

**LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA CULTURA ACADÉMICA DE LA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA FEMINISTA**

ESPERANZA PAREDES HERNANDEZ

CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD

DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD

UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE

**ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES,
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES**

2007

**LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA CULTURA ACADÉMICA DE LA
INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA FEMINISTA**

ESPERANZA PAREDES HERNANDEZ

Directora:

SARA VICTORIA ALVARADO SALGADO

Doctora en Educación

**Trabajo de grado para optar al título de
Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud**

**CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS EN NIÑEZ Y JUVENTUD
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES. NIÑEZ Y JUVENTUD
UNIVERSIDAD DE MANIZALES – CINDE
ENTIDADES COOPERANTES: UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MANIZALES,
UNIVERSIDAD DE CALDAS, UNICEF, UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA,
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, UNIVERSIDAD CENTRAL,
UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, UNIVERSIDAD DISTRITAL,
PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
MANIZALES
2007**

A Paula Lucía, mi Violeta

RECONOCIMIENTOS

Son innumerables los reconocimientos y agradecimientos que quisiera públicamente expresar a tantas personas e instituciones que alentaron mis búsquedas y esfuerzos durante la experiencia de mi formación doctoral. Es así como, en este instante de alegría y mayor apertura a la *vida*, en que se convierte la etapa final de tan apasionante proceso, les expreso *mi gratitud*:

A la Universidad de Pamplona, el CINDE y la Universidad de Manizales porque constituyeron el espacio y la mediación para la elaboración de mi cartografía de mujer, de académica, de investigadora, de educadora.

Mi agradecimiento especial a Sara Victoria cuyo afecto me acompaña hace ya largo rato y cuya inteligente y paciente *escucha* de mis inquietudes, temores, dudas, certezas, descubrimientos, emociones, le permitió siempre orientar, alimentar y direccionar mis búsquedas.

Mi reconocimiento y gratitud al Dr. Carlos Vasco quien iluminó los recorridos sinuosos y aún tortuosos que requería una nueva comprensión de la naturaleza del conocer e impactó mi alma con la pasión y entrega que de su *saber* hace, en el ámbito educativo colombiano.

A María Cristina García quien fue particularmente sensible a los tránsitos nunca fáciles, que implican las rupturas y me colmó de afecto.

A las profesoras y profesores del Doctorado, Héctor Fabio, Eloísa, Germán, Alejandro, siempre dispuestos a “soportar” nuestros esfuerzos y a enriquecer nuestra dinámica de interacción.

A Claudia, con quien comparto espiritual e intelectualmente el proyecto político feminista y la amistad que de un tal descubrimiento hemos generado.

A Ligia Inés y demás compañeras y compañeros con quienes compartí alegrías y dificultades siempre generadoras de *potencia*.

A Nancy, mujer afectuosa y solidaria, excelente ejecutiva cuyo apoyo irrestricto a mis necesidades e intereses siempre fue constitutivo de *fuerza* en mi tránsito por el doctorado.

Mi más *vivificante gratitud* a *Edgar* por su amor que le ha permitido comprender y aceptar las implicaciones y exigencias de mi nuevo *sentir* y *actuar* a la *mujer* y a la *feminista*.

A *Paula Lucía* y a *Juan Sebastián*, su amor es la fuerza viva más grande que he conocido.

A mis hermanas y hermanos cuya expresión de amor, de risa, de alegría y de afecto alienta *siempre* mis pequeños y grandes esfuerzos.

Finalmente, cómo no dar “gracias a la vida”, por unos padres que, además de amarme, han apoyado de manera contundente, tanto mis *aciertos* como mis *equivocaciones*. Es así como expreso el más grande y amoroso reconocimiento, en primer lugar, a mi mamá, en cuya voz me inscribo, dado que ella *sabe* de mis luchas y las comprende como las luchas de todas las mujeres. A mi papá, que *sabe* también de otras fuerzas que me habitan y de lo que hay de él en ellas.

CONTENIDO

| | pág. |
|--|------|
| RESUMEN | 10 |
| PRESENTACIÓN | 13 |
| 1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 21 |
| 1.1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 21 |
| 1.1.1 Planteamiento del Problema | 22 |
| 1.1.2 Preguntas Orientadoras | 34 |
| 1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN Y REFERENTES TEÓRICOS | 35 |
| 1.3 OBJETIVOS | 104 |
| 1.3.1 Objetivo General | 104 |
| 1.3.2 Objetivos Específicos | 105 |
| 2. METODOLOGÍA PROPUESTA | 106 |
| 2.1 EL ACERCAMIENTO METODOLÓGICO | 106 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2.1.1 | Procedimiento | 122 |
| 2.1.2 | Población | 146 |
| 3. | LAS <i>POLÍTICAS DE LA VERDAD</i> EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA GENEALOGÍA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN | 151 |
| 3.1 | EL DISCURSO Y LAS POLÍTICAS DE LOS ORGANISMOS EXTERNOS EN LA NUEVA DINÁMICA UNIVERSITARIA | 154 |
| 3.1.1 | La construcción intersubjetiva de la Universidad en la Globalización y la mediación de los organismos externos | 161 |
| 3.1.2 | La calidad, un <i>falso positivo</i> | 163 |
| 3.1.3 | La evaluación en la emergencia de la universidad pragmática de la globalización | 167 |
| 3.1.4 | Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad, las normativas estatales y las reformas educacionales construyen la subjetividad capitalista escolar | 174 |
| 3.1.5 | El espacio público de la práctica de autoevaluación y el despliegue de la subjetividad política de los actores escolares | 196 |
| 3.1.6 | La dimensión de <i>lo público</i> en la interacción comunicativa, la emergencia de la subjetividad múltiple y el devenir sujeto de la enunciación | 199 |

| | |
|--|-----|
| 3.1.7 Metarmofoseando la subjetividad femenina en el tránsito hacia el devenir sujeto mujer feminista | 210 |
| 3.1.8 El sentido de la genealogía en la configuración del proyecto emancipador de la <i>multitud</i> : más que conclusión, apertura | 222 |
| BIBLIOGRAFÍA | 233 |

RESUMEN

En los tiempos actuales, cuando todas las formas de vida humana experimentan la condición de hacer parte de un mundo de pura contingencia, es indispensable y éticamente ineludible, preguntarse por las características del campo social de donde emergen diferencias enunciables como formas jamás pensadas de violencia simbólica, tal el carácter ontológico de la guerra y su capacidad de destrucción masiva y aún planetaria en el mundo de hoy. La guerra se torna en un operador semiótico constructor de subjetividad, que actúa a la manera de la divisa orwelliana, en la relación: **“La guerra es la paz”** (Orwell, 2005). En estas circunstancias resulta obligada la pregunta por nuestras capacidades constitutivas de composición social, por los modos de acción de nuestra *potencia* constitutiva y que nos lleva a asumir lo que Bateson llama “la ecología de las ideas nocivas” (Bateson: 1985: 517) a la hora de abordar el problema de un sujeto, escindido de su ambiente vital, que busca y crea condiciones para, desde la relación con el ambiente que nos es constitutiva, redimensionar y resignificar nuestra capacidad de agencia en el plano de lo social, reducida ostensiblemente por la escisión mente-cuerpo que aún nos construye.

Esta respuesta a la problemática del sujeto metafísico, escindido de su ambiente vital, establece la relevancia histórica de una ontología materialista del ser y el devenir, así como de la espiral que la conduce a la ética y la política. Presupuestos ontológicos, éticos y políticos-abordados desde perspectivas postestructuralistas, particularmente las epistemologías feministas- que iluminan esta tesis y que perfilan, de igual forma, el lugar epistemológico desde donde indagamos las posibilidades de expresividad de la *potencia* del ser y la inserción de su intersubjetividad originaria en los campos sociales. Aludimos al abordaje de localizaciones histórico-políticas de la subjetividad, indagación que hemos extendido al campo de la educación superior y que posibilitó el lugar de

enunciación de nuestro objeto de conocimiento: la relación universidad y poder. Nos preguntamos así, no por qué es, sino por ¿cómo *hacemos* la Universidad hoy?, ¿qué hacemos con nuestra potencia intersubjetiva constitutiva, los sujetos escolares que en la sociedad actual la habitamos y la-nos afectamos en y desde sus interrelaciones constitutivas? Se abordó, particularmente, el *metamorfosear* de la subjetividad femenina en la asunción positiva de nuestra *diferencia* constitutiva.

Localizamos la indagación de la dinámica enunciada en el análisis de las relaciones de poder que se despliegan en el campo universitario, buscando, por un lado, “debilitar” la interacción de fuerzas que se torna en relaciones de poder constitutivas de dominación y que dan lugar a formas de sujeción en las subjetividades escolares, tal y como nos enseñara Foucault; y, de otra parte, nos propusimos apropiar el mismo proceso del desentrañamiento aludido para coadyuvar la emergencia de agenciamientos o experiencias de construcción de autonomía en las cuales se transgrede la sujeción y que se comprenden como despliegue de la subjetividad política de las y los actores escolares.

Mapear las subjetividades escolares obligaba, igualmente, indagar la manera en que la globalización capitalista define el lugar en el mundo de todas las actuaciones sociales y estructura la vida humana en todos sus niveles y dimensiones; no obstante, dadas las múltiples manifestaciones, expresiones y procesos comprendidos y reconocidos como globalización, resultaba necesario determinar lo que fundamentalmente cambia en las relaciones sociales y que nos llevaría a profundizar en una actualización pertinente de los fines de la escuela, preocupación, por supuesto, compartida por el proyecto del capitalismo globalizador a la hora de definir los modos de construcción del *deseo* que da forma a las subetividades capitalistas escolares. Es aquí donde la comunicación adquiere un lugar central y donde situamos los desplazamientos evidenciados de los dispositivos de poder que actúan buscando producir el despojo de los hábitos lingüísticos del animal humano, esto es, de su capacidad expresiva.

No obstante, nuevos procesos de comunicación y de lenguaje, resultaron, precisamente, las mediaciones que nos permitieron, en el análisis de las trayectorias subjetivas escolares de las reformas educacionales que efectuamos, coadyuvar la visibilidad de nuevas expresiones políticas de la subjetividad contemporánea, de la manera como actúa la lógica de las *multitudes* en el redimensionamiento de las relaciones interdiscursivas que construyen a los sujetos políticos escolares. En este proceso sustentamos la relevancia teórica de los *metálogos* (Bateson), o procesos comunicacionales desplegados más allá de las palabras, presupuesto que subyace en las *conversaciones cartográficas* que, argumentamos, actúan a la manera de un *género discursivo* (Bajtin) posibilitando la construcción consciente de los enunciadores en la más amplia interacción dialógica y polifónica con el contexto que nos habita y que transformamos y *recreamos* en la dinámica de la intersubjetividad.

Palabras clave: Potencia, intersubjetividad, diferencia, cambio, agenciamientos, comunicación, deseo, devenir, duración, inmanencia, subjetividad política, multitudes, conversaciones cartográficas.

LA VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA CULTURA ACADÉMICA DE LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA MIRADA FEMINISTA

Quien ha conocido la despersonalización reconocerá al otro bajo cualquier disfraz: el primer paso hacia el otro es encontrar en sí mismo al hombre de todos los hombres. *Toda mujer es*

la mujer de todas las mujeres, todo hombre es el hombre de todos los hombres, y cada uno de ellos podría presentarse allí donde se juzga al hombre.

Clarice Lispector, *La pasión según G. H.*, pp. 192-193¹

A gene is not a thing, much less a master molecule, or a self-contained code. Instead, the term “gene” signifies a mode of durable action where many actors, human and non-human meet².

Donna Haraway

PRESENTACIÓN

Los epígrafes escogidos como voces introductorias de este informe iluminan el establecimiento de tres certezas que hace cinco años eran aún para mí intuiciones. La primera, es la certeza que hoy me habita de *ser plural y móvil* y de, en consecuencia contar con los atributos ontológicos necesarios para agenciar, en el plano de lo ético y de lo político, prácticas de libertad. Esta certeza ya no se funda solamente en mis encuentros con las imágenes poéticas que en mi “andar” por la literatura, siempre me permitieron de alguna manera intuirlo, sino que

¹ Citado por Rosi Braidotti en *Sobre el sujeto feminista femenino o desde el “sí mismo-mujer” hasta el “otro mujer”*, en “Feminismo, Diferencia Sexual y Subjetividad Nómada”. Barcelona: Gedisa, 2004.

² “Un gen no es un objeto; mucho menos una molécula *maestra*, ni un código autocontenido. En lugar de eso, el término “gen” significa un modo de duración de la acción en el que muchos actores, humanos y no humanos, se encuentran”. (Traducción libre). (Haraway: 1997, referida por Braidotti: 2006).

deviene incardinada en mi subjetividad femenina luego de abordar la elaboración de mi propia cartografía de mujer, en tanto ser histórico y que resignificó mi *potencia* constitutiva; la segunda, continúa la anterior y es la certeza del conocimiento del modo de ser de *los muchos*, o de las *multitudes*, que no son otra cosa que expresiones políticas de la subjetividad contemporánea; la tercera certeza, es la de saber que, además de *poder*, estoy obligada a interactuar de manera autónoma, consciente y alegre en las transformaciones de *los muchos*, todo lo cual condensa gran parte del saber contemporáneo acerca de la resignificación ético-política de nuestra permanente interacción como fuerzas vivas de la naturaleza en el tránsito del devenir. Esta respuesta a la problemática del sujeto metafísico, escindido de su ambiente vital, establece la relevancia histórica de una ontología materialista del ser y el devenir, así como de la espiral que la conduce a la ética y la política.

Una ontología materialista se ocupa de hacer valer como principio fundamental, que lo intelectual y lo corporal, vale decir la mente y el cuerpo, son expresiones iguales del ser. “El materialismo aparece repetidamente en la historia de la filosofía como una negación de la prioridad de la mente sobre el cuerpo; [...] Deleuze deja claro que el repudio de la prioridad del intelecto sirve para señalar y reforzar la prioridad del ser igualmente sobre todos sus atributos (pensamiento, extensión, etc)”; no obstante, se precisa, al destacar la relevancia histórica de la ontología materialista, que tampoco es posible establecer “cualquier privilegio del intelecto, en tanto subvertiría la estructura ontológica del sistema, de modo tal que no sólo la materia sino también el ser mismo dependería de algún modo del pensamiento” (Hardt: 2005: 154).

Conocer entonces, la multiplicidad del ser, su carácter múltiple y relacional en la dinámica de las subjetividades, que lo expresan en su procesos de devenir, vale decir, el modo de acción de *los muchos* insertos ya en la dinámica sociohistórica, es lo que me permitió y me *obligó* a apropiar la certeza de nuestra movilidad e

intersubjetividad originarias para plantearme el desafío de participar, en la lucha porque todas las fuerzas vivas del planeta puedan igualmente intervenir en la construcción de prácticas sociales de libertad en las restrictivas condiciones del mundo de hoy. Pese a estas difíciles circunstancias, paradójicamente, la realización de la memoria histórica de la inclusión está, hoy, menos lejos que ayer.

Pues bien, este es el tema de mi investigación: la naturaleza del poder constitutivo (*potencia*) y la posibilidad de “escapar” del mismo, cuando su dinámica constitutiva, que es la dinámica del *Ser*, no propicia la alegría y goce de la producibilidad, transformación y el movimiento que le son constitutivos, sino que, por el contrario, mediante el ejercicio despótico de la acción humana (*potestas*), es constitutivo de dolor y sujeción.

Pero así como la acción humana ha intervenido, apropiando la productividad y producibilidad del *ser*, dando lugar a encierros y malformaciones, ayer de los cuerpos, hoy de poblaciones enteras, atentando contra la misma dinámica *viviente* de la *vida*, nos es posible reconocer que será también la mediación de la interacción humana, ya en una expresión de carácter ético-político, la que conjugará las multiplicidades de fuerzas y afectos que ella establece aún con *afectividades* “no humanas” para dar paso a la dinámica histórica de la encarnación de tales interconexiones en la emergencia de nuevas diferencias que defienden la generación permanente de la vida, es decir, de expresiones de sujetos libres, plenos de potencia y de “libertad”.

La indagación de la dinámica del poder, de la que derivé las certezas que acabo de enunciar, se localizó en la presente investigación, en el análisis de las relaciones de poder que se despliegan en el campo universitario. La investigación buscó, por un lado, “debilitar” la interacción de fuerzas que se tornan en relaciones de poder constitutivas de dominación y que dan lugar a formas de sujeción en las subjetividades escolares; búsqueda que abordamos acudiendo a la estrategia de

desentrañar y develar los mecanismos de producción del poder en su misma dinámica constitutiva, tal y como nos enseñara Foucault. De otra parte, nos propusimos apropiarnos el mismo proceso del desentrañamiento aludido para coadyuvar la emergencia de agenciamientos o experiencias de construcción de autonomía en las cuales se transgrede la sujeción.

Abordar el análisis de las relaciones de poder en la institución de educación superior nos exigía, evidentemente, incorporar la pregunta por la manera en que la globalización capitalista define el lugar en el mundo de todas las actuaciones sociales y estructura la vida humana en todos sus niveles y dimensiones; no obstante, dadas las múltiples manifestaciones de la globalización, resultaba necesario determinar lo que fundamentalmente cambia en las relaciones sociales y que nos llevaría a profundizar en una actualización pertinente de los fines de la escuela, preocupación, por supuesto, compartida por el proyecto globalizador.

Fue así como planteamos la pertinencia de indagar la relación universidad y poder en el marco del capitalismo avanzado desde una perspectiva del conocimiento que asumiera la tensión entre la idea clásica de ciencia fundada en la racionalidad moderna y las nuevas miradas sobre la naturaleza del conocimiento efectuadas desde una perspectiva situada y localizada del mismo, que incorpora al sujeto cognoscente en la búsqueda del conocer y lo enuncia como *creador* de las *realidades* a las que se acerca, produciendo afectamientos que, a su vez, las y lo transforman. Perspectiva de conocimiento enriquecida considerablemente por los aportes de las epistemologías feministas en una dinámica que releva el carácter transdisciplinario de las mismas. “Estas epistemologías feministas suponen una relación entre saber y ser, entre epistemología y metafísica, alternativa a las epistemologías dominantes elaboradas para justificar las formas de búsqueda del saber de la ciencia y las formas de estar en el mundo”. (Harding, 1996: 24). Lo que está en juego en esta tensión es, como afirma Rosi Braidotti, una de las más firmes representantes del

feminismo de la diferencia sexual, la “deconstrucción de los metadiscursos” y con ello la evaluación de la visión de subjetividad inserta en la tradición de la ilustración; en otras palabras, el problema de la Modernidad en su conjunto.

Proceso de grandes implicaciones epistemológicas, metodológicas y políticas que consideramos pertinentes para afrontar la comprensión de la complejidad que alcanza la sociedad contemporánea, de sus transformaciones profundas y sus consecuencias en la formación de las identidades pedagógicas en el campo educativo, en donde, en el mundo de hoy, las subjetividades se muestran afectadas por el modo como el capitalismo globalizador determina un modo de estructuración de su existencia caracterizado por el despojo de su capacidad creativa, el menoscabo y aún la pérdida de su densidad política.

El proyecto abordó, así, desde sus intereses específicos constituidos alrededor de la pregunta por el modo como los dispositivos de poder producen, en el campo de la educación superior, una diferencia enunciada como *violencia simbólica*, la manera en que esta diferencia adquiere nuevas significaciones y formas de expresión en el proceso de actualización de los dispositivos de poder, indagación que conllevó, igualmente, la apuesta por nuevas formas de actuación del poder y su carácter emancipatorio.

Desde una mirada feminista que busca, básicamente coadyuvar el despliegue de la subjetividad política de los actores escolares, particularmente de las mujeres, en el contexto universitario, nuestra investigación asumió el reto de “escapar” del poder desde y en la construcción de agenciamientos de carácter colectivo, mediados por una clara dimensión ético-política, así como la búsqueda de la estabilidad que estas nuevas *figuraciones* del Ser requieren, ya no por la mediación de la dominación sino desde nuevos procesos de lenguaje y comunicación que den cuenta de su inserción social y política en una dinámica de fuerzas más horizontal y equitativa.

Resulta necesario aclarar que, si bien, ésta, no es una investigación feminista en el sentido de abordar poblaciones conformadas únicamente por mujeres y que tampoco se centra en la pregunta única por la subjetividad femenina, sí se trata de una mirada que se enuncia como *de mujer*, que asume la pluralidad y polifonía de su voz para acompañar la realización inaplazable del proyecto político de historización de las mujeres en el mundo, particularmente en la sociedad colombiana y en el ámbito de la formación de las nuevas generaciones.

De otra parte, la mirada feminista se argumenta desde la apropiación que he efectuado del proyecto político feminista cuyos desarrollos epistemológicos, éticos y políticos han propiciado la consolidación de una epistemología transdisciplinaria necesaria de suscribir tanto en la transformación del logos patriarcal como en la comprensión de la compleja dinámica histórica y de su futuro posible.

El feminismo en nuestra investigación, se suscribe y se sustenta como proyecto político en tanto movimiento teórico-político que desafía el orden hegemónico de la sociedad patriarcal; el modo de desafío que el movimiento feminista asume es el cuestionamiento a las representaciones de *mujer* desde las cuales se nos ha designado como lo *otro* desvalorizado³ con la consecuente denegación de nuestro acceso al poder simbólico, exclusión soportada por las implicaciones de carácter normativo, institucional y subjetivo derivadas de dichas representaciones y que históricamente han determinado nuestra presencia (ausencia) en el mundo⁴.

³ La asunción de la diferencia desvalorizada y su resolución en una racionalidad igualitaria es lo que sustenta el proyecto del *feminismo de la igualdad*, a partir de las elaboraciones de Simone de Beauvoir, de gran importancia para el posterior desarrollo de los movimientos de género y feministas, entre los cuales el *feminismo de la diferencia sexual*.

⁴ Se alude al proceso que da cuenta de la configuración del orden simbólico-social.

Siendo las representaciones procesos de lenguaje, en las cuales se inscriben simbólicamente las significaciones histórico-sociales que legitiman, o no, los lugares de enunciación de los sujetos, es clara la necesidad, no sólo de desaprender las comprensiones de mujer que no se corresponden con un sentido de *mismidad* que valorice nuestra diferencia positiva, sino la importancia de consolidar la emergencia de nuevas *figuraciones* de mujer que garanticen nuestro acceso al poder simbólico, esto es, la presencia y vigencia de nuestras voces en el proceso de participación en la cultura. No obstante, este proceso requiere ser pensado en relación con una dinámica que le permita la construcción de su vigencia histórica en la dinámica misma de la vida social.

En este sentido, se sustenta la necesidad de producir una articulación entre posturas teóricas, prácticas culturales y prácticas políticas que posibiliten el “desalojo” de las concepciones de mujer que han coadyuvado su sujeción y la apropiación de nuevos imaginarios de mujer desde donde se produzca su fortalecimiento y nacimiento político, en otras palabras, el despliegue de su subjetividad política.

Es así como consideramos que una de las tareas más importantes del feminismo, en tanto proyecto político, sea la redefinición y fortalecimiento de la subjetividad de las mujeres y que se trata de un proceso que requiere su participación amplia en la consolidación de las nuevas reconceptualizaciones de mujer y de su lugar en el mundo, para la producción creativa de nuevas imágenes de la subjetividad femenina. No obstante, el problema de la redefinición de la subjetividad femenina conlleva la evaluación de la visión de subjetividad inserta en la tradición de la ilustración, lo que, como hemos planteado anteriormente, no es otra cosa que el problema de la Modernidad en su conjunto, asunción que posiciona la investigación y práctica feminista como uno de los proyectos de mayor pertinencia en el mundo de hoy y que define su rumbo y estrategias de acción política.

El proceso desarrollado, según las aspiraciones y presupuestos que acabamos de presentar, proponemos valorarlo en la estructuración que hemos efectuado del informe de investigación. De este modo, en un primer momento, incorporamos la elucidación del problema de la investigación, ya anunciado en esta presentación introductoria, así como las preguntas orientadoras que condujeron la reflexión y que definieron los procesos de asunción teórica y configuración de los objetivos de nuestra indagación.

Continuamos luego con la argumentación de la elección y acercamiento metodológicos efectuados, así como del procedimiento realizado. La lectura del ejercicio cartográfico que nos permitió el mapear las localizaciones de las subjetividades escolares, constituye la última parte del informe y lo enunciamos como una lectura genealógica de la calidad de la educación, resultante de la localización que de sí mismos efectuaron los actores escolares que participan en las actuales reformas educacionales y que develan sus trayectorias subjetivas .

1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La investigación interdisciplinaria en el país ha mostrado que, hasta el momento, el campo de la educación superior, sus relaciones de poder, el tipo de división del trabajo académico y su incidencia en los discursos y prácticas sociales y pedagógicas de las y los profesores universitarios, sus relaciones con la sociedad expresadas en términos de políticas educativas, en tanto relaciones, discursos y prácticas que determinan la conformación de las identidades sociales, ha estado lejos del interés particular de las (os) investigadores en educación, quienes han optado por concentrar sus esfuerzos en los problemas propios del aprendizaje.

De este modo, observamos que las aproximaciones investigativas, en torno al problema de la formación integral en los distintos niveles y modalidades de la educación, han dejado de lado el análisis de las determinaciones o condicionamientos que el ordenamiento social hegemónico y los dispositivos de poder que coadyuvan su consolidación producen en los individuos que se forman y, particularmente, del tipo de identidades pedagógicas resultantes de la inserción de una profesión en las bases sociales y colectivas de la sociedad. La escasa investigación sobre la mediación del poder en la construcción de las identidades sociales no nos permite percibirnos afectados y condicionados por un ordenamiento social derivado de una lógica de construcción de verdad excluyente y hegemónica. Separación de nosotros mismos que no nos posibilita, en consecuencia, asumir nuestro propio poder (el poder que nos constituye como *potentia*) para incorporar en los procesos de formación, de los cuales hacemos parte y que permean nuestras subjetividades, las múltiples voces y saberes de la cultura, hasta ahora excluidos de los mismos, particularmente, las voces de las mujeres, con la consecuente restricción de nuestra capacidad de agencia.

Mucho menos, entonces, estamos en posibilidad de formar ciudadanas y ciudadanos con una percepción y comprensión lo suficientemente amplia de sí mismas(os) y de sus interacciones sociales, en un entorno por ellas y ellos también reconocido en profundidad, que los lleve a asumir el papel protagónico de su participación en el proceso de transformación de la sociedad.

Es así como argumentamos la necesidad de realizar estudios deconstructivos, descriptivos y analíticos sobre la dinámica actual del campo de la educación superior que posibiliten de manera efectiva a la universidad colombiana la actualización de sus discursos y de sus prácticas en la búsqueda por consolidar procesos de empoderamiento de las y los actores escolares que surgen desde agenciamientos producidos por sujetos sociales, expresando el despliegue de la dimensión política en sus subjetividades, en el reconocimiento ético-político de sus *diferencias*.

1.1.1 Planteamiento del Problema. La institución de educación superior constituye un campo de fuerzas cuyas relaciones sociales expresan, por una parte, los intereses específicos del campo universitario materializados en distribuciones jerárquicas del poder las cuales no escapan a la lógica que la cultura patriarcal les impone; y, por la otra, los procesos y prácticas institucionales de formación. Impactados por la división del trabajo que interviene en las relaciones sociales, los procesos institucionales de formación han actuado como un conjunto de agencias (unidades académicas) y de agentes (profesores, estudiantes, investigadores, otros) que especializados en discursos (currículo, pedagogía, evaluación) y en prácticas específicas, así como en modos de pensar, sentir, actuar y relacionarse, especializan y transmiten formas de conciencia, relaciones sociales y disposiciones que generan determinados tipos de identidad.

Tales características del campo universitario lo perfilan como un poderoso dispositivo de reproducción cultural en donde la lógica de la dominación

masculina, forma paradigmática de la violencia simbólica (Bourdieu, 1995), validada y naturalizada por el estatus de cientificidad propio del campo, perpetúa, a través de múltiples expresiones del poder, un orden masculino, único y hegemónico que determina conductas, modos de sentir, de pensar y de actuar, interacciones intersubjetivas éstas que, a su vez, consolidan permanentemente el tipo de ordenamiento del cual ellas se han derivado. Constituyéndose, de este modo, el dispositivo escolar hegemónico, en sí mismo, en el obstáculo más grande para que la universidad asuma el liderazgo que socialmente le compete en los procesos de transformación cultural, construcción de conocimiento pertinente y renovación de su capital simbólico.

Desde los aportes de las teorías de la reproducción y la transmisión cultural (Bernstein, Bourdieu) es claro el papel que juegan los dispositivos escolares, los dispositivos pedagógicos, más precisamente, en el proceso de reproducción de la cultura; estos presupuestos fundan la comprensión del modo en que interactúan las fuerzas sociales, en general, en los campos educativos y de las formas y estrategias de regulación que se adoptan para la inserción de los sujetos escolares en formación en un determinado ordenamiento social (procesos de clasificación y enmarcamiento) de donde resultan, en términos de Bernstein, (1995, 1996) las identidades pedagógicas.

Es claro que estos lugares teóricos han resultado de gran importancia para esclarecer tanto el mecanismo de la reproducción cultural (Bernstein) como las patologías resultantes de esta lógica y modo de acción de una diferencia, o forma (Foucault, 1975) que adquiere el ejercicio del poder, llamada *violencia simbólica* (Bourdieu, 1998), y así su pertinencia ha sido relevante para dar cuenta, en las prácticas sociales universitarias, del modo como, por la mediación de relaciones de poder, la *dominación masculina* se naturaliza y logra la sujeción permanente de los agentes escolares. No obstante, estos lugares teóricos no dan razón de las posibles orientaciones del poder actuado (poder como *potentia*) por los agentes

sociales y cuya apropiación nos permite transgredir la sujeción. Con lo que se desconoce, desde esta perspectiva del poder, su capacidad de “afectarnos”, esto es, en términos de Deleuze, nuestra capacidad de “ser afectados”, inherente al poder mismo de existir, potencialidad que, básicamente, nos constituye. Se trata, así, de teorías de la dominación, más no del análisis de los modos de actuación del poder que posibiliten la superación de la dominación.

El acercamiento a los problemas de la reproducción y la transmisión cultural efectuados desde Bernstein y Bourdieu asumen la descripción y explicación de la distribución de los sujetos sociales en relaciones de fuerzas que emergen en marcos de acción complejos constituidos por la mediación del intercambio discursivo en el que múltiples actores sociales defienden sus posibilidades de acceso al poder simbólico, así se trate de procesos que coadyuven la perpetuación de la dominación.

Sin embargo, y esta es la apuesta teórica de la presente investigación, la producción discursiva (en tanto hecho de lenguaje), esto es, en cuanto mediación que posibilita un modo de comprensión y, en consecuencia, de enunciación de los sujetos del discurso en relaciones de saber-poder y su posicionamiento en la interacción social, produce diferenciaciones en el acceso a la distribución del poder, susceptibles de comprender y de potenciar según este proceso comunicativo se realice desde concepciones del lenguaje que se sitúen en, o más allá de la lingüística; nos referimos a concepciones que posibilitan indagar, ya no los procesos de comunicación regulados por el sistema simbólico de la lengua (lógica dualista suscitada por oposiciones binarias) que no dan lugar al advenimiento de un sujeto plural, sino aquéllos que se constituyen en intercambios comunicativos translingüísticos posibles de abordar desde lo que puede enunciarse como *semióticas del habla* visibles en la dinámica de despliegue de las múltiples interacciones que configuran las subjetividades.

Al constituir el lenguaje (o más bien los lenguajes) la mediación para que el sujeto se enuncie y construya su acceso a la interacción y posicionamiento social, esto es, para que actúe el poder, se convierte en un dispositivo susceptible de potenciar para buscar transformaciones en los modos de su distribución y en los mecanismos de control propios de la cultura patriarcal.

En este sentido, si la lógica falocéntrica que sostiene la cultura patriarcal, ha sido consolidada por la mediación de la lingüística estructuralista (responsable del pensamiento binario de carácter dualista), la posibilidad de trascender los problemas resultantes del modo hegemónico de actuación de la misma en los campos institucionales, no se derivaría de la comprensión de la lógica de distribución de los sujetos en los espacios sociales, o de la caracterización de las patologías que los dispositivos hegemónicos han desarrollado, sino más bien, del tipo de acercamiento al problema del lenguaje en la búsqueda por la constitución de un nuevo *logos* que responda a nuevas comprensiones del *ser* en la dinámica de su devenir.

Indagar la semiótica del habla, supone, desde los criterios ontológicos, epistemológicos y políticos suscritos por la presente investigación, acercarse a procesos que dan cuenta de la construcción de una subjetividad diferenciada, donde la diferencia adquiere un valor positivo en la incorporación afirmativa del otro y del saber que lo constituye, proceso que se efectúa por la mediación de una interacción intersubjetiva de carácter dialógico y polifónico en la dinámica de la enunciación. Surge, así, en esta comprensión y actuación del lenguaje, la posibilidad de autorreconocernos y *recrearnos* como sujetos múltiples, situados, diferenciados, localizados espacial y temporalmente en relaciones de poder que nos son constitutivas (Bajtín, Foucault, Deleuze, Braidotti, Virno) .

El abordaje del poder efectuado por las teorías de la reproducción y la transmisión cultural no sólo resulta débil frente a la posibilidad de hacer

consciente, reflexiva y activamente, el poder como creación, como deseo–producción –subsumido evidentemente, en las dinámicas de dominación hegemónicas– sino también para interrogar el modo como actúa su propia concepción en las prácticas, en el caso de la relación agencia-resistencia. Y es así como la ausencia de reflexividad, frente al modo como se despliegan en el entramado social los dispositivos pedagógicos hegemónicos, desde las perspectivas aludidas, es lo que, en nuestro criterio, confiere una apariencia de estabilidad al tipo de *cultura académica* que de ellos se deriva, estabilidad aparente pero suficiente, en la medida que opaca y limita ostensiblemente la densidad ético-política de los sujetos en formación. Este acercamiento a la comprensión del poder limita, pues, la posibilidad de percibir el poder constitutivo, (en términos de afectamiento, de interconectividad) de las y los actores escolares para efectos de reapropiación de tales interconexiones constitutivas del *ser* en la producción de agenciamientos colectivos que generen transformaciones en la *cultura académica* institucional, con lo que se limita la configuración de su subjetividad política.

La pérdida de subjetividad política⁵ de los actores escolares y las pocas posibilidades de construcción consciente de la misma, particularmente en las

⁵ Este concepto se inscribe dentro de la teoría de sujeto ampliado elaborada por Castoriadis y alude a la emergencia de la dimensión reflexiva del sujeto que le permite la posibilidad de autorreferenciarse, esto es, de crear condiciones para que su propia acción, constitutiva de interacciones, devenga objeto con lo que surge la necesidad del cuestionamiento de su comprensión de sí mismo. En este proceso y por mediación de la imaginación creadora nos es susceptible incorporar diversos elementos y componentes materiales, espaciales y temporales que nos permiten, efectivamente, vernos como *otro*. Lo deliberativo se entiende como la capacidad de generar una actividad deliberada que supone la implementación de una estrategia y de una táctica condicionadas desde el proceso reflexivo aludido, movimiento que también implica creación. Se trata, al decir de Castoriadis, de liberar el deseo, para poder imaginar y actuar creativamente. (Claudia Luz Piedrahita y Esperanza Paredes; documento de la Línea de Investigación “Género y políticas de la Identidad”).

mujeres, son, actualmente, agravadas en los espacios educativos por los cambios profundos que vivimos y las condiciones de inequidad que el marco de la globalización determina para la educación superior en los países del sur que buscan, afanosamente, insertarse en el contexto internacional.

La estabilidad de la *cultura académica* permite observar, por un lado, el estado de fosilización del campo universitario y, de otro, el modo como se refuerza, en el mundo de hoy, el autoritarismo a medida que se incorporan nuevos procesos económicos, sociales, culturales y políticos, la crisis de paradigmas en el campo del conocimiento, cambios que, necesariamente, obligan a pensar en la pertinencia de los postulados teóricos de la reproducción y la transmisión cultural y de otras comprensiones del poder, para indagar la distribución actual del mismo. Entre las paradojas de la globalización capitalista se muestran, igualmente, múltiples actuaciones diferenciadas del poder, que dan lugar a agenciamientos, necesarios de visibilizar, por cuanto de ellos se derivan nuevos dispositivos que configuran mapas sociopolíticos, en donde las y los actores sociales transforman de manera relevante las relaciones hegemónicas de poder.

La permanencia en el campo universitario de dispositivos pedagógicos hegemónicos, sus desplazamientos, la emergencia de otros dispositivos, resultantes de agenciamientos, entre los cuales los de las mujeres, son susceptibles de visibilizar en los resultados de las actuales políticas educativas y reformas educacionales que pretenden construir una cultura de la calidad en el país y en el mundo, a partir de las demandas de la globalización capitalista, apropiadas en los lineamientos, para este fin establecidos, desde el campo oficial del Estado⁶. No obstante, el discurso de la calidad, generado desde estos

⁶ Políticas de Estado para garantizar la calidad de la educación, establecidas por el Ministerio de Educación Nacional, el Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior, ICFES, el Consejo Nacional de Acreditación, C.N.A y la Comisión para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CONACES.

lineamientos, se muestra, cada vez más, sesgado por las determinaciones que el contexto externo le determina a la educación, desde sus claros intereses por la búsqueda de la competitividad y la productividad, sin que se perfile una comprensión de la competitividad en la que prevalezca la intención de construir solidaridades básicas que se constituyan en fuerzas capaces de interactuar intra e interinstitucionalmente y de crear condiciones para la construcción de autonomía en las instituciones de educación superior, traducidas en proyectos de autorregulación como uno de sus principios básicos para agenciar las transformaciones que la educación superior, diferenciadamente, pudiera propiciar.

Contra las expectativas de mejoramiento, suscitadas en la búsqueda de la calidad, la mercantilización de la educación superior ha contribuido al fortalecimiento de procesos excluyentes que no incorporan intereses distintos al de la generación de recursos económicos y la participación ilusoria de las comunidades educativas locales en la sociedad del conocimiento mundial.

Es así como, en el país, el proceso de agenciar los cambios que desde el contexto, el conocimiento y los fines de la educación superior le son requeridos al campo universitario, para hacer de Colombia una sociedad del conocimiento⁷, (Chaparro: 1998) ha evidenciado, tanto el espíritu excesivamente conservador y tradicional de las universidades, como la lentitud con que éstas incorporan las nuevas realidades científicas, económicas, sociales, culturales y políticas; efectos que consideramos resultantes de una lógica hegemónica de poder que se resiste a ser revaluada. Si bien, es evidente, el impacto de las políticas de la calidad de la educación superior, en términos de obtención de distinciones a programas e instituciones que suscriben la lógica de la calidad del sistema de educación

⁷ Una sociedad del conocimiento entendida como una sociedad con capacidad para generar y utilizar conocimiento en el proceso de concebir, forjar y construir su futuro, tal y como lo expresó Fernando Chaparro en el documento “Conocimiento, Innovación y Construcción de Sociedad: Una Agenda para la Colombia del Siglo XXI”.

superior en el país, no ocurre así con la autonomía que las instituciones de educación superior pudieran construir, como resultado de tal proceso, en relación con la pertinencia de sus funciones misionales y de cara a problemas de la educación superior de la magnitud que supone la inserción del contexto local, en el diálogo y participación que el marco de la Globalización de la economía y la cultura le imponen.

No se evidencia en Colombia la conformación de proyectos educativos amplios e incluyentes, basados en la fuerza de solidaridades creadas desde el posible autorreconocimiento de las comunidades académicas universitarias, que resulten pertinentes para confrontar el discurso globalizador y las estrategias de redistribución del poder que actúan buscando transformar los dispositivos hegemónicos en la búsqueda de su reposicionamiento, con las excepciones que buscamos en la presente investigación destacar como procesos emergentes. Por el contrario, los mecanismos de control se refuerzan y subsumen a los agentes escolares en un estado que se puede enunciar como de inconsciencia, conformismo y euforia, (el dispositivo de la sexualidad actuando en la construcción de las subjetividades) estado que construye su deseo por apropiarse los imaginarios que soportan el discurso de la sociedad inteligente y que los devela como muy competitivos, aunque sin ninguna densidad ética y política en sus subjetividades, con lo cual los agentes escolares (profesores, estudiantes, investigadores, directivos) se tornan cada vez más excluyentes de cualquier tipo de práctica social que desestabilice una tal figuración de sí mismos en tanto *sujetos inteligentes*.

En este sentido, los proyectos de innovación de las prácticas pedagógicas universitarias y de transformación de sus estructuras académicas y administrativas que promuevan la asunción de un nuevo *logos* en la confrontación de las múltiples formas de expresión del dominio patriarcal, particularmente en lo pertinente a la exclusión de género, no tienen gran receptividad o son mirados desde perspectivas estrictamente instrumentalistas que los reducen ostensiblemente sin

permitir siquiera la visibilización de su intencionalidad. Es el caso de las distintas propuestas presentadas por algunas mujeres en las universidades colombianas, de crear unidades académicas que asuman los estudios de mujeres en los proyectos curriculares, o de incorporar en la actualización de los modelos formativos, obligada por las actuales reformas educacionales, perspectivas teóricas feministas y categorías analíticas como la de *Género* para abordar la indagación acerca del discurso de la institución de educación superior, de sus prácticas sociales discriminatorias y de sus procesos académicos, perspectivas validadas en la investigación social como de gran pertinencia para el análisis de la exclusión social, en tanto que, desde concepciones más amplias del poder, potencian la producción de agenciamientos en los actores sociales escolares y, básicamente, la construcción de la subjetividad política de las mujeres.

