar la realidad a través de los sistemas educativos, que no hay una sola forma de pensar, de organizar la lógica de razonamiento y de actuar en el mundo. La fenomenología, el historicismo alemán¹⁷, Marx, los neomarxista, la escuela de Frankfurt, Freud, en fin una pléyade de aportes maestros que nos enseñan que sí se puede pensar el mundo de otras modos que el instituido y naturalizado, no obstante – en la práctica - seguimos sosteniendo el sistema de creencias de que hay una única forma de organizar los procesos de enseñanza y aprendizajes ritualizados: es el que el colonizador impuso a fuerza de negación de nosotros mismos, de muerte y sangre, de manera que hoy ya no hace falta más que premiar ese modo de enseñar y producir conocimiento, modo que fagocita los aportes más críticos y esperanzados.

Hablar de **epistemología de la conciencia histórica**¹⁸ es comprender que el conocimiento es la producción de sentidos y significados que los sujetos producimos en el espacio y tiempo relacional en que el sujeto siente, vive y actúa cotidianamente; es recuperar lo sustantivo en la relación sujeto – mundo de vida, es potenciar la capacidad de significar de un mundo siempre por nombrar y por lo tanto es activar – en esa potenciación – la imaginación como capacidad de hacer mundo, es decir de promover y posibilitar esta condición que realmente nos hace humanos y hacedores de historia.

Este modo de comprender lo epistémico, implica darle un giro no sólo a los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también a los de producción de conocimiento sistematizado en los espacios de formación de sujeto. Desde esta perspectiva se replantea el sentido mismo de aprender y construir conocimiento, es aprender/aprenderse en el mundo, donde el conocimiento acumulado nos sirve desde su bagaje categorial – no en cuerpos teóricos ahistorizados – como instrumental imprescindible para decodificar siempre nuevos acontecimientos y procesos en un mundo en constante movimiento, cada vez más difícil de abarcar. Es esta necesidad existencial de construir mundo la que debería impulsar a los enseñantes a provocar el deseo de saber en los aprendices; es este deseo de saber el que nos lleva a aprehenderlo desde sus múltiples posibilidades, y es en el mundo de vida donde la experiencia del sujeto historizado que somos se vuelve dispositivos de comprensión de la complejidad de su emergencia. Y es en esa experiencia existencia historizada donde lo intergeneracional se vuelve desafío que consiste en asumir – en el pequeño mundo llamado “aula” – la diversidad como dispositivo de aprendizaje.

Pensar epistémico no es lo mismo que pensar teórico¹⁹, enseñar respuestas sin preguntas no es lo mismo que enseñar a interrogar la realidad²⁰, a leer sus síntomas para rearticular síndromes como problemas sociales, lógica de problema no es lo mismo que lógica hipotético deductiva, es mucho mas que eso, es mover el pensamiento en multidimensionalidad enraizado en la realidad concreta. Aquí no hay manipulación de la ignorancia en el supuesto saber sino una ignorancia creativa que lleva a una práctica de lectura compleja, en una práctica constante de recuperación del sujeto, su historia, su vida y su contexto histórico social.

Y sí es posible enseñar de este modo²¹, siempre y cuando se asuma una opción que de obvia duele en las escuelas, una opción por aprender a pensar **en y desde** el mundo, para poder apropiarse de él y transformarlo y poder así abrir opciones de futuro. Esto, por cierto, subvierte el orden establecido en los procesos de enseñanza y aprendizaje y construcción de conocimiento, pero incluye y restituye el lugar y el valor de la experiencia y el cuerpo vital en su fuerza epistémica, y por ende la posibilidad real de transformación.