Resulta, pues, necesario asumir la construcción de proyectos de desarrollo académico e institucional que permitan, a partir de la deconstrucción⁸ de los discursos y prácticas existentes, incorporar, en la construcción intersubjetiva del discurso de la educación superior, una perspectiva pluralista, *multicultural*, privilegiando la perspectiva feminista, que coadyuve el agenciamiento de prácticas sociales emancipatorias y la producción consecuente de un discurso, ya de carácter colectivo, carácter adquirido por la mediación de la incorporación consciente del otro y de sus formas de saber en las subjetividades escolares.

⁸ Al hablar de deconstrucción de discursos y prácticas, nos referimos al proceso de desmontar los códigos dominantes que los soportan; se trata de un proceso de desaprender lo que hacemos, lo que actuamos, lo que validamos en nuestras diversas prácticas, haciendo visibles las significaciones imaginarias sociales que dan lugar a tales formas de actuación, así como la emergencia de nuevas *figuraciones*. Este proceso despliega la reflexividad, de manera tal que nos es posible establecer el diagrama de las relaciones de fuerza, las distintas localizaciones espaciales y temporales que configuran nuestra interacción social, práctica política de gran importancia para el proyecto feminista, como se mostrará más adelante.

La asunción del otro es vista desde la perspectiva del feminismo de la diferencia sexual como un proceso político necesario de agenciar en tanto posibilita una reafirmación del contenido positivo de la diferencia que permitiría una reapropiación colectiva de la singularidad de cada sujeto sin desatender su complejidad (Braidotti: 2005). Superar la valoración peyorativa y opresiva de la diferencia⁹ que subyace a la idea de mujer y del otro desvalorizado de la sociedad patriarcal supone así una transmutación de los valores y sentidos que la han fundado y que permiten, al decir de la filósofa italiana, la emergencia de una idea de “sujeto en construcción, mutante, lo otro de lo Otro, un sujeto encarnado posmujer transmutado en una morfología femenina que ha experimentado una metamorfosis esencial” (Ibídem: 26); comprensión de la diferencia que releva la dimensión de la perspectiva ética del proyecto político feminista.

Esta investigación busca, pues, coadyuvar el despliegue de la subjetividad política de las y los actores educativos, resultante de su autorreconocimiento en las relaciones de poder que les son constitutivas y que son invisibilizadas en su proceso formativo. Reto que permite pensar en la posibilidad de generar una nueva *cultura académica* pluralista y diversa, como base para la transformación social, en la formación de las nuevas generaciones.

⁹ Este concepto es considerado por el feminismo de la diferencia sexual como un concepto fundacional en tanto la idea de la diferencia peyorativa es un hecho que anida en el corazón de la historia europea de la filosofía y del “canibalismo metafísico” de su pensamiento. (Braidotti: 2005)

Es por ello que, el proceso de deconstrucción de la violencia simbólica¹⁰ que subyace al discurso¹¹ y prácticas en el campo universitario implica, a la vez, legitimar otras interacciones sociales o procesos emergentes, que escapan a la *dominación masculina* y que requieren, igualmente, un nuevo tipo de institucionalidad. Para ello proponemos analizar las prácticas universitarias implícitas en las actuales reformas educacionales, en tanto se trata de construcciones discursivas en las que participamos y cuya indagación supone una interacción reflexiva, que daría cuenta de las lógicas de construcción de verdad que les subyacen.

En términos de Foucault, indagar discursivamente¹² nuestras prácticas sociales nos permite develar las “políticas de la verdad”, en este caso, de la institución universitaria, visibilizar la “microfísica del poder” que les subyace, y

¹⁰ Cuando empleamos la noción de “violencia simbólica”, hacemos referencia a aquella forma de violencia que, según Pierre Bourdieu, se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste. Así mismo, es en este último sentido que hemos planteado cómo es el mismo dispositivo escolar el que coadyuva la reproducción de la cultura patriarcal y de sus formas de dominación. Bourdieu afirma que “los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, puesto que el efecto de dominación casi siempre surge durante los ajustes entre los determinantes y las categorías de percepción que los constituyen como tales”. (*Respuestas por una Antropología Reflexiva*. Grijalbo, 1995)

¹¹ Comprendemos el *discurso* en la perspectiva de Foucault (muy cercana a la de Bajtin/82, como es de interés destacar en la presente investigación) en la cual se asume la intencionalidad de abordar, desde un reconocimiento ético-político, las múltiples interrelaciones y localizaciones que constituyen un lugar de enunciación de los sujetos discursivos; cualquier tipo de producción discursiva, en este sentido, da lugar a la emergencia de una diferencia. El discurso resulta, así, comprendido como una red de vínculos entre los enunciados generados diferenciadamente y la praxis social.

¹² El discurso, específicamente el *enunciado* como categoría ontológica, ética y política nos permite comprendernos en las interrelaciones de poder que nos son constitutivas y, en consecuencia, asumir, interactivamente, la búsqueda por nuestro reposicionamiento social.

reapropiar nuestro potencial creativo. Buscamos que la elaboración de una genealogía¹³ de la calidad de la educación superior, abordada desde las perspectivas de Foucault y del Feminismo de la Diferencia Sexual¹⁴, deleve, en el acercamiento dialógico que efectuaremos, las fuerzas que actualmente moldean el discurso de la educación superior y propicie transformaciones de la cultura académica hegemónica.

Las transformaciones aludidas se traducirán en la legitimación de espacios académicos emergentes desde donde se agencian formas de actuación incluyentes (agenciamientos) o nuevos intercambios comunicativos que no suponen posiciones de dominación alternativas. No obstante, legitimar estas nuevas formas de intercambios comunicativos es un proceso que requiere ser inscrito prioritariamente en las prácticas y proyectos investigativos en educación

¹³ Por genealogía no entiende Foucault hacer una historia de los conceptos sucesivos del poder, o del deseo, en relación con los distintos dispositivos derivados de su agenciamiento. Foucault busca, en el acercamiento genealógico, “analizar las prácticas mediante las cuales los individuos se vieron llevados a prestarse atención a sí mismos, a descubrirse, a reconocerse y a declararse como sujetos de deseo, haciendo jugar, entre unos y otros, una determinada relación que les permite descubrir en el deseo la verdad de su ser, sea natural o caído” (Foucault: 2005:4). Igualmente, el análisis de las manifestaciones del poder, llevó a Foucault a interrogarse “acerca de las relaciones múltiples, las estrategias abiertas y las técnicas racionales que articulan el ejercicio de los poderes”. (Ibidem: 2005: 4)

¹⁴ Según Rosi Braidotti, en las Filosofías postestructuralistas de la diferencia, desde Foucault a Irigaray o Deleuze, el principal énfasis recae sobre la estructura material y sexualizada del sujeto. “La sexualidad como institución social y simbólica, material y semiótica, se revela como ubicación primaria del poder, según una dinámica compleja que abarca tanto micro como macrorrelaciones. La diferencia sexual, o la bipolaridad sexualizada, es, sencillamente, la implementación sexual de la economía política de la identidad sexualizada, que no es sino otro modo de llamar al poder tanto en su sentido negativo o represivo (*potestas*) como en el positivo o capacitador (*potentia*)”. (Braidotti: 2005: 52). En el marco de referencia de Braidotti, la sexualidad no es marginada, sino, por el contrario, un pilar fundamental de la identidad en tanto que actúa como matriz de las relaciones de poder, en el sentido amplio, pero también, más íntimo del término.

superior en los distintos ámbitos investigativos en donde resulte posible, de manera que la dimensión política de la investigación, en tanto práctica social, se constituya en un referente para una epistemología de la práctica.

1.1.2 Preguntas Orientadoras. Dentro del marco de relaciones descrito hemos situado la pregunta, en primer lugar, por las posibilidades de generar y legitimar, nuevas relaciones de fuerza en el campo de la educación superior, derivadas de la “estabilidad” susceptible de conferir a prácticas de comunicación de carácter emancipatorio (agenciamientos); hemos buscado así, indagar, desde una concepción translingüística del lenguaje, el modo como la apropiación y realización de una perspectiva bajtiniana de la lengua coadyuva el proceso de *devenir minoría* de un colectivo escolar, proceso visible en las trayectorias subjetivas de las actuales reformas educacionales. En segundo lugar hemos asumido la pregunta por el alcance que esta teoría discursiva cumple en la realización del proyecto feminista de la diferencia sexual que se funda en una asunción positiva de la diferencia, productora de agenciamientos¹⁵ o procesos emancipatorios en las prácticas académicas universitarias de las mujeres.

Es también la pregunta por el papel del lenguaje, (más allá del designado por la lingüística estructural) en la configuración de la subjetividad política de las mujeres, en la medida que nuevas *figuraciones* de “mujer” por ellas realizadas, posibilitaría su acceso al poder simbólico y, en consecuencia, nuevas formas de actuación que escaparían a los determinismos impuestos por la dominación capitalista en la actual dinámica institucional.

La concepción translingüística del lenguaje ilumina la pregunta y posibilidad de actualización de los agenciamientos derivados de procesos de enunciación que

¹⁵ Esta es la perspectiva de Deleuze, quien sustenta que son los agenciamientos los que dan lugar a la emergencia de dispositivos de saber. La tensión Deleuze-Foucault, a este respecto, la ampliaremos más adelante.

trascienden las prácticas verbales fundantes del pensamiento patriarcal y que hemos abordado en la relación Feminismo-Lenguaje-Poder.

Las preguntas ya enunciadas en los apartes precedentes, las formulamos así en el formato tradicional:

- ¿Qué tipo de procesos agencian, en las actuales reformas educacionales, las instituciones de educación superior para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual y de la sociedad colombiana en particular?

- ¿De qué naturaleza son las relaciones de poder hegemónicas en el campo universitario y cómo configuran discursivamente sus relaciones y prácticas sociales?

- ¿Cómo la *Cultura Académica*, que da cuenta de la estabilidad de las relaciones de poder en el campo universitario, genera *una diferencia* llamada *violencia simbólica*?

- ¿Qué concepción del lenguaje subyace a la emergencia de nuevas relaciones de poder visibles en los discursos y prácticas sociales universitarios?

- ¿De qué naturaleza son los agenciamientos de mujeres producidos desde el discurso feminista en los procesos académicos de la educación superior?

1.2 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN Y REFERENTES TEÓRICOS

Las investigaciones en educación superior en Colombia no evidencian, por el momento, el conocimiento del campo universitario en sus especificidades y relaciones; gran parte de los acercamientos efectuados están relacionados con los resultados de los procesos de acreditación, los cuales no se interpretan en una perspectiva crítico-política, sino como resultados de una gestión educativa novedosa (Pabón et al, 1996; Colciencias 2002).

Los procesos investigativos no estructuran aún la vida académica universitaria en Colombia, con lo que la investigación realizada se valora como afincada aún en el paradigma del conocimiento basado en la experiencia¹⁶, pese a contar con algunas realizaciones de intervención institucional asociadas a los resultados de las investigaciones.

Los estudios considerados como de calidad se efectúan desde los organismos del Estado: ICFES, COLCIENCIAS, FONADE, ASCUN y tienen como finalidad el establecimiento de políticas públicas, para lo cual contactan algunas instituciones de educación superior encargadas del seguimiento a la institucionalización de los nuevos procesos, tal el caso de la búsqueda de la calidad de la educación. De las investigaciones adelantadas desde el ICFES, cuyo objeto de investigación lo constituyen la calidad de la educación y los nuevos modelos formativos destacamos: Díaz, Mario, 2000, 2002, 2003; Gómez, Víctor, 2003; Hernández, Carlos Augusto et al, 2002.

No obstante, son escasos los estudios relacionados con el análisis de los contextos regionales y los pocos que se documentan surgen de iniciativas interinstitucionales con la finalidad de orientar a las instituciones en los criterios de cualificación de la oferta. Se destacan en este sentido, las investigaciones patrocinadas por la Asociación Colombiana de Universidades, ASCUN (2000) y por las Asociaciones de Facultades, aunque restringidas éstas, a las ciencias de la salud y la ingeniería (ASCOFAME, ACOFI, 2002, 2003).

Para la presente investigación se considera importante valorar en tales estudios, los acercamientos efectuados a las relaciones: Aspectos institucionales-sistema de educación superior-instituciones, entre los cuales: acreditación, finanzas, calidad, gestión, autonomía, desarrollo, misión, prospectiva, crisis,

¹⁶ La Investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte. Bogotá: ICFES, 2002.

políticas, en tanto aportan elementos posibles de interrelacionar con las políticas educativas provenientes de los organismos externos.

Destacamos las siguientes miradas referidas a la autonomía universitaria, la evolución jurídica, las cuestiones financieras, la política estatal e institucional de las universidades, el gobierno y administración de las instituciones y la problemática de su calidad y acreditación:

Krotsch; P, (2003) analiza el papel de la evaluación en la consolidación del discurso sobre la calidad de la educación y en la redefinición de las políticas públicas en Argentina. Es relevante, en esta investigación, la pregunta por el traslado del modelo economicista a las prácticas educativas y la manera como la búsqueda de la competitividad se convierte en propósito de formación en los programas académicos.

Del mismo modo, Díaz Barriga (2005) analiza las relaciones entre los procesos de evaluación internos y externos (autoevaluación y acreditación) en México, que buscan la movilidad del sistema de educación superior, de cara a las demandas de la globalización. Igualmente, Luz María Nieto Caraveo (2004, 2005) adelanta estudios acerca del papel de la flexibilidad en la construcción de nuevas *modalidades pedagógicas* desde la perspectiva de Bernstein, investigación en la que participan diferentes países, entre ellos, Colombia (Díaz, 2004, 2005).

En América Latina, los estudios relacionados con la autonomía universitaria aportan una variedad de dimensiones conceptuales y jurídicas (Argentina, Chile, Venezuela). El tema de la autonomía se toca desde sus relaciones con el sentido de lo público, el gobierno universitario, las relaciones con el estado y los problemas de financiamiento.

A pesar de las variadas formas de acercamiento y enfoques de comprensión, frente al problema de la autonomía universitaria, se encuentra un punto de coincidencia referido a reconocer que la autonomía universitaria debe tener como fundamento el saber que se produce y se cultiva en el campo y, en consecuencia, se rechaza toda autoridad ajena a la razón.

Frente a temas como el gobierno y la administración, se revelan dos aspectos preocupantes: uno referido a la crisis de los modelos organizacionales derivados de las lógicas empresariales introducidas sin mayor debate y a la crisis de gobernabilidad, debida a la politización de las prácticas de selección, contratación y permanencia de directivos y de profesores; el otro asunto, destacado como preocupante, es la ausencia de estudios sobre los procesos de evolución de las instituciones que hagan énfasis en las continuidades y rupturas de sus políticas internas y de las políticas estatales que inciden positiva o negativamente en su desarrollo¹⁷.

Se destacan en América Latina y, particularmente en Colombia, la existencia de prácticas políticas internas similares a ciertas prácticas externas, caracterizadas por el autoritarismo y la burocracia. No obstante, tales situaciones son valoradas como “extrañas” a la naturaleza de la educación superior e incoherentes con los principios y funciones misionales de la misma. Se establecen posibles vínculos de esta problemática con algunos perfiles de carácter meramente político o administrativo de quienes realizan las funciones de gerencia en las instituciones y con el establecimiento de comportamientos que supeditan el desarrollo de la academia a las decisiones de la administración. Valoraciones que dan una idea del acercamiento superficial al campo.

¹⁷ COLCIENCIAS, documento referido.

De manera más concreta, los estudios que asumen como objeto de investigación los efectos de las prácticas políticas institucionales caracterizadas por la inclusión de lógicas empresariales sin mayor adecuación a los fines que les corresponden, señalan que este fenómeno afecta su naturaleza académica y educativa haciéndoles perder el foco de su identidad, al centrar sus preocupaciones, casi exclusivamente en el flujo del mercado, la competencia en relación con la oferta y la demanda y la valoración de su desempeño en términos de eficiencia y eficacia, con base en el predominio de indicadores de carácter económico y administrativo.

Algunos estudios destacan el impacto de ciertas políticas estatales en la creciente fragmentación del sistema de educación superior y recomiendan el impulso de investigaciones que se ocupen de las consecuencias de estas políticas homogeneizantes, respecto de un sistema heterogéneo de educación superior.¹⁸

Las investigaciones que toman la universidad en su conjunto, señalan la primacía del modelo profesionalizante reconocido como hegemónico en la práctica, en contraste con el modelo científico-investigativo (Díaz, 2004, Gómez, 2004; Hernández et al, 2002). Se destaca, igualmente, el interés por impulsar en la educación superior los presupuestos humanistas heredados de los modelos europeos y vinculados especialmente a la formación integral de los académicos y profesionales.

Encontramos estudios cuyo interés es el cambio institucional; se dedican, no obstante, a hacer un balance general de la dinámica del sistema y de su situación, en relación con los cambios radicales ocurridos en el país y en el mundo en la última década. El interés fundamental es justificar la necesidad de producir cambios en las instituciones y en el sistema para lo cual se destacan las inercias

¹⁸ COLCIENCIAS, documento citado, p. 47 y ss

que obstaculizan los procesos de transformación, los retos que deben afrontar las instituciones cuando se proponen cambios, las tendencias que se imponen debido al desarrollo científico, tecnológico y pedagógico y a la aparición de nuevos escenarios de tipo social y cultural, todo lo cual reclama acciones de transformación, como condición de supervivencia institucional.

Otros análisis tematizan sobre la calidad de la educación superior haciendo énfasis en tres aspectos: la autoevaluación y acreditación, la gestión universitaria y su capacidad endógena y los indicadores de eficiencia y productividad en los ámbitos académico, administrativo y financiero. Este tipo de estudios tienen un carácter prospectivo, fijan propósitos y derroteros o sugieren modelos y prácticas que, incluso, han sido respaldadas por el Estado. Se nota, sin embargo, la ausencia de investigaciones que hagan seguimiento a las propuestas, recomendaciones y sugerencias que ellos producen o que presenten procesos y resultados de la aplicación de los modelos y prácticas sugeridos.

En la búsqueda por develar transformaciones de los dispositivos pedagógicos hegemónicos en la educación superior, se destaca el trabajo coordinado por Mario Díaz Villa (2000-2006), desde el cual se suscita el interés de las instituciones en abordar el nuevo estatuto adquirido por la sociedad, desde un análisis intrínseco de sus modos de organización, comprensión y actualización de sus prácticas. Es así como Díaz, siguiendo a Bernstein, indaga la flexibilidad como desplazamiento visible del dispositivo pedagógico, que actúa en la construcción de las subjetividades escolares desde los órdenes de lo académico, lo curricular, lo pedagógico y lo organizacional.

No obstante, pese a la fuerte elaboración teórica, proveniente de la sociología crítica, que sustentan estas investigaciones, al ser incorporadas en las normativas estatales, adquieren un carácter instrumental¹⁹.

Otros estudios, con los cuales interactúa la presente investigación, buscan coadyuvar una transformación de las prácticas pedagógicas hegemónicas, incorporando prácticas y concepciones autoobservantes a los discursos comprendidos como de la formación (currículo, pedagogía, evaluación) que modifican concepciones y prácticas curriculares asignaturistas así como las formas de organización académica y administrativa de las mismas. Tales realizaciones profundizan en principios como el de la **Flexibilidad** en tanto principio articulador esencial para generar y estabilizar las transformaciones a que se aspira; no obstante, la recontextualización que de este principio se efectúe es relevante para la producción, o no, del carácter de los agenciamientos esperados.

Es claro que el marco de la Globalización demanda una redefinición de la Universidad, coadyuvada desde los organismos externos, que enfatiza en el mercado y, así, en la creación de conocimiento orientado hacia el aumento de la productividad, la privatización y la desregulación de los procesos que fundaron las anteriores formas de ser de la universidad. Transformaciones que abordan, igualmente, la flexibilidad como uno de los principios generadores de la productividad que actúa con mayor fuerza en la búsqueda por la redistribución del poder requerido por el modelo capitalista en su estado actual de desarrollo.

¹⁹ En el sentido aludido, vale la pena destacar la investigación que soporta el proceso de definición de requisitos mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado en Colombia, coordinada por Díaz y publicada en el libro: "Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Referentes básicos para su formulación". Bogotá: ICFES, 2001. El proyecto de investigación sirvió de base conceptual para la elaboración del Decreto 2566 de 2003, de obligatorio cumplimiento para la obtención del "registro calificado" de programas de pregrado, postgrado, técnicos y tecnológicos en Colombia.

Dentro de las paradojas propias del complejo contexto que el marco de la Globalización produce, los estudios que nos interesan buscan también destacar el lugar de la flexibilidad, mas con el fin de apropiarse, sí, la certidumbre de la movilidad que ella propicia y crear las condiciones que, según una concepción *local* de universidad, se consideran indispensables para formar las y los sujetos sociales reflexivos y críticos que el denso mundo de hoy y, particularmente la sociedad colombiana necesitan y merecen.

Estas investigaciones profundizan en las transformaciones que vive la universidad actual de cara a la refundación que le demandan la Globalización de la cultura y de la economía (Mejía, Marco Raúl, 2003, 2004, 2005), por lo que establecen la reflexión obligada acerca del rol que los procesos de evaluación externa y de autoevaluación cumplen en la configuración del nuevo papel requerido a la institución universitaria y que buscan, básicamente, hacer de ella una *universidad pragmática*, lo que torna la discusión acerca de las implicaciones de las reformas educacionales en una reflexión de carácter ético-político.

La redefinición del papel de la universidad es abordada así, en Colombia, en América Latina y en el mundo, por algunos investigadores, sorprendidos y preocupados por “la manera en que la universidad se adjetiva y se enuncia con nombres que pertenecen al mundo y al modelo de globalización capitalista en marcha” (Mejía, 2003)²⁰; ellos indagan estas formas emergentes y precisan lo que Mejía refiere como “el decálogo de la universidad de la globalización”, analizando críticamente los cambios básicos que propicia la mirada globalizadora en el campo educativo y llaman la atención sobre las posibilidades de construcción de

²⁰ Mejía, M. R. *La Globalización Capitalista busca otra Universidad*. Conferencia soporte del Proyecto CID de Colciencias; conferencia que, según el autor, debe leerse como continuidad de su texto (2002) “No hay universidad para el desarrollo humano integral –Saliendo del pensamiento único” –, publicado en *Universidad y Verdad*. Barcelona: Anthropos.

autonomía para la formación de sujetos sociales, dentro de condiciones tan restrictivas.

En este decálogo se sustentan las relaciones de la flexibilidad con el modelo actual de desarrollo y con la consecuente necesidad de analizar críticamente la formulación de los modelos formativos del trabajador flexible y competitivo, reflexión que consideramos ineludible, en tanto los actores escolares participamos en reformas educacionales que buscan actualizar el modelo de universidad pragmática, flexible y competitiva de la globalización.

Si la construcción del sujeto capitalista competitivo, inteligente, polivalente que requiere la globalización demanda la refundación de la escuela, resulta evidente en el proyecto globalizador la construcción del deseo como producción, problema que no es posible de resolver desde el marco del dispositivo pedagógico de Bernstein, como ya hemos planteado, dado que la dinámica constitutiva del deseo-poder, ocurre desde abajo y no desde los marcos jerárquicos institucionales.

En este último sentido es que argumentamos la necesidad de trascender la comprensión del modo de actuación del dispositivo pedagógico bernsteiniano, de una parte, por cuanto la dinámica ontológica materialista del ser, mediada por la interacción del deseo-poder, devela el modo contrario de actuación de esta relación, al asumido por Bernstein, en la recontextualización que de una tal dinámica efectúa; y, de otro lado, porque la mirada a los desplazamientos que la nueva perspectiva del poder produce, devienen de mayor pertinencia frente al imperativo ético-político de asumir la lucha contra el poder que requiere la sociedad actual, en la búsqueda por establecer prácticas de libertad fundadas en la construcción de autonomía de los sujetos sociales, para lo cual abordamos las perspectivas de Foucault, Deleuze y del feminismo de la diferencia sexual, acerca

del papel que cumple el dispositivo de sexualidad en la configuración de las “políticas de la verdad” de la educación superior.

La Configuración Discursiva de la Institución Universitaria

La asunción de esta categoría nos permite dar cuenta de un saber acerca de cómo se construye discursivamente la institución educativa en el marco de las relaciones de poder. Es la interrelación saber-poder el eje principal de la investigación foucaultiana, desarrollado en la constitución de un pensamiento enunciado por el mismo Foucault como anticapitalista, políticamente comprometido, “capaz de cuestionar las representaciones e ideas recibidas, un pensamiento que se sometió a sí mismo a una autocrítica reflexiva para funcionar al servicio de la libertad y no de la servidumbre” (Foucault, 1994).

La consolidación de este pensamiento supuso para Foucault la pregunta por sus condiciones de posibilidad, en tanto se trataría de un pensamiento, por definición antinormativo e intempestivo, opuesto al logos occidental que nos ha configurado; postura que asume desde una actitud de vigilancia epistemológica que lo lleva a tener muy presentes sus propios límites así como a tomar posición de un lugar en los márgenes²¹ del sistema social para mejor interactuar desde allí con el centro que lo sustenta.

Decisiones claramente manifiestas de la dimensión política de su pensamiento. El interés de la tensión descrita conduce al filósofo francés a “la elaboración estratégica de saberes, considerados saberes alternativos, que se enfrentan a poderes específicos y, por tanto, también a saberes que los legitiman en función de sus racionalizaciones y que tienen la pretensión de instituirse en

²¹ El planteamiento sobre la producción de agenciamientos desde los márgenes es rebatido por Deleuze, como mostraremos más adelante.

saberes científicos, es decir, verdaderos, y, así, en saberes que deben ser universalmente aceptados” (Foucault, 1994: 14).

La preocupación por los límites que permean la producción discursiva es también asumida por la investigación feminista. A este respecto, Teresa de Lauretis (1987) destaca la imposibilidad de que un sistema deconstruya las mismas categorías que en forma constante está reproduciendo con lo cual aborda un problema central en la constitución de subjetividades políticas las cuales necesariamente deben dar cuenta del proceso de desencialización de todas las categorías jerárquicas y excluyentes que designan identidades.

Es este uno de los puntos de encuentro entre el pensamiento de Foucault y la investigación feminista. Para el feminismo de la diferencia, la subjetividad es un sitio de diferencias y de diferentes posturas de sujeto asumidas en diferentes momentos, de tal manera que la acción política debe orientarse a la deconstrucción de la red de relaciones de poder que caracterizan el sistema sociosimbólico y que se plasma en regulaciones articuladas a una identidad fija que oculta la multiplicidad de diferencias constitutivas de la subjetividad.

La relación discurso-poder la funda Foucault en el saber que subyace a la producción discursiva y que tiene un efecto en la interacción social; ningún tipo de producción discursiva se considera neutra ya que conlleva relaciones de poder. Toda producción discursiva es diferenciada, supone una localización necesaria de situar en las relaciones que le son constitutivas, presupuestos de claro corte bajtiniano que interactúan en esta investigación, dada la relevancia que le concedemos a su concepción del lenguaje en la búsqueda por estabilizar nuevas *figuraciones* de sujeto, particularmente de la subjetividad femenina.

La elaboración de contrasaberes al servicio de movimientos alternativos se torna, de este modo, en objetivo fundamental en la investigación foucaultiana; ejercicio que supone desentrañar la razón de los saberes que actúan en la

sociedad soportando las prácticas que socavan la libertad y que establecen las verdades constitutivas de sus discursos hegemónicos. Develar estos discursos, someterlos a consideración de los diversos interjuegos de intereses es algo que para Foucault tiene gran importancia en tanto “se hacen manifiestas las políticas de la verdad a la que sirven y de la que son deudores, de forma que su verdad se vuelve, a la vez, frágil y cuestionable” (Foucault: 1994:15).

Foucault plantea que cada sociedad posee su régimen de verdad, su *política general de la verdad*, cuya realización requiere la producción de discursos (que se hacen funcionar como verdaderos), los mecanismos para sancionarlos entre sí y las tecnologías que los incardinan (Foucault, 1994), todo lo cual coadyuva la materialización del poder en las prácticas. Foucault designa por “verdad” “un conjunto de procedimientos reglados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder y a los efectos de poder, al “régimen” de verdad” (Foucault, 1994: 19 y ss).

La Noción de Campo

La noción de *campo* ha sido trabajada por Bourdieu y por Foucault para hacer alusión a los contextos internos y externos de la educación. Bernstein se sirvió de tal noción para abordar la comprensión y construcción de las relaciones sociales en contextos educativos y de la manera como ocurre la ubicación de los agentes y agencias en ellos. Mario Díaz (1993) ha recontextualizado esta noción para la descripción de lo que él llama el *campo intelectual* de la educación.

Para Bourdieu, “pensar en términos de campo significa *pensar en términos de relaciones*” (Bourdieu, 1995: 64). Para él “el modo de pensamiento relacional es la marca distintiva de la ciencia moderna, por cuanto lo que existe en el mundo son relaciones; no interacciones o vínculos intersubjetivos entre agentes, sino

relaciones objetivas que existen independientemente de la conciencia y la voluntad individuales” (Ibídem, 1995: p. 64).

La perspectiva analítica del campo de Bourdieu, apropiada por Díaz, describe el campo universitario como “un lugar de lucha para determinar las condiciones, los criterios de pertenencia y de jerarquías legítimas, es decir, las propiedades pertinentes eficientes y propias para producir, al funcionar como capital, las ventajas simbólicas aseguradas por el campo”. (Díaz: 1993: 13) Es así como en el campo universitario la hegemonía de un grupo o grupos se realiza mediante su capacidad de ejercer el control legítimo sobre la selección de los mensajes, sobre la forma y contenido de su transmisión, sobre los públicos, o sobre los contextos comunicativos. En este sentido, todo campo se estructura a partir de posiciones y de luchas por la dominación (económica, política, cultural o simbólica).

Mario Díaz destaca la utilización que, de la metáfora espacial de campo, efectúa Foucault para aludir a las relaciones entre el saber y el poder; para Foucault, desde el momento en que se puede analizar el saber en términos de región, dominio, campo, desplazamiento, se puede comprender el proceso mediante el cual el saber funciona como un poder y reconduce a él los efectos [...] “Intentar descifrar las transformaciones del discurso a través de metáforas espaciales, estratégicas, permite captar con precisión los puntos en los que los discursos se transforman en, a través de y a partir de las relaciones de poder. Las disciplinas son un ejemplo de las relaciones discurso-poder. Al convertir en homogéneo un espacio de producción de un saber, se delimitan la arquitectura conceptual y los principios de comunicación” (Díaz, 1993: 13).

Según Bourdieu, las oposiciones que se dan en el campo, entre dominantes y dominados, permiten establecer las relaciones entre el campo de poder enfocado y los diferentes campos de producción y reproducción; no obstante este proceso supone una interrelación dialógica que descarta la complicidad entre las partes

llamadas contradictorias de los dispositivos. Foucault, en su teoría del poder, considera que “una sociedad no se contradice, o casi nunca; las sociedades son conformadas por estrategias de poder” (Deleuze, 1994). Este último es, en realidad, el sentido que confiere Foucault a un campo social, a lo que replica Deleuze en el artículo referido (1994): “una sociedad, un campo social no se contradice, lo que *aparece*, antes que nada, lo que se escapa de todas partes, son las líneas de fuga; las líneas de fuga son lo primero que existe, aunque este primero no aluda a una cronología. Lejos de estar afuera del campo social, o de salir de él, las líneas de fuga constituyen el rizoma o la cartografía”.

Este planteamiento de las líneas de fuga, como constitutivas de los mapas en los campos sociales es retomado por el feminismo de la diferencia sexual en su perspectiva teórica, buscando producir la desterritorialización y reterritorialización inherentes a los agenciamientos de mujeres en los que se despliega su subjetividad política y de los cuales dan cuenta las cartografías.

Visto el campo en esta perspectiva, potencia la generación de prácticas emancipatorias, en el caso que nos ocupa, del campo universitario y posibilita la comprensión de la producción discursiva que en él se configura, por la mediación de relaciones de poder; se devela, de este modo, el carácter fundamental de las prácticas sociales de comunicación en la construcción de agenciamientos²². Será particularmente relevante, en este sentido, el proyecto feminista de la diferencia sexual, desde cuyos presupuestos teóricos buscamos propiciar agenciamientos de los actores escolares, especialmente de las mujeres, desde los distintos roles que ellas actúan en el campo universitario.

²² La perspectiva de campo social de Deleuze, así como la del feminismo de la diferencia sexual, cuya perspectiva teórica se inscribe dentro del pensamiento de la inmanencia, constituyen una tensión con el planteamiento de Foucault, de gran interés para este proyecto.

Las Genealogías del poder

En *Vigilar y Castigar* Foucault (1995) explica de qué manera la ontología del presente está marcada por el problema del poder, destacando el recurso a la elaboración de genealogías, dado su potencial para la comprensión de lo que ocurre en el presente. Sustenta de qué manera, la cuestión del poder y de sus técnicas, de las modalidades de su ejercicio, de las estrategias y las tácticas y de sus relaciones con el saber, toma, en el análisis de las sociedades modernas, un lugar comparable a aquél que había ocupado, hasta ahora, el tema marxista de la explotación.

La *Voluntad de Saber* (1976) sostiene la tesis de que, en las sociedades modernas, la sexualidad es “aparentemente reprimida” y que la aceptación de esta represión, por todos los estamentos, hace parte del mecanismo que consolidó un saber acerca de la sexualidad encargado de coadyuvar la inserción del dispositivo de sexualidad y producir su incardinamiento en los cuerpos, en la vida y en las prácticas sociales y políticas y, sobre todo, en el sistema de producción. La “puesta en discurso” del sexo es el mecanismo que hace actuar el dispositivo: el sexo debe ser dicho; se lo saca de este modo a la luz y se lo constriñe a una existencia discursiva, proceso que atraviesa las subjetividades y asegura la solidificación e implantación de toda una disparidad social.

La economía restrictiva de la sexualidad ha sido, pues, integrada en la política de la lengua y el habla y, evidentemente, en las políticas públicas. El planteamiento de Foucault sobre el modo como la sexualidad es producida y provocada, en lugar de reprimida, oponiéndose esta postura, a los esquemas de pensamiento que hasta ahora se habían mostrado como dominantes en las luchas de liberación sexual, tiene implicaciones políticas de gran relevancia histórica; así, por ejemplo, encontramos que el análisis foucaultiano de la sexualidad produjo importantes acercamientos desde los ámbitos de los estudios literarios, los

estudios culturales y en programas de estudios gays, campo ligado a los movimientos sociales. No obstante, el dispositivo de sexualidad despliega la microfísica que crea las redes de poder constitutivas de la verdad del sexo en la sociedad actual.

En la perspectiva feminista de la presente investigación, resulta muy importante la distancia tomada por Foucault del psicoanálisis freudiano, distancia desde la que plantea la necesidad de fijar en las luchas políticas, no una liberación de aspectos “refundidos” (u oscuros, a la manera del psicoanálisis), sino investirlos con lo que él llama “una producción de sí”. Foucault establece el enunciado de orden que permanecerá suyo hasta el fin de su vida, y que expresa cómo el problema político consiste en liberarse del encierro del sujeto en la verdad de su deseo. Es necesario dessexualizarse, según una línea de multiplicación y de intensificación de los placeres y erotizar la vida.

La pregunta de Foucault, de completo interés para la presente investigación, es, entonces, ya no sólo, como plantean Julia Varela y Fernando Álvarez-Urriago en el ensayo introductorio a “La Voluntad de Saber”, cómo hacer visible el ejercicio de poderes que producen violencia y sufrimiento, cómo resistir a estos poderes exorbitantes y sus formas de dominación manifiesta, sino, sobre todo, “cómo podemos desasirnos de unos procesos de subjetivación que nos son impuestos y que inconscientemente nos imponemos a nosotros mismos para adoptar reflexivamente como alternativa, un modo de vida no capitalista” (Foucault, 1977: 32).

Asumir la necesaria desubjetivación, en la búsqueda por agenciar prácticas de libertad, lleva a Foucault a elaborar la genealogía del cuidado de sí, de la cual dan cuenta los tres volúmenes de la “Historia de la sexualidad”. Si bien Foucault ha identificado el discurso como la mediación constitutiva de la microfísica del poder que consolida el estatuto de verdad del sexo en la sociedad moderna, es

claro que el dispositivo ha sufrido actualizaciones importantes, necesarias de develar, de cara al desarrollo de lenguajes telemáticos que interactúan en el ciberespacio, que impactan las subjetividades y producen en el cuerpo las marcas de la tecnicidad. Es por ello que para el análisis de los procesos de subjetivación y desubjetivación, ligados a la búsqueda de autonomía de los sujetos escolares, en el marco de la globalización capitalista, consideramos la importancia de valorar la emergencia y posibilidades de continuidad de este *último* desarrollo del pensamiento de Foucault ocurrido al mismo tiempo de la explosión de movimientos por la liberación sexual.

Son relevantes aquí los acercamientos entre Foucault y los movimientos feministas y homosexuales; el punto de encuentro ha sido el descentramiento, operado por Foucault del concepto identidad, su mirada sobre la identidad sexual desde el dispositivo de sexualidad y la propuesta de construcción de subjetividades no esencialistas.

Rosi Braidotti (1994), representante del feminismo de la diferencia sexual, señala los aspectos más relevantes de la investigación foucaultiana para la realización del proyecto político feminista:

Los puntos clave de la convergencia entre Foucault y el feminismo, destacados por Braidotti, y que acogemos en la presente investigación, son:²³

1. La redefinición del cuerpo como lugar privilegiado de despliegue de los aparatos disciplinarios y normativos pero también lugar de resistencia y de

²³ Planteamientos de Braidotti expresados en “La convergence avec le féminisme”, artículo con el cual la filósofa participa en el número de *Magazine Littéraire*, aparecido, como homenaje a Foucault, con ocasión de cumplirse los diez años de su muerte. *Magazine Littéraire*, N° 325, *Foucault Aujourd’hui*. Octubre 1994, “La convergente avec le Féminisme”, Rosi Braidotti, pp. 69-71, traducción libre.

experimentación con otros modelos de identidad que trascienden aquéllos derivados de la sujeción. Foucault entrecruza aquí la noción fundadora del movimiento de las mujeres: la cuestión de la corporalidad femenina y sus interjuegos económicos, políticos y morales, así como todos los aspectos, aún no resueltos, que tienen que ver con el respeto por la integridad física, moral y sexual de las mujeres.

En este nivel, el trabajo de Foucault ha sido desarrollado por investigadoras feministas en el campo de las ciencias políticas (Pateman 1986; Young 1990; Hartsock 1990).

2. Un nuevo marco de análisis del poder que se aparta de las macroestructuras propuestas por las grandes burocracias del pensamiento como son el marxismo y el psicoanálisis, para llegar a los micro modelos de resistencia y a las formaciones discursivas locales, aún íntimas. Esta idea ha tocado fuertemente en el interior del movimiento feminista que ha destacado siempre la política de la experiencia y ha planteado la idea de “lo privado es político”. Otro punto de convergencia: la idea de la contigüidad de los efectos discursivos y de los juegos de poder que enfatizan sobre los lazos complejos, aunque cómplices, entre la producción discursiva y las manifestaciones del poder, como un proceso de redefinición mutua.

Sobre este plano, la obra de Foucault ha sido retomada sobre todo por filósofas feministas interesadas en trabajar el problema de la subjetividad femenina, tanto en el plano epistemológico como en el político. (Lauretis 1986, 1987; Butler 1991; Braidotti 1991; Kaplan y Grewal, 1994). La relación entre la tecnología del sujeto foucaultiano y el psicoanálisis ha sido objeto de estudios que contrastan claramente con el estilo ortodoxo de trabajo de las psicoanalistas femeninas francesas (Henriques y aliae (et al) 1984; Flax 1993; de Lauretis 1994; Butler 1994). Recientemente, el problema de las microsubjetividades locales y de

las contragenealogías ha llevado a muchas investigadoras a inclinarse también por la relación entre Foucault y el pensamiento de Deleuze (Braidoti 1994; Mann 1994). Las juristas se interesan por la pregunta decisiva de Foucault, en el dominio de la Ley, sobre todo alrededor de la pregunta por cómo inscribir, o no, los avances sociales de las luchas de las mujeres en un código regulador que disciplina para mejor establecer el control. (Smart 1989; Bell 1991).

3. El rol dominante jugado por la sexualidad masculina heterosexual, en la formación del orden social y discursivo en Occidente. La complicidad entre el discurso filosófico y las prerrogativas de una élite masculina que se ha apropiado las funciones simbólicas fundamentales, configura una fuerte alianza entre Foucault y las feministas. Es de gran importancia aquí el proyecto de repensar la sexualidad fuera de la Ley, fuera del régimen falocrático. Braidotti considera que, sobre este plano, el impacto de Foucault ha sido inmenso, tan grande, que resulta difícil de resumir.

Dos antologías que han marcado toda una época de investigaciones de mujeres podrían ilustrar la magnitud de este intercambio: Snitow (1984) y Vance (1984) dedican casi 300 páginas cada una a plantear el debate alrededor del placer, del peligro y de la sexualidad transgresora.

Quedan, no obstante, problemas de omisión y lagunas en los textos de Foucault, en lo que concierne a aspectos que tocan con la sexualidad femenina y con problemas centrales de las reivindicaciones feministas. En este nivel se destaca su silencio sobre el lesbianismo y la presencia lesbiana en la historia así como su falta de interés por los síntomas particulares de las mujeres, de la histeria de otros tiempos a la anorexia de hoy (Bordo 1989) por lo que constituyen un excelente ejemplo de resistencia corporal a un modelo de identidad dominante; del mismo modo, se cuestiona su silencio alrededor de la masturbación de las jóvenes en su mirada histórica de las técnicas de disciplinamiento de los cuerpos

deseantes. (Martin, 82). Estas omisiones flagrantes llevaron a algunas investigadoras (Hartsock, 1990) a replantearse la utilidad de Foucault para la reflexión feminista, para concluir que, finalmente, el feminismo ha ido más lejos en la exploración de la corporalidad de las mujeres y de sus juegos múltiples.

Se encuentran también momentos problemáticos en la obra de Foucault en los cuales él asume posiciones controversiales, sobre todo en lo que concierne la cuestión de la despenalización de la violación y la posición de las mujeres en la revolución iraní (Martin, 1982; Braidotti, 1991). Sin embargo, existe consenso en que, pese a estas lagunas significativas dentro del marco de análisis propio de la temática “mujer”, Foucault no es feminista en el sentido de tales análisis, sino, más que todo, por el método de base que él propone.

4. La necesidad de reescribir la historia, como lo expresa con mucha pertinencia Paul Veyne, a partir de una contra-memoria activa que busca redefinir el sujeto fuera de la matriz dominante. Las historiadoras feministas anglófonas han abordado este tema configurando una verdadera escuela de investigaciones históricas postestructuralistas (Riley, 1988; Scout, 1988). Ellas se han dedicado, no solamente a la tarea de colmar las omisiones destacadas, sino a someter el sujeto “mujer” a un análisis tan profundo, como el que Foucault dedica al sujeto humanista clásico.

Se abre así una nueva fase en la alianza entre Foucault y las feministas que asume históricamente la necesidad de la deconstrucción de la idea de un contra-sujeto femenino que sería tan dominante como su predecesor. En el centro mismo de este debate se erige la herencia cartesiana implícita en el programa de liberación de las mujeres propuesto por de Beauvoir y la generación existencialista, que ahora ocupa el lugar de la “vieja guardia”.

Con esta idea, es todo el “emancipacionismo” existencialista el que es criticado junto a la idea misma de “liberación”, dando lugar, sobre todo, a la idea de un feminismo anclado sobre la activación de las diferencias múltiples, de los puntos de resistencia complejos y no reductibles a marcos fijos, establecidos (Haraway, 1991; Kaplan y Gerwal, 1994), como mostraremos en el acercamiento a la perspectiva teórica de la diferencia sexual.

Feminismo de la Diferencia Sexual

La perspectiva teórica del feminismo de la diferencia sexual es una perspectiva que defiende la posibilidad de creación de nuevos modos de pensamiento que trasciendan el determinismo impuesto por el logos falocéntrico; se nutre de marcos conceptuales provenientes del postestructuralismo.

Uno de los puntos de intersección entre las filosofías postestructuralistas y la teoría feminista es el deseo de dejar atrás el modo lineal del pensamiento intelectual, el estilo teleológicamente ordenado de argumentación que a la mayoría de nosotros nos construye. De esta manera, en esta intersección teórica se defiende la creación de nuevos modos de pensamiento agenciados desde marcos conceptuales que coadyuvan la reflexión sobre el cambio, la transformación, las transiciones de la vida. En este sentido, las feministas de la diferencia sexual plantean su proyecto teórico como una propuesta creativa y no reactiva, emancipada de la fuerza opresora del enfoque teórico tradicional. Se considera, así, la teoría feminista como el sitio de pasaje del pensamiento logocéntrico sedentario al pensamiento nómada creativo (Braidotti: 2000).

Desde el punto de vista epistemológico, este movimiento político para el cambio social contribuye a “sentar las bases de una forma alternativa de entender cómo se fundamentan las creencias en las experiencias sociales y el tipo de experiencia que serviría de fundamento a las creencias que honramos con la

denominación de “saber” (Harding: 1996: 23). Es así como las epistemologías feministas indagan “una relación entre saber y ser, entre epistemología y metafísica, alternativa a las epistemologías dominantes elaboradas para justificar las formas de búsqueda del saber de la ciencia y las formas de estar en el mundo”. (Ibídem, 1996: 23). Lo que está en juego en este debate es, como afirma Braidotti, la “deconstrucción de los metadiscursos” y, así, la evaluación de la visión de subjetividad inserta en la tradición de la ilustración, lo que no es otra cosa que el problema de la Modernidad en su conjunto. Este es el marco en el que se sitúan los desplazamientos de la teoría feminista, que van desde la sola crítica a los prejuicios sexistas o androcéntricos y la construcción de teorías alternativas basadas en la experiencia de las mujeres, en la búsqueda por la elaboración de marcos epistemológicos más generales (Braidotti, 2004).

Lo que importa aquí para las feministas de la diferencia sexual, al decir de la filósofa italiana, es el grado en que las críticas feministas de la razón teórica como principio regulador, al abordar la deconstrucción de las oposiciones dualistas que sirven de soporte a la noción clásica del sujeto, han resultado exitosas para sustentar el concepto de diferencia sexual como una manera de sentar las bases de un modelo de la subjetividad femenina. El enfoque feminista de la problemática de la modernidad se perfila, pues, en la evaluación de los lazos o de la complicidad entre conocimiento y poder, razón y dominación, racionalidad y opresión y de todos ellos con la masculinidad. Se sitúa, igualmente, en la perspectiva feminista, el cuestionamiento a la noción de igualdad, uno de los pilares del pensamiento de la Ilustración y se aboga por la necesidad política de situar la idea de diferencia en el centro de su actividad y su pensamiento político.

No obstante, el proceso de deconstrucción de las representaciones de *mujer*, de carácter universalizante, que está en la base del proyecto político feminista y que supone la reconfiguración diferenciada de la subjetividad femenina, es un proceso de carácter complejo, estratificado, configurado por temporalidades

discontinuas. Estos niveles de complejidad que implican las nuevas *figuraciones* orientan, en primer lugar, la asunción de las diferencias entre las mujeres y los hombres; en segundo lugar, diferencias entre mujeres y en tercer lugar las diferencias dentro de cada mujer, niveles que suponen una vía para la creación de nuevas imágenes de mujer. Se trata de una perspectiva epistemológica de evidente matiz deleuzeano, que ampliaremos más adelante.

La perspectiva filosófica de este feminismo comparte con las filosofías postestructuralistas y otros movimientos de la postmodernidad las búsquedas por una comprensión del acceso a la cultura desde una sexualidad no determinada por la inscripción de los sujetos en el sistema simbólico de la lengua desde donde se constituye el régimen de significación fálico en el que se funda la ley del padre.

En este sentido, el feminismo de la diferencia sexual asume el pensamiento de Deleuze y Guattari (1972, 1980) quienes se muestran como los críticos más radicales del concepto de lo simbólico, al considerarlo el significante despótico de una economía política explotadora del deseo. El devenir de Deleuze, planteado en su búsqueda de un discurso posmetafísico sobre el sujeto y que lo sitúa en una versión materialista y posmodernista del vitalismo, se comprende, como argumenta Braidotti, dentro del marco de su severo repudio al papel que desempeña la conciencia racional en nuestra cultura.

Deleuze redefine la filosofía como la actividad no reactiva de pensar el presente, el momento actual, a fin de poder explicar adecuadamente el cambio y las condiciones cambiantes, postura que comparte con Foucault a quien Deleuze llama el filósofo del presente. Deleuze redefine la práctica de teorizar en términos de flujos de afectos y en función de la capacidad de establecer conexiones. Como consecuencia de tal planteamiento, arguye Braidotti, para Deleuze, pensar no es la expresión de una interioridad profunda de un sujeto “cognoscente”, o la promulgación de modelos trascendentes de la conciencia reflexiva; las ideas son

para él acontecimientos, estados activos que abren posibilidades de vida insospechadas. Y, de este modo, Deleuze postula al sujeto como una entidad afectiva o intensiva, entendiéndose lo afectivo como la posibilidad de establecer interconexiones.

Sin embargo, estas posibilidades de vida insospechadas son susceptibles de realizar únicamente en el encuentro del sujeto con fuerzas externas, relacionales, es un proceso que se da en un entre-dos, en las intersecciones, lo que le confiere su carácter colectivo. La concepción aludida funda también la perspectiva del sujeto encarnado, intensivo, incardinado o nómada del feminismo de la diferencia sexual; es un sujeto concebido como una porción de materia activada por la pulsión fundamental a la vida, pero inserto, no obstante en la materialidad corpórea del yo. Este sujeto se considera, así, como un intermedio entre los dos procesos mencionados: una incorporación de influencias externas y un simultáneo despliegue hacia afuera de los afectos; se trata de una entidad móvil en el espacio y en el tiempo, un tipo incardinado de memoria, un sujeto que está en proceso pero que, a su vez, tiene la capacidad de perdurar a través de conjuntos de variaciones discontinuas, permaneciendo fiel a sí mismo (Braidotti, 2004).

Para Braidotti, la condición de fidelidad a sí mismo es de gran importancia y se refiere al atributo de duración del sujeto, a la expresión de su continua y no obstante cambiante pertenencia a ciertas coordenadas dinámicas temporales y espaciales. Lo cual alude a la inmanencia de las líneas de fuga que dan cuenta de su adscripción temporal discontinua a los campos sociales. Esta condición contiene la preocupación de Deleuze y Guattari, acogida por las feministas, de cómo situar, cómo dar cuenta de localizaciones de sujeto, dada, a su vez, la fugacidad del mismo, en los sentidos descritos. Guattari, por ejemplo, se pregunta por ¿cómo dibujar planos de la subjetividad?, ¿cómo sujetar intensidades que no permanecen?, ¿territorios que mudan?, ¿cómo elaborar trazos de una sola vez?; interrogantes que conducen al abordaje de las cartografías como estrategias de

carácter ético-político que permiten incursionar en las *constelaciones sociales*, revelando sus aristas. (Guattari, 1989)

Son estos últimos los presupuestos que, en esta investigación, nos llevaron a acoger la perspectiva deleuzeana de la dinámica del sujeto, dado que si esta dinámica se comprende como un proceso de adscripción temporal (fugaz) de interacciones de relaciones de fuerza en los campos sociales (inmanencia) por la mediación de procesos de desterritorialización y reterritorialización, es posible pensar que esta movilidad, constitutiva del devenir sujeto, contiene en sí misma, las condiciones para “escapar” del poder. Ahora, la pregunta entonces se centra en cómo “actualizar”, historizar, esas fuerzas relacionales, esas intersecciones que nos son constitutivas; pregunta no sólo teórica sino metodológica, ética y política que el proyecto feminista asume en la lucha por la realización histórica de su proyecto político.

Y es, así, como, en la búsqueda por hacer visible reflexivamente una tal dinámica en nuestra interacción social, adquieren gran relevancia las prácticas de comunicación, los intercambios interdiscursivos configurados colectivamente por la mediación de *conversaciones*, que hemos denominado *cartográficas* no sólo destacando su carácter autobiográfico y la construcción consciente de los sujetos enunciadorees sino resaltando su potencia transformadora sustentada en la mutualidad de la comunicación, en el despliegue de comunalidades, condición que permite elaborar colectivamente nociones intersubjetivas comunes a propósito de un *sí-mismo* que se torna en un *nosotros-mismos*, conocimientos que devienen en prácticas sociales de libertad, de un claro matiz ético-político y que ilustraremos en el aparte pertinente al acercamiento metodológico.

Lo que se sustenta en esta perspectiva es la actualización de *lo posible* humano y sus variaciones de carácter histórico, susceptibles de realizar dado el carácter colectivo de un sujeto pleno de fuerza, inserto en la praxis

comunicacional; realizaciones de potencia humana que comportan nuevas *figuraciones* de sujeto cuya “estabilidad” siempre transitoria, hemos encontrado susceptible de conferir en las prácticas sociales develando un modo particular de actuación del *Lenguaje*. En este sentido, hemos sustentado que las *conversaciones cartográficas* actúan a la manera de un género discursivo que propicia la réplica argumentativa²⁴, dialógica y polifónica de subjetividades que en un encuentro interactivo e intensivo, reflexivamente se autorreconocen en la dinámica de la enunciación, lo cual supone también su encuentro colectivo con las fuerzas externas, afectamientos por cuya mediación se autoproducen. Destacamos aquí la cercanía de los presupuestos ontológicos bajtinianos que acabamos de ilustrar y el pensamiento del feminismo de la diferencia sexual a propósito de la configuración de una subjetividad feminista alternativa.

En estas figuraciones emerge un sentido de responsabilidad de las propias localizaciones y es así como tales figuraciones “expresan cartografías materialmente inscritas en el sujeto y, en este sentido, presuponen un ejercicio de autorreflexión y no una relación parasitaria en un proceso de metaforización de los otros” (Braidotti: 2005: 27). La perspectiva ética bajtiniana del reconocimiento del

²⁴ Dora Calderón en la elaboración de la tesis que la conduce a afirmar el proceso de la argumentación como un *género discursivo*, describe una tal dinámica de la siguiente manera: “[...] asumiendo el valor de la teoría bajtiniana en el marco de un estudio de la argumentación en tanto género discursivo, se propende por una explicación de la argumentación como género discursivo, desde la relación funcional de la comunicación discursiva, que se desarrolla tanto en los géneros primarios como en los secundarios; es decir, en diferentes esferas de la praxis humana. Además, se propone que esta práctica comunicativa, como género discursivo de tipo socio-cultural, contribuye a la consolidación de los sujetos discursivos y de las formas enunciativas prototípicas de cada esfera de la praxis social. La propuesta básica es que, como género funcional en la interacción discursiva, la argumentación potencia y evidencia las relaciones presentes en la interacción discursiva, contribuyendo a la configuración consciente de los enunciadores, de las exigencias de la tematización y de las de la textualización, propias de este género” (Calderón, León, 2001).

otro en nuestras subjetividades es realizada en el proyecto político feminista mediante el recurso a la autorreflexividad que actúa en la práctica de la localización. “La autorreflexividad no es una actividad individual, sino un proceso interactivo que presupone la existencia de una red social de intercambios” (Ibídem: 2005: 27).

Es el papel de la teoría discursiva bajtiniana y la concepción translingüística del lenguaje, desde la cual es posible actualizar en la interacción comunicativa la configuración consciente de los enunciadores, en la práctica de la localización²⁵. Es esta la perspectiva del lenguaje y la comunicación que apropiamos en nuestra comprensión de las *conversaciones cartográficas* y que nos interesa destacar como de gran relevancia en la búsqueda por agenciar la subjetividad política de las mujeres. Comprensión que seguiremos evidenciando a lo largo de este informe y, de manera especial, en el acercamiento metodológico.

La preocupación por la estrategia política productora de su inserción en la dinámica de la historia es, pues, la que conduce al feminismo de la diferencia sexual, particularmente a la perspectiva de Braidotti, a apropiar y adaptar la perspectiva ontológica y epistemológica del materialismo que produciría la emergencia del sujeto mujer femenino feminista y la toma como base para la realización de su proyecto político.

La filósofa argumenta, al sustentar su rechazo de una comprensión universalizante del sujeto, que el encuentro del sujeto con las fuerzas externas es

²⁵ Según Braidotti, “una localización no es una posición que el sujeto designa y concibe autónomamente. Es un territorio espacio-temporal compartido y construido colectivamente, conjuntamente ocupado. La propia localización escapa en gran medida al autoescrutinio porque es tan familiar y tan cercana que ni siquiera se repara en ella. Por lo tanto, la “política de la localización” implica un proceso de toma de conciencia que requiere un despertar político y, de ahí, la intervención de los otros” (Braidotti: 2005: 27)

un asunto de ensamblajes geográficos, una cuestión de orientaciones, de puntos de entrada y de salida que suponen un constante despliegue (Braidotti, 2004). La sustentabilidad de este sujeto se da en la medida en que tiene capacidad para soportar los cambios y transformaciones, propios de su modo de conformación, sin que por ello se quiebre; no obstante, asume los límites como la necesaria contrapartida de las propias fuerzas o encuentros intensivos con los múltiples otros.

El límite, o las prácticas de contención resultan fundamentales para operar la interconectividad cuyo objetivo es afirmar y no disipar los procesos de devenir como una fuerza radicalmente ontológica de empoderamiento (perspectiva también establecida por Deleuze en las tensiones con el pensamiento de Foucault que mostraremos posteriormente). La perspectiva del límite se refiere a la necesidad de situarse siempre en los márgenes para actualizar la dinámica histórica del sujeto; se trata de tener presente, de una manera reflexiva, nuestra movilidad constitutiva, sin que ello nos impida asumir el despliegue de interactividades, de las conexiones históricas que actualizan nuestra “permanencia” en el mundo. De tal asunción se deriva, igualmente, la perspectiva ético-política del feminismo de la diferencia sexual. Y es así como argumentamos la pertinencia histórica, es decir, temporal, de esta lucha por el acceso al poder simbólico que las mujeres estamos obligadas a agenciar en el mundo de hoy, desde el convencimiento de la fuerza que, en las múltiples conexiones que establecemos, conferimos a otros procesos de devenir sujeto que buscan coadyuvar la realización de la memoria histórica de la inclusión.

Se trata de un proceso que no está exento de violencia pero que, a su vez, devela una gran sensibilidad ética y política al reconocer las propias limitaciones como la contrapartida del lugar de las otras fuerzas que lo componen. Tiene que ver con la adecuación de nuestra intensidad a los modos y al tiempo de su promulgación. De la asunción de nuestra temporalidad constitutiva y, así, de

nuestros límites y posibilidades de transformación y mutación en la dinámica del devenir, se deriva la comprensión de un sujeto que sólo puede estar incardinado e insertado porque es interrelacional y colectivo (Braidotti, 2004). La política de la localización estará, pues, en la base del proceso de devenir sujeto/mujer/feminista. Y es por ello que, pese a enunciarse como feministas de orientación posdeleuzeana, este movimiento encuentra una tensión, necesaria de acoger, entre sus presupuestos y los de Deleuze.

No obstante el acuerdo acerca del proceso de devenir, que señala la visión “mayoritaria/sedentaria/molar” de la Mujer como el proceso que está en la base de su invisibilización, las feministas de la diferencia sexual argumentan que para realizar el tránsito de la Mujer como un operador estructural del sistema falogocéntrico a la mujer como “devenir/minoría/molecular/nómada” es necesaria la construcción del devenir sujeto-mujer-feminista, lo cual es un proceso ético-político, de carácter histórico e inaplazable que exige la disolución de todas las identidades sexuadas cuya base es la oposición de los géneros.

El “devenir mujer” provoca la deconstrucción de la identidad fálica por razones históricas y culturales y no por razones que se consideran, desde esta perspectiva del feminismo, biológicamente esencialistas. Asume, así, el feminismo de la diferencia sexual, la sexualidad como el discurso dominante del poder en Occidente, a la luz de los planteamientos de Foucault.

Sin embargo, emerge una diversidad de posturas de las feministas en los distintos planteamientos efectuados para establecer los “orígenes” del sujeto, como fase de gran relevancia en la deconstrucción de las identidades falogocéntricas que posicionaron a la Mujer como figura de la Otredad en Occidente. Si bien hay acuerdos en que, evidentemente, el proceso de entrada al lenguaje o acceso a lo simbólico, requiere la separación y pérdida del cuerpo materno, no ocurre lo mismo con los criterios desde donde se asume la

reelaboración de dicha pérdida, proceso que daría origen a la fantasía del origen perdido. Algunos planteamientos, entre los cuales el de Judith Butler (1992) sustentan que la construcción de la fantasía del origen perdido sucede *a posteriori*, con lo cual llega a la conclusión equivocada, según otras, de que la materialidad del cuerpo como un todo, niega toda validez prediscursiva.

La invalidación, en el sentido aludido, de la crítica del psicoanálisis efectuada por Butler, surge del discurso de la diferencia sexual, cuya representante más fuerte, en esta discusión, es Braidotti, quien retoma los trabajos de Luce Irigaray para consolidar su perspectiva del relato originario del sujeto.

Braidotti considera evidente la idea fuerte del discurso lésbico de Butler de que la “madre” en cuestión en esta pérdida originaria, es el lugar y el objeto del amor homosexual. Sin embargo, plantea, a su vez, que este hecho sin ser erróneo es insuficiente en tanto desconoce el impacto de la fantasía en la configuración de los “orígenes” del sujeto; y este reconocimiento es el que, según Braidotti, da lugar a la autorreflexividad que posibilita el acceso a la conciencia del “no Uno” en esta constitución originaria.

Y, asumiendo el riesgo de ser calificada de esencialista, la filósofa presenta una contrahipótesis a la lectura lésbica de Butler, sustentando en su argumentación, en primer lugar, la triangulación básica, resultante de la pareja de la madre, que complejiza la supuesta “exclusividad” del vínculo madre-hijo/hija. Apoyada en las estadísticas, demuestra cómo, hasta el momento, la mayoría de las parejas de las madres tienden a ser hombres, esto es, seres humanos del sexo opuesto. Y argumenta de qué manera, la presencia de un otro u otra sexual no es irrelevante, incluso si la madre estuviera sola o fuese lesbiana, puesto que la presencia morfológica, biológica y simbólica del otro sexo –aunque sólo sea visible a través del portador del esperma o del semen– no puede ser indiferente en la

constitución “originaria”, menos aún desde la comprensión deleuzeana del proceso de devenir sujeto, acogida por estas feministas.

Así es como Braidotti da cuenta de la necesidad de inscribir en la narrativa del origen del sujeto, el principio del “no Uno”, principio que sustenta las huellas de la heterosexualidad sobre todas las personas, independientemente de la identidad sexual y de género de la pareja. Esta sería, en efecto, la base de una sexualidad múltiple, en tanto, al ser dos los que están en nuestro origen, ya insertos en una *textualidad* de fuerzas complejas y dos que implican el óvulo y el espermatozoide, somos múltiples, independientemente de nuestra identidad sexual y de género.

Los desplazamientos en el nivel simbólico, por muy fuertes que parecieran, argumenta Braidotti, no bastan para borrar la diferencia sexual, para alterar las huellas somáticas y psíquicas de la otredad sexual, huellas que se codifican en la carne, como una memoria elemental que precede a la entrada en la representación lingüística (Braidotti, 2004, 9. 67).

La argumentación del feminismo de la diferencia sexual es elaborada desde una perspectiva materialista corporal del análisis de la constitución “originaria” del sujeto desde la que se asume la etapa prediscursiva como base de la sexualidad y de su incorporación corpórea: “al principio, hay diferencia en el sentido positivo del “no Uno”, hay carne que ha sido engendrada como resultado del encuentro de otros dos, independientemente de su morfología sexual y de su identidad de género concretas” (Braidotti: 2004: 67 y ss); esto es lo que se enuncia como “posibilidades virtuales” que no son realizadas en tanto que son condiciones repudiadas en el momento de la entrada en un régimen de significación fálico que “secuestra el cuerpo y la sexualidad de la niña”.

La recuperación del cuerpo y de la sexualidad de las mujeres requiere, de este modo, un proceso profundo y afirmativo de reelaboración que permita

movilizar las estructuras más arcaicas; es lo que Braidotti llama “el regreso a la carne”, que revela las fundaciones encarnadas y materiales de nuestros yo es corporales; concepción que implica asumir el llamado de Luce Irigaray hacia una reevaluación radical de la heterosexualidad clave para el reconocimiento de las diferencias inconmensurables que nos fundan, fuera del esquema dialéctico de la hegemonía de una conciencia soberana. Esta es la argumentación que otorga importancia fundamental al principio del “no Uno” y todo lo que implica la asunción de la diferencia sexual en la constitución histórica de la perspectiva no unitaria del sujeto.

Ahora, es necesario clarificar cómo se realiza la división que separa al sujeto de la madre, para su consecuente entrada en el lenguaje. En este proceso, de diferenciación de la madre, según Braidotti, juegan tres aspectos claves: la separación de la madre, la realización del imperativo heterosexual y la pérdida constitutiva de la homosexualidad, “momentos” en la configuración del sujeto que no coinciden e implican un despliegue temporal, de carácter secuencial.

El tiempo juega, pues, un papel de primer orden en la realización de la diferencia sexual, que ocurre mucho después de enunciado el trauma de la pérdida del objeto original. La realización de la diferencia sexual es la que este feminismo sustenta como necesaria de ser reconstruida *a posteriori*, como una fantasía de un origen “eternamente siempre ya perdido”. Esta narración emerge saturada de fantasías acerca de sí mismo o misma, recreadas con el fin de protegerse y la narrativa del origen perdido se realiza en diferentes secuencias temporales, aclaración de gran importancia para el feminismo de la diferencia sexual en tanto es la base para la asunción positiva de la diferencia y sus múltiples expresiones en la subjetividad femenina.

Braidotti recurre a una secuencia temporal en la cual diferentes desplazamientos posibilitan algo de espacio psíquico entre la pérdida primaria y la

represión subsiguiente del cuerpo materno y la asignación de la diferencia sexual. Si no se concede este espacio psíquico, si no se asume que el acto de separación de la madre como principal organizador de las coordenadas espacio-temporales del sujeto no coincide con la percepción de la imposibilidad del amor homosexual, o con la comprensión de que la madre no es homosexual/gay/queer, sino un sujeto deseante heterosexual perdido para siempre, se considera, desde el punto de vista que estamos suscribiendo, que no vale la pena intentar un proyecto feminista de transformación de las estructuras profundas de la subjetividad femenina.

El feminismo de la diferencia sexual encuentra que el cuerpo materno proporciona, tanto el lugar de destitución como de recuperación de la subjetividad femenina feminista, entendida como una realidad virtual de un vínculo de referencia renegociado colectivamente; es lo que enuncian como la semilla del “femenino virtual”. Pero este proceso implica profundos desplazamientos temporales, que constituyen siempre un devenir y la asunción de esta temporalidad es lo que está en la base del proyecto político de este feminismo.

Implicaciones estratégicas derivadas de la concepción originaria del sujeto en el feminismo de la diferencia sexual

Surge de esta concepción, un acuerdo entre las posturas de Braidotti, Irigaray y Deleuze, al considerar la eliminación de lo femenino, su secuestro por el régimen edípico, como el más claro signo del repudio de la totalidad de la subjetividad de las mujeres, (Braidotti, 2004: 70 y ss) signo que se hace extensivo o todos los demás tipos de exclusiones.

Desde el pensamiento en referencia se sustenta, así, que la división del trabajo psíquica y simbólica entre presencia simbólica masculina y ausencia femenina viene a construir el campo social, así como el rol y el lugar respectivo de

los hombres y las mujeres en tanto que referentes empíricos de las construcciones imaginarias de la masculinidad y la feminidad.

Esta comprensión del acceso a la cultura es, pues, lo que fundamenta la exclusión milenaria, no sólo de las mujeres, sino de lo femenino históricamente negado, que está en la base de las demás exclusiones, al decir de Deleuze; pero, a su vez, el comprender el problema, no como resultante de una necesidad lógica o psíquica, sino como un efecto de la sedimentación histórica, como lo acoge Braidotti del planteamiento de Lévi-Strauss, es lo que posibilita pensar en el rescate y acceso a otras formas de subjetivación, “a plantear la hipótesis de alternativas virtuales de localizaciones diferentes de la subjetividad, lo que implica cuestionar las localizaciones materiales de la misma, inscritas históricamente” (Braidotti: 2004, 127).

La Perspectiva Política

Con base en los presupuestos conceptuales descritos, el proyecto político del feminismo de la diferencia sexual busca intentar desplazar las bases constitutivas de la subjetividad femenina, tanto para las personas heterosexuales como homosexuales y, de este modo, propiciar la resignificación de la sexualidad para mujeres y hombres desde una apertura constitutiva.

La “política de la localización” tiene una función política radical que la soporta. Se refiere a una práctica de diálogo entre diferentes genealogías corporizadas femeninas. Una localización es, no solamente una noción geopolítica, sino también una noción que únicamente puede ser actualizada por el lenguaje y que por lo tanto está libre de construcciones imaginarias. En este sentido, una práctica feminista radical postmoderna exige que se preste atención a la identidad como conjunto de identificaciones y también a la subjetividad política como la búsqueda de lugares de resistencia (Braidotti, 2000).

En esta perspectiva el feminismo asume el problema del cambio de las estructuras internas, psíquicas o inconscientes, las cuales no son susceptibles de modificar mediante la mera volición. “La tarea más difícil, en este sentido, es cómo unir la voluntad de cambio con el deseo de lo nuevo, lo cual implica la construcción de nuevos sujetos deseantes” (Braidotti: 2000: 70 y ss). De este modo, se asume la necesidad de tener presente la distinción de niveles entre las elecciones políticas deliberadas y los deseos inconscientes y se propone desarrollar estrategias que se adapten a cada uno de ellos. Sólo así, es posible actualizar una política efectiva de transformación de la subjetividad.

No obstante, se trata de un proceso complejo necesario de abordar en toda su densidad, desarrollando puntos de transición y superposición entre los distintos niveles. Aludiendo a las implicaciones éticas que se juegan en esta transición, Rosi Braidotti enuncia, adaptando el concepto propuesto por Luce Irigaray, su “ética de la diferencia sexual” en tanto un proyecto nómada feminista que posibilita el abordaje de las contradicciones internas e intenta negociar entre las estructuras inconscientes del deseo y las elecciones políticas conscientes. En este sentido el feminismo es una forma de conciencia múltiple de las diferencias.

Es de este modo como en la presente investigación hemos adherido a los intereses planteados en esta estrategia por las feministas postdeleuzianas, que implican la intersección de la identidad, la subjetividad y la epistemología, en la asunción de la diferencia sexual, cuyo interés central es la interconectividad entre identidad, subjetividad y poder, en tanto esta relación interactiva coadyuva el agenciamiento de procesos colectivos de empoderamiento. Sin embargo, al tratarse de un proceso cuya complejidad es abordada desde presupuestos deleuzeanos, las feministas se preguntan, cómo es que, siendo el yo una especie de red de puntos interrelacionados se puede pensar en un tipo de interconexiones, desvíos y líneas de fuga conducentes a la producción de un conocimiento feminista sin establecerse en una nueva normatividad, pregunta que constituye,

igualmente, la preocupación de Deleuze frente a la asunción del poder en Foucault, que hemos situado en esta investigación como tensiones necesarias de abordar en las búsquedas por agenciar prácticas de libertad que se inscriban en una perspectiva genealógica, y así lo observaremos más adelante.

De la preocupación por cómo construir un conocimiento feminista, sin establecerse en una nueva normatividad, surge la propuesta a las feministas y a los intelectuales críticos de cultivar una conciencia nómada, pero también la necesidad de establecer una perspectiva ética y política que la inscriba temporalmente en la historia, en el abordaje de las problemáticas constitutivas de la sociedad, siempre igualmente cambiantes. Se trata de una especie de vigilancia epistemológica, al modo como lo propone Boaventura de Souza Santos, en su crítica a la teoría crítica, que tenga presentes los límites que la lógica falocéntrica impone a la crítica desde su interior producida; de igual forma, de Souza llama a prever la inestabilidad de las nuevas relaciones de fuerza susceptibles de ser cooptadas por las redes hegemónicas del poder, antes de su emergencia y posible consolidación, llamado de corte deleuzeano, de prevención ante las nuevas reterritorializaciones a que los dispositivos de poder pudieran dar lugar. Ya hemos enunciado anteriormente la necesidad de situarnos en los márgenes, en los límites, como estrategia que permite actualizar la conciencia de nuestro carácter móvil, en permanente devenir.

Es esta percepción de nuestra movilidad la que da lugar a una concepción de conciencia nómada “como una forma de conciencia que combina rasgos, habitualmente percibidos como opuestos, pero que posibilitan la configuración de un sentido de identidad que no se base en lo fijo sino en lo contingente; al combinar la coherencia con la movilidad, la conciencia nómada apunta a reconcebir la unidad del sujeto, sin referencia a las creencias humanistas, sin oposiciones dualistas, vinculando, en la posible consolidación de dicha unidad, el

cuerpo y la mente en una nueva serie de transiciones intensivas y a menudo intransitivas” (Braidotti: 2000: 71).

Y es la aprehensión del carácter nómada de la conciencia el proceso que sugerimos posible de potenciar desde la asunción del principio dialógico bajtiniano que opera en la constitución de la conciencia dialógica y polifónica, cuya perspectiva ético-política es de gran relevancia para coadyuvar la realización del proyecto feminista.

Del mismo modo, el principio dialógico que subyace a la producción discursiva permite también asumir en las prácticas sociales y de manera reflexiva, la construcción del multiculturalismo en la asunción de la diversidad cultural sin caer en el relativismo o la desesperanza política propiciados por el discurso globalizador.

El relativismo es considerado por el feminismo en su desarrollo actual, como una trampa por cuanto socava las bases de posibles interalianzas o coaliciones políticas. Para las feministas nómades, en particular, el desafío consiste en descubrir cómo conjugar la perspectiva multiestratificada, multicultural, con la responsabilidad ante y con su género.

Desde este punto de vista, algunos de los abordajes efectuados en el análisis de los cambios sufridos por la sexualidad como dispositivo de poder por diversas posturas feministas, han dado lugar a expresiones diferenciadas y suscritas bajo el marco de sexualidades “minoritarias”, sexualidades lésbicas y *queer*. No obstante, la postura liderada por Braidotti quiere destacar de qué modo la radicalización de la heterosexualidad en la conceptualización del “origen” del sujeto afecta particularmente a los hombres y da lugar a transformaciones de los dispositivos de poder que, de algún modo, comienzan a invisibilizar a los hombres heterosexuales.

Por tales razones en esta investigación, hemos abordado este fenómeno desde la asunción que, plantea Foucault, hace el capitalismo de la sexualidad como dispositivo clave para la redistribución del poder; es, en otras palabras, el modo de sustentar la sexualidad en la construcción del deseo desde los intereses de la dominación capitalista, de lo que no escapan las prácticas feministas y los múltiples procesos identitarios.

Acogiendo, entonces, tanto los presupuestos de Foucault como los del feminismo de la diferencia sexual, pero también las tensiones con el pensamiento de Deleuze, resulta evidente, en el proceso que nos ocupa, la necesidad de construir nuevos referentes simbólicos que trasciendan las oposiciones dualistas que soportan el significante fálico, a partir de los cuales se establezcan nuevas figuraciones de sujeto, particularmente de mujer, ya no desde la carencia, sino desde la *potentia*.

En tanto que la constitución “originaria” derivada del régimen edípico afecta a hombres y a mujeres, Luce Irigaray asume una postura que favorece, tanto la construcción de una nueva masculinidad como, evidentemente, la búsqueda del lugar simbólico que le permita a la mujer enunciarse como sujeto mujer femenino feminista.

Irigaray relocaliza, en primer lugar a la madre, lejos del lugar de significante privilegiado de la carencia y reconfigura la sexualidad femenina como multiplicidad y porosidad en oposición a la unicidad y la rigidez. De la misma manera, interpela a los hombres y les infunde potencia para experimentar su sexualidad de modo diferente, trascendiendo el modelo fálico.

Se trata de una mirada que muestra la posibilidad de que ambos sexos interactúen en el esfuerzo de implementar una sexualidad no fálica; en el lenguaje

de Deleuze, argumenta Braidotti, lo mayoritario necesita devenir minoritario (Braidotti, 2005).

El objetivo de Irigaray, que acoge Braidotti y que suscribimos en esta investigación, “apunta a tornar el encuentro sexual en una suspensión de los juegos dialécticos de dominación, un espacio estratificado de encuentro, admiración y amor de las diferencias múltiples encarnadas en el otro o la otra” (Braidotti: 2005: 73 y ss), objetivo susceptible de realizar desde una nueva comprensión de la heterosexualidad en donde ésta resulta vista como un horizonte de mucha más amplitud, libre de las coerciones del significante fálico y que ofrece una gama mucho más amplia de otredad sexual; se plantea, así, el proceso del encuentro entre posiciones sexuadas nómadas.

En palabras de Braidotti, se trata de un proyecto radical que “vislumbra la recomposición de otro tipo de heterosexualidad que respete la diferencia inconmensurable de un “dos” virtual que necesita ser explorado y conformado en diálogo con los o las “mismos/as” y “otros/as” sexuales” (Ibídem: 73).

La construcción dialógica de la heterosexualidad y, en consecuencia, de una visión más dinámica del sujeto, requiere, no obstante, modos de actuación del lenguaje que coadyuven la emergencia de nuevas figuraciones de mujer, que actualicen las nuevas comprensiones del Ser, en una relocalización de nuestras prácticas, con el consecuente acceso al poder simbólico; proceso que hemos abordado en la estrecha relación que hemos establecido entre *Feminismo, Lenguaje y Poder*.

El nuevo papel del Lenguaje

Como quiera que hemos suscrito, de manera particular, la búsqueda de condiciones para el acceso de las mujeres al poder simbólico, es clara la

necesidad de establecer puntos de vista acerca del papel que le conferimos al lenguaje en el proceso de configuración de las identidades sociales. La posibilidad de construir nuevas *figuraciones* de mujer es sólo susceptible de realizar desde modos de acercamiento al problema del lenguaje y concepciones de lengua que se sitúen más allá de la lingüística estructural.

En este sentido, argumentamos la pertinencia de profundizar la crítica a la lógica conjuntista-identitaria presente en el lenguaje (lógica que se configura desde los presupuestos hegemónicos del objetivismo abstracto de Saussure) y en la acción social, para abordar la indagación por el modo de estructuración de la vida y el sentido que le conferimos, desde una concepción postestructuralista del lenguaje, concebida a partir de la relación estrecha del mismo con la praxis humana, elaborada por Bajtin. Destacamos esta concepción, translingüística, por cuanto, de una parte, desde ella, las figuraciones sociales son susceptibles de comprenderse como constituidas desde lo que pudiera enunciarse como semióticas del habla y no, únicamente desde la reducida perspectiva de la lengua, perspectiva reduccionista que funda el pensamiento falocéntrico de la cultura occidental.

Y, de otro lado, desde esta comprensión, es posible autorreconocernos como sujetos no unitarios, pluridiscursivos configurados por una multiplicidad de voces, mediante la emergencia de una conciencia dialógica, hecha de lenguaje y, por tanto, de relaciones; particularmente de relaciones sociales en permanente estado de expansión, perspectiva de gran relevancia en la presente investigación, para coadyuvar una actualización de la comprensión del Ser en tanto devenires humanos.

Nuevas Figuraciones y prácticas emancipatorias

En acuerdo con el constructivismo, consideramos que el Lenguaje y la “realidad” están íntimamente conectados; y que es el mundo el que puede considerarse una imagen del lenguaje, una consecuencia del lenguaje, y no a la inversa (Von

Glaserfeld, 1994). Es por esta razón que, si la clave de la realización de nuevos proyectos políticos que asuman la construcción del pluralismo y la multiculturalidad, entre los cuales el feminismo, se sustenta, en parte, en la construcción de nuevas *figuraciones*, de nuevas prácticas que dan cuenta de otras perspectivas de sujeto cognoscente, consideramos necesario inscribir estas figuraciones dentro de concepciones del lenguaje que les aseguren una continuidad espacial y temporal, esto es, su “estabilidad” en los procesos de comunicación social. Es preciso, pues, crear condiciones para que estas nuevas concepciones, que contienen, en sí mismas implicaciones ético-políticas, no se conviertan en cosas, en instrumentos que las reducen ostensiblemente en su alcance, sino que sean aprehendidas en tanto procesos configurados en y desde temporalidades diversas, todo lo cual posibilita nuestro accionar en tanto devenires humanos en permanente estado de transformación; el acceso al poder simbólico, buscado por las feministas, es el acceso al devenir, mediado por el imperativo de nombrarnos, lo cual constituye un acto de lenguaje, realizado por prácticas, aunque móviles, situadas, historizadas y hechas de lenguajes.

Si el proyecto político del feminismo de la diferencia sexual aspira a producir un nuevo tipo de pensamiento capaz de trascender el logos falocéntrico de la cultura patriarcal, se torna indispensable la asunción de la pregunta por nuevos modos de *conocer*, y, en consecuencia, una postura que sustente una nueva relación lenguaje-conocimiento-devenir. El nuevo modo de estructuración de nuestras vidas, desde perspectivas no dualistas del lenguaje, no nos ofrecerá representaciones aisladas del mundo, sino que nos permitirá elaborar mapas de lo que se actúa y puede continuar haciéndose en los ambientes en los que hemos tenido las distintas experiencias de interacción en las que participamos. Los propósitos del feminismo se tornan así problemas de conocimiento que alcanzan expresión en el multiculturalismo como forma desde la que se busca actualizar las nuevas comprensiones del Ser.

Así como Foucault asume la desubjetivación del sujeto capitalista para el agenciamiento de prácticas de libertad, el proyecto político de la diferencia sexual sustenta la necesidad de una categoría epistemológica y política referida a un sujeto feminista que realice la negación histórica del determinismo patriarcal, capaz de confrontar la institucionalización de la *mujer* a partir de la deconstrucción de todas las representaciones de *mujer* en el plano de la política y en el plano de las identidades, a fin de elaborar formas alternativas de la subjetividad femenina que rompan con el esencialismo de la *mujer*.

Realizar el proyecto político feminista implica, desde este punto de vista, asumir el tránsito de la idea de *mujer* a la de la feminista como sujeto femenino feminista, razón que conlleva la asunción de la diferencia entre la *mujer* como representación universal que subsume la diferencia positiva, esto es, la mujer como significación cultural y la feminista como agente de cambio. O la diferencia entre la *mujer* como significante codificado a lo largo de una historia de oposiciones binarias que la universalizan a la vez que la invisibilizan y la feminista que realiza su diferencia positiva en sus localizaciones históricas.