El sentido en esta práctica de la enseñanza con sentido no es promover “pensar teórico”, el pensar erudito, el tráfico de información, la verdad dada; por el contrario, aquí el sentido es reconstruir lazo en la relación sujeto / sujeto / realidad; es hacer del sentido de la recuperación de sentido un espacio de construcción de resistencia por la vida, es enseñar y aprender promoviendo y provocando el **“saber situarse en la realidad como una tarea imperativa”**²² En esta opción: realidad, sujeto, subjetividad, historicidad, potenciación y dialéctica como articulación se conforman en una matriz epistémica, en una estructura conceptual y/o categorial que se erige en dispositivos analíticos para leer la realidad y resignificar teorías, haciendo un uso crítico de las mismas.

Desde lo dicho se recupera como central, para nuestras universidades latinoamericanas, pensar en cual es y ha sido lo medular en la formación de sujetos y su soporte epistémico y didáctico. Se suceden reformas tras reformas; los diseños pasan de reelaboraciones en reelaboraciones desde la misma tradición

de pensamiento que necesita de verdades y explicaciones ahistoricas y temáticas que se confunden con teorías y pseudodisciplinas, y estas con campos de conocimiento científico; y todo esto viabilizado por trabajadores de la cultura que, encarnando la lógica del orden dominante, siguen enseñando como les enseñaron. En definitiva, la experiencia, que es lo que se excluye en nombre de programas y currículo de los procesos de formación, marca los cuerpos que somos y las prácticas que asumimos como naturalizadas. Planteamos que la experiencia “desperdiciada”²³ debería reencontrarnos en el desafío de subvertir los procesos de enseñanza y aprendizaje, diseñar currículos comprensivos²⁴ y enseñar recuperando al sujeto desde su experiencia vital y su mundo de creencias y significados para, sobre ese sustrato, anclar la posibilidad de recreación de esas creencias y el uso de perspectivas teóricas que adquieran sentido en esa búsqueda, lo que sería un homenaje a quienes pensaron esos aportes para pensar y transformarlos en determinaciones a-históricas en forma de pensamiento cosificado que, en su repetición, reproduce un mundo ajeno que agudiza la lógica colonial y civilizatoria, haciéndonos cómplices de un orden que a veces en el discurso rechazamos pero que en la práctica sostenemos.

En este marco, la enseñanza es un acto político que implica asumir el compromiso valórico que la promoción de sujetos autónomos tiene para nuestros países, aún con sus venas abiertas; países con experiencia de olvido de sí y de la propia historia que lo habita. Este es el sentido de la conciencia histórica – que no es lo mismo que conciencia ideológica o teórica - de esta opción nos lleva a actuar en congruencia con esta opción, y por ende, implica cambios sustantivos en como cada uno de nosotros nos colocamos en el mundo y para qué. Sin cambiar nuestra estructura de pensamiento epistémico y metodológico que se traduce en lo didáctico, no habrá posibilidades para una educación que contribuye a la producción de conocimiento histórico y capacidad de pensar lo inédito viable. Esto será posible cuando las oscuras alamedas de nuestro pensamiento doblegado, asuma que esto no es natural, que es un imaginario construido paso a paso, golpe a golpe; y que, así como construimos nuestra dominación también podemos construir nuestra dignidad y autonomía como desafío creativo ante lo necesariamente heterónimo como sujetos y sociedad.

Es en esta perspectiva que propiciamos el atrevernos ya no a hacer reformas, hoy y siempre habrá quienes se ocupen de esto, sino a generar procesos ininterrumpidos de transformación de pensamiento, lo que implica hacerse cargo del compromiso de recuperar al sujeto del olvido en los espacios micrológicos de cada situación de enseñanza y aprendizaje. Como decía Freire, el poder real (como fuerza de potenciación) estará siempre en usar al máximo las posibilidades que el orden dominante nos deja en el mínimo espacio vital. Quizás así podamos reestablecer lazos de sentido entre la sociedad y nosotros, quizás así seremos más merecedores del esfuerzo del pueblo y de las mayorías que esperanzadamente paga nuestra subsistencia.