Este último planteamiento permea, igualmente, otras posturas filosóficas y políticas frente a nuevas perspectivas de sujeto relacionadas con el lenguaje en las cuales la deconstrucción del *significante despótico* constituye el punto central. Sin embargo, la deconstrucción del significante mujer, fase indispensable en la nueva subjetividad política feminista, debe pasar por la reelaboración de las estructuras multiestratificadas de la identidad. El abandono de las identidades de género, ligadas a roles regulativos de hombres y mujeres en la cultura, para una actualización de la identidad múltiple, no obedece a una cuestión de voluntad; desde la perspectiva postestructuralista el desplazamiento aludido se comprende como un proceso relacionado con una política del deseo (en la mirada deleuzeana) visible en la experimentación y en las búsquedas concretizadas en localizaciones situadas en el presente, soportadas en mapas armados por cada individuo.

Rosi Braidotti plantea que la noción clave para la comprensión de las identidades múltiples es el deseo como producción (que fluye permanentemente en relaciones de poder); tomando distancia, al igual que Foucault, del psicoanálisis, sustenta que la verdad del sujeto se halla entre el sí mismo y la sociedad, proceso mediado por el lenguaje. Y si el lenguaje “ya está en el mundo” antes de que uno nazca (lo “ya dado” de Bajtin) y seguirá estando cuando uno desaparezca, la constitución del sujeto no es una cuestión de “internalización” de códigos dados, sino un proceso de negociación entre estratos, sedimentaciones, registros del habla, esto es, estructuras de enunciación.

No obstante, en esta perspectiva, las elecciones mediadas por el deseo no son evidentes sino que se presentan en forma multiestratificada, por lo cual se perciben como orientaciones, contradicciones, discontinuidades internas e incertidumbres, necesarias de comprender como propias de los desplazamientos temporales a que se ve abocada la identidad. Este proceso de elección, mediado por el deseo, posee según Julia Kristeva (1988) una temporalidad discontinua donde habitan la resistencia y el devenir; una temporalidad que es simultánea y diferente al tiempo lineal histórico y que hace que cada individuo opere desde estratos, registros y niveles diferentes y muchas veces contradictorios con las transformaciones políticas voluntarias.

Se trata, sin embargo de una política del deseo que no se refiere a la orientación lineal hacia una utopía, sino a la experimentación y a búsquedas en el presente, a conexiones que se establecen y soportan en mapas armados por cada individuo. La política del deseo, en la perspectiva del feminismo de la diferencia sexual, se fundamenta en la representación mimética, concepto profundamente emparentado con las estrategias de diferenciación y repetición presentadas por Deleuze como alternativas al pensamiento representacional. Estas estrategias productoras de lo nuevo, se diferencian del falso movimiento que consiste en dar vueltas, sin avanzar, y siempre en torno a un mismo centro.

Algunas teóricas del feminismo de la diferencia sexual –entre ellas Irigaray, Butler, Braidotti– establecen este concepto de mimesis o práctica del “como si” que implica reconocer y negar simultáneamente ciertos atributos y experiencias y además permite la experimentación prudente frente a problemas inéditos; se actúa dentro de los escenarios convencionales propios de las prácticas sociales, asumidos a modo de escenarios teatrales, propiciando un posicionamiento frente a distintas formas de sujeción (visibles en las prácticas y derivadas del significante despótico de *mujer*) que resulta irónico y subversivo y que permite la combinación de elementos clásicos para su posterior resignificación, pero de manera creadora. La mimesis no está exenta de peligros, en tanto que la parodia *per se*, no tiene un efecto subversivo automático; la potencia de la mimesis consiste en esforzarse por evitar las repeticiones monótonas que llevan al estancamiento político.

Cuando la mimesis se refiere a experimentación prudente, alude al llamado de Deleuze de no dejarse “atascar” en los agujeros negros que este proceso puede conllevar. Agenciar rupturas, desde las líneas de fuga es algo que “sólo puede aprenderse en la misma línea, al mismo tiempo que se la traza. No se puede prever. Una verdadera ruptura puede alargarse en el tiempo, no tiene nada que ver con un corte demasiado significativo, constantemente tiene que ser protegida no sólo contra sus falsas apariencias, sino también contra sí misma y contra las re-territorializaciones que la acechan” (Deleuze-Parnet, (2002: 47). Es en este sentido que Deleuze y las feministas de la diferencia sexual argumentan la potencia de los mapas en tanto intensidades; “la geografía, además de ser una física en movimiento, es algo mental y corporal [...] en la cabeza tenemos hierba y no un árbol: eso es lo que significa pensar, eso es el cerebro, “un certain nervous system”, hierba” (Deleuze-Parnet: 2002: 49)²⁶.

El feminismo del siglo XXI sustenta con Deleuze la necesidad de nuevas formas de pensamiento o figuraciones que avanzan sobre las imposiciones

²⁶ Deleuze refiere “Le cerveau conscient” de Steve Rose.

conceptuales dualistas y falocéntricas y que dan lugar a versiones políticamente sustentadas de subjetividades alternativas. Es lo que en la presente investigación hemos enunciado como *subjetividades nómades flexibles*. Lo cual implica, como perspectiva teórica, la consolidación de una nueva creatividad teórica y política a través de algunas de las figuraciones que se propone agenciar desde el postestructuralismo y que suponen procesos de lenguaje. Así, el rizoma de Deleuze²⁷, el magma de Castoriadis²⁸, el nomadismo de Braidotti²⁹, la parodia y la

²⁷ Un rizoma es una raíz que crece bajo tierra hacia los costados y Deleuze la elige como figura que contrasta con la raíz lineal de los árboles. El rizoma es una cartografía diagramática y pragmática que tiene como objetivo la puntuación de secuencias no lineales de hechos, la experimentación creadora y la incidencia en las luchas teóricas y sociales. El rizoma está hecho de sucesivas repeticiones y diferenciaciones que conectan entre sí lo heterogéneo en lugar de asimilarlo a lo homogéneo y sin admitir jerarquías estables y rígidas. Deleuze utiliza la figura de rizoma para referirse al proceso inconcluso de la modernidad, estableciendo que la solución no es volver atrás, sino construir otras coordenadas que permitan no caer en lo que se critica, es decir, en el fascismo, la exclusión, la rigidez en el pensamiento y en la acción política, la violencia indiscriminada, el caudillismo. En general, se refiere a una forma de pensar que permita el cuestionamiento de lo mayoritario sin que sea sustituido por lo minoritario. Deleuze utiliza no un concepto numérico, sino de agenciamientos de deseo, en referencia a las mayorías vs. Minorías; lo minoritario es lo Otro, o sea, lo oprimido, lo excluido, de tal manera que el devenir siempre es minoritario, siempre es contacto con lo sometido y olvidado.

²⁸ El magma en Castoriadis está referido a una forma de funcionamiento de la psique y la sociedad que contiene una lógica opuesta a la lógica aristotélica y que se estructura sobre procesos inconscientes. En el psiquismo se habla de un magma de representaciones y en la sociedad de un magma de significaciones imaginarias sociales. Del magma pueden surgir organizaciones indefinidas de conjuntos, pero un magma no puede ser reconstituido a partir de esos conjuntos y categorizaciones. Para Castoriadis la forma de ordenamiento conjuntista identitaria, propia de la lógica falocéntrica, no es congruente con la realidad histórico-social y aún menos con la realidad psíquica; aunque es posible, desde un ejercicio racional, ordenar el mundo de lo real en conjuntos, siempre este modo de organización mostrará su carácter arbitrario, transitorio, parcial, y absurdo.

²⁹ R. Braidotti en el texto *Sujetos Nómades*, reelabora la metáfora performativa deleuziana sobre los “desplazamientos nómades”, planteándola como movimientos del deseo que permiten desdibujar fronteras, caminar, independientemente del destino del viaje. El nomadismo no representa la falta de hogar ni el desplazamiento compulsivo; es, dice Braidotti, una figuración de

mimesis que proponen J. Butler y Luce Irigaray, las *multitudes* de Virno³⁰, son algunas de las ficciones que ponen el énfasis en la imaginación y la fuerza impulsora del deseo, así como en la subversión de las perspectivas y representaciones, convenidas arbitrariamente, de la subjetividad humana, particularmente de la subjetividad femenina.

El proceso de indagar cómo agenciar figuraciones constitutivas de un logos de carácter relacional, rizomático, nomádico o alternativo, nos llevó, en nuestra investigación, a abordar las interrelaciones entre el lenguaje y las prácticas pedagógicas de los sujetos escolares, entendidas como semióticas del habla; en tales interrelaciones fue evidente el despliegue de su capacidad de agencia y su autorreconocimiento en tanto subjetividades móviles con capacidad tanto de observarse en las autodeterminaciones (sujeciones) que sus modos habituales de interacción social propician como en sus posibilidades de transgresión de las mismas. Partiendo del presupuesto de que es desde procesos de lenguaje que se percibe el desequilibrio fundamental entre las bases libidinales o afectivas y las

un sujeto que ha renunciado a toda idea, nostalgia y deseo por lo establecido. Expresa un deseo de identidad hecha de transiciones, desplazamientos sucesivos, cambios coordinados, sin que exista una unidad esencial. Es una forma de resistencia política, de conciencia crítica frente a las visiones hegemónicas de la subjetividad. El nómada, para esta autora es un sujeto en tránsito, pero suficientemente anclado a una posición histórica como para aceptar y asumir su responsabilidad.

³⁰ Para Paolo Virno el concepto de *multitud* alude a una forma de ser, entendiéndose por “forma de ser” algo fundamental, básico, de relación con el mundo, con los otros, con la vida. Cada forma de ser se considera como ambivalente, destacando que, tal ambivalencia, es referenciable a la forma de ser fundamental. A este planteamiento le subyace la idea de la posibilidad del devenir en el sentido ontológico. Se trata de una *misma* familiaridad con *lo posible*, agenciada desde las prácticas de las *multitudes*, prácticas que van creando la sensibilidad de lo posible. Virno sustenta que una *misma* familiaridad con *lo posible* puede transformarse en algo malo si deviene servilismo, corrupción, oportunismo, pero, a la vez, la misma cercanía a lo posible, la misma sensibilidad por lo posible, típica de la multitud, puede también construir luchas. La *ambivalencia* de la multitud se funda en un núcleo ontológico que habilita tanto unas posibilidades como sus opuestas, esto es, las posibilidades de actualización tanto del bien como del mal.

formas simbólicas de que disponemos para expresarlas, buscamos coadyuvar desplazamientos de los lugares tradicionales de razón que sustentan nuestras prácticas de sujeto. Es de esta manera, por ejemplo, como el feminismo de la diferencia sexual toma la imagen del políglota como ejemplo de conciencia nómada, en tanto se desplaza de una lengua a otra sin tener una línea vernácula sino muchas líneas de tránsito, de transgresión. “El políglota sabe que el idioma no es sólo y ni siquiera, el instrumento de comunicación; sabe que la lengua es un lugar de intercambio simbólico que nos vincula a todos en una red tenue que llamamos civilización” (Braidotti, 2000: 43); y este proceso es afectivo, considerando lo afectivo, con Deleuze y Guattari como una fuerza relacional capaz de liberarnos de los hábitos hegemónicos de pensamiento.

Buscando producir el desplazamiento entre lenguajes, en tanto proceso que realiza el deseo³¹, interactuamos en prácticas sociales de comunicación explicitando autorreflexivamente la gran movilidad, pluralidad e interconectividad que constituye el intercambio intersubjetivo con el consecuente despliegue de procesos emancipatorios. No obstante, el proceso de legitimar tales prácticas, en el sentido de conferirles “estabilidad” fue la vía por la cual establecimos interrelaciones con la perspectiva translingüística del lenguaje de Mijail Bajtin.

La Teoría Translingüística del Lenguaje

Abordar la comprensión de las prácticas sociales de comunicación desde la teoría translingüística bajtiniana del lenguaje, supone pensar el proceso de inscripción diferenciada de los sujetos sociales en las distintas esferas de la actividad social, como un proceso mediado por su interacción discursiva dialógica y polifónica en

³¹ Se trata del deseo, en el sentido deleuzeano ya aludido, que se plantea como **despliegue**, como posibilidad de crear conjuntos de relaciones e interconexiones que se van fusionando en un devenir que no empieza ni finaliza y que crea imágenes portadoras de transformación sobre aquello que se desea (con lo que se establecen conexiones) .

cada una de ellas y que los sitúa en relaciones de poder, con lo que se alude a la posibilidad de evidenciar el despliegue de las múltiples voces que, en el plano social de la interdiscursividad, nos constituye como sujetos “no unitarios” de discursos.

Esta perspectiva describe el proceso en el cual los seres humanos, en tanto seres semióticos, construimos, esto es, *recreamos* significaciones acerca del mundo en interacción estrecha y amplia con los diversos contextos sociales en que se ha organizado históricamente la actividad humana. Se trata de un intercambio que se produce desde el momento de nuestra emergencia física en el mundo social, al entrar en relaciones con los discursos “ya dados”, surgidos de las diversas esferas sociales, relaciones diferenciadas que dan cuenta de nuestro proceso de adscripción, de pertenencia a significaciones y combinatorias sociales de carácter ideológico, que intervienen en la configuración de las identidades sociales.

La interacción discursiva con la “palabra ajena”, es una interacción que implica una actitud *responsiva*, de *réplica* en la que participan los sujetos hablantes-oyentes expresando el conflicto y el antagonismo inherente a la interpretación y actualización de lo históricamente dado, presupuesto teórico que argumenta el papel de la “palabra ajena” en la generación del discurso, en las posibilidades de *creación*, de posicionamiento activo y consciente de los sujetos en los espacios sociales y, por tanto, de contravención del orden establecido, generando transformaciones en las relaciones de fuerza hegemónicas.

A partir de su crítica al subjetivismo idealista de Humboldt y el objetivismo abstracto de Saussure, la concepción de Bajtin sustenta una comprensión del signo en estrecha relación con el contexto situacional inmediato. El signo en Bajtin

es signo discursivo (Martínez, 1998)³² cuya unidad mínima de significación es el enunciado. El enunciado, al actuar como signo discursivo, establece una relación absolutamente intersubjetiva: un *Nosotros* – configurado en la relación Yo-Tu-Otro, interactúa con una “realidad significativa” (Martínez: 2004)³³ en cuya aprehensión, comprensión y actualización participamos los sujetos hablantes oyentes en una actitud de réplica a “lo creado”, lo sobre-entendido, situado en un contexto. En esta interacción dialógica y polifónica se despliegan una dimensión ontológica-cognoscitiva, una dimensión interpersonal y una dimensión axiológica que configuran nuestras subjetividades. El *enunciado* se destaca, en esta perspectiva, como unidad mínima relacional de comunicación discursiva en el uso específico de la lengua, por oposición a la oración, unidad gramatical significativa de la lengua en la concepción estructuralista de lenguaje (Martínez, 2004).

La perspectiva translingüística del lenguaje es fundamental para desmitificar y deslegitimar el orden patriarcal logocéntrico; fundamentado en la estrecha relación que existe entre *lenguaje* y *praxis* humana, Bajtin describe cómo es en la interacción discursiva, en el diálogo multicultural, en donde emergen las realidades del “otro”, realidades que nos afectan y, a su vez, resultan afectadas, esto es, transformadas y ampliadas por nuestra mirada en la réplica dialógica; con lo cual se evidencia una conciencia de carácter relacional que nos permite comprender y recrear significados a partir de los significados construidos por los “otros” y que circulan en los enunciados que conforman los discursos sociales.

³² Si bien esta perspectiva es trabajada ampliamente en los diversos trabajos de la autora, la ponencia presentada en el Coloquio Nacional de estudios del Discurso. Medellín, octubre 2004: “La construcción de los sujetos discursivos: La orientación social de la argumentación en la dinámica enunciativa del Discurso”, enfatiza la dinámica del poder visible en el signo discursivo bajtiniano.

³³ Martínez caracteriza esta realidad significativa como formas de realización de “Lo dado”, visibles en formas materiales (sonidos, señas, movimientos, grafías, dibujos), que configuran formas de manifestación de significaciones organizadas socialmente.

Es en este aspecto que, en nuestra investigación, destacamos, vale decir interactuamos interrelaciones, convergencias, entre Foucault, Deleuze, el feminismo de la diferencia sexual y la perspectiva de Bajtin en la medida que, desde todas estas posturas, se da gran relieve a la dinámica de la enunciación de los sujetos discursivos, dinámica mediada por el *deseo-poder* como proceso que soporta la incorporación ética del otro y su saber y de las múltiples fuerzas que atraviesan un interacción de esta naturaleza; se trata, en otras palabras, de la manifestación de la polifonía en las subjetividades, con lo que éstas devienen múltiples.

Es así como Bajtin argumenta la internalización, por la mediación del habla comunicativa, de los significados construidos por los “otros”, en el proceso de la enunciación, y que nosotros *recreamos* (no somos dueños de ningún enunciado), como la dinámica que confiere a la conciencia su trama semiótica y posibilita una concepción relacional del “yo”:

Para Bajtin, no existe un enunciado absolutamente propio. El enunciado se ubica en “terreno compartido” entre el hablante y el oyente. Su lugar es el lugar del límite, de lo extraterritorial. En primer lugar, porque el enunciado y su “forma genérica”, ya le son dados al hablante por los “otros”, como formas normativas, características y dependientes de su entorno histórico y social. Pero también, y sobre todo, porque el enunciado es inevitablemente dialógico. El enunciado ajeno siempre se integra al enunciado propio. No hay una barrera nítida entre ambos, y nuestro discurso está impregnado de palabras ajenas en diferentes grados de alteridad (Silvestre y Blanck, 1993: 99).

Lo dialógico en Bajtin, implica, así, la incorporación del contexto en la construcción del sentido que efectúan los enunciadore, sujetos socioideológicos concretos. Se trata, no obstante, de la incorporación de un contexto comprendido en el sentido más vasto: “El contexto abarca todo el material semiótico-ideológico de una cultura, ubicado histórica y socialmente. En el contexto de un enunciado

resultan esenciales otras emisiones y voces, cada una con su respectiva ideología” (Silvestre y Blanck, 1993: 86).

Este proceso de inscripción en la dinámica del poder, del amplio y mudable sentido del contexto sociohistórico, que comportan las significaciones sociales “ya dadas” e incorpora la producción discursiva, se efectúa por la mediación de los *géneros discursivos*, especie de tipología de los discursos sociales que actúa como detonante de la producción discursiva, la organiza y la regula; los géneros discursivos provocan, en una situación de enunciación, relaciones de fuerza entre un “yo enunciador”, un “tu enunciatario” y “el tercero”, o discurso ajeno.

La categoría de *géneros discursivos* se ha develado como de gran importancia en la presente investigación en la medida en que constituyen la mediación que va a conferir una relativa estabilidad al tipo de enunciados que incrementan la producción discursiva, en el caso que nos ocupa, las nuevas figuraciones de sí mismos que los sujetos enunciadores de manera consciente construyen. Es así como las *conversaciones cartográficas* actúan como detonantes de la producción interdiscursiva coadyuvando la emergencia de los agenciamientos efectuados por los actores escolares, particularmente de las mujeres. Con lo que se puede afirmar que las conversaciones cartográficas, esto es, aquéllas que actúan la política de la localización se constituyen en una especie de géneros discursivos que generan interactividades, interconexiones, autorreflexividades constitutivas de las subjetividades escolares y propician la emergencia discursiva de los sujetos múltiples, del *nosotros-mismos* como instancia enunciadora.

Lo que surge en la interacción comunicativa de los grupos escolares que contactamos, con el ánimo de valorar sus trayectorias subjetivas, en la búsqueda por dar cuenta de su participación en la configuración de condiciones para una supuesta calidad de la educación, es su propio autorreconocimiento mediado por

el intento consciente de valorar sus prácticas; se trata así de la comprensión de sí mismos en tanto fuerzas que interactúan en relaciones, en las que se constituyen como sujetos escolares, de carácter colectivo que agencian modificaciones en el discurso de la educación superior.

Es entonces en el proceso reflexivo de construcción social de la universidad, el cual es una práctica comunicativa amplia, donde nuevas relaciones de lenguaje se actúan, esto es, nuevas expresiones de la comprensión de un nosotros-mismos que así se reconoce en la interacción con un entorno que incorpora, donde adviene **el sujeto escolar**. Es aquí donde devienen sujetos los actores escolares y develan su capacidad de agencia sobre las significaciones histórico sociales ya dadas, transformándolas, a la vez que testimonian su propia circunstancia histórica de creación de nuevas significaciones de sujeto.

En este sentido, el signo bajtiniano, en tanto signo discursivo y la resignificación discursiva generada, en este caso por las *conversaciones cartográficas*, se develan como modos incluyentes de actuación del poder en donde prima una complementariedad que aspira a la experimentación e innovación compleja de los procesos educativos y no a perpetuar la dominación en las relaciones hegemónicas escolares. La dinámica comunicativa suscitada da lugar, de este modo, a nuevas actuación del lenguaje que van más allá de las palabras y que surgen desde la relación estrecha que aquél suscribe con la praxis humana, tal y como nos ilustrara Bajtin.

Si ha resultado de nuestro interés la necesidad de hacer visible la interrelación entre *Feminismo-Lenguaje-Poder* es porque partimos de la certeza de que el lenguaje visto como discurso en la perspectiva de Bajtin, posibilita la emergencia de una conciencia y de un logos relacional, proceso que también el proyecto político feminista de la diferencia sexual aspira a realizar en la búsqueda por agenciar nuevas figuraciones que den lugar a la emergencia e inscripción

histórica de modos de ser mujer que incorporen su dimensión política, es decir, su voz en la cultura; búsqueda, si bien actuada en las luchas teóricas feministas, necesaria de estabilizar, de regular en la interacción cotidiana. No obstante, que las nuevas ideas de mujer se eleven al plano de lo simbólico, es un proceso de lenguaje que requiere de múltiples repeticiones y localizaciones que las mujeres efectuemos de nosotras mismas y que nos inscribe en el plano de lo político; la elaboración de cartografías es susceptible de realizar en encuentros comunicativos como los efectuados en las conversaciones aludidas, tal y como ampliaremos en el acercamiento metodológico.

Es necesario prever que, si bien, las narrativas y el discurso nos permiten autorreconocernos, son mediaciones que constituyen, a su vez, formas de ideologización y homogeneización, esto es, producen fuertes enmarcamientos, con lo que la teoría bajtiniana del lenguaje deviene un soporte teórico muy importante en la percepción y asunción de los límites que posibilita transgredir los enmarcamientos (o nuevas territorializaciones, en el lenguaje de Deleuze).

La movilidad y complejidad que nos es constitutiva se devela en la dimensión narrativo/discursiva, que deviene una mediación en el proceso de configuración consciente de los sujetos discursivos y que nos permite situarnos, localizarnos en colectivo (el enunciado es un *entre-dos*) y enfatizar nuestra *diferencia* constitutiva, pero ya no en el sentido de carencia sino en el reconocimiento de su valor positivo, reconocimiento que conlleva la búsqueda por el posicionamiento social *creativo* de la misma. “El paradigma bajtiniano está así muy cerca, de las concepciones no esencialistas de la identidad, y también, en la misma orientación, de la idea de la democracia como conflicto más que como consenso, una de las encrucijadas filosófico-políticas de estos tiempos” (Arfuch: 2000: 36).

Este reconocimiento de lo múltiple que nos es constitutivo, de los descentramientos sufridos por nuestras identidades en el proceso de devenir,

coadyuvado por el lenguaje, permite develar también en los procesos identitarios los aspectos contradictorios en lo individual y en lo colectivo, reconocimientos a todas luces necesarios para participar activamente, desde las formas de acción política que el presente configura en la lucha por la creación de solidaridades sociales que coadyuven el establecimiento de relaciones de fuerza más horizontales y equitativas.

Consideramos, sin embargo, que la epistemología de las subjetividades múltiples es una epistemología de la transdisciplinariedad que obliga la asunción de entradas múltiples y diversas en la comprensión de la compleja interacción entre el *nosotros-mismo* y el vasto entorno en el que interactuamos. Es en estas búsquedas donde las epistemologías feministas muestran su fuerza y vigencia histórica para posicionar un relato originario del sujeto que lo deleve como un sujeto “no Unitario”, generando las condiciones de su comprensión ontológica-epistemológica y de su inserción en el plano ético-político.

El deseo como plenitud y abundancia

El planteamiento de la heterosexualidad radical en Irigaray, en la elaboración de un nuevo relato de nuestra constitución “originaria”, conlleva su determinación política de apartar a lo femenino de la senda unidimensional que funda su carencia y proceder a redefinirlo como un “no Uno” constitutivo, proceso que exige, en la constitución de la alteridad, la necesidad de un núcleo homosexual femenino. El proyecto femenino feminista busca así el establecimiento de un contrato social y político por y para las mujeres, aunque también asume la carga *trascendental* que esta comprensión del sujeto conlleva. Al proponer una forma femenina de trascendencia³⁴, a través de la “inmanencia radical”, Irigaray postula una definición

³⁴ La trascendencia es abordada en Irigaray, no en el sentido heideggeriano de “fuera de sí en el tiempo”, sino aludiendo al proceso de retraerse en el mundo sumergiéndose en sí mismo.

del cuerpo no sólo como sustancia material, sino también como umbral de una idea generalizada del ser femenino, una nueva humanidad feminista.

Planteamiento a todas luces deleuzeano, pese a que se aparta de Deleuze en la medida que el feminismo de la diferencia sexual considera que, en el plano de la inmanencia y sin dar lugar a nuevas territorializaciones, la práctica feminista tiene que dar cuenta, históricamente, de la actualización de su proyecto político, proceso sin el cual no puede emerger un sujeto femenino, como ya hemos planteado en la argumentación de los presupuestos epistemológicos de este feminismo; es así como se considera al sujeto femenino como encarnado en un espacio entre la trascendencia y la inmanencia, materialidad que conecta al sujeto femenino mujer con una serie de diferencias dentro de sí misma y también entre ella y los otros u otras.

Irigaray destaca la relevancia estructural del amor por el propio sexo, por el igual sexual, sin que ello sea el prelude de una posición lésbica, como un elemento vital de la propia autoestima, necesario de realizar para trascender a la mujer como lo otro de lo Mismo. Asume, como estrategia política, superar la rivalidad entre mujeres, derivada de la ausencia de voz que nos ha sido milenariamente constitutiva y convoca la hermandad de las mujeres, la configuración de solidaridades, el agenciamiento diferenciado de colectivos de enunciación, como proceso que expresa nuevas formas de mujer, básicamente de carácter plural. Este agenciamiento diferenciado, que está en la base de las transformaciones de la identidad femenina, toma en consideración los tres niveles de estratificación aludidos anteriormente: las diferencias entre hombres y mujeres, diferencias entre mujeres y las diferencias dentro de cada mujer, proceso al que volveremos más adelante.

Al indagar las transformaciones de la subjetividad, la pregunta ya no es quiénes somos, sino en qué queremos convertirnos; la cuestión estriba en cómo

representar las mutaciones, los cambios y las transformaciones propias del devenir y no en SER bajo sus modalidades clásicas. Se busca tanto explorar la necesidad como ofrecer ilustraciones de nuevas figuraciones, de representaciones alternativas y de las localizaciones sociales de esa especie de mezcla híbrida en la que estamos en proceso de devenir.

Las figuraciones que coadyuvan el devenir reflexivo no son modos de pensar figurativos, sino formas de trazar mapas más materialistas de posiciones situadas, o inscritas y encarnadas. Una cartografía (diagrama en el pensamiento de Foucault) es una lectura del presente basada en la teoría y marcada por la política; una aproximación cartográfica cumple así la función de proporcionar tanto herramientas interpretativas como alternativas teóricas creativas, lo cual evidencia la dimensión no sólo socioafectiva sino también cognitiva y performativa del proceso. Braidotti considera el gesto cartográfico como el primer movimiento hacia un análisis de la subjetividad nómada en tanto que éticamente responsable y políticamente potenciadora (Braidotti, 1994).

El enfoque cartográfico del nomadismo filosófico que argumenta Braidotti, exige pensar las relaciones de poder como el fenómeno más social, colectivo y “externo” que existe, pero, simultáneamente, como el más íntimo o interno que pueda darse. Esta comprensión del poder como proceso que fluye incesantemente, entretejido con las fuerzas más “internas” y “externas” que nos atraviesan, es consolidada por este feminismo desde los presupuestos de Foucault y de Deleuze y es lo que permite que, desde tales acercamientos, la dinámica de la configuración social de las identidades sea posible de desplazar de la mirada psicologista hacia cuestiones relativas a la subjetividad, en otras palabras, a cuestiones de legitimidad y poder.

Y es en este último sentido que en esta investigación se asume la centralidad de indagar las trayectorias subjetivas escolares, visibles en las reformas

educacionales, particularmente el proceso agenciado por las mujeres en el ámbito de la institución universitaria, para dar cuenta, tanto de nuevas formas de sujeción como de procesos de empoderamiento de las y los actores escolares en los que se evidencia la transgresión de las figuras de razón logocéntricas desde las cuales se actúa y coadyuva históricamente la sumisión.

Resulta importante aclarar que los tres niveles de diferenciación establecidos en la cartografía de la diferencia sexual y que abordamos en el proceso de transformación que nos ocupa, no son niveles que suponen tiempos cronológicos ordenados, sino, por el contrario, destiempos y desencuentros fundantes de las múltiples expresiones de la subjetividad. En esta comprensión del complejo fenómeno de la subjetividad, la capacidad de pasar de un nivel a otro en un fluir permanente de experiencias, de interconexiones, de secuencias de tiempo y de estratos de significación, es lo que confiere a la vida posibilidades reales que sólo le habían sido conferidas en el campo del arte y es lo que soporta el proyecto político del “arte nómada de la existencia”.

En el nivel 1 se visibilizan las diferencias entre hombres y mujeres, desde los supuestos que la lógica falogocéntrica determina a las subjetividades; proceso que se sostiene en la noción universal del sujeto, en donde éste resulta coincidente con la conciencia; coincidencia que se funda en la acción racional, con derecho a la racionalidad, capaz de trascendencia y, en consecuencia, acción negadora de los orígenes corporales. En las prácticas “reales” de mujer, ésta resulta fundada en la carencia, en la falta, ella es el “otro” diferente (diferencia peyorativa y universalizada) del sujeto universal, no consciente; situada más allá de la racionalidad, mas nunca en la *creación*; afirmadora del cuerpo en una relación de objeto-corporalidad y reducida al silencio (Braidotti, 2000).

En el nivel 2, la construcción de la subjetividad femenina aborda la necesaria asunción de las diferencias entre mujeres; se contrapone a la mujer como el “otro”

del primer nivel, la mujer de la experiencia, portadora de saberes situados, de saberes consolidados a partir de la experiencia de multitudes de mujeres; se asume la positividad de la diferencia como proyecto político, la elaboración de genealogías feministas femeninas a modo de contramemorias, en la consolidación de la política de la localización y resistencia, proceso que visibiliza, en tanto signos de empoderamiento, el reconocimiento ético-político de la asimetría entre los sexos, la multiplicidad de diferencias de raza, clase, edad, en últimas derivadas de la diversidad. Este es, pues, el proceso que está en la base del devenir sujeto-mujer-feminista y que fundamenta el proyecto político del feminismo de la diferencia sexual.

En el nivel 3, emergen diferencias dentro de cada mujer; no obstante, se trata de cada mujer “de la vida real”, situada y localizada en su experiencia, su diferencia; el sujeto mujer feminista deviene así una multiplicidad en sí misma: escindida y fracturada; una red de niveles de experiencia (como se perfila en los niveles 1 y 2); una memoria viva y una genealogía corporizada; no sólo un sujeto consciente, sino también el sujeto de su inconsciencia: la identidad realizada en términos de identificaciones múltiples que conllevan diversas posturas de sujeto; la mujer está, finalmente, en una relación imaginaria con variables como la clase, la raza, la edad, las elecciones sexuales (Braidotti, 2000: 195 y ss).

Tensiones Foucault-Deleuze-Feminismo de la Diferencia Sexual

Dado el interés central en nuestra investigación, de indagar una perspectiva del poder pertinente para la construcción de autonomía de los actores escolares, particularmente para la construcción de la subjetividad política de las mujeres, resulta de gran relevancia la asunción de los desencuentros posibles entre Foucault y Deleuze a propósito de los agenciamientos, los dispositivos, la relación deseo-poder-placeres, entre otras. Referimos, de este modo, los problemas

críticos que, a este respecto, enuncia Gilles Deleuze (1994) en su texto “Désir et Plaisir”³⁵.

Una de las tesis más importantes de Foucault es la que concierne a los dispositivos de poder. Según Deleuze, por 3 razones: a) contiene una concepción del poder en oposición a la teoría del Estado, lo que situaba el planteamiento como toda una novedad política; b) permitía a Foucault superar el dualismo de las formaciones discursivas y no discursivas que subsistía en el acercamiento efectuado en “la Arqueología del Saber” y de explicar cómo estos 2 tipos de formaciones se distribuyen y se articulan segmento por segmento (sin reducirse el uno al otro); no se trataba de eliminar la distinción sino de encontrar la razón de sus relaciones; c) los dispositivos de poder no proceden ni por represión ni por ideología. Foucault hizo visible, en cambio, (creó) un concepto de normalización y de disciplinas (poder y saber).

De este modo, la tesis sobre los dispositivos de poder muestra, según Deleuze, dos direcciones distintas pero no contradictorias. Los dispositivos, aunque irreductibles a un aparato de alguna manera se le escapan; actuando en una dirección, se tornan en una multiplicidad difusa, heterogénea, en micro-dispositivos; y, tomando otra dirección, los dispositivos reenvían a un diagrama, a un tipo de máquina abstracta inmanente a todo el campo social (así, por ejemplo, el panoptismo, definido por la función general de ver sin ser visto, aplicable a una multiplicidad cualquiera). Se trata de dos direcciones de microanálisis, igualmente importantes, dado que, en la segunda dirección es claro que Foucault no se limitaba a concebir una “diseminación” del poder.

En la Voluntad de Saber, Foucault avanza un nuevo paso, en relación a lo establecido en Vigilar y Castigar: ni representación, ni ideología; los dispositivos

³⁵ Traducción libre.

de poder no se limitan a normalizar sino que tienden a ser constitutivos (constituyentes), de la sexualidad, destaca Deleuze. No se conforman los dispositivos con la formación de saberes que los soportan, sino que ellos son constitutivos de verdad (verdad de poder). No se refieren ya a “categorías” negativas (locura, delincuencia como objeto de encierro), sino a una categoría nombrada como positiva: la sexualidad. (Deleuze observa aquí el riesgo de que esta perspectiva en Foucault, dada su expresa necesidad de resucitar la verdad, pese a que se sirve de un nuevo concepto, no resulte un análogo de sujeto constituyente).

Algo que también preocupa a Deleuze es la diferencia entre “micro” y “macro”; mientras que para Foucault lo macro pareciera corresponderse con el modelo estratégico y lo micro con el modelo táctico, para Deleuze los microdispositivos tienen una dimensión estratégica, máxime en tanto son inseparables de un diagrama de relaciones de fuerza de donde surgen (lo que es claro para Deleuze).

Estas preocupaciones permiten a Deleuze enunciar una primera diferencia, que él encuentra (1994) entre Deleuze-Guattari y Foucault: cuando la dupla Deleuze-Guattari habla de agenciamiento de deseo es porque ellos no creen que los dispositivos puedan ser descritos en términos de poder. Para Deleuze, agenciamiento de deseo supone que el deseo no es nunca una determinación “natural” o “espontánea”, sino que surge de los permanentes procesos de desterritorialización y reterritorialización en la dinámica de la interacción. Por ejemplo, feudalismo es un agenciamiento que involucra nuevas relaciones con el animal (el caballo), con la tierra, con la desterritorialización (la carrera del caballero, las cruzadas), con las mujeres (el amor caballeresco), etc. Agenciamientos, aunque “locos”, en el sentido de no claramente explicables, históricamente asignables. El deseo circula, de este modo, en este agenciamiento de heterogeneidades, en esta especie de “simbiosis”.

En la perspectiva asumida en nuestra investigación, nos interesaba mirar este agenciamiento de heterogeneidades que circulan en la sociedad de la información –hechas visibles alrededor de los imaginarios que soportan los discursos de la “sociedad inteligente” que aspira a la “calidad total”– como las interconectividades múltiples que por la mediación de procesos comunicativos “amplios”, generan un acontecimiento tal el caso de las *conversaciones cartográficas* de donde derivan las cartografías de los actores escolares. Las teóricas del feminismo de la diferencia sexual se inscriben en esta perspectiva deleuzeana, para sustentar los acontecimientos de mujeres, aunque se alejan en la perspectiva política de realización histórica del proyecto feminista, en el sentido ya clarificado anteriormente.

Para Deleuze, el deseo es uno con un agenciamiento determinado, con un co-funcionamiento. Por supuesto, un agenciamiento de deseo conllevará la emergencia de dispositivos de poder (el caso de los poderes feudales), pero será necesario situarlos entre los diferentes componentes del agenciamiento.

En un primer eje de localización, para él es posible distinguir, en los agenciamientos de deseo, los estados de cosas y las enunciaciones (lo que estaría en acuerdo con la distinción, establecida por Foucault, de dos tipos de formaciones y de multiplicidades).

Un segundo eje de localización distinguiría las territorializaciones o re-territorializaciones y los movimientos de desterritorialización que conllevan un agenciamiento (por ejemplo todos los movimientos de desterritorialización suponen desplazamientos, en el caso de la feudalidad, señalado a modo de ilustración del proceso, de la Iglesia, la caballería, los campesinos). Los dispositivos de poder surgirían por todas partes donde se operan re-territorializaciones, aún abstractas. Los dispositivos serían así un componente de

los agenciamientos que comportaría puntos de desterritorialización; en tal sentido los agenciamientos darían lugar a redistribuciones del poder.

El segundo y tercer eje, en el ejemplo de la institución educativa que busca realizar el proyecto capitalista globalizador, encontraríamos que los agenciamientos conllevan la emergencia del lugar de enunciación del sujeto inteligente, flexible, polivalente y competitivo que este proyecto requiere (reterritorialización o nueva sujeción), pero también la construcción de autonomía de aquéllos que, en las distintas orientaciones del poder que se despliegan, trazan líneas de fuga.

En resumen, argumenta el filósofo, no serían los dispositivos de poder los que agenciarían, ni serían constituyentes, sino los agenciamientos de deseo los causantes de la dispersión de formaciones de poder, siguiendo una de sus dimensiones. Lo que lleva a Deleuze a plantearse una pregunta fundamental para él y no necesaria para Foucault: ¿cómo el poder puede ser deseado? La primera diferencia sería, pues, que para Deleuze el poder es una orientación (un modo de actuación de impulsos vitales en relaciones) del deseo, con lo que éste, no puede comprenderse nunca como una “realidad natural”.

Es ésta la comprensión del deseo como plenitud y abundancia, como productividad, cuyas orientaciones posibilitan agenciamientos, tal el caso de los desplegados por la mediación de una cartografía de la diferencia, referida en apartes anteriores, la que hemos suscrito en nuestra investigación para argumentar la posibilidad de “escapar” del poder, no obstante asumir la necesidad y posibilidad de su redistribución en la dinámica de las interacciones sociales

Ahora, en la relación placer-deseo, enunciada por Foucault, Deleuze advierte que, lo que para Foucault son los placeres y para él el deseo, se tornan en diferencias, hasta el momento no resueltas. Deleuze, a este respecto, sustenta

que hay tres nociones a las que Foucault les quiere dar un sentido completamente nuevo, pese a que no las ha desarrollado por entero: relaciones de fuerza, verdad y placeres; nociones que plantean problemas a Deleuze y no a Foucault, dado que éste ya las ha resuelto en sus búsquedas. A la inversa, algunos puntos de interés para Deleuze no lo son para Foucault.

Por ejemplo, las líneas de fuga, los movimientos de desterritorialización no parecen tener equivalente en el trabajo de Foucault. Para Deleuze, este problema no se refiere al estatuto conferido al fenómeno de la resistencia: las líneas de fuga son las primeras determinaciones que emergen y se escapan de todas partes, dado que el deseo agencia el campo social; y son los dispositivos de poder los que, a su vez, resultan producidos por estos agenciamientos, pero, a su vez, los destruyen, los aplastan, o los colman.

Aunque Deleuze comparte con Foucault el sentimiento por los marginales, argumenta que las líneas de fuga, esto es, los agenciamientos de deseo, no son para él, creados por los marginales. Por el contrario, ellos son las líneas objetivas que atraviesan una sociedad, el lugar donde los marginales se instalan aquí o allá, para constituir un bucle, una remodificación. Desde esta comprensión, Deleuze no tiene necesidad de recurrir al fenómeno de la resistencia: si lo primero que es dado en una sociedad es que todo se escapa, que todo se desterritorializa, cuál sería la razón para la resistencia. Es más, la resistencia, según él, da lugar a nuevas reterritorializaciones.

La comprensión de que en una sociedad todo se escapa, esto es, se desterritorializa es lo que en esta investigación asumimos como la asunción de la movilidad que nos es constitutiva y que funda a la vez la posibilidad de agenciar prácticas de libertad desde el convencimiento del carácter transitorio, temporal de la sujeción; no obstante, es en y desde el propio autorreconocimiento de nuestra interacción en la dinámica de coadyuvar la sujeción en donde es posible visibilizar,

además de la forma como es cooptada nuestra *potentia*, un movimiento de aprehensión comprensiva de la misma que actualiza el despliegue de nuestra autonomía; es éste el modo de operar la dinámica del deseo como producción en Deleuze.

La noción de deseo no puede dejar de ser vista por Foucault en términos de carencia, razón por la cual él acoge el concepto de placer aunque Deleuze le argumente que esa no es la naturaleza del deseo para él. Para Deleuze esta diferencia no se reduce a un problema de empleo de enunciados. Él no soporta, igualmente, el concepto “placer”; el deseo, en su comprensión, no comporta ninguna carencia y no constituye algo “ya dado” de forma natural sino que surge con y en un agenciamiento de heterogeneidades; el deseo es proceso, contrariamente a estructura o a génesis; es una *disposición a*, no un sentimiento; es una “hecceidad” (la individualidad de una jornada, de una estación, de una vida), contrariamente a subjetividad; es acontecimiento, contrariamente a cosa o persona. Y, lo más importante, el deseo implica la constitución de un campo de immanencia o de un “cuerpo sin órganos” que se define únicamente por zonas de intensidad, por umbrales, gradaciones y flujos.

Este cuerpo es tan biológico como colectivo y político; es sobre este cuerpo que los agenciamientos se producen, se hacen y se deshacen; es el cuerpo el portador de los puntos de desterritorialización de los agenciamientos o líneas de fuga. Y el cuerpo es cambiante (el cuerpo sin órganos del feudalismo no es el mismo que el del capitalismo ni el del capitalismo tardío). Si Deleuze lo llama cuerpo sin órganos, es porque se opone a todos los estratos de organización, a los del organismo y también a las organizaciones de poder. Es, precisamente, el conjunto de las organizaciones del cuerpo lo que quiebra el plan o el campo de immanencia e impone al deseo otro tipo de “plan”, estratificando, a cada vez, el cuerpo sin órganos.

Por todas estas razones, Deleuze no le puede conferir al placer ningún valor positivo, en tanto que el placer interrumpe el proceso inmanente del deseo, interrumpe su positividad y la constitución de su campo de inmanencia; para él el placer está del lado de los estratos y de la organización y es en el mismo movimiento que el deseo es presentado como sometido, desde dentro, a la ley y escandido desde fuera por los placeres; en los dos casos, hay negación de un campo de inmanencia propio del deseo. El placer es el único medio que tiene una persona, o un sujeto, de “re-encontrarse” en un proceso que los desborda, se trata de una reterritorialización.

Contrariamente a lo que ocurre con las nociones de deseo y de placer, Deleuze le concede gran importancia al planteamiento de Foucault según el cual los dispositivos de poder tienen una relación con el cuerpo inmediata, directa y esencial. Para Deleuze esta idea es esencial en la medida en que los dispositivos imponen una organización a los cuerpos. Es, para él, el punto necesario de tomar en consideración en tanto que, siendo el cuerpo sin órganos el lugar o el agente de la desterritorialización (y de allí plan de inmanencia del deseo), todas las organizaciones, todo el sistema de lo que Foucault llama el “biopoder” opera reterritorializaciones del cuerpo.

Finalmente, Deleuze se pregunta, a los diez años de la muerte de Foucault, si éste logró avanzar en el problema de mantener los derechos de un micro-análisis (difusión, heterogeneidad, carácter parcial) y, sin embargo, encontrar una especie de principio de unificación que no sea del tipo “Estado”, “partido”, totalización, representación. A este respecto, en lo concerniente al poder, Deleuze vuelve a dos direcciones observadas en “Vigilar y Castigar”: de una parte, el carácter difuso y parcelador de los micro-dispositivos que, a su vez, también son diagrama o máquina abstracta que cubre el conjunto del campo social. Y queda un problema en *Vigilar y Castigar*: la relación entre dos instancias del microanálisis.

Deleuze considera que estas cuestiones muestran algún cambio en “La Voluntad de Saber” en donde las dos direcciones del microanálisis serán, sobre todo, las microdisciplinas de un lado y, de otro, los procesos biopolíticos. Mientras que en *Vigilar y Castigar* el diagrama, irreducible a la instancia global del Estado operaba, posiblemente una microunificación de los pequeños dispositivos, ¿serán, ahora, los procesos biopolíticos los que tendrán esta función? ¿será posible que desde la continuidad del pensamiento de Foucault se reencuentre la noción muy rica de diagrama, en estos nuevos terrenos?, son las preguntas que se plantea Deleuze y que hemos suscrito con gran cuidado desde los intereses de nuestra investigación. No obstante, del lado de las líneas de resistencia que él llama líneas de fuga, ¿cómo concebir las relaciones o las conjugaciones, las conjunciones, los procesos de unificación? Deleuze plantearía que el campo de inmanencia colectivo, donde se producen, en un momento dado, los agenciamientos y donde ellos trazan sus líneas de fuga, constituyen un verdadero diagrama; es necesario, pues, encontrar el agenciamiento complejo capaz de efectuar este diagrama, operando la conjunción de las líneas o de los puntos de desterritorialización.

Es en este sentido que Deleuze habla de una máquina de guerra, completamente diferente del aparato de Estado y de las instituciones militares, pero, también, de los dispositivos de poder. Se tendría, de una parte: Estado-diagrama del poder (el Estado como el aparato molar que efectúa los microelementos del diagrama como plan de organización); de otro lado, la máquina de guerra-diagrama de las líneas de fuga (siendo la máquina de guerra el agenciamiento que efectúa los microelementos del diagrama como plan de inmanencia), todo lo cual constituye un proyecto político de gran magnitud en la encrucijada en que nos circunscribe la globalización capitalista, y es el que actualizan pensadoras y pensadores como Braidotti, Negri, Michael Hardt, Paolo Virno, entre otros.

Es claro para Deleuze que se trata de dos tipos de planos muy diferentes: una especie de plan trascendente de organización contra el plan inmanente de los agenciamientos; lo que le interesa, en los dos estados opuestos del plan o del diagrama, son sus confrontaciones históricas y bajo formas muy diversas. En un caso, se tiene un plan de organización y de desarrollo, que es oculto por naturaleza, pero, cuyo develamiento, hace posible ver todo lo que es visible; en el otro caso, se tiene un plan de inmanencia en el cual no hay más que velocidades y lentitudes, intensidades, no desarrollo, y donde todo es visto, escuchado, etc. El primer plan, aunque no se confunde con el Estado, está ligado a él; el segundo, al contrario, está ligado a una máquina de guerra, a una ensoñación (a modo de ilusión) de máquina de guerra. De este modo, el lazo poder-saber, tal como Foucault lo analiza, podría explicarse así: los poderes implican un plan diagrama del primer tipo (por ejemplo la ciudad griega y la geometría euclidiana); pero, inversamente, del lado de los contra-poderes y más o menos en relación con las máquinas de guerra, está el otro tipo de plan, especies de saberes “menores” (la geometría arquimediana o la geometría de las catedrales que va a ser contra-atacada por el Estado); ¿se trata de todo un saber propio de las líneas de resistencia o de las líneas de fuga que no tiene la misma forma que el otro saber?

Son, pues, éstas, las tensiones que hemos acogido en la presente investigación en la cual es claro el interés por la perspectiva de Foucault de apropiarse el dispositivo de sexualidad para comprender el modo como la subjetividad es agenciada, desde el sexo encerrado en el discurso y en el intercambio de imágenes en el ciberespacio constitutivo de productividad, lo cual da cuenta de la vigencia histórica del dispositivo de sexualidad y de la necesidad de continuar las búsquedas y luchas iniciadas por el filósofo francés para dessexualizar la sociedad y erotizar la vida.

En otras palabras, consideramos la pertinencia de actualizar los desplazamientos sufridos por este dispositivo, visibles en el tránsito del bio-poder

a la biopolítica, como la perspectiva que busca apropiarse la construcción de agenciamientos en pos de la libertad, búsqueda que se sirve de las tecnologías de la subjetividad por medio de las cuales los individuos operan transformaciones en sus propias vidas; es entonces la asunción del cuidado de sí y de las prácticas de sí en donde emergen conceptos como el de gobernabilidad en el último desarrollo del pensamiento de Foucault, de plena vigencia histórico-política. No obstante, también es relevante el argumento de Deleuze en el sentido al advertir cómo los dispositivos de poder conllevan nuevas reterritorializaciones, con lo que se constituirían en un “análogo” del sujeto sujetado, llamado que implica una inserción ética y política de supuestos ontológicos que enfatice en el carácter móvil del Ser.

Y es aún más pertinente para nosotros el llamado de Deleuze, en tanto el abordaje teórico del feminismo de la diferencia sexual, de clara orientación “postdeleuzeana”, le apuesta, igualmente a la realización de su proyecto político sobre la base de creación de nuevas *figuraciones* de mujeres agenciadas en y desde la constitución de “colectivos de enunciación” en donde no se prevé una perspectiva de asunción del poder sino de conferir una estabilidad (que no es molaridad ni nuevas reterritorializaciones, por el contrario, se trata de la constitución de las mujeres en tanto minorías móviles) a las nuevas prácticas de mujeres que devienen feministas en el despliegue de su subjetividad política.

Es en este contexto que se perfila, en el proyecto político de la diferencia sexual, el sujeto nómada, como una figuración de la subjetividad contemporánea y la consecuente pregunta que se plantea este movimiento por cómo recuperar un sentimiento de intersubjetividad que permita el reconocimiento de las diferencias para crear un nuevo tipo de vínculo de una manera inclusiva; pregunta alrededor de la cual se ha develado, en el recorrido teórico que ilumina y construye nuestras búsquedas, la importancia del papel del lenguaje, de la incorporación de un saber polifónico en la actualización del devenir nómada de la subjetividad feminista,

posibilidad que, atendiendo igualmente, a nuestras comprensiones e intereses, hemos asumido como extensiva a la búsqueda por el despliegue de la subjetividad política de los actores escolares para su participación en la construcción de la memoria histórica de la inclusión. Es este interés, finalmente, el que confiere la vigencia histórica a nuestra investigación.

Así, pues, las tensiones descritas en nuestro abordaje teórico entre los planteamientos de Foucault, Deleuze y el proyecto filosófico-político del feminismo de la diferencia sexual, a propósito de la dinámica constitutiva del poder, tienen toda la pertinencia en el debate político contemporáneo. En nuestra investigación, asumimos las alianzas, pero también las críticas expresadas por el feminismo a las lagunas de Foucault, ya señaladas en los apartes precedentes.

Las diferencias entre las comprensiones de Deleuze y de Foucault, suponen tensiones de la mayor importancia histórica en tanto develan, en el tránsito de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, los desplazamientos más relevantes ocurridos en la dinámica del poder. Valoramos y actuamos tales desplazamientos, en nuestro recorrido teórico y en la asunción del análisis de las trayectorias subjetivas escolares, como se apreciará más adelante, de forma análoga a como lo presentan Antonio Negri y Giuseppe Cocco en su libro "Global" y que destacamos especialmente, por cuanto ésta constituye la apertura teórica que continúa nuestra investigación.

Los autores referidos consideran, al valorar el paso de las sociedades disciplinarias a las sociedades de control, que por vez primera ((más de lo que alguna vez pudieron hacerlo el nazismo y el fascismo) la ideología capitalista, en su nivel más alto, distingue y separa el mercado y la libertad:

[...] El fascismo y el nazismo lo llevaron a cabo de manera disciplinaria, el neoconservadurismo lo hace hoy en términos de control y biopolítica. Para esta

distinción se presupone el pasaje histórico que sobrevino en la segunda mitad del siglo XX, de la sociedad “disciplinar” a la de “control”. La distinción fue puesta en evidencia en los análisis de Foucault y Deleuze. Simplificando, para Foucault la sociedad disciplinar es la sociedad en la cual el poder social está constituido a través de una red ramificada de dispositivos que rigen costumbres, hábitos y prácticas productivas. [...] la norma proviene del exterior y se inscribe sobre el sujeto a través de las instituciones. [...] Deleuze caracteriza, por el contrario a la sociedad de control “como aquella en la cual los mecanismos de poder se vuelven siempre más democráticos, siempre más inmanentes en el campo social, difusos en el cerebro y en el cuerpo de los ciudadanos”. La norma está siempre más interiorizada, tiende hacia un estado de alineación autónoma. Allí donde la sociedad disciplinar procedía a través de redes ramificadas de dispositivos, la sociedad de control opera por medio de redes flexibles, modulables o fluctuantes. En esta instancia, la biopolítica se vuelve completamente biopoder, esto es, una forma de poder que rige y regula la vida social desde el interior, siguiéndola, asimilándola, interpretándola y re-plasmándola (Negri-Cocco: 2006: 55).

Es, entonces, la dinámica sintetizada en esta larga cita, la que abordamos, atendiendo a los intereses de nuestra investigación, como observaremos en la presentación de los mismos.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General. Describir, comprensivamente, las relaciones, agenciamientos y dispositivos de poder producidos en y desde las prácticas pedagógicas universitarias, en la búsqueda por visibilizar otras interacciones comunicativas e interactividades en que los sujetos escolares realizan nuevas y diferenciadas formas de distribución del poder y coadyuvan la transformación cualitativa de la cultura académica en la institución de educación superior.

1.3.2 Objetivos Especificos

- Develar, en una mirada genealógica, las “políticas de la verdad” que soportan los dispositivos de poder en el campo universitario.
- Validar y resignificar, desde una perspectiva feminista, referentes teóricos y construir conocimiento acerca de la dinámica que constituye el campo de la educación superior como campo de fuerzas, cuyos discursos y prácticas comunicativas inciden, de manera fundamental, en la formación y construcción de las subjetividades escolares de las futuras generaciones.
- Mostrar desplazamientos de los dispositivos pedagógicos hegemónicos en el campo universitario que constituyen nuevas relaciones de poder, así como otros agenciamientos de deseo que coadyuvan el despliegue de la subjetividad política de los actores escolares, particularmente de las mujeres.
- Elaborar, en el campo de la educación superior, una cartografía de las relaciones de poder de los actores escolares, en la que se localizan sus subjetividades, buscando suscitar el despliegue de su subjetividad política, particularmente la de las mujeres

2. METODOLOGÍA PROPUESTA

2.1 EL ACERCAMIENTO METODOLÓGICO

La construcción de conocimiento en la sociedad actual asume una tensión que ya hoy es un lugar común: la manera como se viene rompiendo un paradigma clásico de entender la idea de ciencia y la incursión, a la vez, (simultaneidad que se constituye en parte del movimiento de indagación) en caminos cada vez más complejos para la comprensión de sus modos de configuración e inserción social; tensión epistemológica que, evidentemente, tiene implicaciones en el orden de lo metodológico y de lo político, por lo cual se comienzan a concretar, metodológicamente, en el nivel de la investigación social, grandes transformaciones y cuestionamientos al "pensamiento científico" iniciados desde el siglo pasado y que continúan desarrollándose a lo largo del presente siglo; cambios sustentados, particularmente, en la incorporación reflexiva de las prácticas sociales, entre ellas la práctica investigativa, en su integralidad con las miradas teóricas.

Se trata de una confrontación que ha supuesto ubicar históricamente la discusión de lo científico en la tradición occidental para intentar comprender cómo las modificaciones aludidas convocan cambios de posturas frente a la idea de verdad que nos ha acompañado como forma hegemónica de saber-poder durante la historia de Occidente; movimientos que muestran no sólo la preocupación por una comprensión de la verdad que dé cuenta, de manera más efectiva, de nosotros mismos en cuanto seres históricos constituidos en y desde interacciones sociales –asunción que conlleva la consecuente visibilización de la integralidad de los procesos teórico-prácticos a la vida–, sino que también implican la pregunta por los diversos modos de subjetivación-objetivación que la dinámica de una tal

integralidad supone, una vez aceptada la correspondencia histórica entre subjetividad y verdad.

Actualizaciones cuyas implicaciones cognitivas, comunicativas, éticas y políticas obligan la reflexión acerca de las consecuencias que una epistemología equivocada ha tenido en el accionar histórico humano. Es claro que si no asumimos que “existe una ecología de las ideas nocivas, como existe una ecología de las malezas y que una característica del sistema es que el error básico se propaga” (Bateson: 1985: 517), difícilmente crearemos las condiciones históricas que nos van a permitir reconocernos e interactuar en y desde la relación estrecha con el ambiente que nos es constitutiva, en tanto unidad de supervivencia, con lo que la reflexión sobre el nuevo lugar del sujeto cognoscente se tornaría nuevamente ilusoria.

Es la perspectiva de un sujeto involucrado no sólo en la comprensión de los procesos, sino también en la asunción del lugar mismo en el cual él se sitúa, determinando miradas e interacciones. Y es así como la discusión proveniente de las transformaciones evidenciadas en el mundo de las ciencias básicas, alcanza gran relevancia en la investigación en el campo de las ciencias sociales, dado que, al decir de la ciencia, desde diferentes acercamientos que asumen las tensiones planteadas, toda nueva evidencia de “lo que somos” surge de lo social.

Las transformaciones que la física y la química han introducido en el conocimiento científico impactan el campo social y advierten sobre la necesidad de recuperar una noción de temporalidad e irreversibilidad que haga compleja nuestra visión de la realidad social (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Para algunos, desde este punto de vista, ontológico-religioso, el considerar que todo parte de lo social posibilita a los seres humanos el devenir, la realización de lo posible, evidentemente desde lo “ya dado”, lo normado instituido, pero

estableciendo rupturas al agenciar lo instituyente; no obstante, el encuentro entre lo normado y los individuos que participan reflexivamente en la configuración de sí mismos, se torna cada vez más problemático, de cara a otras complejidades que también se develan en el proceso de constitución y transformación de las subjetividades en la sociedad actual.

La percepción, mediada por el lenguaje, de las cargas diferenciadas de significados e interacciones no lingüísticas que compartimos en las “realidades” que constituimos, es lo que confiere al lenguaje el atributo de “gran mediador entre el impulso vital, fuerza aún incomprensible, y la trama y la urdimbre de lo social en las que se tejen las relaciones entre nuestra propia mente y la mente colectiva” (Galindo: 1999: 2) en el complejo proceso de nuestra interacción en el mundo, el cual, al decir de Guattari, configura las *constelaciones sociales* en y desde dispositivos de enunciación.

Es claro que la percepción de una única forma del Ser, derivada de la racionalidad analítica, de la distancia entre el sujeto y el objeto que fundamentó la reflexión epistemológica clásica, está llegando a su fin, con las implicaciones históricas y políticas que conocemos y, por supuesto, con el posicionamiento, en el mundo de hoy, de “un amplio trabajo de replanteamiento y revisión que culmina en la epistemología (cibernética) de la reflexividad, cuya tesis se sintetiza en que un mundo exento de reflexividad ni podría haber generado sujeto alguno, ni sería inteligible para ningún sujeto” (Brunet, 2001). Frente a la ciencia clásica, que trata de conocer los objetos expulsando de la realidad sus dos entidades más características (el sujeto y los valores), se plantea que la ciencia no clásica centra su atención en las acciones de los sujetos, esto es, reincorpora a la realidad el sujeto y los valores, proceso que la primera cibernética efectuó de modo restringido y la segunda cibernética efectúa de modo generalizado.

“El regreso del sujeto”, parodiando a Ibáñez, ha sido posible gracias a la evidencia de la correspondencia casi total del mundo y de la mente, del espíritu y de la naturaleza (Bateson, 1979) con lo que la emergencia cognitiva ha venido a constatar que la ontología es más cosa de política que de percepción natural. Esta modificación del lugar del Ser es lo que está en la base del nuevo lugar del sujeto que observa, afectando, los cambios de los que él hace parte. Las *realidades* emergen, en palabras de Bajtin, interactivamente, entrelazando las realidades del otro, configurando tejidos que devienen textos a descifrar por parte de los sujetos discursivos que, a su vez, las modifican al descifrarlas (Bajtin: 1982).

Es así como se destaca también, desde la perspectiva translingüística del lenguaje, la relevancia del observador que se observa observando e intentando aprehender referencias cada vez más amplias de sus propias interacciones, interviniendo en el devenir de su propia *diferencia*; transformaciones que contienen la clave de la metodología actual en la investigación social: observaciones observadas que requieren una alta competencia de lenguaje. “Los investigadores se ocupan en comprender y aprehender todos los componentes de su observación, saben que de ella derivan los datos que obtienen, saben que en ella se construyen las imágenes que del mundo aparecen. Lectura, observación que observa, miradas que miran cómo miran mirando” (Galindo, 2001: 9).

No obstante, sustenta este autor, (a la luz de la participación de teóricos postestructuralistas), si bien el proceso de lenguaje y comunicación que estructura la configuración metodológica y tecnológica para la investigación, se muestra actualmente como de gran importancia, ha de precisarse un centro de interés de sentido de este marco de intervención, centro de interés que se devela en el carácter discontinuo y, así, múltiple de la comunicación como praxis colectiva de lenguaje.

Se asume de este modo la problemática del tiempo humano como la clave para dicha configuración de sentido; el tiempo que nos constituye diferenciadamente en encuentros y desencuentros, en el desgaste constitutivo de vida y muerte. “La entropía es nuestra forma de existencia, todo tiene una fecha de caducidad, el universo entero se apaga, y sin embargo la vida se regenera, la mente vence al caos y lo despliega en orden y armonía” (Galindo: 1999:2); el reto de la ciencia está servido: vencer al tiempo, entender, sintetizar en lo poco la cualidad de lo mucho.

Proceso que alude a la posibilidad humana de apropiarse, en los intercambios comunicativos ocurridos en las prácticas sociales y que configuran colectividades, un sentido *de su tiempo* que nos permita “escapar” fugazmente del poder que nos aprisiona constituyendo, así, agenciamientos de deseo en el sentido deleuzeano. Esta fugacidad, no obstante, hace referencia a procesos de devenir minoritarios actuados por interconexiones múltiples que incorporan en la comunicación temporalidades diferenciadas; problemáticas, todas éstas, de claro interés tanto epistemológico, como metodológico, ético y político en la presente investigación.

Se argumenta, en la perspectiva de la cibernética de segundo orden, la percepción del tiempo como el vector principal del procesamiento de información; en investigación social lo que se busca, entonces, es el tiempo sintetizado de comportamientos y acciones, lo cual plantea el problema de los registros de información y su escala temporal de referencia, así como de los procedimientos requeridos para llegar a proponer tendencias, lo que nos acerca a la pregunta por los límites de la información.

Los límites de la información tienen que ver no solamente con el registro temporal de una situación enfocada (dada su evidente caducidad y transformación) y que se efectúa desde un sistema de información previamente estructurado y reestructurado en la dinámica de la investigación, sino con el tipo

de acercamiento efectuado por el investigador. Es la pregunta derivada de la tensión planteada en el aparte introductorio de este acápite: ¿qué diferencia existe entre el acercamiento a la información (a la comprensión misma de la comunicación) realizado desde la perspectiva de la *representación* del mundo social y el acercamiento efectuado en la perspectiva de la *construcción* del mismo mediada por la participación interactiva y desplegada en la interactividad consciente y reflexiva que lo constituye y de la cual hacemos parte? Es claro que la pregunta involucra la comprensión y modo de acción del sujeto ya aludida.

Percibir un mundo, como argumenta Galindo en su disquisición sobre la vieja y la nueva percepción, es explicitar un espacio conceptual, pero, a la vez, los límites mismos de nuestra percepción, movimiento que depende, en buena medida, de las formas que tenemos para capturar en la interacción dinámica, para registrar, para construir. Percibimos lo que somos capaces de percibir; no obstante, esa capacidad puede cambiar, puede ser *intervenida* para ver más, para mirar más allá de lo evidente; y es esta posibilidad de ampliación de nuestras miradas la aspiración que conduce a procesos de generación de conocimiento que se despliegan desde la participación de los actores mismos involucrados en la búsqueda por un discernimiento más amplio del mundo. No obstante, se trata de agenciamientos de carácter colectivo que se producen en la incorporación reflexiva de las multiplicidades del otro y del saber de que es portador, proceso en el que participa una interacción de voces que suponen siempre la réplica, el dialogismo y la creación de comunalidades, de mutualidades, de textualidades polifónicas.

La clave del asunto se muestra, así, en la posibilidad de construir, cognitivamente, los requerimientos para comprender la complejidad de las actuales formas conceptuales y sociales que emergen en las comunidades de práctica. Sin embargo, las nuevas *figuraciones* –que no son otra cosa que nuevas formas de razón desentrañadas en movimientos discursivos no lineales– ya

referidas en el presente proyecto, son necesarias de propiciar desde el llamado a la vigilancia epistemológica que, en el sentido que aluden a nuevas comprensiones del Ser, exigirían múltiples realizaciones y repeticiones para su misma comprensión teórica, con lo cual lo cognitivo deviene fuertemente performativo posibilitando el paulatino advenimiento de los desplazamientos, de rupturas en la memoria que soporta las viejas ideas confrontadas en la búsqueda por instaurar actuaciones y significaciones sociales derivadas, a la vez que constitutivas, de un nuevo *logos*.

Es este el reto, cuya posibilidad de actualización histórica enfatizan las perspectivas postestructuralistas, entre las cuales las epistemologías feministas, al señalar la vigencia de la dinámica de la *diferencia constitutiva* para producir nuevos lugares de enunciación, ya destacado anteriormente y destacada, a su vez, una tal dinámica en la espiral teórico-metodológica-ético-política que coadyuva su actualización en las prácticas de las mujeres.

Es así como los acercamientos metodológicos del socioanálisis cibernético nos resultan cercanos y se tornan no sólo comprensibles, sino que comienzan a modificar cognitivamente las comprensiones del Ser que nos habitan, en y desde las interrelaciones que establecemos al pensar los posibles modos de inserción y legitimación social de las nuevas figuraciones de sujeto previstas en los proyectos políticos que de cada una de las perspectivas mencionadas se derivan. Y es, ni más ni menos, la dinámica de una epistemología que ha trascendido los paradigmas clásicos para tornarse en una transdisciplinariedad que aborda las cosmovisiones que subyacen a las nuevas figuras de razón: rizomas, magmas, multitudes, todas ellas mediadas por procesos de lenguaje de carácter autorreflexivo, esto es, plural, dado que la autorreflexividad requiere un *entre-dos*; estas nuevas formas de razón involucran el amplio contexto que articula lenguaje y praxis humana y agencian, modos no lineales de inserción en las prácticas sociales que, no obstante, buscan su *estabilidad* temporal.

Es aquí donde, desde los intereses investigativos que hemos enunciado, situamos la pregunta por una metodología que diera cuenta de interacciones sociales, o, más bien, de intercambios comunicativos en los que temporalidades discontinuas resultaran visibles de manera reflexiva posibilitando agenciamientos colectivos. Y es de este tipo de interacción de donde, argumentamos, se deriva nuestra comprensión en el sentido ontológico-epistemológico, en tanto interactividades, multiplicidades mediadas por el deseo y constitutivas de subjetividades plurales; proceso al que nos abocamos ensayando tecnologías que nos permitieron percibirnos en una acción completamente nueva para nosotros, en la dinámica auto-observante de las prácticas pedagógicas universitarias en las que nos mantenemos inmersos, dinámica desconocida hasta el momento, lo cual nos exigió asumir, éticamente, que la interacción social de subjetividades múltiples propicia la percepción de un mundo ampliado en el que participan también múltiples y diferenciadas miradas, unas orientadas hacia el presente, otras hacia el pasado y unas más en el enlace hacia el futuro, actualizando los atributos de “nuevas realidades” susceptibles de capturar en el momento en que se visibiliza esa sorprendente expresión del *nosotros mismos* habitando las subjetividades polifónicas contemporáneas y configurando el mundo de hoy.

La práctica comunicacional, mediada por el tipo de interacción descrito, es hoy susceptible de inscribir históricamente, desde las certezas filosóficas y epistemológicas que aluden a esta condición básicamente relacional que nos es constitutiva: “La relación de un animal humano con sus semejantes está asegurada por una “intersubjetividad” originaria, que precede la constitución misma de la mente individual. El “nosotros” está presente aún antes de que se pueda hablar de un “yo” autoconsciente”. (Virno: 2006: 17)

Semejante certeza explicitada desde los presupuestos de la filosofía materialista es acogida por la epistemología de la diferencia e incorporada en su proyecto político en la búsqueda por configurar lugares en donde la asunción

dinámica, reflexiva y consciente de la discontinuidad temporal, constitutiva de la diferencia, permita el despliegue de *multiplicidades* susceptibles de localización y enunciación de la subjetividad, proceso que, mediado por la elección deliberativa, deviene subjetividad política.

Es ésta la asunción política que de los presupuestos ontológicos materialistas derivan los proyectos políticos que nos interesa destacar en nuestra investigación, relevando sus posibilidades de dar lugar a prácticas sociales emancipatorias. Así argumenta este proceso Paolo Virno, una de las voces actualmente más autorizadas en el pensamiento filosófico materialista contemporáneo: “Los grandes clásicos del pensamiento político moderno, Hobbes y Spinoza, para mencionar sólo a los más notorios, han visto en la naturaleza humana la materia prima de la acción política: una materia prima a partir de la cual la acción política puede generar formas histórico-sociales hartamente diversas”. (Virno: 2006: 7)

No obstante, se hace necesario continuar indagando el proceso de inserción social, o de contigüidad de la dinámica del ser en los campos llamados sociales. Y es por ello que, volviendo ahora a la argumentación de Galindo, que también asume los presupuestos de la ontología materialista, enfocamos el impacto de la temporalidad del ser en la dinámica social; el problema del metabolismo de la comunicación, en la perspectiva del devenir múltiple, hace referencia a la velocidad, a la intensidad con la que el tiempo social puede ponerse en común, dando lugar a localizaciones de las dinámicas de fuerzas

“El tiempo aparece en los sistemas de información como la necesidad de configurar una trayectoria de acontecimientos a partir de la mejor y más adecuada información” (Galindo: 1999: 4). Las localizaciones o cartografías que elaboramos en nuestra investigación se organizan desde la perspectiva ontológica del presente que indaga las trayectorias subjetivas de los actores escolares participantes. No obstante, dadas las diversas temporalidades que las atraviesan

se recurre a una síntesis temporal; ocurre, tal y como lo expresa Jesús Galindo: “el tiempo se sintetiza así en un esquema o modelo que se complejiza con los diversos puntos de vista desplegados y que requieren consolidar un acuerdo sobre la base de lo diverso. El tiempo en la comunicación se mediatiza por la interacción discursiva que permite visiones comunes a partir de visiones múltiples” (Ibídem: 1999: 4).

Lo que no es otra cosa que la dinámica de la comunicación en la perspectiva del signo bajtiniano, una dinámica no circunscrita únicamente a la interacción lingüística sino que comporta el contexto en sentido amplio y, así, temporalidades diversas que reconocen éticamente sus diferencias y las apropian para reafirmar su potencia colectiva constitutiva.

La posibilidad de construir agenciamientos de carácter colectivo, en la dinámica de la enunciación, obliga, del mismo modo, la asunción de una perspectiva metodológica ya no de la búsqueda de transformaciones en y desde una representación de la vida social que resulta no sólo inoperante sino incoherente con la comprensión de las actuales realidades sociales sino más bien que la dinámica metodológica permita, en estrecha relación con los abordajes teóricos, capturar modos de interacción que coadyuvan, en el mismo proceso del intercambio comunicativo (que es cognitivo y performativo), la emergencia de las rupturas buscadas para el acceso a las nuevas comprensiones. Esta perspectiva de intervención para la transformación se dirige a construir nuevas relaciones, a modificar las existentes, a configurar interacciones que muevan el mundo social en forma distinta al status previo a la intervención. El objeto entonces son los sistemas de comunicación, la trama misma de las interacciones sociales construyendo el mundo. Así, la intervención deviene un proceso autónomo de construcción y/o resignificación de relaciones sociales del mismísimo mundo social –ya no un trabajo sobre representaciones– a través de la acción en el entramado social vivo que nos constituye y en el cual tenemos la posibilidad de interactuar

recobrando nuestro potencial creativo y produciendo acontecimientos de carácter emancipatorio.

La indagación del poder desde el socioanálisis cibernético

“Escapar” del poder, constituir, trazar, o saber que se está en ese proceso, líneas de fuga constitutivas de agenciamientos, es algo, según nos enseña Deleuze, que no es posible de abordar sino en el momento mismo en que se comienzan a trazar dichas líneas; estas rupturas con lo instituido son un proceso susceptible hoy de pensar, en tanto hacen parte de la pregunta actual por la naturaleza del conocimiento, por el sentido de diversas epistemologías que acogen, cada vez más, un sentido práxico en sus comprensiones y actualizaciones ético-políticas. Y es aquí donde adquiere gran relevancia la perspectiva del socioanálisis cibernético y los analizadores sociales, provocando reacciones del conjunto de elementos de un proceso (Delgado y Gutiérrez, 1995).

Al decir de Guattari (citado por Lourau, 1977) y referido por Delgado, “no basta con dar la palabra a los sujetos implicados [...]; el romper, de hecho, las barreras del saber establecido, del poder dominante, es algo que no surge por sí mismo [...] es todo un nuevo espíritu científico que hay que rehacer” (Ibídem: 1995: 414), proceso en el que se torna clave el posicionamiento sujeto-sujeto y la crítica del saber establecido. Y es claro el papel que en este esfuerzo cumple, en palabras de Boaventura de Souza, la sociología de las ausencias al permitir develar la cara escondida de las instituciones, lo no dicho, los intercambios comunicativos que se dan más allá de las palabras, diría Bateson, de cuyo abordaje se derivan los dispositivos analizadores y cuya aprehensión comprensiva posibilita que las prácticas sociales reflexivas se tornen en prácticas emancipatorias dando lugar a rupturas, necesarias de indagar.

Se sustenta, en este acercamiento, que “es el analizador y no el analista quien hace el análisis. A diferencia del analista que separa “niveles e instancias” (que escinden los elementos implicados en una práctica), la “transversalidad” del socioanálisis cibernético corta estas divisiones al “enlazar el análisis y la implicación” que “sintetiza la instancia objetiva y la imaginaria”. Junto al análisis de las clases, aparecen los grupos, las tramas, las instituciones, las redes y sus dinámicas (inconscientes y conscientes) formulando preguntas sobre las raíces (rizomáticas) del poder y el autoritarismo”. (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 414).

Consideramos, así, el analizador como un dispositivo analítico de enunciación, provocador de transformaciones en las relaciones de poder. Guattari argumenta que los dispositivos analíticos de enunciación, de carácter colectivo, posibilitan exploraciones que tienen el efecto de una intervención analítica porque revelan las mutaciones micropolíticas de nuestros estados de subjetividad y, a la vez, ponen en crisis los modos colectivos de semiotización, en otras palabras, producen desterritorializaciones.

En la perspectiva de la presente investigación, ha sido clara para nosotras la importancia del acercamiento a las epistemologías feministas, de cuya política de la localización aprehendimos las cartografías en tanto analizadores sociales que coadyuvan la constitución de un nuevo sentido de responsabilidad frente a la búsqueda de un lugar de enunciación al que hemos accedido reflexivamente, en las prácticas pedagógicas universitarias. Estas localizaciones de las relaciones de fuerza de los sujetos sociales en el campo de la educación superior han sido igualmente visibles en las prolongaciones que la movilización por la educación (que incluye movimientos globalizadores y antiglobalizadores) alcanza en las prácticas propiciadas por las actuales reformas educacionales, como mostraremos en las posturas de los actores escolares latinoamericanos incorporadas a este estudio, con lo que la interacción discursiva que devela las trayectorias subjetivas de tales reformas, alcanza mayor dimensión y densidad.

Ibáñez (1990) argumenta, a favor de la eficacia del socioanálisis como metodología participativa, que “siendo el socioanálisis un juego de lenguaje, actúa jugando, en su dinámica, todo el contexto situacional y todo el contexto lingüístico”, lo que posibilita, en nuestra opinión, la emergencia de múltiples semiotizaciones que relievan la complejidad de la producción discursiva.

La Autoobservación

La práctica de la autoobservación fundamenta su validez epistemológica en sus posibilidades de conducir a los más altos niveles de certeza y comprensión del sentido de las acciones de los sujetos. (Delgado Y Gutiérrez, 1995). La certeza refiere a la probabilidad de que otra conciencia, similar a la propia, acepte el sentido y alcance óptico que la propia conciencia objetiva atribuye al objeto (puede tratarse de otra conciencia similar) y con ello coopera en su constitución. Proceso que alude a la posibilidad de incorporar, en un metadiálogo, (a la manera de los metálogos de Bateson) otra voz, que interactúe reflexivamente en un diálogo y cuya participación se convierta en el objeto objetivado de la “propia” conciencia.

Un *metálogo* en la perspectiva auto-observante es una conversación sobre algún tema problemático. “La conversación tiene que ser tal que no sólo los participantes discutan efectivamente el problema sino que la estructura de la conversación en su totalidad sea también pertinente al mismo tema. [...] De manera especial, la historia de la teoría evolutiva es inevitablemente un metálogo entre el hombre y la naturaleza, en el que la creación e interacción de las ideas tiene que ejemplificar necesariamente un proceso evolutivo” (Bateson: 1985: 27).

La caracterización de la autoobservación presentada por Delgado y Gutiérrez proviene de una reflexión epistemológica empleada en áreas tan diversas como la investigación de la inteligencia artificial, la geopolítica, la terapia familiar, la economía, entre otros. (Delgado y Gutiérrez, 1995, p. 156); la autoobservación se

argumenta prescrita como un modo de observación endógeno adecuado si se asume un principio de relatividad universal de las observaciones, un principio de incertidumbre (fundado en la certeza de que al actuar se está transformando) y la interacción del observador en la configuración de las descripciones de pluralidad de personas, que devienen descripciones polifónicas. Las observaciones, en tanto son relativas al (los) puntos de vista del (la/os) observador(es) se consideran sistemas de coordenadas que propician la localización de sus miradas y acciones.

Esta perspectiva, argumentada por Von Foerster (1981) ha sido fundamental en nuestro trabajo, en la medida en que buscábamos que los sujetos escolares que participaban en los procesos de reformas educacionales, tal el caso de las prácticas de autoevaluación con fines de acreditación y particularmente las mujeres, desde prácticas auto-observantes, elaboraran cartografías que evidenciaran los lugares situados en que sus subjetividades se mueven en el tránsito de devenir sujetos discursivos que actúan la interrelación enunciadores-enunciarios. Von Foerster destaca la validez de este proceso de conocimiento, así:

1. Todas las distinciones cognitivas se generan por un observador y son relativas a la naturaleza del mismo. Se trata de un principio de relatividad universal según el cual ninguna construcción de conocimiento puede escapar a esta premisa; toda descripción es, consecuentemente, una afirmación hecha por un observador a otro observador.

2. Las propiedades de las cosas existen solamente como disposiciones especificadas por un observador. En términos de Bateson y Korzybski, el mapa no es el territorio, el territorio no aparece nunca, pues lo único que pasa del territorio al mapa es la emergencia de una diferencia (Delgado y Gutiérrez: 1995: 158 y ss).

Von Foerster, aludiendo a la incertidumbre absoluta de Heisenberg, argumenta que las observaciones afectan a lo observado hasta anular la esperanza de predicción del observador; afirmación que, por un lado, destaca la pertinencia, en términos de certeza, de la interacción entre más de un sujeto en el proceso de la observación, condición que comportaría mayores posibilidades de transformación de los contextos implicados, y, de otra parte, alude al carácter móvil y cambiante del sujeto en constante proceso de devenir.

En la cibernética de segundo orden se destacan los planteamientos epistemológicos de Bateson a partir de dos ideas básicas: “la idea de que toda vida mental tiene relación con el cuerpo físico” y la idea de que “ver el mundo ateniendo a las cosas es una deformación sustentada por el lenguaje, sobre todo en su perspectiva estructuralista y que la visión correcta del mundo es aquélla que atiende a las relaciones dinámicas que rigen el crecimiento” (Bateson, 1993 32).

De allí se deriva, como argumentan Brunet y Morell, (2001) que pensar en las relaciones y en las relaciones entre relaciones es lo que se estipula como básico en un esquema epistemológico-metodológico que afirma que el eje central de la existencia humana es su ocurrencia en un dominio lingüístico cognitivo, al ser todos los fenómenos literalmente apariencias, por lo que no nos enfrentamos nunca con la realidad en sí sino sólo con imágenes o concepciones de la realidad, en otras palabras, con interpretaciones, por lo cual se considera absurda la discusión acerca de qué es “realmente” real.

La comprensión descrita funda también la perspectiva filosófico materialista del feminismo de la diferencia sexual, así como las preguntas por un papel del lenguaje en otros modos de estructuración de la existencia que no configuren la apariencia de encontrarnos fuera del mundo.

De aquí la advertencia que establece Bateson (1994) al definir la diferencia entre los mapas y el territorio; plantea que los mapas lingüísticos con los que trabajamos distan mucho de corresponder al “territorio” del cual surgirían, en una supuesta relación de espejo. Destaca, a este respecto la flexibilidad del lenguaje como atributo que le es constitutivo y, en este sentido, sus múltiples posibilidades de falsificación. Es en este momento en donde Bateson aclara que el puente entre el mapa y el territorio es la diferencia, esto es, las distinciones que surgen en la acción, a partir de la relación entre el *Pleroma* y la *Criatura*, relación en la que se produce la emergencia situada de la vida y que es fundamental en su argumentación acerca de la epistemología de lo sagrado.