Bibliografía

- Boaventura de Sousa Santos, B. (2005), *El Milenio Huérfano*, Edit. Trotta, Madrid.
- Castoriadis, C. (2000), *El avance de la insignificancia*, Eudeba, Buenos Aires.
- Idem (2002), *Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación Humana*, Fondo de Cultura Económica, México.
- Dilthey, W. (1986), *Crítica de la razón histórica*, Editorial Península, Barcelona.
- Freire, P. (1989), *Pedagogía de la pregunta*, Ediciones La Aurora, Buenos Aires
- Gentili, P. (1996), «El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina» en *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, N° 29, 1997
- Lewkowicz, I. (2004), *Pensar sin Estado. Subjetividad en la era de la fluidez*, Paidós, Buenos Aires.
- Magendzo, A. (1996), *Currículo comprensivo*, PIE, Santiago.
- Martínez Boom, A. (2004), “Fabulas de crecimiento o ‘fugas hacia delante’ ” en *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, Edit. Anthropos, Barcelona.
- Mélich J.-C. (2001), *La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*, Edit. Anthropos, Barcelona.

- Quintar, E. (1993), *Didáctica Problematizadora e integradora*, Edit. ENEP Aragón, UNAM, México.
- Idem (1998) *La enseñanza como puente a la vida*, Edit. EDUCO, UNC, Argentina; 3°. Reed. IPECAL/IPN México, 2006.
- Idem (2004), «Colonialidad del pensar en América Latina» en *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*, Coord. Irene Sánchez, Edit. Siglo XXI, México.
- Idem (2007), “Violencia. Un concepto transgredido” en *El cuidado de enfermería. La construcción de espacios relacionales en la formación y prácticas de la profesión*, En prensa.
- Vargas Llosa, M. (2007), “*Lessing, tardío Nóbel para el feminismo*”. Revista “El Proceso” N° 1615. México.
- Zemelman, H. (1992), *Horizontes de la Razón I y II*. Edit. Anthropos, Barcelona.
- Zemelman, H. (2005), *Necesidad de conciencia*. Edit. Anthropos, Barcelona.
- Idem (2006), *Voluntad de conocer*. Edit. Anthropos. Barcelona.
- Idem. (2007), *El ángel de la Historia*. Edit. Anthropos. Barcelona.

Notas

* Pedagoga y doctora en Antropología Social. Secretaria General del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A.C. en Ciudad de México. Correo electrónico: equintar2003@yahoo.com.mx

¹ Me refiero a la “carrera intelectual” actualmente determinada no tanto por la producción de conocimiento y su contenido en relación a la sociedad, sino por la perspectiva cuantitativa y economicista que asimila cantidad de producción a “puntos”. Así una producción puede re-vestirse y tras-vestirse en duplicándose y triplicaciones para acumular puntos con la venia de organismos calificadores, e instituidos a nivel nacional, para el caso. Cabe aclarar que el aumento de puntos implica aumento de salario a modo de compensación por lo que es una obligación contractual. Todos sabemos que esta es una manera de, no sólo distraer en el trabajo de “hacer puntos”, generar una figura ad hoc que permite tener la sensación de un mejor salario, y por ende mayor poder adquisitivo. Digo sensación porque en realidad es una bonificación que, como ha pasado en algunos países, puede desaparecer según la situación económica y distribución de recursos.

² Políticas, económicas, culturales y ambientales.

³ Triada insustituible a la hora de pensar en procesos de formación de sujetos, y por ende, de transformar la realidad en la construcción de alternativas de futuro desde la configuración de sujetos autónomos en contextos heterónomos

⁴ Ver Quintar Estela. “Colonialidad del pensar en América Latina” en “*América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*”. Coord. Irene Sánchez. Edit. Siglo XXI. 2004

⁵ Castoriadis Cornelius. “*Sujeto y verdad en el mundo histórico social. Seminarios 1986-1987. La creación Humana*”. Edit. Fondo de Cultura Económica. 2002

⁶ Tal cual como lo plantea Boaventura de Sousa Santos en ese magnífico texto “*El Milenio Huérfano*”. Edit. Trotta. 2005