La relación establecida entre lenguaje y vida funda presupuestos ontológico-epistemológicos compartidos por pensadores como Leibniz, Spinoza, Simondon, Deleuze-Guattari, Virno, Irigaray, Braidotti, Bateson, Maturana, Varela y muchas otras posturas muy actuales provenientes de los campos de las ciencias básicas, particularmente de la física, la biología y la filosofía política materialista, en las cuales se erige como fundamental, de una parte, la afirmación de que lo central del fenómeno humano es que se da en el lenguaje, siendo lo central del lenguaje que sólo en él emergen la reflexividad y la conciencia. Maturana, referido por Brunet y Morell llaman la atención acerca de cómo el lenguaje, en su sentido antropológico, saca la biología humana del ámbito de la pura estructura material e incluye en ella el ámbito de la estructura conceptual, al hacer posible un mundo de descripciones en el que el ser humano debe conservar su organización y adaptación; es, en otras palabras, la dimensión espiritual del ser humano, en la reflexión tanto de la autoconciencia como de la conciencia del otro.

No obstante, se advierten, desde todas estas posturas, las consecuencias epistemológicas y políticas, fundadas en el papel del conocimiento del conocimiento, desde el cual resultaría obligado explicitar una doble función del lenguaje en el acoplamiento estructural social humano: uno, en el sentido de

propiciar las regularidades del mismo, proceso en el que se incluye el fenómeno de la configuración social de las identidades; y un segundo rol de fundamental importancia en tanto que conlleva la posibilidad de trascender la estructuración de las identidades fijas. Esta segunda posibilidad se despliega desde una mirada más abarcadora del lenguaje que relleva la percepción consciente de los movimientos de interconectividad en que nos movemos buscando dar cuenta de un sentido de inscripción en el mundo, percepción de nuestra intersubjetividad originaria y, así, de pluralidad constitutiva que nos lleva a la apropiación de la certeza de que como humanos, sólo tenemos el mundo que construimos con los otros.

Es entonces la construcción de redes comunicacionales vivas, por la mediación de nuestra propia participación consciente, lo que configura las condiciones para que nuevas producciones de sentido se generen; se trata de nuevo conocimiento en tanto las *figuraciones* que producimos de esta manera creativa y deliberativa dan lugar a transformaciones de los imaginarios sociales proceso que se logra en un grado de interactividad e intensividad espiritual, cognitiva y a la vez performativa; imaginarios sociales en que las nuevas y diversas *ideas* de mujer, de hombre, de ciudadano, propician el acceso a la acción ético-política emancipadora.

La asunción de este doble papel del lenguaje no sólo funda la emergencia del carácter colectivo de la subjetividad política –derivada de la configuración de nuevos hechos de lenguaje en el que emerge una visión descentrada de sujeto– sino de sus claras posibilidades de compromiso ético-político.

2.1.1 Procedimiento. A partir, pues, de los presupuestos presentados, en el orden de lo metodológico y sus claras interrelaciones con lo epistemológico y lo político, develados como de gran relevancia para los intereses de la presente investigación, asumimos las posibilidades de dar cuenta, en lo colectivo, de desplazamientos de los dispositivos de poder hegemónicos en el campo

universitario, así como de otros modos de actuación del poder que impactan su redistribución actual en los campos sociales.

Nos interesaba, particularmente, dar cuenta de procesos de individuación, de creación, de despliegue de subjetividad política susceptibles de propiciar en una interacción sociopolítica que enunciarnos como agenciamientos de procesos emergentes, todo lo cual, como enunciara Foucault, nos permitió develar el *estatuto de verdad* alcanzado por el discurso de la educación superior en la globalización capitalista. El proceso abordado lo agenciamos desde una mirada y perspectiva teórica feminista que establece fuertes vínculos con posturas postestructuralistas del lenguaje y de la filosofía política y que, en últimas, devela el carácter transdisciplinario de la epistemología en la sociedad contemporánea.

Se trató de validar otras lógicas de conocimiento, así como otros modos de su recontextualización y selección, especialmente aquéllos que nombramos, en el marco de las relaciones propias de la institución de educación superior, como procesos emergentes y el papel en ellos agenciado por los actores escolares, destacando la interacción de mujeres académicas. Interacción que comporta efectos significativos que sí suscriben una dinámica de cualificación en la formación de las nuevas identidades pedagógicas profesionales y que muestra transformaciones en la dinámica del poder³⁶.

Estos agenciamientos fueron coadyuvados y develados mediante la elaboración de cartografías de los sujetos escolares configuradas por la mediación de su participación en diálogos amplios, o *conversaciones* que enunciarnos como

³⁶ En la perspectiva de Foucault, la microfísica del poder está presente en las distintas relaciones de fuerza que constituyen la interacción social y las relaciones de poder; elaborar el diagrama de las relaciones de poder posibilita, no sólo develar la exclusión y el encierro que los dispositivos hegemónicos generan para inmovilizar a los agentes sociales, sino que coadyuva el agenciamiento de fuerzas que se liberan creando nuevos dispositivos.

cartográficas en las que fue posible mapear sus propias localizaciones o trayectorias subjetivas en las relaciones saber-poder propias del campo universitario.

Argumentamos la manera posterior de referir las trayectorias subjetivas en que resultaron inmersos los actores escolares en esta indagación, como un relato genealógico de la calidad de la educación superior, en la medida que nos permitió inscribir en la dinámica histórica de la sociedad actual, la relación discurso-poder-saber en el proceso mismo de acercamiento a las redes que la constituyen y la actualizan permanentemente. Se trata de la valoración de nuestra inscripción en la microfísica del poder del campo de la educación superior buscando develar las “políticas de la verdad” allí configuradas.

El discurso de la educación superior hace referencia a la dinámica de construcción social de la universidad, al modo en que los discursos y las prácticas de los procesos que le son propios, condicionan y/o determinan el tipo de identidades que de estas interrelaciones surge. En nuestra investigación le apostamos a la posibilidad de agenciar, igualmente desde una perspectiva discursiva y translingüística del lenguaje, la construcción de relaciones de poder que coadyuvaran el despliegue de la subjetividad política de los actores escolares, de modo que la dinámica de su emergencia como sujetos se transformara en un proceso de *recreación* de sí mismos.

Este proceso de transformación supuso, a su vez, la resignificación de una comprensión de la naturaleza humana, si bien argumentada desde las concepciones de la ontología materialista, asumida también en y desde los afectamientos que de la misma efectúa permanentemente la dinámica histórica.

La discusión entre “naturalistas ciegos a la historia” y de historicistas que se indignan si se habla de *naturaleza*, es central en la actual coyuntura política

productiva del capitalismo tardío, dada la apropiación que este último efectúa de las principales facultades del animal humano, en la realización de sus intereses. Miremos, a este respecto, la argumentación de Paolo Virno y a la que retornamos en la última parte de nuestra genealogía, a modo de “cierre” cierre que es, más bien, apertura a la presente discusión.

Virno se pregunta, en el momento en que es perfectamente visible y vigente, en la dinámica histórica, la asunción de la naturaleza humana como materia prima de la acción política, por las condiciones que fundamentalmente han cambiado hoy, respecto de la época en que se formó el estado moderno y, así, establece:

Una cosa, sobre todo, ha cambiado: las principales facultades del animal humano, además de sus afectos característicos, son colocadas como resortes de la producción social. Marx definía la fuerza de trabajo como “*el conjunto de las capacidades psíquicas y físicas de un cuerpo humano*”. Pues bien, esta definición se vuelve completamente verdadera sólo en los últimos treinta años. En efecto, sólo recientemente las competencias cognitivas y lingüísticas han sido puestas a trabajar. De este modo, quien -con gestos de desprecio- descuida la indagación sobre la “naturaleza humana”, no está en condiciones de comprender las características sobresalientes de la fuerza de trabajo contemporánea. El panorama teórico actual está atestado de naturalistas ciegos a la historia y de historicistas que se indignan si se habla de naturaleza. El defecto de unos y de otros no está en la parcialidad de sus acercamientos, sino, por el contrario, en la incapacidad de ambos para aprehender los aspectos sobre los que concentran unilateralmente su atención. Los cultores de una naturaleza humana de la que ha sido eliminada la dimensión histórica no comprenden, en última instancia, esa naturaleza; los cultores de una historia escindida del trasfondo biológico, no explican en absoluto la historia. La teoría de la *multitud* debe sustraerse a este doble *impasse*. (Virno: 2006:7).

Como resulta pertinente de resaltar, luego de esta larga cita, es ésta la discusión y posibilidades ontológicas, epistemológicas, teóricas, metodológicas y

políticas que, de la mano de las certezas, en los mismos órdenes abordadas por nosotros, de lo ontológico, lo epistemológico, lo político etc, han guiado nuestra esperanza y búsquedas consecuentes en esta investigación, por el agenciamiento de subjetividades polifónicas susceptibles de devenir políticas y constitutivas de procesos de empoderamiento.

De la actualización en las prácticas sociales universitarias, de las amplias y complejas interrelaciones enunciadas en la voz de Virno, iremos dando cuenta en el tránsito de este apartado a la lectura genealógica en el próximo capítulo. No obstante, la continuidad de nuestro esfuerzo necesita ser mirada en las complejidades que los proyectos políticos contemporáneos, que suscriben estos mismos intereses, develan en la actual coyuntura política, como destacaremos en el aparte final del acercamiento genealógico.

Miremos ahora, la manera en que nos resultó pertinente la construcción del contexto controversial que la dinámica de las conversaciones cartográficas, vistas a modo de metálogos, nos requería.

Las Unidades de sentido en la construcción del contexto controversial de las conversaciones cartográficas

Unas unidades de sentido iniciales, nos permitieron la incursión en el diálogo que nos interesaba suscitar y que seleccionamos en virtud de las implicaciones del discurso en la construcción del tejido social escolar. Implicaciones que derivamos de los siguientes presupuestos:

El estudio del discurso como una instancia generadora de campos discursivos particulares (como el pedagógico), que se realizan a través de géneros discursivos específicos, se argumenta como la base para la comprensión de las formas de organización y de circulación de los saberes, de los valores, de los

sujetos y de los lenguajes, en el campo de la pedagogía. Esta comprensión se convierte en uno de los saberes básicos para los sujetos docentes universitarios, en tanto que les permite situarse como sujetos profesionales y proyectarse como hacedores de la cultura educativa. Del mismo modo, la construcción discursiva de la institución universitaria permite a los sujetos escolares comprender el discurso pedagógico como un espacio de estructuración intersubjetiva de significados, de relaciones y de identidades pedagógicas en la institución educativa.

Las unidades de sentido que, en correspondencia con las presunciones anteriores, proporcionaron la base para el intercambio discursivo que nos interesaba fueron:

- La construcción discursiva de la institución universitaria
- La construcción discursiva del sujeto educativo
- Contextualización discursiva de la institución educativa: inscripción de la profesión en la base colectiva social

Desde estas unidades efectuamos otras interacciones en el acercamiento a la dinámica de construcción de nuestro objeto de estudio, que permitieron interrelacionar los presupuestos establecidos en las unidades iniciales y que propiciaron el diálogo inicial, con otros provenientes de los saberes desplegados por los actores escolares participantes en las conversaciones abordadas en la investigación. En el marco comprensivo de las unidades de sentido señaladas, las iniciales y las ampliadas, se suscitaron las valoraciones que mostrarían las diversas dinámicas de interacción que estos participantes mantenían fuera del campo y en el momento de su inserción en el mismo. Indagamos así las relaciones:

- discurso e interacción intersubjetiva
- discurso y constitución diferenciada de las identidades sociales

- discurso y estructuras de poder y de control sociocultural

La dinámica de los talleres en la creación del contexto controversial

Dar cuenta del modo en que los sujetos escolares de interés para la investigación, se introducían en la dinámica de construcción social e intersubjetiva de la universidad, es algo que coadyuvamos a partir de la realización de unos talleres que tuvieron como finalidad la creación de un contexto comunicativo controversial en el que la conversación acerca ya no de sí mismo, sino de un sí mismo en relaciones, diera lugar a la emergencia del nosotros mismos que buscábamos propiciar. En las temáticas seleccionadas en los talleres se introducían problemas actuales relacionados con la dinámica universitaria y la pretendida búsqueda de la calidad de la educación. Las voces de los discursos del campo oficial del Estado y de las propias instituciones incursionaron, alrededor de las vivencias que se tienen en las instituciones participantes acerca de las reformas educativas, como referentes claves en la reflexión que propiciaba el taller. La última parte del taller consistía en suscitar la conversación, que no una socialización del ejercicio, a propósito de las valoraciones efectuadas. Es el momento de la cartografía, esto es, de las localizaciones que de sí mismos en relaciones efectuaron los participantes y que condujo a develar las relaciones de poder en que se encontraban inscritos.

La valoración de los entrecruzamientos discursivos constitutivos de la relación saber-poder en el intercambio intersubjetivo efectuado por los sujetos escolares en los talleres que realizaron y que los condujo a dar cuenta de sí mismos en la dinámica de su propia producción subjetiva, se puede considerar un acontecimiento (tomando en consideración los largos tiempos que éstos conllevan) en tanto lo que allí se desplegó es la emergencia de condiciones para el despliegue de su subjetividad política potenciada por sus propias

confrontaciones, voluntarias y deliberativas observables en las localizaciones intersubjetivas que las hicieron visibles.

Es este proceso el que se entiende como la construcción de nuevas *líneas de devenir* en el sentido deleuzeano y que alude a la emergencia de nuevos diagramas de pensamiento donde las diferencias, las distinciones –en un sentido ontológico, aunque también ético y político– que surgen en el establecimiento de posiciones y puntos de vista, son susceptibles de capturar comprensivamente, dado que se hacen visibles sus formas de configuración interactiva. Es esta emergencia la que actualiza el verdadero sentido de *diferencia constitutiva del ser*, postulándose, de este modo, un sentido de *minoría* entendida como producción de una lengua propia que expresa nuevas concepciones de la subjetividad humana, configuradas ya no a partir de la diferencia comprendida como carencia sino en su pleno sentido de potencialidad positiva y *recreada*. Apreciaremos estas transformaciones en nuestra lectura genealógica.

Posteriormente, los participantes debían elaborar, colectivamente, el relato, escribir la memoria de la conversación cartográfica desplegada alrededor del taller, lo cual ya, en el sentido foucaultiano, se convertía en el inicio de una genealogía que continuaríamos nosotros en la lectura interpretativa como se ilustra en el capítulo siguiente.

Un relato genealógico pertinente a la descripción, procedimientos, prácticas, aparatos e instituciones involucradas en la producción de discursos y saberes y sus efectos en la dinámica social, es una estrategia que permite actualizar las maneras en que los discursos se insertan en las prácticas sociales en el mundo universitario de hoy, se operacionalizan y son soportados institucional, profesional, social, cultural, económica y jurídicamente.

El acercamiento genealógico concierne también al proceso de mapear, de localizar, las estrategias, relaciones y prácticas de poder discursivas que, en interconectividad con una dinámica de saber particular, suscitan las relaciones saber-poder en el campo de la educación superior.

Nos interesaba tener muy presente en el acercamiento a las narrativas de los actores escolares, la manera en que actúa el concepto de pensar de Deleuze, actualizado por las feministas de la diferencia sexual y según el cual el pensar no se refiere a la actividad interiorizada de un sujeto trascendente, sino que alude a la posibilidad de establecer múltiples interconexiones, no sólo discursivas, a interconectividades que actúan en el proceso de autorreconocernos, cognitiva y, así, performativamente. El pensar deleuzeano, la interconectividad de afectos e ideas, atraviesa las distintas posturas de sujeto al realizar un interjuego entre fuerzas sociales y simbólicas que se sostienen gracias a la fuerza afectiva o intensidad de lo expresado, más que al contenido mismo de las ideas. Esta perspectiva alude, sin duda, a procesos comunicativos que se dan más allá de las palabras y que potencian la acción humana.

Es en este sentido que hemos buscado reconceptualizar las prácticas educativas en una dinámica de comunicación que ha posibilitado a los sujetos escolares hacer emerger, reflexiva y autónomamente su propio proceso de intercambio intersubjetivo, una intertextualidad susceptible de reconocer como constitutiva de sí mismos, capaz de situarlos, de ubicarlos en el marco de las relaciones de poder en el campo universitario, como observaremos en la valoración que ellas y ellos efectúan de sus interacciones.

Consideramos necesario reiterar que las conversaciones desplegadas, comprendidas desde la perspectiva de Bateson como un *metálogo*, produjeron significaciones que no estaban enmarcadas en la mera interacción lingüística, sino que se derivaron de intercambios comunicativos suscitados más allá de las

palabras. La mediación de lenguaje que aquí intervino se sitúa en la comprensión del signo discursivo bajtiniano, capaz en su despliegue, de crear una dinámica de producción de interdiscursividad que involucra la interacción de múltiples voces que, en contexto intervienen en el proceso que actúan los hablantes-oyentes al devenir sujetos de la enunciación. En este intercambio discursivo se establecen interrelaciones con un contexto social amplio y diverso, contexto que también resulta interrogado y, así, modificado, por la mediación de las múltiples réplicas que van configurando el sentido de la interacción interdiscursiva.

Encontramos pertinente para la comprensión de nuestro procedimiento, explicitar aún más qué tipo experiencia es la que le permite a alguien que se percibía como un “yo” centrado y dotado de unidad, transformarse y percibirse como una multiplicidad que se expresa en una *diferencia* y en un *devenir minoría*. Podemos adelantar lo que ya se ha argumentado en la presentación de los referentes teóricos de nuestra investigación y que ahora soportan el acercamiento y procedimiento metodológicos: lo que emerge aquí es la expresión del *deseo* mediado por una voluntad de poder que según Deleuze actúa produciendo desterritorializaciones; en otra palabras, el deseo-poder es la mediación que hace posible el desaprender, conscientemente, los valores establecidos y la consecuente creación de nuevos valores.

No se trata entonces de un deseo de poder en el sentido más codificado del mismo, sino que alude a un deseo de saber, deseo de ser, deseo de pensar, deseo de decir, deseo de hablar, de realizar nuestra potencia constitutiva; el deseo deleuzeano, apropiado por Irigaray y Braidotti, es un proceso, un tránsito, una *disposición a*, “y, lo más importante, el deseo implica la constitución de un campo o plano de inmanencia o de un “cuerpo sin órganos” que se define únicamente por zonas de intensidad, por umbrales, gradaciones y flujos. Este cuerpo es tan biológico como colectivo y político; es sobre este cuerpo que los agenciamientos

se producen, se hacen y se deshacen; es el cuerpo el portador de los puntos de desterritorialización de los agenciamientos o líneas de fuga” (Braidotti: 2005: 32)³⁷.

Y es éste el cuerpo potenciado, encarnado en el colectivo de enunciación en que nos hemos convertido los sujetos escolares, en la experiencia comunicativa que estamos referenciando, y que continuaremos capturando en el proceso de su descripción o lectura teórica. Se trata de una reflexión que al decir del discurso de la diferencia sexual asume la necesidad de “reinventar la propia imagen del sujeto como una entidad plenamente inmersa en relaciones de poder, de saber y de deseo. Lo cual implica una visión positiva del sujeto como estructura afectiva, positiva y dinámica, que choca con la imagen racionalista tradicionalmente proyectada por la filosofía institucionalizada” (Ibídem: 2005: 21).

Aludimos aquí, nuevamente y a propósito de la comprensión que nos ocupa, a la apertura teórica en que culminará, a modo de conclusión, nuestra mirada genealógica, y que hace un llamado a la continuidad que requieren los esfuerzos que hemos documentado en nuestro trabajo, por inscribir la dinámica de las subjetividades plurales polifónicas en la constitución de una ética ontológica materialista, o ética nómada. La redefinición del sujeto, a partir de las multiplicidades que lo constituyen, implica redefinirlo en una espiral que va de lo ontológico a lo histórico social. Espiral que Deleuze, también abordó en el desarrollo de su proyecto filosófico y a la que volveremos en la parte final de nuestro escrito.

Continuemos por ahora argumentando el acercamiento genealógico efectuado al discurso de la calidad de la educación superior y al modo como pudo dar cuenta de la intertextualidad propia de la interacción discursiva en el campo, heterogeneidad conscientemente encarnada por los sujetos enunciadore

³⁷ Es la postura de Deleuze frente al deseo, que se contrapone a la de Foucault, presentada en las tensiones descritas en otros apartes de este informe.

escolares que visibilizaron e interpretaron en una producción colectiva, las relaciones de fuerza que les son constitutivas.

Valorar el relato genealógico, en términos de interpretación supuso un proceso de análisis que el mismo acercamiento genealógico provee, en parte, al propiciar no una pregunta por el origen de las relaciones de poder visibles en la tríada saber-poder-discurso, sino las condiciones que dan cuenta de la evolución de estas relaciones en los agenciamientos producidos por los mismos sujetos que las interrogan; en otras palabras, se alude a la incursión de la temporalidad constitutiva del devenir y desplegada reflexivamente en el análisis, desde el mismo momento de acercamiento a la fuerza teórica de los supuestos que sostienen la investigación y continuada luego en la espiral metodológico-política.

Ya habíamos anunciado en el momento en que establecimos interrelaciones con el socioanálisis cibernético, de qué manera el analizador –en este caso las cartografías o localizaciones– en tanto dispositivo analítico de enunciación, provoca transformaciones en las relaciones de poder.

Repitémoslo: Guattari argumenta que los dispositivos analíticos de enunciación, siempre de carácter colectivo, dan lugar a exploraciones que tienen el efecto de una intervención analítica porque revelan las mutaciones micropolíticas de nuestros diversos estados de subjetividad, a la vez que ponen en crisis los modos colectivos de semiotización, es decir, producen desterritorializaciones. Es en este movimiento en donde es susceptible de constituirse o de redimensionarse la subjetividad política de los sujetos sociales

El despliegue de la subjetividad política y la emergencia de nuevas unidades de sentido

Señalamos dos aspectos básicos en nuestra investigación relacionados con la asunción de las epistemologías cualitativas que la soportan y que abordan las transformaciones de la subjetividad –mediada por la intersubjetividad– en el tránsito interdiscursivo que coadyuva su devenir sujeto. Cuando hicimos referencia anteriormente a la incursión de temporalidades diversas y constitutivas del *devenir* en la dinámica de la interacción comunicativa, aludimos a una comprensión de la subjetividad como “sistema complejo, [...] dialógico dialéctico que evoluciona constantemente en otros sistemas, en relación con los cuales actúa en su doble condición de constituyente y constituido, como son el sujeto y la subjetividad social” (González Rey: 2002: 233) [...] todo lo cual da cuenta de la subjetividad como “un nuevo orden ontológico, susceptible de develar nuevas zonas de sentido de la psique humana” (Ibídem: 233). Se trata del proceso que enunciamos como el agenciamiento de nuevas figuras de razón de las que se derivan transformaciones de sentido, ya no resultante de la razón lineal, totalizante sino de nuevas lógicas de carácter rizomático.

En segundo lugar, encontramos necesario relevar la manera en que, en la epistemología cualitativa, el acercamiento metodológico no sólo es propiciado por una comprensión inicial fuerte de la teoría que subyace a la investigación, esto es, la atraviesa, en vista de que su comprensión provoca desplazamientos cognitivos y, consecuentemente, performativos, sino que comprende la inserción del investigador en lo investigado como parte activa de la misma interacción teórica suscitada, esto es, que surge de la investigación y que continúa (o la liga a nuevas construcciones de sentido) aquella inicial que la propició.

Es esta comprensión de la dinámica del conocimiento lo que prevé un tipo de relación activa con las personas investigadas, de modo que el procedimiento de

encuentro con los sujetos escolares, en nuestro caso, no responde a “sólo un momento de registro o “colecta” de información, sino a un importante momento de producción teórica, o de *pensamiento significativo*” (González Rey: 2002: 236)

Es en la búsqueda de nuevas producciones de sentido que Deleuze y las filósofas de la diferencia sexual inscriben las figuras del viajero y del nómada y que remiten a una experiencia no extensiva sino intensiva que ocurre a medida que se van cruzando umbrales de intensidad; las transformaciones de la subjetividad sufridas por el colectivo se consideran así movimientos suscitados sin necesidad de desplazarse; se trata de encuentros con otras formas de vida que permean la centralidad del “yo”, la modifican posibilitando el devenir de lo múltiple.

No obstante, se requiere de una mirada semiótica (al modo del semioanálisis) para efectos de elaboración de unidades de sentido de la enunciación; proceso similar al que se efectúa desde una perspectiva semiótica del análisis crítico del discurso. Asumimos, con los investigadores del discurso, que “el sentido, objeto del análisis semiótico, no es un dato sino una construcción social y, más precisamente, comunicativa o dialógica; por lo cual, la investigación semiótica se concibe como el *estudio de la producción, circulación e interpretación del sentido en contextos enunciativos determinados*” (Delgado y Gutiérrez, 1999: 429 y ss).

Es así como en nuestro abordaje, es claro el reconocimiento de un pluralismo metodológico fundado tanto en las demandas plurales de la investigación en las ciencias sociales, como en la *modularidad* de las teorías y disciplinas que integran el campo semiótico, a la vez diferenciadas e interactuantes y en la *orientación integrativa* que teorías y disciplinas muestran a menudo.

En esta etapa interpretativa y en el sentido aludido, fueron claves las categorías *discurso, discursividad, interdiscursividad, géneros discursivos, enunciado, enunciación, dialogismo y polifonía*, las cuales configuran la

perspectiva translingüística del lenguaje de M. Bajtin, quien se funda también en los presupuestos de la ontología materialista y que hemos considerado de gran relevancia para nuestra investigación, destacando *su lugar* en la dinámica de creación consciente de la intertextualidad en el relato genealógico. De hecho, todo nuestro informe devela y expresa el carácter de una tal intertextualidad, mediada por el dialogismo y la polifonía. Reiteramos, igualmente, la perspectiva bajtiniana en nuestra argumentación del modo en que las conversaciones cartográficas actúan a la manera de los géneros discursivos, propiciando un tipo denso de discursividad, de nuevas textualidades altamente complejas.

No obstante, Bajtin advierte que los “textos” (Bajtin, 1982) se producen en el acto de enunciación, destacando el enunciado, y no las frases, como unidad mínima de significación, con lo que las unidades mínimas de significación harán parte integral de una situación de habla. Y esto ya alude a la dinámica de controversia que establecen los hablantes-oyentes con la *voz ajena*, o lo *ya dado*, es decir, lo históricamente ya dado y frente a lo cual se toma distancia y se modifican posturas en el devenir sujetos de la enunciación, proceso eminentemente político.

Fue así como, a partir de las búsquedas expresadas en los objetivos de nuestra investigación, en las apropiaciones teóricas que acogimos y en las consideraciones metodológicas anteriormente formuladas, efectuamos un acercamiento a las relaciones observables entre los discursos de los organismos externos, específicamente del Banco Mundial y la incidencia que ellos tienen en la configuración de las políticas estatales actuales de educación superior. Del mismo modo, valoramos la inserción de tales interrelaciones en las actuales políticas de calidad de la educación superior en América Latina; y, especialmente, el modo como las políticas y estrategias de los organismos externos determinan las reformas educacionales en marcha en Colombia, todo lo cual resultó visible en el modo de apropiación que las universidades colombianas hacen de las normativas

estatales y que se expresa en las trayectorias subjetivas de los actores escolares que las actualizan.

En tanto nuestro interés se centraba en mostrar transformaciones en las relaciones de fuerza en que se inscriben los sujetos escolares en las instituciones de educación superior, buscando propiciar el despliegue de su subjetividad política, era clave entonces el acercamiento a las trayectorias subjetivas que subyacen a las reformas educacionales, en las universidades participantes y no a los meros informes escritos de autoevaluación que las universidades hacen circular en sus páginas web; y que, por supuesto, también evidencian modos de subjetivación, mas sin la posibilidad de una interlocución que posibilita la interlocución que nos interesaba suscitar de manera amplia. Fue así como abordamos las prácticas de autoevaluación, en el momento mismo de su realización en las instituciones seleccionadas, dado que la autoevaluación, centrada, por supuesto, a la luz de los lineamientos externos en la construcción de indicadores de calidad, constituye la estrategia básica, planteada por los organismos externos e incorporada por las normativas estatales, de la supuesta transformación cualitativa de la cultura escolar.

Analizamos así, en los distintos talleres y, para el efecto aludido, las actualizaciones y apropiaciones que los Proyectos Educativos Institucionales muestran, a propósito de los modelos formativos que adoptan y de su expresión en la orientación que adquieren las funciones misionales, particularmente, los proyectos curriculares en las universidades seleccionadas. Develamos en esa indagación interactiva unas nuevas unidades de sentido derivadas de los modos discursivos de distribución del poder que soportan los procesos de inserción de las políticas globalizadoras en el campo universitario, que se explicitarán en la lectura interpretativa cuya forma es genealógica.

Contrastamos el modo de actuación de estas unidades de sentido en las diversas prácticas pedagógicas de autoevaluación en que incursionamos, para lo cual establecimos la estrategia de los diálogos o metálogos ya enunciada como conversaciones cartográficas. En ellas intervinieron actores escolares diversos que participan, desde distintos niveles de gestión y de organización, en las reformas de la educación superior con miras a la acreditación.

La estrategia buscaba, como ya hemos argumentado, establecer redes comunicacionales en la construcción de espacios colectivos que se nutren de la autoobservación de su propia participación en una tal construcción y que da lugar a la emergencia de una espiral interactiva en donde se hace explícita la necesidad de elaborar un sentido contextual, de carácter colectivo, de las problemáticas que se visibilizan en la interacción, de nuestra correlación en el agenciamiento de las mismas, así como de la necesaria autocorrección de las propias posturas, en el mismo proceso de la participación interactiva.

Fueron pues, los diálogos con los actores educativos inmersos en sus propios contextos y procesos de agenciamiento de las reformas educacionales la vía que nos permitió la enunciación de las nuevas unidades de sentido y que esclarecen cómo opera en el mundo de hoy, la emergencia de nuevas formas de *violencia simbólica*; paradójicamente, tal esclarecimiento autorreflexivo se devela como un proceso de autorreconocimiento activo en la dinámica de la dominación, que posibilita su transgresión y la configuración de nuevas posiciones de sujeto o emergencia de otras diferencias constitutivas de la dinámica del poder en el campo universitario.

La interacción comunicativa desplegada se constituyó, pues, en el recurso a la descripción plural y comprensiva de las subjetividades escolares inmersas en la institución universitaria vista como texto, posibilitando el proceso de ubicación discursiva de los agentes y agencias que, en el campo universitario, sustentan

transformaciones en las relaciones de fuerza, y que evidencian nuevos modos de distribución del poder, derivados de lógicas que trascienden la perspectiva falocéntrica de inscripción y sentido de orden en el mundo en que se mantenían aprisionadas nuestras “identidades”.

En el primer momento referido y a partir del proceso de contextualización discursiva del campo, iniciado ya en el acercamiento teórico, establecimos una continuidad con referentes contextuales, entre los cuales, las estrategias del Banco Mundial ya mencionadas, los discursos explícitos provenientes del campo oficial del Estado, que, desde la vigencia de la Ley 30 de 1992, impactan las políticas y prácticas pedagógicas de la educación superior en Colombia: normativas y lineamientos sobre la calidad de la educación. Valoramos allí la incursión en las trayectorias subjetivas de las reformas educacionales de las políticas del M.E.N, mediadas por la intervención del Consejo Nacional de Acreditación y del CONACES.

Implicamos así la configuración de las principales estrategias y acciones adelantadas en las instituciones de educación superior atendiendo a las demandas y regulaciones provenientes del Sistema de Aseguramiento de la Calidad y que involucran procesos de Registro Calificado y Acreditación de programas e instituciones.

La creación de la “tonalidad afectiva” de la conversación

En la perspectiva de la comunicación que suscribe nuestro acercamiento metodológico, se requiere crear, como ya hemos explicado, el contexto controversial que dé lugar a la *intensidad* y grado de conflictividad en el que, las palabras, no bastan para expresar las fuerzas y conexiones que allí circulan, produciéndose cambios en la dinámica conversacional, que resulta intervenida por

afectos intensos. Es así como, por la mediación de dos talleres, propiciamos la dinámica buscada.

El primer ejercicio que propiciamos (es clave para nosotros destacar nuestra participación en los distintos momentos que dieron lugar a la creación del contexto) tenía la intención de valorar las distintas experiencias enunciadas como “procesos de calidad” en que los miembros de los grupos convocados habían interactuado, así como las trayectorias subjetivas en ellos implícitas. Fue este el comienzo de nuestro autorreconocimiento como grupo de autoevaluación que hace el análisis de su propia concepción y práctica de autoevaluación, en el mismo proceso de su desarrollo, lo cual destaca dos condiciones de construcción de los participantes en tanto actores-observadores que devienen observadores-actores.

Explicitamos, en ese primer momento, el interés de hacer emerger los rasgos de una “cultura de la calidad” derivados de unas prácticas a este respecto agenciadas durante ya más de una década por el campo oficial del Estado y apropiadas de diferentes maneras en las reformas educacionales que para este fin, las instituciones educativas han orientado.

Todos los grupos en este primer acercamiento, manifestaron una apropiación de la idea de “calidad” sustentada en el reconocimiento exitoso que obtuvieron los procesos en los cuales habían participado: la obtención de registro calificado y acreditación de programas académicos; se asumió, igualmente, la participación en el proceso de acreditación institucional en que en uno de los grupos se tenía la “experiencia de”. No obstante, en el momento de solicitar la descripción de dichos rasgos, ya en sus propias instituciones, los participantes se atenían a repetir como “indicador” relevante, el más relevante, sin lugar a discusión, la obtención de la certificación, bien se tratara del Registro Calificado o de la expedición del acto administrativo otorgando la Acreditación. Se aludía, evidentemente, a otros

indicadores, de la siguiente manera: “tenemos flexibilidad en el currículo”; “tenemos cursos virtuales”; “tenemos grupos de investigación muy bien escalafonados en Colciencias”; “tenemos convenios internacionales”, entre otros.

Pese a esta certeza de “tener” calidad, resultaba difícil “narrar” la calidad, contradicción que nos permitió establecer el carácter problematizador que *habían de tener* nuestras *conversaciones* abordadas como estrategias de autoevaluación.

Una vez creada la controversia, en la presentación misma de los propósitos de los talleres, efectuamos el primer taller en el que se aspiraba a situar el conocimiento que los sujetos universitarios escolares tenemos de la Misión y el Proyecto Educativo Institucional en sus interrelaciones con nuestro actuar pedagógico en las prácticas de docencia, investigación y proyección social. El Taller se enunciaba así: “La Misión Institucional, el P. E. I. y los programas de formación” y en él se hacían explícitos los propósitos, tanto de percibir el marco institucional dentro del cual se inscribe la acción del Estado para garantizar la calidad de la educación superior en Colombia, como de valorar, desde la propia experiencia profesional, las comprensiones y dinámicas agenciadas en las instituciones de educación superior relacionadas con el problema de la *calidad* de la educación.

Argumentados los propósitos del taller, se solicitó a los participantes que presentaran una síntesis de las relaciones observables entre la Misión Institucional y el P. E. I, así como de las estrategias y acciones que las realizaban en el cumplimiento de las funciones misionales de la Universidad. Igualmente, se presentarían las distintas incorporaciones que de la dinámica descrita habían efectuado, y muy recientemente actualizado, los programas académicos en sus respectivos procesos de autoevaluación.

En el momento de compartir los acercamientos efectuados a las problemáticas sugeridas, fue evidente el desconocimiento, no sólo de los Proyectos Institucionales (se encontró la misma situación en las dos universidades en que se interactuó, una pública y otra privada) sino de las condiciones de emergencia de los mismos, el marco de la Constitución del 91 en Colombia, el proceso consecuente de búsqueda de condiciones para la modernización de las instituciones sociales, entre las cuales la institución educativa.

Se propició, acto seguido y según la dinámica prevista, el contexto comunicativo que se aspiraba a desplegar, como observaremos en la lectura genealógica.

El segundo taller que versó sobre el problema de la flexibilidad y su inserción en los campos sociales, particularmente en el campo de la educación superior, produjo la inserción inmediata de los actores escolares en el campo universitario, dada la evidente interconexión entre la dinámica del poder interrogada y nuestra immanencia en ella. En la lectura genealógica describiremos con detalle el taller, la conversación y la memoria elaborada por los grupos, develando la cartografía de los actores y la inminente emergencia de rupturas, sustentadas en la nueva asunción y orientación que de sus propias posturas en el campo se explicita y que, en consecuencia van a asumir los actores escolares, ya al modo de un colectivo, en su práctica de autoevaluación.

Y es importante, entonces, en nuestra investigación y en el proceso que nos ocupa, de argumentar la comprensión de las rupturas suscitadas en las nuevas dinámicas de comunicación que despliegan las *conversaciones*, aludir al carácter antigenealógico de la lógica rizomática (Deleuze, 2004) que les subyace, carácter que expresa y actúa el devenir, esto es, la actualización permanente de lo vivido en la experiencia de lo nuevo, de la creación: “el rizoma es una antigenealogía, una memoria corta o antimemoria; [...] procede por variación, expansión,

conquista, captura, inyección. Contrariamente al grafismo, al dibujo o a la fotografía, contrariamente a los calcos, el rizoma está relacionado con un mapa que debe ser producido, construido, siempre desmontable, conectable, alterable, modificable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga.” (Deleuze: 2004: 26).

La alusión a este carácter antigenealógico la hacemos, para prevenir con Deleuze, en la dinámica del grupo, que los agenciamientos producidos no se conviertan en nuevas territorializaciones, que no den lugar a nuevos dispositivos de poder, sino que, por el contrario, resulte cada vez más clara la posibilidad de “escapar” al mismo, asumiendo, por la mediación del deseo y de una voluntad política el sentido ético-político que adquieren nuestras actuaciones situadas de sujetos en permanente estado de devenir.

Es este el proceso de construcción de conocimiento escolar que resulta en el juego (el juego comprendido no como un marco sino como una estrategia de interacción) de intersubjetividades que indagan importantes dimensiones de su experiencia vivida en el proceso de transformación social del contexto que *las habita*. Y, en tanto tal autorreconocimiento no manifiesta un carácter contemplativo, celebratorio, sino que conduce a la toma de distancia del mismo, a un movimiento de desplazamiento de gran intensidad que nos conecta con otras intensidades y tipos de afectos múltiples, no se puede mirar únicamente como una reflexión sino como una mediación transformadora que nos libera, a la vez que permite el *rehacernos* en la dinámica misma de recuperación y reconstrucción de nuestro territorio siempre móvil y “libre”.

Este reconocimiento de nosotros mismos surgido del carácter relacional y comunitario y de la mutualidad que intervienen en la interacción comunicativa, desplegada en el esfuerzo mutuo de reconstrucción de un contexto que ya “sabemos” desde la lógica ecológica, nos es constitutivo, da a las *conversaciones*

el carácter, no de una metodología sino de una mediación, de un espacio *entre* que se despliega en *la construcción intersubjetiva e interactiva del campo de la educación superior*, lectura teórica que expresa la dimensión ontológica, ética y política de la dinámica aludida. El carácter de mediación otorgado a la vivencia de las conversaciones cartográficas es el que nos permite también afirmar que ellas actúan a la manera de los géneros discursivos, propiciando un tipo de producción discursiva que coadyuva la visibilidad del proceso consciente de construcción de los enunciadores como sujetos de la enunciación.

Es así como reiteramos como procedimiento el valor de una *conversación cartográfica* realizada a propósito de las dinámicas de autoevaluación, en el contexto de la educación superior, destacando las posibilidades efectivas que de esta asunción comunicativa se derivan, para transformar tal práctica pedagógica en un proceso permanente de autorregulación. Argumentamos una tal contigüidad, dado que una conversación de esta naturaleza es un metálogo, un proceso comunicacional que permite ir mucho más allá de valoraciones verbales entre los sujetos escolares que actúan la evaluación, en cualquiera de sus formas, en este caso la autoevaluación y que permite percibir el lugar de enunciación, es decir, la sumatoria de condiciones, de interconectividades, la microfísica del poder que nos lleva a situarnos de manera inconsciente en el contexto del ámbito escolar en el cual actuamos; autorreconocimiento necesario en tanto conlleva la posibilidad efectiva de reconstruir en colectivo un sentido de responsabilidad sobre nosotros mismos y la potencia que nos es constitutiva, conducente, bien a coadyuvar la sujeción, bien a desplegar, igualmente en colectivo, prácticas de liberación de la misma.

Recordemos que un metálogo amplía la dinámica de la comunicación, esto es, va más allá de “lo dicho” en un diálogo, en el sentido potenciador sustentado por Bateson (1985); se trata de una interacción, una conversación que propicia la aprehensión de factores, elementos, preocupaciones, temores, pretensiones,

dimensiones (temporales, espaciales, ideológicas, axiológicas, éticas, estéticas) que intervienen en la compleja dinámica de la comunicación y que no son visibles sólo “en las palabras”.

Es claro que era ésta la emergencia comunicativa que buscábamos suscitar en nuestra investigación y por lo cual el abordaje metodológico continuó la espiral iniciada en el momento de enunciar y delimitar el problema que la funda; momento que exigió un primer acercamiento teórico en donde asumimos que la necesidad de comprender la dinámica que coadyuvamos en la constitución de las múltiples formas de sujeción en que resultamos comprometidos, mediada por una lógica reduccionista que **nos construye**, requiere ser ampliada para, en primer lugar, hacer visible la manera en que la exclusión que se deriva de la sujeción nos es también **constitutiva**; lo cual significa que la escisión que nos funda no es sólo interior sino que la hacemos extensiva al afuera, nos impide la incorporación “efectiva”, ética del *otro* y del saber que lo acompaña en la dinámica de la comunicación, o más bien de la incomunicación en que permanecemos³⁸.

Es así como desde tal lógica reduccionista, dicotómica, excluyente, hemos estructurado nuestras vidas y nuestras prácticas de **incomunicación**, no sólo en tanto víctimas de la sujeción, cualesquiera que sea su forma de manifestación, sino en tanto que devenimos actores inconscientes de la misma, en tanto que la replicamos permanentemente. No obstante, que esta última forma de sujeción sea susceptible de develar, que resulte consciente y comprensible, en el marco de la microfísica del poder que la soporta, es el movimiento ético-político que surge en el ámbito reflexivo de las prácticas y que conduce a la emergencia del sujeto que reacciona y está así dispuesto a resistir al poder; es la entrada a la genealogía de

³⁸ Es esta la segunda forma del proceso de subjetivación descrito por Foucault. Esta segunda forma de subjetivación recurre a las prácticas de división y de clasificación. Se trata de aquellas prácticas que dividen al sujeto en su propio interior, o con respecto a otros sujetos, para clasificarlo y convertirlo en objeto.

la existencia en el pensamiento de Foucault, que lo llevaría a la elaboración de una ética de la existencia.

Todo lo cual conllevó en nuestra indagación de las prácticas el acercamiento a otras elaboraciones teóricas que al abordar la interrelación epistemológica entre pensar y ser establecen el vínculo con nuestra dimensión ético-política. Desde estas posturas, la comprensión del proceso mismo de pensar, entendido, básicamente como un proceso relacional, produce no sólo transformaciones cognitivas sino performativas que necesariamente nos conducen a agenciar nuevas formas de interrelación social que despliegan en la interacción comunicativa la dinámica de la alteridad; con lo que esta última comprensión epistemológica produce, a su vez, la inserción de nuestro pensar, mediada por la voluntad y por el deseo de la emergencia de lo nuevo ya engendrado, en el plano de lo ético-político, en el plano del hacer.

En este tipo de producción de subjetividad, *desde abajo*, actúa una nueva lógica de carácter rizomático. Se trata de una nueva *lógica de la investigación* que al decir de Antonio Negri “es una lógica que implica directamente la acción o que inserta el momento de la praxis en la episteme, y por tanto, de la ética y la política en los procesos cognoscitivos” (Negri: 2004: 12).

2.1.2 Población. Esta investigación la desarrollamos, en primer lugar, dentro de los referentes de interés que la construcción de conocimiento y la formación de investigadores sociales supone, en la sociedad actual, para el programa de Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, marco que nos permitió consolidarla como proyecto investigativo, en el nivel de doctorado y que prioriza la construcción de la niñez y la juventud en tanto objetos de conocimiento.

Dado que nos interesaba destacar brechas profundas surgidas entre las diversas experiencias que adelanta la universidad colombiana en la búsqueda por la sustentación de sus procesos de calidad, seleccionamos dos universidades regionales, enmarcadas dentro de estos criterios, una universidad pública y una universidad privada, con lo que daríamos cuenta de la profundización, o no, de la separación que existía en Colombia, entre las instituciones de educación superior públicas y las privadas. En estos espacios fue en donde incursionamos en los procesos aludidos y desde los referentes teórico-metodológicos suscritos por nuestra investigación.

En las conversaciones cartográficas interactuamos con 10 personas que participan activamente en los procesos de reforma educacional en Colombia, así:

- Dos (2) pares académicos, un hombre y una mujer que interactúan en el campo oficial del Estado
- Dos profesores universitarios (hombre y mujer) que interactúan en diferentes roles en las universidades seleccionadas
 - Dos directivos (hombre y mujer) de las universidades seleccionadas
 - Dos estudiantes (hombre y mujer) que interactúan en los procesos de reforma aludidos
 - Dos académicas mujeres que intervienen en procesos de orientación de la autoevaluación. Una de ellas la enunciamos como *voz alterna* cuando interactúa en el proceso discursivo de valoración de las prácticas de autoevaluación, relatando su experiencia en ámbitos distintos a los de los grupos conformados. Esta voz configura, evidentemente el tejido polifónico en que se convierte el presente informe de investigación.

La configuración del grupo que participó en las conversaciones es la misma en cada una de las universidades en que se interactuó: Universidad Privada, Grupo 1 y Universidad Pública, Grupo 2. Los criterios de conformación se

decidieron en tanto que los actores escolares seleccionados (tanto en número como en diferenciación de roles) son los que, en general, conforman los comités centrales de autoevaluación en las instituciones de educación superior.

Nos interesaba también que en el grupo algunos actores, como los que fungen como pares académicos en el sistema de aseguramiento de la calidad colombiano, se reconocieran en la alternancia de roles que cumplen en el marco de las reformas educacionales y en los diferentes contextos en que interactúan; al cumplir esta función de pares evaluadores, ellos hacen parte de procesos de autoevaluación en las dinámicas internas de las instituciones a las cuales pertenecen y donde se desempeñan como profesoras(es), investigadores, directivos académicos, asumiendo un rol de líderes y de autoridades con gran experiencia y reconocimiento; pero, a su vez, estos pares conforman los grupos de evaluadores externos que valoran, desde una mirada externa en otras instituciones, el cumplimiento de las condiciones de calidad que éstas cumplen, en sus diferentes gradaciones de requisitos mínimos o de condiciones óptimas.

Es así como propiciamos la interacción de la voz anteriormente referida y que enunciamos como *voz alterna* y que interactúa tanto en el ejercicio de la conversación cartográfica, como en la lectura genealógica de la calidad de la educación que la incorpora.

Otro criterio importante en la conformación de los grupos se sustenta en que las personas que participan en los comités centrales de autoevaluación en las instituciones seleccionadas, asumen el compromiso de la réplica del proceso que agencian en el comité central, en otros grupos, bien sea de programas académicos o de facultades a los que están adscritos, interés básico para nosotros frente a la posibilidad de crear contextos de comunicación más amplios, susceptibles de constituir diferencias.

Esta alternancia de roles de los sujetos escolares seleccionados pretendió en nuestra investigación posibilitar que, en la interacción propiciada en las conversaciones, resultaran diversas posturas situadas de sujeto susceptibles de ubicar en las narraciones de carácter autobiográfico que se iban tejiendo, a la vez que se daba forma al relato *memoria* de los talleres.

La experiencia de los actores seleccionados se convirtió también en un elemento importante, en cuanto sería la vivencia que nos permitiría producir y evidenciar un tránsito de sus acciones en sus alternancias de actores escolares desde una posición “fuera del contexto” a una dinámica de interacción en donde ellos mismos se autorreconocen en el proceso de devenir observadores y de situarse, conscientemente “dentro del objeto en construcción”: su proceso de devenir sujeto enunciador consciente. Es así como se argumenta la constitución del carácter colectivo de los agenciamientos.

No obstante cumplirse este requerimiento, también valoramos la importancia de incorporar en la interacción suscitada, personas recién vinculadas a las dinámicas de autoevaluación propias de las actuales reformas educacionales, lo cual resultó posible de prever en las réplicas que solicitábamos, propiciarán los actores más experimentados en sus encuentros con otro tipo de audiencias, entre las cuales, las y los estudiantes representantes en los comités de programas.

Es esta dinámica de participación en espiral la que se busca continuar en las repeticiones de las conversaciones o nuevos encuentros que los participantes tendrán en otros espacios posteriormente por ellos creados; y es así como creemos posible convertir el impacto de las acciones transformadoras destacadas en una mediación comunicativa que produciría su “estabilidad”, que como hemos argumentado en nuestra apropiación teórica y veremos en la genealogía, alude al proceso mismo de productividad y producibilidad del Ser, pero que requieren de

múltiples repeticiones constitutivas de la memoria de las multiplicidades o de nuevas expresiones de la cultura académica escolar.

Atendiendo a esta última razón, en el diálogo establecido con los participantes les requerimos la elaboración del contexto de la reflexión inicial con la que intentamos trascender la inmediatez de la experiencia.

Uno de los intereses centrales en nuestra investigación, recordemos, es la creación de condiciones de “estabilidad” que las nuevas configuraciones de sentido agenciadas por los actores escolares en su autorreconocimiento como sujetos, en proceso de devenir, requieren. Demandamos así a los participantes la elaboración del contexto de la reflexión. Elaborar el contexto de la reflexión alude a la emergencia teórica que surge de la dinámica de la conversación, lo cual constituye la finalidad misma de los registros. Una vez terminadas las conversaciones, siempre mediadas por talleres controversiales, era necesario que los participantes elaboraran la memoria de las mismas; las memorias se convirtieron así en los registros de nuevos conocimientos construidos en procesos de comunicación en los que las múltiples voces intervinieron en el devenir múltiple de un colectivo de enunciación que agenció su propia acción de conocer.

La escritura del registro se constituyó en una estrategia de consolidación de la experiencia vivida, al desplegarse una autorreflexión colegiada en donde los participantes se situaron, en coordenadas específicas, espaciales y temporales que localizaron su hacer en el campo universitario e hicieron visibles las relaciones de fuerza en que se inscriben sus prácticas.

Veamos, pues, en el capítulo siguiente, el relato genealógico en que presentamos nuestra lectura interpretativa y que condensa “otros resultados” de nuestra investigación.

3. LAS POLÍTICAS DE LA VERDAD EN LA INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA GENEALOGÍA DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

“La globalización, por supuesto, no es una única cosa, y los múltiples procesos que reconocemos como globalización no están unificados ni son unívocos. Nuestra tarea política, argumentaremos, no es, simplemente, resistir a estos procesos, sino reorganizarlos y redirigirlos hacia nuevos fines. Las fuerzas creativas de la multitud que sostienen al imperio son también capaces de construir un contraimperio, una organización política alternativa de los flujos e intercambios globales. Las luchas para contestar y subvertir al imperio, como asimismo aquéllas para construir una alternativa real tendrán lugar en el mismo terreno imperial y desde luego esas luchas ya han comenzado a emerger. Por medio de esas luchas y muchas más como ellas, la multitud deberá intentar nuevas formas democráticas y un nuevo poder constituyente que habrá de llevarnos algún día a través y más allá del imperio [...] la geografía de estos poderes alternativos, la nueva cartografía, está aún aguardando a ser escrita, o realmente, está siendo escrita hoy con las luchas, resistencias y deseos de la multitud.”

Toni Negri, *Imperio*

“Los educadores críticos necesitan librar nada menos que una guerra en pro del carácter sagrado de la vida humana, la dignidad colectiva para los desdichados del mundo y el derecho a vivir en paz y armonía”

Peter Mc Laren: *Adaptación de los olvidados en la era de la razón cínica*

La lectura que hemos efectuado, de la manera en que los desplazamientos en los dispositivos hegemónicos de poder y otras dinámicas del mismo permean el actual proceso de construcción social de la universidad, y que hemos visibilizado en nuestra interacción con los actores escolares, es una lectura interpretativa que continúa las localizaciones ya por ellos iniciadas en la dinámica comunicativa suscitada, según los intereses de nuestra investigación; consignar entonces las interrelaciones establecidas entre discursos externos, políticas y estrategias de educación superior y las dinámicas institucionales, vistas en las trayectorias subjetivas de las reformas educacionales es lo que busca este relato genealógico.

Hemos incorporado así experiencias de educación superior, miradas en las trayectorias subjetivas de las universidades y aún en los discursos y prácticas de la llamada “era de la evaluación”³⁹ (Díaz Barriga: 2005) agenciada por el campo oficial del Estado, en su esmerado afán por cumplir los mandatos de los organismos externos; cartografiar estas experiencias busca que se conviertan en testimonios de la compleja vida universitaria del mundo de hoy, y que, además, resulte posible, de tales testimonios, en palabras de Suely Rolnik, extrapolar su condición temporal para producir, en tal dinámica intersubjetiva, una modificación o transformación, dado que “cualquier cartografía, sea cualquiera su tiempo y su lugar, busca la invención de estrategias para la constitución de nuevos territorios, otros espacios de vida y de afecto, una búsqueda de salidas hacia fuera de los territorios sin salida” (Rolnik, Guattari: 2006: 24).

Es en este último sentido que nuestra mirada genealógica destaca la manera en que nos encontramos de alguna manera atascados en el recuento del proceder de los organismos externos frente a la definición de políticas de educación en general y de educación superior en particular, y en describir la inserción de dichas disposiciones en la vida universitaria de nuestros países; proceso, por supuesto, muy importante y necesario en tanto devela la estrategia de reordenamiento de los dispositivos de poder que el proyecto capitalista en su estado actual de desarrollo pone en marcha para su actualización; es esta también una fase en el establecimiento del *estatuto de verdad* alcanzado por la institución educativa en la

³⁹ Angel Díaz Barriga denomina “era de la evaluación” a un conjunto de acciones que se han derivado de las políticas para la educación superior, generalizada a nivel mundial en la década de los años 90. Destaca el investigador, la manera en que estas políticas, en su conjunto, han realizado una apuesta por “mejorar la calidad de la educación”, aunque no resulta muy clara la comprensión misma de dicha condición de calidad. Por el contrario, la calidad de la educación superior ha alcanzado concreción en una serie de indicadores: número de doctores, número de publicaciones, número de graduados, tasa de eficiencia Terminal, número de egresados que obtiene empleo en los seis meses de egreso, número de volúmenes y consulta en las bibliotecas, entre otros.

dinámica de la sociedad actual. Pero que, no obstante, tiene sus riesgos de convertirse en un nuevo enmarcamiento o reterritorialización, puesto que la dinámica del poder, ya nos lo han argumentado muy bien sus más contundentes pensadores abordados en esta investigación –desde sus diversas posturas– es sólo susceptible de romperse en el mismo marco de su generación, es decir, desde abajo.

A este respecto, Rolnik-Guattari nos advierten también frente al riesgo que supone, luego de percibirnos como soporte “real” de valor en la jerarquía de valores capitalista, que surja en nosotros el temor a devenir marginales y, en consecuencia, la tendencia a adoptar posturas meramente defensivas, con lo que nos tornamos susceptibles de convertirnos en los propios productores de algunas secuencias de la cadena de montaje del deseo efectuadas por el proyecto globalizador⁴⁰ (Rolnik-Guattari: 2006).

Es asumiendo esta actitud de vigilancia epistemológica que proponemos situar, una síntesis del recuento de los discursos externos aludido, en diálogo con las valoraciones que los distintos actores escolares aquí incorporados efectúa de dichos discursos, es decir, llevándolos a consecuencias más amplias, cuales son sus modos de incursión en las prácticas de las reformas educacionales que adelantan las universidades colombianas. Este diálogo nos proporciona la

⁴⁰ Guattari propone, en los diversos diálogos que entabló en su largo tránsito por América Latina, Brasil, particularmente, (entre 1979 y 1992 estuvo siete veces) hablar de Capitalismo Mundial Integrado y no de Globalización, término que le parece demasiado genérico y que oculta el sentido fundamental económico, y más precisamente capitalista y neoliberal del fenómeno de la mundialización que entonces se instalaba. “El capitalismo es mundial e integrado porque potencialmente ha colonizado el conjunto del planeta, porque actualmente vive en simbiosis con países que históricamente parecían haber escapado de él (los países del bloque soviético, China) y porque tiende a hacer que ninguna actividad humana, ningún sector de producción quede fuera de su control”. (Citado en Suely Rolnik-Félix Guattari, *Micropolítica, Cartografías del deseo*).

seguridad de estar potenciando un encuentro dinámico con las vivencias surgidas en el campo universitario, en el proceso de confrontación discursiva de las realidades educativas institucionales que apropian sin ninguna criticidad los lineamientos de los organismos externos, con otros *modos de ser* de las mismas, suscitados en las prácticas y que iremos develando en el denso tejido interdiscursivo que configura la vida universitaria del mundo de hoy.

3.1 EL DISCURSO Y LAS POLÍTICAS DE LOS ORGANISMOS EXTERNOS EN LA NUEVA DINÁMICA UNIVERSITARIA

Nuestra mirada genealógica aborda así la reestructuración capitalista que comenzó a operar a mediados de la década de los 80 y que tuvo consecuencias en América Latina, valoradas desde los marcos locales por los investigadores sociales críticos⁴¹ de manera muy diferente a la de los sectores políticos educativos del mundo del Norte, como se irá develando en nuestro recorrido. Así, en México:

Con el apoyo del gobierno mexicano, de las grandes empresas del capital privado, (nacional e internacional), del Fondo Monetario Internacional, del Banco Mundial y del gobierno norteamericano, y con el acicate que significa el voluminoso crecimiento de la deuda externa en la década de los ochenta, termina por imponerse una política de ajuste económico y austeridad social con eje en la apertura externa, la corrección del déficit financiero del Estado, el desarrollo de las importaciones y la privatización de las empresas del Estado.

⁴¹ Por supuesto que existen otras valoraciones que aluden a la necesidad de las universidades de adaptarse a las condiciones de las circunstancias del mundo globalizado y su nuevo sistema técnico, “basado en cuatro pilares: la informática, la robótica, la telemática y la microelectrónica; nos interesan, sin embargo, miradas más complejas y más abarcativas de la relación capitalismo-educación.

Estos cambios, aunados a las reformas constitucionales para adaptar la sociedad y la política a la lógica del neoliberalismo y de la globalización, explican que los mercados internos, tanto los que corresponden al consumo corriente como a la venta de la fuerza de trabajo, tengan que ser modificados, en el sentido de responder a los requerimientos del gran capital, el cual demanda mercados de trabajo flexibles y polivalentes, fácilmente reemplazables. Para ello, desde el punto de vista de la dinámica empresarial, se requiere modificar las leyes y reglamentos en materia laboral, de tal manera que se echen para atrás, o francamente se destruyan, los derechos y conquistas históricas de los trabajadores, tales como el derecho a la antigüedad, al escalafón, a la base en el trabajo, a la delimitación de sus funciones que corresponden a trabajos específicos desplegados y a su escala salarial. En otras palabras, el nuevo capitalismo mexicano demanda una fuerza de trabajo no rígida, dócil, con poca o nula sindicalización, precaria y sin derechos constitucionales reconocidos, reemplazable y rotativa. (Sotelo Valencia: 2005: 6).

Es claro que las políticas relacionadas con la calidad de la educación surgen en el contexto de los graves problemas fiscales involucrados en la crisis y reestructuración del capitalismo mundial; como señalan Díaz Barriga y la mayoría de los investigadores en América Latina y en Colombia, el gasto en educación superior comenzó a ser mirado en su grado de significatividad de cara a las grandes limitaciones develadas en nuestras economías y frente al aumento ostensible de la demanda de acceso a este nivel educativo.

Se hace en ese contexto explícita una relación entre globalización capitalista y educación en todos sus niveles, mediada por el mercado, específicamente por los mercados de trabajo, “cuya dinámica y estructura están determinados, tanto por los ciclos internos de la economía nacional, como por las características de la división internacional del trabajo en escala planetaria, una de las cuales exige mayores calificaciones, grados académicos y capacitación a la fuerza de trabajo, conexión que brota del carácter internacionalizado que van asumiendo los mercados de trabajo a través de múltiples mecanismos como son la tecnología

informática, el intercambio comercial, los flujos financieros, los controles internacionales de calidad de procesos y productos, los niveles de capacitación de la fuerza de trabajo y los salarios, las tasas de productividad y competitividad, etc.” (Sotelo Valencia: 2005) .

Los organismos externos centran así su hacer en pensar mecanismos que les permitan “usar lo que se tiene” en términos de agenciar una mayor productividad. En este marco se hacen análisis exhaustivos de las fallas de los mercados relacionadas con el factor *innovación*; se revisan, desde los presupuestos de la gestión del conocimiento y su expresión en la economía del conocimiento, la posible incorporación de los conocimientos provenientes del entrenamiento de los trabajadores, la difusión del conocimiento del exterior, el aprovechamiento del conocimiento acumulado, entre otros; igualmente son miradas las indivisibilidades en tecnología, los riesgos considerados poco diversificables, los problemas de coordinación derivados de la retroalimentación de la innovación, enfatizando el carácter no lineal de estos procesos (Sánchez Páramo: 2003).

Análisis juicioso, evidentemente, -proveniente de uno de los campos privilegiados del saber capitalista- del que se destaca, sobre la base del carácter sistémico de la interacción, la manera en que, al producir el libre mercado suficiente innovación en la dinámica observada, surgen instituciones extra-mercados que reducen las fallas. Se sitúan así en esta emergencia, el sistema educacional y la generación de capital humano, las universidades y centros de investigación, los programas gubernamentales de subsidio a la inversión privada, la infraestructura-redes de tecnología de información y comunicación, el establecimiento de reglas de juego de propiedad intelectual, lo que proporciona a los analistas una clara visión de la manera en que la interacción de capital humano en las instituciones, es decir, en los campos sociales, forma una *red de conocimiento*. Esto supone la inmanencia de las *redes de conocimiento* al plano

de lo social, lo cual en nuestra argumentación teórica alude a la espiral ontológica-epistemológica-ético-política, asunción teórica evidentemente efectuada en el proyecto capitalista y que irá develando la solvencia del capitalismo en la creación de las condiciones de existencia que requiere su actualización. La dinámica de la red se argumenta, pues, como el modelo de aprendizaje de un país, del cual se deriva su capacidad innovativa.

La configuración de redes sociales es entonces el reto que garantizará la innovación en la productividad. Tres temas estratégicos se hacen explícitos: la manera en que usa los recursos disponibles un *sistema nacional de innovación* (SIN) que se busca consolidar, la configuración de los *clusters* y las redes internacionales en tanto se constituyen en las antenas del SIN. Es clave en esta argumentación para el Banco Mundial, que no es sólo el monto del capital humano lo que preocupa, sino el uso que se hace del mismo, con lo que el análisis se centra en la coordinación entre instituciones y actores sociales que las conforman, encontrándose en esta relación una gran debilidad en el caso América Latina.

Sustentar esta debilidad develó problemas de diversos tipos, problemas culturales derivados, según esta lectura del Banco, de no seguir los modelos de gestión fuertes como el de Estados Unidos; problemas de orden organizativo y administrativo, traducidos en dificultades de aplicación y administración de la ciencia, proceso que fue también cuestionado; se plantean así los incentivos a la productividad en su relación con la calidad que resulte demostrada en esta lógica económica; en el análisis de la productividad científica y tecnológica se establecen interrelaciones entre los modos de actuar la productividad en centros de carácter distinto al de las universidades, esto es, de carácter privado, considerados entonces necesarios de incorporar en la dinámica de incentivos que se propone abordar.

La asunción del conocimiento requerida por el proyecto capitalista se inscribe en *el discurso del Banco Mundial* que va develando entonces la estrategia que transformará a las instituciones sociales, a la Universidad y a la institución educativa en general, en instituciones inteligentes y competitivas que constriñen el conocimiento en la búsqueda afanosa por construir indicadores de calidad y eficiencia; el análisis de las experiencias educativas que efectúa este organismo no deja de lado la valoración de prácticas exitosas producidas en algunos países, (se documentan los casos en Costa Rica, Chile, Argentina, México) de nuevas facultades o programas relacionados con flujos de académicos que se conforman mediante alianzas entre académicos locales y extranjeros, lo que da lugar a la creación de los programas de incorporación a los países de origen, de “cerebros fugados” que la economía del capital requiere incorporar en su reestructuración.

Los modelos de gestión, si bien se sustentan como exitosos, van mostrando a su vez las precarias condiciones de sostenibilidad que generan en una dinámica universitaria que se precia de mantener la aspiración de ser de la Universidad que permitió su emergencia histórica; la nueva gestión universitaria, inscrita en el marco de la economía del conocimiento, se argumenta sobre la base de la generación de recursos propios en las universidades públicas, las cuales “cubren” hasta el 70% de su presupuesto; en las universidades privadas se recurre al establecimiento de convenios, conformación de redes e intercambios académicos en donde se oficializan tránsitos de profesores y estudiantes por distintas universidades, ventas de servicios, incluida la investigación, cuya finalidad primera no es, por supuesto, la configuración de prácticas multiculturales, sino, sobre todo, la generación de recursos que dinamiza la nueva gestión en la vida universitaria.

La financiación de las universidades es afectada, de este modo, como uno de los factores claves de la estrategia privatizadora y el acceso a la financiación pública dependerá del cumplimiento de las demandas de los organismos internacionales.

Mientras esto sucede, la microfísica del poder actúa buscando fortalecer los imaginarios que soportan el discurso de la sociedad inteligente y que nos convierten en los sujetos competitivos de la globalización; los procesos de aprendizaje se “democratizan”, apropiamos ilusoriamente el interés por “educarnos” masivamente, el aprendizaje se devela como “aprendizaje para la vida”, sin el cual no resultaría posible el acceso a una mejor calidad de vida.

Paradójicamente y pese a la erosión de la categoría trabajo, tales imaginarios instituyen nuevas prácticas sociales en las cuales se materializa una especie de neurosis por tornar “inteligente” cualquier espacio social y, por supuesto, nuestra interacción en ellos. La demanda de acceso a la educación sufre un aumento de carácter nunca antes observado y la superación de la crisis de financiación de la educación se asume, entonces, desde el fortalecimiento de la venta de los servicios educativos, cuyo resultado es la mercantilización de la oferta educativa: dobles titulaciones ofrecidas por universidades extranjeras en convenios con las universidades locales, educación no formal a gran escala, educación virtual, entre otros⁴².

No significa esto que no consideremos las ventajas de la internacionalización de la educación y de apropiación del desarrollo de las tecnologías de información y comunicación para favorecer el mejoramiento de los procesos académicos y una expansión de la educación que garantizara, sí, el acceso a mejores condiciones de vida. No obstante, los alcances que tienen tales procesos, al menos en Colombia,

⁴² Según datos de Norberto Fernández Lamarra, investigador de la Universidad de Buenos Aires, en la década del 90, en América Latina contábamos con 812 universidades, de las cuales 319 públicas y 493 privadas. En la primera década del año 2000, el número de universidades es superior a 2.500. De igual forma, de 7.350.000 estudiantes, en los mismos períodos de tiempo, se pasó a un número superior a 2.000.000, con lo que los porcentajes de crecimiento se ubican entre el 6 y el 8 %, de los cuales es mayor el incremento anual de la matrícula en las universidades privadas (8%). Véase del autor referido, “Hacia la convergencia de los sistemas de educación superior en América Latina”.

ratifican las apreciaciones anteriores. Y es así como en el análisis de los procesos de mejoramiento que hemos documentado, es clara la asunción en los proyectos educativos institucionales, de los propósitos de internacionalización de la educación y de expansión de las mismas, consideradas incluso como estrategias para la paz y la equidad, como observaremos más adelante. No obstante, estas universidades participan en el programa de “revolución educativa” del Ministerio de Educación Nacional, cuya finalidad de ampliación de la cobertura se sustenta, en gran parte, en un despliegue ostensible de las metodologías a distancia y de la creación de programas ni siquiera de dudosa calidad, sino indignos, que permiten llevar educación superior a poblaciones muy apartadas de los centros regionales, bajo el supuesto de ampliar la cobertura de manera inteligente, convirtiendo los procesos de formación universitaria en procesos virtuales, aunque no se cuente en estas poblaciones, con los recursos tecnológicos de acceso ni con modelos pedagógicos adecuados para la interactividad que la comunicación de los saberes escolares exigiría. Apreciaciones que serán verificadas en el diálogo con los actores escolares que en este acercamiento genealógico al problema de la calidad de la educación establecemos.

No es nuestra preocupación únicamente mostrar, a medida que avancemos en este *intencionado e intensionado* paso por las preocupaciones, convertidas en políticas y estrategias educativas del Banco Mundial, el modo de inserción de la relación *saber-poder* enunciada por el discurso del capitalismo globalizador en nuestras realidades sociales, laborales y específicamente en la vida universitaria; nos interesa también destacar, de manera contundente, algo que por supuesto la dinámica de la enunciación permite percibir al dar cuenta de la microfísica del poder, y es la emergencia de totalitarismos **tecnológicos**, en otras palabras, la imagen del *gran hermano* orwelliano definiendo el rumbo del modo de ser de nuestras vidas en el mundo de hoy. No es por supuesto el mismo gran hermano que conocimos en la novela de Orwell, sino tal vez el que éste anunciara anticipadamente, potenciado hoy por enormes fuerzas tecnológicas capaces de

despojar al animal humano de los hábitos que lo diferencian históricamente como tal.

Es esta nuestra preocupación de fondo cuando planteamos que, ante tal emergencia, de alguna manera nos encontramos “atascados” documentando las políticas de los organismos externos y el modo juicioso en que las seguimos, es decir, en que coadyuvamos el despliegue de la nueva *potencia* de la interconectividad sin que la apropiemos en la *creación* de prácticas de libertad; la posibilidad de trascender en algún punto la dinámica actual del encierro y sujeción de las poblaciones escolares, en la que actúa el despojo de los hábitos lingüísticos humanos, estaría en una apropiación reflexiva, sí de una *gestión del conocimiento* pero en la cual éste no resultara constreñido por los condicionamientos del mercado y en cambio sí se produjera, por mediación de solidaridades fundadas en el autorreconocimiento de nuestras potencialidades, una apropiación de carácter endógeno del mismo, así como de las tecnologías que lo insertan en los campos de acción política, buscando dar respuesta a los problemas más relevantes de nuestra sociedad.

3.1.1 La construcción intersubjetiva de la Universidad en la Globalización y la mediación de los organismos externos. El “management” del conocimiento se sirve, pues, del discurso de la *gestión del conocimiento* para el establecimiento de la estrategia política de inserción del campo de la educación dentro de los intereses y lineamientos del Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional y otros organismos externos.

Al devenir la calidad una comprensión económica directamente relacionada con la reducción del gasto público en educación se comienzan a delimitar y establecer los parámetros para la formación de identidades pedagógicas comprometidas para el trabajo flexible, la producción de flujos de comunicación que permitan la fácil y móvil inserción de las y los actores escolares en las

distintas transformaciones que para la educación determinan los organismos externos.

La inserción de la universidad en la era de la globalización es mirada, evidentemente, de múltiples y diferentes maneras, sobre todo desde las experiencias del Norte. Se trata, no obstante, de valoraciones que enfatizan la necesidad de las universidades de adaptarse a las condiciones de las circunstancias del mundo globalizado basado en un nuevo sistema técnico⁴³ que se fundamenta “en cuatro pilares: la informática, la robótica, la telemática y la microelectrónica” (B. Coriat: 1990, referido por Misas Arango: 2004: 29).

En este discurso, ni siquiera homogeneizante, aunque, por supuesto lo es, y que pareciera muy técnico y en ocasiones completamente aséptico, se invita a las universidades del mundo, como lo hace esta “Comisión de Rectores de Universidades Españolas” a “adaptarse a los cambios que la sociedad exige, tanto en relación con las enseñanzas que imparte como con la investigación que realiza” (J. Bricall, 2000, referido por Misas, 2004: 30). Se conmina a las universidades a integrarse, a relacionarse con otros sectores sociales, especialmente con el sector productivo y se recurre como estrategia política a garantizar su interacción en el entorno en términos de poder influir y ser influido; lo cual, es ciertamente su dinámica constitutiva en términos de *potencia* como destacamos en el aparte precedente, pero establecida desde el dispositivo externo

⁴³ Coriat explica que “se constituye un sistema técnico cuando, a partir de un punto y de un estado del conocimiento científico y técnico, se desarrolla una *línea acumulativa de saber hacer* que termina por dar nacimientos a conjuntos técnicos con vocación *genérica*. Éstos son considerados en la medida que reúnan al menos dos condiciones. En primer lugar, deben permitir un avance considerable en la productividad del trabajo y, en segundo, deben poseer, además, un carácter eminentemente *transversal*, esto es, aplicante a una gran variedad de condiciones de producción y de valores de uso” (Misas: 2004: 29).

que se inscribe también en los agenciamientos desplegados por la semiótica del capital.

Se enuncian, sin embargo, recomendaciones, en el sentido de cuidar a las universidades para que “no se conviertan en un engranaje de la empresa puesto que perderían su razón de ser, y, por supuesto, las empresas no pueden ser una extensión de la universidad. [...] La claridad sobre este aspecto posibilita diseñar políticas e instrumentos que permitan potencializar las relaciones entre universidades y sector empresarial” (Bricall, referido por Misas: 2004: 31). Cinismo que nos permite pensar en mayores alcances de las políticas de calidad

3.1.2 La calidad, un *falso positivo*⁴⁴. Semejante ambigüedad, ilustrada en el párrafo anterior, permite mostrar, desde las políticas y posturas del Norte, de qué manera la lógica de la calidad derivada del proyecto capitalista actúa creando el contexto discursivo y normativo que requiere el fortalecimiento del discurso globalizador en la dinámica de constitución de las subjetividades capitalistas escolares. La calidad puede ser enunciada, así, como *un falso positivo* que

⁴⁴ Una dolorosa experiencia que eleva significativamente los records de corrupción que vivimos en la sociedad colombiana, dio lugar a la emergencia de la figura del *falso positivo* en nuestro país. Se trató de un “montaje” fraguado por dos altos oficiales colombianos con el propósito de obtener un reconocimiento en su carrera militar sustentado en detectar actos terroristas. Los militares, con ayuda de un exguerrillero cargaron con explosivos tres vehículos en Bogotá, Sibate y Fusagasuga e hicieron estallar uno de estos taxi-bombas cerca de la Escuela Militar en Bogotá, como lo revelara la Fiscalía. Del mismo modo se reportó que los militares no sólo buscaron el “positivo” sino beneficiarse de una recompensa de cinco millones de pesos. (Revista Semana: 2006). En nuestra analogía aludimos a “montajes” de apariencias de creación de condiciones para garantizar la calidad de la educación en nuestros países, agenciados por el Banco Mundial y apropiados por las políticas estatales que, todo lo contrario a lo enunciado como calidad en los principios rectores de las mismas, propician el deterioro y menoscabo en la educación que estamos develando. Por supuesto, la corrupción y los intereses del beneficio capitalista median en esta dinámica y generan la compulsiva configuración de indicadores que regulan la distribución de los recursos para la educación.

alcanza, en el nivel simbólico, la realización de las pretensiones capitalistas que la fundan. El investigador colombiano apoya nuestra valoración, al incorporar la siguiente apreciación de Guy Neave quien denuncia la manipulación que subyace a la “búsqueda de la calidad”:

[...] hay algo deshonroso en el espectáculo de gobiernos que insisten en conseguir una enseñanza superior de “calidad” y al mismo tiempo están resueltamente empeñados en modificar las condiciones bajo las que funciona esta enseñanza. Piden calidad a la vez que no quieren mantener su parte en el trato. Al contrario, la responsabilidad financiera que los gobiernos buscan “descargar” se endosa a la enseñanza superior como un beneficio deseable” (Neave: 2001: 183, referido por Misas Arango: 2004: 50)

Es este último el rasgo que resulta definitivamente situado *localmente* en las posturas del *Sur* frente al análisis de las estrategias globalizadoras que actúan en la refundación del papel de la escuela. Gabriel Misas lo expresa de la siguiente manera, e invita a constatar su afirmación en los planes de desarrollo de las administraciones referidas en Colombia:

La situación colombiana, bajo las administraciones Pastrana y Uribe, no se aparta un ápice de la reseñada por Neave. Acá también se requiere mejorar la calidad al mismo tiempo que se reducen los aportes del Estado a la educación superior pública, se desmejoran las condiciones laborales del cuerpo académico y se pretenden signar los recursos a las universidades a través de mecanismos burocráticos con los que se pretende subordinarlas a los intereses de corto plazo de los gobiernos. (Ibídem: 2004: 50)

La calidad aspirada se va expresando en la configuración de indicadores de la misma, decididos por las normativas estatales en la anomia a la que hicimos referencia, pero que, no obstante, cumple la función de contribuir a generar la apariencia de democratización de la educación, falacia que ya inscrita en el nivel

simbólico condiciona la formación de los sujetos “inteligentes” y competitivos que la globalización requiere.

Los indicadores de cobertura y equidad construidos por nuestros países son un claro ejemplo de cómo funciona el *falso positivo* de la calidad en una dinámica que, en efecto amplía masivamente las posibilidades de acceso a la educación superior, demandada por los organismos externos, pero que despoja a los actores sociales de las clases menos favorecidas de sus posibilidades reales de formación para la vida y la dignidad humana mediadas por los procesos de conocimiento; ni siquiera en el trabajo flexible del mundo de hoy habría un espacio para esta población escolar.

Gabriel Misas presenta esta nueva forma de sujeción de la siguiente manera:

El incremento de la demanda por educación superior estará compuesto en el futuro por una alta promoción de estudiantes provenientes de las capas más pobres de la población, que históricamente no habían tenido acceso ni siquiera a la educación secundaria; [...]

[...] Estas nuevas cohortes de estudiantes tendrían como características principales: un entorno social muy poco escolarizado, una muy difícil apropiación de la cultura académica y de las normas que la regulan, una subcultura que valora poco el trabajo intelectual y escasez de recursos; [...] elementos que ponen en desventaja a estos estudiantes frente a aquellos provenientes de capas más escolarizadas, poseedores de un “capital cultural” del cual son subsidiarios. (Misas: 2004: 54).

La calidad es así también definida en términos de ampliación de la cobertura, entendida como estrategia de equidad; esta última se comprende como la ampliación de la población escolar argumentada en la incorporación de la mujer, de las minorías étnicas, de poblaciones de estudiantes provenientes de los estratos sociales más bajos, incorporación que genera la ilusión de

democratización de la oferta educativa; y esta población es incorporada a los sistemas de educación superior, técnica y tecnológica y educación no formal sin ninguna garantía de procesos formativos de calidad y menos aún de posibilidades de apoyo económico efectivo que no constituya, en sí mismo, una nueva forma de sujeción.

Valoremos dentro de la lógica de la calidad de la globalización capitalista, el relato de una de estas expresiones de ampliación de la cobertura efectuado por la *voz alterna* en el Grupo 1 Universidad Pública:

El proceso de vinculación de los estudiantes en nuestra Universidad se puede valorar como masivo; frente a la ostensible demanda que tenemos en la región, los requerimientos del alcance diferenciado de las pruebas de Estado para el acceso a la educación superior no son significativos y menos aún las entrevistas u otros requisitos de ingreso establecidos por la Universidad. Contamos, en la actualidad, con un número de 27.500 estudiantes presenciales y 9.700 estudiantes en la metodología *a distancia*. Entre el año 1998 y 2007, el aumento ha sido de una proporción del 200%; este incremento de la cobertura ha sido, por supuesto, apoyado por los programas de ampliación de la cobertura que hacen parte de la *revolución educativa* del gobierno Uribe. El incentivo al cumplimiento de indicadores de ampliación de la cobertura ha llevado a la Universidad Regional a aumentar en estas proporciones la población estudiantil y a participar en programas de masificación de la formación universitaria, tal el caso de los CERES, programa con el que las universidades llegan a poblaciones apartadas de los centros regionales y en donde la formación se realiza bajo la modalidad de tutoriales que requieren una infraestructura básica informática y de comunicación aunque sin la intervención ni el diseño de una estructura comunicativa de carácter interactivo mínima y adecuada que sustentara un *proceso de aula*, como al menos sí lo tiene la educación a distancia.

La ampliación de la cobertura también se ha visto soportada por las políticas populistas de becas masivas a poblaciones provenientes de estratos cero, uno y

dos, sin que las becas supongan un apoyo mayor al mejoramiento de las condiciones básicas de vida (alimentación, vestido, transporte) de esta población, en términos cualitativos y cuantitativos, que el pago de las matrículas; en una de las sedes de nuestra Universidad, el Alcalde municipal otorgó 1.600 becas para cursar estudios superiores; las y los estudiantes, no obstante, como hemos constatado en las interacciones en la sede que las prácticas de autoevaluación nos requieren, no cuentan con recursos para transporte, alimentación, compra de libros, acceso a Internet en sus lugares de habitación; esto sin contar sus dificultades para interactuar con un medio escolar cuyos códigos de comunicación les son prácticamente que desconocidos.

Condiciones que validan la gran desventaja señalada por Misas, en que la población estudiantil universitaria destacada, se inscribe en un proceso de formación universitaria que, en vez de resaltar, violenta su dignidad humana

3.1.3 La evaluación en la emergencia de la universidad pragmática de la globalización. Ya en la presentación de los antecedentes de nuestra investigación ilustrábamos de alguna manera, cómo la dinámica universitaria del mundo de hoy visibiliza las demandas que el contexto de la globalización plantea a la universidad y que son motivo de discusión en los organismos internacionales para efectos de decidir políticas públicas mundiales de educación superior, a partir de las cuales se realicen los nuevos modelos de universidad enunciados como la “universidad pragmática”, la “universidad útil”, y la “universidad flexible”.

Investigadores en Colombia, en América Latina y en el mundo, sorprendidos y preocupados por “la manera en que la universidad se adjetiva y se enuncia con nombres que pertenecen al mundo y al modelo de globalización capitalista en marcha” (Mejía: 2002), indagan estas formas emergentes y precisan lo que Marco Raúl Mejía refiere como “el decálogo de la universidad de la globalización”; analizan críticamente los cambios básicos que propician estas nuevas miradas al campo educativo y llaman la atención sobre las posibilidades de construcción de

autonomía para la formación del recurso humano dentro de condiciones tan restrictivas.

Entre las condiciones que el decálogo de la universidad de la globalización establece, destacamos las siguientes (Lessard: 2001, referido por Mejía):

- La universidad debe estar al servicio de la globalización, es decir, adaptarse a la economía del conocimiento: su nuevo horizonte.