⁷ Si bien la historia de la humanidad es también la historia de la crueldad, como lo muestran muchas crónicas de la inquisición, de la esclavitud o luchas por etnia, raza o ideología, después de Auschwitz de la Alemania Nazi, la guerra de Argelia y las dictaduras en el cono sur de América Latina, la locura institucionalizada y la monstruosidad de nosotros mismo reflejada en los niveles que adquirió la tecnología de la tortura, empezó a tener nombre porque hubieron significantes que por mucho tiempo nos dejaron sin palabras, sin significados; hoy sabemos desgarradoramente de lo que el otro colonizador es capaz. Ver Mélich Joan-Carles “*La ausencia del testimonio. Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto*”. Edit. Anthropos. 2001. El “**Nunca más**” de la Comisión Nacional de muertos y desaparecidos por la dictadura en Argentina.

⁸ “La expresión Washington Consensus fue usada por primera vez por Jhon Williamson investigador del Institute for International Economics.... para dar cuenta del programa de ajuste y estabilización propuesto en el marco de este “consenso”(de países y agencias internacionales de América Latina) incluye diez tipos específicos de reforma.... Disciplina fiscal; redefinición de as prioridades del gasto público; reformas tributarias; liberalización del sector financiero; mantenimiento de tasas competitivas; Liberalización comercial; atracción de inversiones de capital extranjero; privatización de empresas estatales; desregulación de la economía; protección de derechos de autor”. Citado por Pablo Gentilli en “*El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*”. 1996

⁹ Para algunos intelectuales esta caída significó “derrota”, aumentando el nivel de impotencia frente a un mundo que exige ser historizado permanentemente, y al decir historizado digo también “desafiado” histórica, creativa y críticamente

¹⁰ Lo que aquí quiero dejar registrado, quizás pudiera comprenderse mejor en las palabras de Vargas Llosa al explicitar su punto de vista ante una de las obras más elocuentes de Doris Lessing, premio Nóbel de literatura 2007, ante la exigencia de relocalización de muchos intelectuales y escritores generadores de opinión que se inició desde la segunda guerra mundial y la actuación de Stalin. “En realidad, ‘El cuaderno dorado’ no tiene la pretensión de ser un libro edificante ni un recetario contra la enajenación de la mujer en la sociedad contemporánea. Es una novela sobre las ilusiones perdidas de una clase intelectual que, desde la guerra hasta mediados de los cincuenta, soñó con transformar la sociedad, según las pautas fijadas por Marx, y con cambiar la vida, como pedía Rimbaud, y que terminó dándose cuenta, a la larga, de que todos sus esfuerzos – ingenuos en algunos casos, y en otros heroicos – no habían servido de gran cosa. Pues la historia, que continuó corriendo todos esos años, lo hizo siguiendo rumbos muy distintos de los esperados por los intelectuales idealistas y soñadores. Aunque la perspectiva desde la cual está contada la novela sea la de la mujer; no es la condición femenina – en abstracto – lo que aparece como el asunto central del libro, sino, más bien, el fracaso de la utopía que experimenta un intelectual (que es también mujer)”. Revista “El Proceso” N° 1615. México

¹¹ “Llamaré lazo social a la ficción capaz de discurso que hace que un conjunto de individuos constituya una sociedad. Y a la vez, a la ficción social que instituye los individuos como miembros de esa sociedad”... “El lazo, entonces, es la institución de una sociedad para los individuos, pero es también la institución del tipo de individuos pertinentes para esa sociedad”. Lewkowicz Ignacio, “Una imagen de nuestra violencia” en “*Pensar sin Estado*”. Edit. Paidós 2004

¹² Castoriadis Cornelius. “*El avance de la insignificancia*”. Edit. Eudeba. 2000

¹³ “La violencia sutil negativa encuentra su explicación en la pérdida del sentido que hace lazo social a través del lenguaje que ancla en prácticas, relaciones y representaciones. El sentido es aquí un concepto que convoca dos órdenes, uno epistémico y otro existencial y estas dos dimensiones se organizan a partir de la constitución misma de este concepto. En primer lugar el sentido implica afecto en verbo, es decir afectación, y afecto y afectación hace referencia a estar tocado, afectado. Desde esta base semántica se divide a este concepto en dos términos sent-ido de esta manera el sentido tanto en su dimensión epistémica como existencial, hace referencia al afecto – que toca, que conmueve al sujeto y su subjetividad, y un tocar que en su acción impulsa a moverse con dirección (ido, de ir hacia). Desde esta perspectiva, la capacidad de sentir contribuye al “darse cuenta”, es decir, al acto de conciencia que conlleva acción con dirección”. Quintar Estela. “Violencia. Un concepto transgredido” en “*El cuidado de enfermería. La construcción de espacios relacionales en la formación y prácticas de la profesión*”, 2006. En prensa.

¹⁴ G. Rama, citado por Alberto Martínez Boom en “Fábulas de crecimiento o ‘fugas hacia delante’”. En “*De la escuela expansiva a la escuela competitiva*”, Edit. Anthropos. 2004

¹⁵ Llamo “pedagogía del bonsái” a aquella pedagogía que cuidadosa – y hasta amorosamente – va manipulando y mutilando la capacidad de pensar de los sujetos en nombre de la teoría, de lo explicativo y las verdades que, como sistema de creencia, recrean mundo a-historizados donde los sujetos terminan siendo: “bonsái”, mínimos cuando podrían haber sido grandes y expandidos, con una función puramente estética y funcional a un orden que otros dan; el bonsái es tan maleable que se puede sacar y poner en cualquier lugar, donde quede mejor y mejor sirvan al contexto.

¹⁶ Como bien lo plantearan tanto Jean Piaget como Vigotzky y Jerome Bruner, entre tanto otros estudiosos del desarrollo del pensamiento desde una perspectiva crítica.

¹⁷ .- Dilthey Wilhelm “*Crítica de la razón histórica*”. Edit. Península. 1986

¹⁸ .- Propuesta epistémica desarrollada por Hugo Zemelman “*Horizontes de la Razón I y II*”. Edit. Anthropos. 1992; “*Necesidad de conciencia*”. “*El ángel de la Historia*”. Edit. Anthropos. 2007, entre otros.

¹⁹ .- Zemelman Hugo. “*Voluntad de conocer*”. Edit. Anthropos. 2006

²⁰ .- Ya lo decía hace mucho tiempo Freire en “*Pedagogía de la pregunta*” Edit. Aurora 1989

²¹ .- Quintar Estela “*Didáctica Problematizadora e integradora*”. Edit. ENEP Aragón. UNAM México.1993; “*La enseñanza como puente a la vida*”. Edit. EDUCO. UNC. Argentina. 1998. 3°. Reed. IPECAL/IPN México. 2006, entre otros

²² .- “... saber situarse en la realidad es unatarea imperativa, pero no sólo como desafío de explicación, pues más que conformarse con quedar aprisionado en el interior de determinados constructor se hace necesario trascenderlos, desde ciertas exigencias valóricas, mediante un acto deliberado de conciencia. Ello debido a que el conocer constituye cada vez más un arma de lucha para imponer y consolidar opciones que sean la puerta de entrada para hacer de la historia el espacio de gestación de proyectos”, Zemelman Hugo “*Los horizontes de la razón I. Dialéctica de apropiación del presente*”. Edit. Anthropos. 1992 1° edic.

²³ .- Boaventura de Sousa Santos *Op Cit.*

²⁴ .- Diseños curriculares que se organizan alrededor de invariantes culturales (Ver Abraham Magentho. “*Currículo comprensivo*”. PPIE. Chile. 1996) y estructuras categoriales de campos de conocimiento desde la lógica de pensar de cada de uno de ellos. ¿Cómo piensa un historiador, un psicólogo y un matemático la realidad?, ¿Cuáles son las categorías fundantes que articulan ese pensar?