Cambio que genera una tensión muy fuerte en tanto [...] las demandas regionales y locales quedan subsumidas en los procesos delineados según las condiciones del contexto internacional y, así, constreñidas a la búsqueda superficial de obtención de la capacidad de insertarse en los cambios mundiales en marcha, así como en los elementos nacionales que se articulan a los internacionales

- La universidad debe hacer visible en sus profesiones el cambio en la forma de producir y utilizar el conocimiento [...] debe garantizar el acceso a un conocimiento realmente universal y de punta, lo que significa otras formas de uso; cambio que genera una tensión entre transferencia y organización, no sólo del conocimiento, sino también de los procesos tecnológicos

- Asistimos a la conformación de un nuevo tipo de estudiantes de base técnica [...] lo que requiere, pues, profesiones de base técnica, con lo que las profesiones liberales se verán obligadas a transformar la lógica de su acción, fundada en el nuevo tipo de conocimiento dominante, centrado sobre un paradigma de corte tecnológico en el cual se comienza a abandonar el saber gratuito del pasado, así como sus fundamentos teóricos. Se entra en una lógica de conocimiento pragmático que siempre va a requerir un saber hacer, a partir de él, siendo ésta una de las razones fundamentales por la cual los planes de estudio se

realizan cumpliendo estándares y competencias. Es así como la base técnica da lugar a una nueva forma de organización de estos procesos del conocimiento

- Hay una fuerte diversificación de la demanda educativa, como resultado del nuevo lugar de la tecnología. [...] Se trataría de un nuevo conocimiento, al que algunos autores llaman multipragmático y que da forma al trabajador flexible del capitalismo globalizado

- Se ha llegado al final de la estabilidad del financiamiento de la universidad por los gobiernos. [...] Aparece entonces la invitación a la cofinanciación, a la venta de servicios, a la constitución de una universidad pública que venda servicios para ampliar su presupuesto; lo que modifica el sentido del derecho a la educación, convirtiéndola en un servicio

- Están surgiendo nuevos trabajadores del conocimiento, como el trabajador flexible, que no dará marcha atrás. El trabajador flexible no sólo tiene capacidad de manejo tecnológico sino también capacidad de actualización de acuerdo con las necesidades del conocimiento mismo.

- En sus resultados académicos, las universidades deben tener niveles de competitividad acordes con los estándares internacionales; deben existir criterios internacionales para la acreditación y la configuración de la idea de calidad de las universidades. Se busca, así, perfeccionar el modelo de evaluación internacional de los sistemas educativos, para llegar a una estandarización de la exigencia mundial de pruebas para cada una de las carreras.

- La oferta no crece desde la universidad pública sino que debe ser cubierta por procesos de educación superior que involucren a los agentes del mercado, quienes participan directamente en la creación de universidades y en procesos de educación superior que sirvan a nichos específicos del mercado.

- Se desvirtúa como derecho el derecho a la educación y el acceso a la educación es sustituido por el criterio de meritocracia. Se arguye que el ingreso a la educación obedece a las competencias individuales, de modo que es un mérito

del individuo que riñe con el hecho de que la sociedad promulgue un derecho que tan sólo vuelve ineficiente y costoso el sistema.

- El último elemento del decálogo se refiere a la internacionalización del problema, por lo cual hay quienes proponen la internacionalización del currículo, la definición internacional de estándares y competencias para las distintas disciplinas del saber. Para ello se creó un organismo internacional de estándares adscrito a UNESCO, que organiza seminarios para definirlos y crear el currículo internacional.

Es entonces **en el marco de la evaluación de su calidad**, que las universidades asumen la tarea de transformarse en universidades flexibles, útiles y pragmáticas cuya primera tarea es la de generar recursos propios para su funcionamiento; no sólo se recurre a restringir las condiciones laborales de los profesores, incorporación masiva de catedráticos y docentes ocasionales que no gozan de ninguna estabilidad, sino que se les demanda dedicar atención especial a la venta de servicios, a la generación de espacios escolares de aprendizaje *flexibles* que requieran menos escolarización y en consecuencia se tornen más rentables; se conmina a los profesores a diseñar diplomados, nuevos programas, especializaciones, a efectuar modificaciones curriculares que permitan también reducciones considerables de la escolaridad sin que medie una estrategia calificada de apoyo a la formación, y todo esto a la vez que se construyen los indicadores de “calidad”.

Al centrarse la evaluación en la verificación de cumplimiento de los indicadores demandados, se constituye en un modo de regulación de la financiación de la educación superior y “en la llave que permite el acceso a nuevas bolsas económicas: no obstante, los gobiernos dejan bien claro que los recursos obtenidos por esta vía (de cumplimiento de indicadores) no hacen parte de los presupuestos de funcionamiento de las universidades”, (Díaz Barriga: 2005: 18).

Las políticas del Banco Mundial son muy claras en este sentido; para dar realce a nuestra comprensión de la calidad como *falso positivo* recordemos que “el énfasis del Banco en el sector social y en la educación surge en la década del 90, cuando retoma de otras teorías la idea de desarrollo humano, agregándole los postulados del Banco. [...] Se hace, en ese momento, un análisis que enfatiza el doble efecto de la educación, tanto en reducción de la pobreza, como en el factor preponderante de la formación de capital humano para las ventajas comparativas de la economía mundial” (Mejía, Marco R: 2006: 130).

Del mismo modo, en las políticas educativas hechas públicas en 1995 el Banco determinó una vez más el norte de las reformas educacionales en América Latina. Incorporemos aquí la voz de un informativo de estudiantes chilenos, *Sumariados Informativo* que circula en la *Internet*; a partir de las estrategias enunciadas por este organismo en el año 95 y que devienen completamente lesivas a los intereses de los estudiantes, ellos hacen pública la evidente agresión a la educación superior:

Las estrategias educacionales que el Banco Mundial establece para las instituciones educativas y que los estudiantes destacan como más lesivas son:

- Fomentar una mayor diferenciación de las instituciones, incluyendo el establecimiento de instituciones privadas

El Organismo argumenta la necesidad de superar el modelo universitario europeo no sólo por su costo sino porque no es apropiado para un mundo en desarrollo; con lo que se propone la diversificación y diferenciación de las instituciones de educación superior, creación de instituciones no universitarias, programas breves y a distancia, en fin, de programas que se muestren más sensibles a las nuevas necesidades en el campo ocupacional y que disminuyan notablemente el gasto del Estado.

- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, entre ellas, participación de los estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento público y los resultados

Los estudiantes chilenos advierten a la opinión pública que en su país ya existen estas realidades: “el incentivo a la creación de institutos profesionales y técnicos con carreras de poca duración y la educación a distancia implementada ya hace años en Chile, socavan la permanencia de las universidades con una estructura de enseñanza-investigación-divulgación-extensión, por su alto costo (como indican las políticas del B. M.) (*Sumariados Informativo estudiantil*: 2006).

De aquí resulta la ampliación del sistema educativo, en el sentido de lograr la privatización no sólo de las instituciones públicas, sino la anexión de la vida académica en las instituciones privadas a las regulaciones y demandas del mercado flexible como ya lo ha explicitado el discurso del banco en las distintas voces que aquí están interviniendo.

Se señala en el informativo la manera en que el Banco orienta la conformación de las estrategias de financiamiento, mediante:

a) “Establecimiento de tasas de matrículas y la eliminación de subsidios de los costos no relacionados con la instrucción [...] tales como vivienda y alimentación” (Banco Mundial: 1995: 67)

b) “Las donaciones de los exalumnos y la industria privada constituyen una segunda fuente de recursos privados” (Ibídem: 1995: 67)

c) “Los gobiernos pueden alentar a las instituciones públicas de nivel postsecundaria a llevar a cabo actividades que generen recursos, como cursos de corto plazo, investigaciones contratadas por las industrias y servicios de consultoría”

d) “Es conveniente que la principal forma de asistencia financiera para los estudiantes sean los créditos garantizados por el gobierno y no las subvenciones” (Ibídem: 1995: 55)

e) “Los modelos más comúnmente utilizados para vincular el financiamiento (recursos públicos) es a los “insumos” (número de estudiantes matriculados ajustados según los programas) o a los “productos” (número de graduados). Hasta el momento sólo un país (Chile) intenta vincular explícitamente el financiamiento a los indicadores cualitativos y no cuantitativos del desempeño institucional” (Banco Mundial: 1995: 57)

La mayor autonomía administrativa de las instituciones es una prioridad del Banco, autonomía que se comprende así:

La descentralización de todas las funciones para fijar tasas de matrícula, contratar y despedir personal y utilizar concesiones de recursos de forma flexible en las distintas categorías de los gastos. Concediendo a las propias instituciones de enseñanza superior una condición para el éxito de las reformas, sobre todo en lo que se relaciona con la diversificación del financiamiento y utilización más eficiente de los recursos (Banco Mundial: 1995: 11).

La relación que establece el Banco entre autonomía y calidad está también mediada por la lógica económica y en este sentido, otra de las estrategias para el financiamiento de las universidades resulta explicitada:

Las universidades deben adoptar políticas destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad; [...] mayor calidad de la enseñanza superior significa mayor adaptabilidad de la educación superior a las demandas del mercado de trabajo y mayor equidad.

En el informativo los estudiantes concluyen señalando cómo son estas “recetas modernizadoras” determinadas por el Banco Mundial y demás poderes transnacionales las que se van cumpliendo rigurosa y obedientemente en el currículo oculto de reformas y planes educativos.

Señalan también la manera en que el mecanismo operativo de las políticas educativas de los organismos externos es el sistema educativo y la estrategia las reformas educacionales: “en Mayo de 1998 una misión del BM encabezada por Mr. Experton, vino a Santiago a controlar sus inversiones e intereses en los programas MECE (Básica y Media) y a "pautar" las modalidades y características de la Reforma nacional. Hoy se expandió el Programa a la Educación Superior (MECE-Sup, 1999-2003, con un aporte de 241 millones de dólares).” (*Sumariados Informativo*: 2006)

En efecto, la construcción de los indicadores exigidos por los organismos externos para dar cuenta de su comprensión de la calidad educativa está claramente mediada por los procesos de evaluación que agencian en nuestros países los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad de la Educación.

La evaluación deviene un dispositivo de poder; en este sentido, se produce un desplazamiento de los modos en que actuaban los principios de clasificación y enmarcamiento con que operaban las prácticas educativas, argumentado por Bernstein y se asume el principio de *flexibilidad* que soporta la *idea* ilusoria de libertad, responsabilidad, confianza y autonomía que anima las prácticas de evaluación en las actuales reformas educacionales. La diligente construcción de **indicadores** requerida por las múltiples normativas estatales sumerge a los actores escolares en los inacabables procedimientos de evaluación neurótica de todo su quehacer; evaluación que, paradójicamente, nos despoja de nuestra densidad política y aún de las competencias expresivas que fundan la *diferencia* de la especie humana como ampliaremos más adelante.

3.1.4 Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad, las normativas estatales y las reformas educacionales construyen la subjetividad capitalista escolar. Los Sistemas de Aseguramiento de la Calidad surgen en Colombia y América Latina para responder a las demandas de nuevos atributos de la calidad de la educación que los organismos internacionales hacen explícitos desde los marcos determinados por el mercado. No obstante, determinar el perfil de los

nuevos capitalistas y producir las transformaciones que el capitalismo avanzado requiere en las subjetividades escolares (profesores, investigadores, directivos docentes, estudiantes) constituye la verdadera innovación que el proyecto globalizador requiere y para lo cual ha comenzado ya, desde la explicitación de sus políticas y estrategias educativas la conformación de las *redes* que devienen, como estamos observando, la tecnología de constitución de la subjetividad escolar.

El establecimiento de un Sistema Nacional de Acreditación en Colombia, demandado por la Ley 30/92, surge de la necesidad de fortalecer la educación superior en el país y se configura como un mecanismo para dar fe pública y hacer reconocimiento, igualmente público, de la calidad de la misma, buscando preservar los derechos legítimos que tienen, en esta materia, los usuarios del sistema de educación superior y la sociedad global. (CNA, 1999).

En este sistema confluyen, de manera coordinada y complementaria, organismos como el Consejo Nacional de Educación Superior, CESU; el Consejo Nacional de Acreditación, CNA; el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES y la Comisión Nacional Intersectorial para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación, CONACES. La calidad se plantea como el gran reto de la Revolución Educativa, uno de los proyectos bandera de la administración Uribe y para ello cuenta con mecanismos que contribuyen a que el sector de la educación superior logre mejoramientos continuos, basados en procesos de autoevaluación y evaluación permanentes.

Tal como ha sido concebido, el Sistema de la Calidad está en manos de la academia, con la participación de pares en todas las etapas del proceso. El sistema evalúa a estudiantes, en diferentes momentos y ciclos de su formación, programas de pregrado y postgrado, e instituciones.

En la experiencia colombiana en su etapa inicial, resulta interesante destacar una participación amplia de la comunidad académica a lo largo del país, que auguraba la apropiación de los distintos procesos de evaluación agenciados por el

campo oficial del Estado, como una gran oportunidad de producir transformaciones que se constituyeran en desarrollos académicos importantes. La reciente experiencia de la construcción participativa en el país de la Constitución del 91 permeaba aún, en su gran dimensión ético-política, la vida universitaria. Se produjo una dinámica investigativa en la que equipos de profesionales activos de universidades públicas y privadas indagaban las nuevas relaciones que el estatuto adquirido por la sociedad obligaría a desplegar en las instituciones de educación superior.

Es así como los distintos proyectos de evaluación de programas en el país y en la región (Acreditación Previa, Autoevaluación con fines de Acreditación, Autoevaluación Institucional, Registro Calificado), se perfilaba como un espacio en el que surgiría una reflexión amplia acerca de las implicaciones de la educación, particularmente de la educación superior, en los desarrollos de la sociedad moderna y la introducción de aspectos postmodernos en países como Colombia cuyos procesos tanto de construcción de identidad como de desarrollo desigual la designan como un complejo entramado de hibridación cultural.

Hablar de evaluación, de registro calificado y de autoevaluación con fines de Acreditación en el contexto de la universidad colombiana posibilitó en un momento fugaz, hablar de un proyecto que más que responder a las demandas del campo oficial del Estado, aspiraba a reescribir los procesos académicos a la luz de las tendencias y tensiones políticas contemporáneas que derivaban no sólo en nuevos modelos de producción y nuevos modelos de acción cultural y política, sino que también implicaban nuevos modos de educar.

De este modo, la educación superior se tornaba en un objeto de conocimiento esencial para la comprensión de un *modelo* de sociedad y de la dinámica que lo conformaría, así como para la identificación de estrategias e

intervenciones necesarias que demandara la construcción de sociedad y sus requerimientos de futuro deseable.

No obstante, a pesar del esfuerzo intelectual, mas no político, por abordar el problema de la calidad de la educación desde una mirada académica, las distintas expresiones de la inicialmente importante reflexión adelantada en el campo oficial del Estado, fueron develando el carácter excesivamente técnico del discurso oficial, sumado a lo cual, la apropiación que de las importantes reflexiones hiciera el discurso jurídico al transformar en normativas estatales los proyectos de evaluación externa⁴⁵, mostraron de manera contundente su trasfondo homogeneizante.

Como quiera que el discurso oficial develara sus verdaderas pretensiones, hay diferentes aspectos que se pueden señalar en el proceso de inserción de los lineamientos y normativas para las reformas educacionales, que la circunstancia de la evaluación produjo en las instituciones de educación superior en Colombia.

Vamos a situar así diversas manifestaciones de la degradación de la cultura académica escolar que la lógica económica de la calidad agenciada por los organismos externos produce en las experiencias de universidades regionales. Para ello incorporaremos en el diálogo consideraciones del Consejo Nacional de Acreditación, acerca de uno de los atributos más relevantes de la calidad, en la perspectiva tanto estatal como de los organismos externos, la *flexibilidad*, atributo que también se hace explícito en las demandas obligatorias de cumplimiento de

⁴⁵ Con la excepción de la autoevaluación con fines de acreditación que hace explícita su condición de voluntaria; voluntariedad que se torna en obligatoriedad por la mediación del sistema nacional de información que inscribe y hace públicos los logros que en dar cuenta de condiciones óptimas de calidad, tienen las universidades. La búsqueda de contextos educativos garantes de poseer expresiones máximas de calidad, construye, evidentemente el deseo de los usuarios del sistema escolar.

condiciones de calidad en la educación superior, tal el caso de la obtención del *registro calificado* de programas de pregrado, postgrado, técnicos y tecnológicos.

En los *lineamientos para la autoevaluación con fines de acreditación*, dentro de las *características* asociadas al *factor* procesos académicos, se pide, a los programas académicos, “que el currículo sea lo suficientemente flexible para mantenerse actualizado y pertinente y para optimizar el tránsito de los estudiantes por la institución” (CNA: 2003).

La *descripción* de la característica señala “la importancia de que el currículo sea suficientemente flexible para que, además de contribuir a la formación integral de los estudiantes, se adapte a las necesidades y vocaciones individuales y facilite una actualización permanente de contenidos y estrategias pedagógicas y la aproximación a nuevas orientaciones en los temas del programa. En esta dirección, puede ser importante el reconocimiento en el currículo de otras actividades formativas, sean académicas o laborales, previo análisis riguroso de su validez académica” (CNA: 2003).

Las *Variables* seleccionadas por el CNA se sustentan en:

- a) Existencia de políticas institucionales en materia de flexibilidad
- b) Flexibilidad en la organización y jerarquización de los contenidos y métodos del currículo.
- c) Flexibilidad del currículo para la elección y aplicación de distintas estrategias pedagógicas.
- d) Existencia de sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.
- e) Existencia de mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo.

Los *indicadores* determinados por el CNA para valorar la inserción de la flexibilidad en los procesos curriculares son:

- 1) Información verificable sobre las políticas institucionales en materia de flexibilidad.
- 2) Carga horaria presencial de los estudiantes.
- 3) Apreciación de los profesores sobre la flexibilidad del currículo en relación con la organización y jerarquización de los contenidos y métodos de las asignaturas.
- 4) Apreciación de los estudiantes sobre la flexibilidad del currículo.
- 5) Información verificable sobre sistemas de reconocimiento académico de actividades no contenidas en el plan de estudios o realizadas en otras instituciones.
- 6) Información verificable sobre mecanismos eficaces para la actualización permanente del currículo. (Ibídem: 2003: 99).

Del acercamiento al proceso establecido por el Consejo Nacional de Acreditación, es interesante destacar que, si bien los lineamientos para la acreditación sustentan un modelo conceptual y un orden para la transformación de los procesos de formación, que comienza en la actualización obligada de la Visión y Misión institucionales, de cara a las demandas que plantea el nuevo orden mundial, los desarrollos del conocimiento y el desarrollo tecnológico, así como con la pertinente expresión de dicha actualización en el Proyecto Institucional y en los procesos académicos, curriculares e investigativos y sus modos de organización y administración, en la incorporación del modelo del CNA, que efectúan la mayoría de las instituciones de educación superior, no se muestra una comprensión y apropiación suficientes del mismo, por parte de los agentes educativos, ni de los organismos de dirección de las universidades, con lo que se evidencia una inserción parcial y fragmentada del discurso oficial al campo universitario que no permite su comprensión y menos aún, su apropiación *con sentido*.

Del mismo modo ocurre en la incorporación en las prácticas pedagógicas de la educación superior de las normativas estatales de obligatorio cumplimiento: requisitos mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado, postgrado, técnicos y tecnológicos, por ciclos propedéuticos, adopción de créditos académicos, (Decreto 2566 de septiembre 10/03), pruebas ECAES, entre otras, en donde la dinámica de interlocución con los modelos teóricos y conceptuales que las soportan, es, igualmente deficiente, derivándose de esta falta de análisis, las mismas consecuencias destacadas en la apropiación de los *lineamientos para la acreditación*.

Por supuesto tampoco se evidencian modificaciones cualitativas en los procesos académicos ni en la pretendida flexibilidad que se aspira a argumentar existe, en las grandes universidades. Antes de ilustrar las experiencias de universidades regionales, miremos un caso destacado por la *voz alterna* del Grupo 1 Universidad Pública:

Las grandes universidades, públicas y privadas, han avanzado y consolidado procesos que se pueden valorar como de calidad y han recibido la acreditación por parte del Ministerio de Educación Nacional. Sin embargo, llama la atención que, en algunos informes de renovación de la acreditación, tal el caso que refiero de una universidad pública muy prestigiosa, se afirma, en primer lugar, que no se ha constituido la autoevaluación en una práctica de autorregulación del programa, sino que la abordan de nuevo un año antes del vencimiento de la resolución de acreditación; en segundo lugar, que en factores como la Misión y el Proyecto Institucional se afirma que tienen que seguir trabajando pues no se cuenta con estrategias claras de discusión y difusión de los mismos; igualmente, se afirma que se cuenta con pocos recursos de discusión y difusión del proyecto del programa y que éste aunque se considera relevante, se valora como muy rígido para satisfacer las necesidades del medio. El análisis del factor estudiantes, destaca la no concordancia entre el aumento del número de estudiantes y los recursos asignados

al programa. Se afirma también que en lo curricular no se propicia todavía la interdisciplinariedad y que la flexibilidad es precaria.

Resultando entonces evidente, también en la experiencia exitosa de las grandes universidades, que es la construcción de indicadores lo que valora el Ministerio y que la afanosa construcción de los mismos no permite adelantar la reflexión sobre otros criterios de calidad, de alguna manera autorreguladores que transformaran la práctica de autoevaluación en un espacio público.

La flexibilidad no es pensada como una noción de orden mayor, que devalúa desplazamientos en los dispositivos de poder, retomada por el proyecto globalizador, desde los presupuestos ontológicos que la fundan –esto es, la movilidad e intersubjetividad originaria del ser– y es recontextualizada en los diversos campos sociales, con fines políticos, argumentando la necesidad de subjetividades flexibles, dada la erosión de la categoría trabajo. Cuando la noción ingresa a los campos de conocimiento escolares, es recontextualizada en los órdenes de lo académico, lo curricular, lo pedagógico, lo organizacional y lo administrativo, por supuesto, desde la lógica económica de la competitividad.

La manera como esta noción es apropiada por los procesos curriculares, evidencia su comprensión en tanto laxitud, inexistencia de requisitos discursivos (pre-requisitos) entre los contenidos de conocimiento, reducción, las más de las veces no apropiada de la escolaridad, virtualización de los cursos, incorporación sin sentido de la noción de créditos académicos, afectando la formación integral de las y los futuros estudiantes, a quienes la certeza de hacer parte de procesos flexibles de formación les garantiza su movilidad a otros países, mas no una apropiación de su “ser ciudadanos” colombianos. La voz alterna refiere, a este respecto, la siguiente experiencia:

En el informe de Acreditación Institucional de una prestigiosa universidad privada colombiana, los evaluadores alaban la flexibilidad curricular de los programas de esta institución, sustentada en la garantía que las y los estudiantes tienen de poder efectuar algunos semestres de su formación o las pasantías que ella requiere, también en prestigiosas universidades europeas y norteamericanas. Esta experiencia, dicen los evaluadores en el informe, amplía la formación profesional de manera significativa, constituyéndose en el mejor aporte al mejoramiento de condiciones de vida de la sociedad colombiana. Inmediatamente, en el documento, muy bien elaborado técnicamente, se abre un hipervínculo y “entran los estudiantes”, diciendo: “Hice mi pasantía en tal universidad europea; perfeccioné mi alemán y, lo mejor, tengo garantizado el trabajo en este mismo instituto, una vez me gradúe”. Valoraciones iguales hacen otros estudiantes acerca de su perfeccionamiento del inglés y del conocimiento relacionado con su área de formación durante su estadía en los Estados Unidos, a donde muy probablemente se vayan a trabajar luego de esta experiencia.

La consecuente pregunta de qué se comprende en el ámbito universitario con internacionalizar la educación; qué se busca al propiciar la interacción de los sujetos escolares con contextos más amplios, interacción que aporta, sin duda, experiencias significativas en la formación de las ciudadanas y ciudadanos que requiere nuestro país y nuestro tiempo, es una pregunta, evidentemente, para las universidades, pero también para los pares académicos evaluadores que conforman el sistema de aseguramiento de la calidad, quienes, fascinados con la experiencia globalizadora, ni siquiera perciben en su mirada externa a las instituciones universitarias, lo maltrecho que queda el proyecto de país que aspiraríamos a consolidar sobre la base del mejoramiento de la calidad de la educación superior y la generación de conocimiento pertinente, con estas políticas flexibilizadoras configuradas, al parecer, desde una suerte de “exilio cósmico”, dado que las subjetividades capitalistas escolares que interactúan en la dinámica aludida en el relato de la voz externa, no develan una mínima densidad política que posibilite la configuración de una propuesta política de intercambio de

conocimiento, con miras, sí a potenciar en nuestro país los desarrollos de conocimiento, tecnológicos pero también culturales, éticos y políticos, es decir, integrales que Colombia requiere con urgencia y que, por supuesto, merece.

A la luz de la demanda del discurso oficial por construir expresiones de la calidad en las prácticas sociales y pedagógicas de la institución de educación superior, entre las cuales la flexibilidad, lo que estamos destacando es, de una parte, algunos rasgos que encontramos en estas experiencias, particularmente en las regionales, que no sólo reiteran el absurdo de lineamientos y normativas universales que intentan regular una supuesta cultura de la calidad, en el país y en el mundo y que propician, por el contrario, la profundización de brechas enormes entre las instituciones que tienen algunas posibilidades efectivas de mejorar sus procesos de formación profesional y de producción de conocimiento pertinente, con la consecuente exclusión de aquéllas que funcionan en condiciones económicas de mayor precariedad. Y de otro lado, continuar resaltando la manera en que, paradójicamente, se sigue desplegando una interacción comunicativa de carácter dialógico y polifónico entre las voces provenientes del campo oficial y las de las universidades regionales, constitutiva de posibles transformaciones en la dinámica, hasta entonces monológica que suscitaba la entrada del discurso evaluador a las universidades.

Miremos en uno de los apartes de las memorias elaboradas por uno de los grupos que interactúa en nuestro acercamiento genealógico a la calidad, la constatación que a propósito de experiencias de flexibilidad efectúa⁴⁶:

⁴⁶ El taller sobre *flexibilidad* es una réplica de uno de los talleres convocados por el ICFES en el proceso de elaboración de los *requisitos mínimos de calidad de los programas académicos de pregrado y postgrado*, derivado en el Decreto 2566 de 2003. Apropiamos el taller en tanto ilustra la inserción en el campo oficial del Estado de la lógica economicista en el diseño posterior de indicadores de calidad. Por otro lado, este taller se revela en la dimensión controversial que

Luego de explicarnos la centralidad de la noción de flexibilidad y la necesidad de producir marcos de referencia a partir de los cuales se pudieran conceptualizar asuntos de gran importancia para la educación superior en los que interviene la flexibilidad, se nos pidió identificar las distintas formas de flexibilidad que se muestran en nuestra Universidad, en los órdenes de lo académico, lo curricular, lo pedagógico y lo administrativo. En el formato del taller se explicitaban los propósitos del mismo, se hacía claridad en lo que se comprendía como flexibilidad académica, curricular, pedagógica y administrativa. Igualmente fue clara la metodología propuesta y se entregó una guía bastante amplia de ítems relacionados con cada

produce el mapear las situaciones en que nos encontramos insertos y que el ejercicio obliga a explicitar. Los ítems que se pedía abordar eran los siguientes:

1. Construcción y validación de teorías y modelos de flexibilidad
2. Comunicación entre los programas académicos
3. Comunicación permanente entre los profesores
4. Desarrollo de nuevos métodos pedagógicos
5. Desarrollo de nuevos contextos de aprendizaje
6. Relación entre unidades académicas
7. Vinculación con sectores sociales y productivos
8. Disposición al cambio y a la innovación
9. Centralización del poder
10. Comunicación con directivos
11. Organización de los programas por asignaturas
12. Vinculación de la investigación a la formación
13. Vinculación de la proyección social a la formación
14. Existencia de tecnologías modernas al servicio de la formación
15. Articulación entre teoría y práctica en la formación
16. Vinculación de los estudiantes a la investigación
17. Conformación de grupos interdisciplinarios
18. Obstáculos al cambio
19. Movilidad académica de los profesores dentro de la institución
20. Formación por ciclos
21. Organización de los programas académicos por créditos académicos

uno de los aspectos que señalarían la existencia de flexibilidad de alguno de los tipos que se nos pedía.

Para reseñar las transformaciones posibles que se hubieran dado en la Universidad en materia de flexibilidad, debíamos elaborar un breve diagnóstico de los desarrollos que teníamos al respecto. Luego señalaríamos, específicamente, las transformaciones básicas encontradas, relacionadas con lo académico, con lo curricular, lo pedagógico, lo evaluativo y lo organizativo. Por último, en una escala de 1 (menos) a 10 (más) evaluaríamos de qué forma algunas relaciones implícitas en el concepto de flexibilidad se daban en la Universidad.

En la elaboración del diagnóstico nos ocurrió algo parecido a la tendencia que descubrimos en el primer taller, teníamos nosotros a describir realidades ficticias, o lo que algunos de los participantes nombraba como describir, más bien, el “deber ser”; la tendencia también la podemos argumentar como cierto afán por encubrir la verdadera realidad en que vivimos, algo en lo que nos hemos vuelto expertos en las visitas de los pares académicos que hacen parte de la acreditación.

[...] Analizamos entonces, no tanto por qué el proyecto mencionado fracasó como proyecto para toda la Universidad, sino por qué siempre insistíamos en “encubrir” nuestra verdadera realidad. Decíamos que la cultura de la calidad que se estaba conformando en Colombia tal vez nos llevaba a eso pues, de una parte, sabíamos que había que defender los programas, aunque por otra, sentíamos que se estaba deformando y desapareciendo lo que, por lo menos teóricamente, entendimos y acordamos como la única posibilidad de transformación, es decir, que el diálogo entre los saberes que propiciaría la interdisciplinariedad en el proyecto que la Facultad de Educación construyó en el año 2000 sí tendría resultados importantes.

Esa discusión la dimos entre cuatro de las profesoras pues los demás ni se habían enterado de la existencia momentánea de una manera distinta de pensar la Universidad y la Facultad. Ya todos estaban de nuevo en la antigua lógica de las asignaturas, los departamentos, las Facultades, etc. Sin embargo, ocurrió algo bien interesante y es que, cuando uno pensaría que hablar del fracaso del anterior

proyecto y de la debilidad que percibíamos en el contexto de nuestras prácticas pedagógicas era algo que bajaría el ánimo en la conversación y en el taller que efectuábamos, ocurrió todo lo contrario y empezamos todos los profesores a mostrar muy críticamente cómo no teníamos ninguna de las condiciones que sugerían los ítems y que, al revés, teníamos cosas muy feas, por no decir muy malas o deformes.

Si bien la estética de la fealdad en Baudelaire nos enseñó que la posibilidad de “vernors feos” contiene en sí misma un movimiento bello, sustentado en la posibilidad de rehacernos, es el movimiento estético de percibir nuestra complejidad constitutiva el que nos parece, vale la pena ampliar, dado que es a este aspecto al que alude la mediación que el dialogismo y la polifonía constituyen en el despliegue de una subjetividad, de carácter plural que deviene en subjetividad política; el dialogismo no implica únicamente la réplica de aquél con quien entablamos un diálogo, sino la réplica de las voces en contexto, que en él intervienen; es decir, se trata de una amplia réplica relacional de interconectividades: la globalización, la sociedad red, la mundialización de la cultura y nuestra inserción en ella, las políticas educativas de calidad, el hedónico proyecto capitalista, el consumismo globalizador, la sociedad inteligente, la educación virtual, el ciberespacio, la riqueza abrumadora, la pobreza, también abrumadora, el despojo humano, la guerra, la exclusión, el hambre, la violencia.

En efecto, “sentir”, incardinar la experiencia del contexto en nuestra subjetividad es, sin duda, un acontecimiento derivado de un proceso comunicacional que incorpora mucho más que palabras; ampliación de la sensibilidad algo difícil de explicar y, más aún, de describir, el *devenir animal* metafórico de Deleuze, lo que más se le acerca. Pero ¿qué es, sino una tal incorporación lo que sacude la subjetividad y la transforma?, ¿qué es, sino percibir, en interrelación estrecha con la práctica y con claridad meridiana, que si no es por nuestra potencia lo instituido no se daría; ¿qué es esta mezcla de dolor, pero a la vez de asombro y de gozo, que nos permite autorreconocernos en la

gran limitación y mutilación que ha supuesto la separación del otro en nuestra existencia, pero, también la inimaginable y fugaz sensación de estar saliendo, liberando colectivamente las fuerzas que nos sujetan? Es aquí, en esta circunstancia de comunicación intensiva de las subjetividades en donde adviene el sujeto enunciador y es un tal proceso lo que se hará visible cada vez más en esta dinámica de producción interdiscursiva del deseo, agenciada por un modo de actuación del lenguaje que se sitúa más allá de lo verbal, en una relación muy estrecha con la praxis humana, como argumenta Bajtin en su perspectiva translingüística.

Miremos las precisiones que del nuevo quehacer pedagógico “de calidad” demandado por el discurso oficial, hacen las y los actores escolares y que se capturan en estas valoraciones:

La comunicación entre los programas académicos existe pero no porque haya interdisciplinariedad sino porque los cursos se unificaron y se volvieron numerosísimos, entonces todos los estudiantes de ciencias básicas están juntos y no se les diferencia nunca la importancia o las entradas de esas disciplinas en la conformación del discurso de su profesión; además, se redujo la presencialidad en los cursos, la docencia directa es solo de dos horas porque eso dizque es flexibilidad; los profesores deben cumplir horarios de asesorías a los estudiantes, pero no se trata de orientaciones planificadas según el proceso que aquéllos van haciendo sino que están en el departamento los profesores, por si algún estudiante viene a preguntar algo. Bueno, eso en lo referente a nuevas metodologías, esas serían las tutorías porque la educación virtual también es para flexibilizar. La educación virtual consiste en estudiar los contenidos de los cursos que están en la red y en hacer exámenes en línea, pero no hay ninguna interacción pedagógica con los estudiantes.

Insistimos en continuar interactuando con los *metálogos* o interacciones comunicativas en donde las comprensiones de sentido que surgen son mediadas

por flujos de conexiones interactivas no meramente lingüísticas y que evidencian la relación histórica entre actos de habla y emergencia de la conciencia; es lo que ya hemos comenzado a enunciar como el acontecimiento del devenir múltiple de la subjetividad política de los actores escolares. Que uno es plural, es algo que hemos escuchado poéticamente en el devenir de los tiempos; no obstante, se trata de una abstracción pura, si no se tiene una vivencia comunicacional que realice, en efecto, ésta nuestra condición originaria. Rebasemos entonces los argumentos que nos conducirán a una tal afirmación y “miremos” en el fragmento que sigue de la memoria de la conversación del grupo 1 Universidad Pública, cómo no sólo estamos dando cuenta de la degradación de la cultura de la calidad; ya nombramos este *engendro* desde el momento en que enunciamos la calidad como un *falso positivo* y concentrémonos en valorar en qué medida la asunción que *ocurre*, que se da en esta dinámica comunicativa intensa, en el choque de estas fuerzas con fuerzas externas igualmente intensas, anuncia al *sujeto* que deviene:

[...] Los participantes continuaron “contando” que aquí se insiste mucho en que se han creado nuevos contextos de aprendizaje gracias a la flexibilidad y a la educación virtual y los que diseñan la educación virtual no son ni siquiera los profesores de la Facultad de Educación, por lo menos ellos, aunque no supieran mucho del manejo técnico de los ambientes virtuales intentarían hacerlo más responsablemente, sino que son los técnicos de “Plataforma” (unidad de infraestructura de información con desarrollos tecnológicos importantes) los encargados de eso. Y son ellos los que aseguran tener Calidad en esos procesos. En una reunión que hubo en la Universidad con la Directora de Colciencias, el director de plataforma dijo que aquí uno de los indicadores de calidad era el tener garantizado “el control del aprendizaje virtual”; dijo textualmente: (lo tenía apuntado en su agenda el profesor que intervenía) “el estudiante nos enseña cómo hacen las trampas; por ejemplo, cuando ellos entran al ambiente virtual, dejan solo el computador y se van a jugar billar; entonces nosotros los bloqueamos, si ven? ya ahí, tenemos calidad; igualmente, con los profesores que hemos llamado “profesores mágicos”, hemos detectado que algunos de ellos ni siquiera abren el

paquete de su información en el semestre y les dan notas a los estudiantes, pero eso ya también sabemos cómo bloquearlo, los tenemos controlados, hay completa transparencia en el proceso”. La directora de Colciencias aplaudió mientras nosotros nos preguntábamos, continuó el profesor “¿y la formación, la ética, la trampa, la corrupción en el contexto colombiano, el aprendizaje?, era el control del aprendizaje lo importante, claro; seguíamos preguntándonos, bueno y cuando ya no tengan el control garantizado ¿qué harán?” ¿los fumigarán, nos fumigarán?. Lo peor de todo es que no se puede opinar nada en esos espacios ya que en el país es muy bien valorado todo lo que indique modernización tecnológica y quienes cuestionamos cosas como lo que acabamos de mostrar somos estigmatizados, eso sería lo de menos, nos abren investigación disciplinaria en la oficina de control interno.

Reparemos en el ritmo que va tomando la emergencia de la conciencia, en el advenimiento del sujeto de la enunciación, o mejor aún, la reestructuración de la misma mediada ya por la escritura, que también fue colectiva:

Lo de los nuevos contextos de aprendizaje y desarrollo de nuevos métodos pedagógicos dio para rato; otra profesora contó que, en esas mismas reuniones de todos los profesores que se hacen al comienzo de los semestres y que son obligatorias, cuando intervienen “los de plataforma”, cuestionan a los profesores, sobre todo a los antiguos, los de planta de tiempo completo que no se modernizan y obligan a los estudiantes dizque a leer libros enteros, cuando el lenguaje en el ciberespacio es codificado de otra manera y a los estudiantes hay que darles solo “pildoritas”, un saber muy concentrado.

[...] otra cosa que también “denunciamos” por lo menos ahora, aquí, en el interior del grupo es que nos están responsabilizando a los profesores de la deserción escolar, nos piden que las evaluaciones sean “más flexibles” y hay que programar cursos de nivelación en las vacaciones para que todos los estudiantes pasen y para que “adelanten materias”. Los estudiantes nos miran feo cuando les planteamos un nivel de exigencia y algunos se van a quejar directamente a los directores de programa o a los decanos, creándonos la “fama” de “cuchillas” pero ya en el sentido

más desprestigiado de ese término pues anteriormente los profesores cuchillas eran de algún modo respetados. Lo peor de todo es que si no actuamos conforme a los criterios de calidad más importantes, que son los de “Plataforma”, inmediatamente nos llaman a la oficina de control interno y nos abren investigación disciplinaria.

Si eso es cambio e innovación pues sí, aquí hay mucho de eso. La pregunta por la organización del programa por asignaturas casi “rebasó la copa” ya que cuando empezamos a hablar y a opinar que eso era lo de menos el haber vuelto a las asignaturas, pues lo más grave es que en plataforma, la ingeniera que asigna los horarios y los salones le cambia los nombres a las asignaturas para que puedan caber más estudiantes en las aulas que ella necesita asignar. Y no hay poder humano que la convenza de que eso no se puede hacer; además como muchos de los profesores son catedráticos y de tiempo completo ocasional y tienen funciones hasta de direcciones de programa, no dicen nada por temor a que no les vuelvan a renovar el contrato.

Cuando la profesora que guía la conversación intervino y nos preguntó, “bueno pero entonces ¿cómo han obtenido los registros calificados de los programas y la acreditación de algunos?”; claro, ahí tenemos que hablar de algo que hasta ahora, en la elaboración de este escrito nombramos como que hay una cultura de la calidad que defiende mucho todos los desarrollos tecnológicos de la Universidad, la plataforma tecnológica y las prácticas virtuales, incluso la cátedra de formación de competencias comunicativas que es virtual, la supuesta flexibilidad, los créditos; y mucha gente que está muy encarretada con la gestión del conocimiento; aquí tenemos hasta una Vicerrectoría de gestión y una Maestría en Gestión de la Calidad de la educación y ahí se forma en esa clase de gestión del conocimiento, claro desde esa comprensión de la gestión que lleva a constreñir el conocimiento frente al imperativo del mercado de venderlo, de consumirlo.

Aquí se ofrecen diplomados en ISO, se forman auditores de calidad, creemos que es esa comprensión de la calidad la que se ha apropiado y que se comparte de manera muy amplia en el discurso oficial en Colombia y en el mundo; y nos llama la atención que cuando vienen aquí los evaluadores quedan sorprendidos y

maravillados de que en un pueblecito como este se encuentre un campus tan “inteligente”; a veces creemos que lo que surge ahí es una mezcla de lástima e incertidumbre; lo que no miran con detenimiento, porque no tienen tiempo pues las visitas de los Pares tienen unas agendas exhaustivas dizque para verificar que lo que dice en los informes que envían las universidades sea cierto, aunque nunca se les ocurre recorrer el pueblo, o la región y pensar en otros indicadores de calidad más dicientes que los que se consignan en los documentos, frente a necesidades tan grandes de esta región y seguramente de todas, que bien pudieran ser apoyadas por el supuesto desarrollo de las universidades regionales; bueno, por mejoramientos de la calidad más reales, menos ficticios. Otra cosa que pensamos es que todo eso que nosotros llamamos “apariencia” de calidad son los indicadores que de verdad les interesa a los encargados de la educación en el mundo y en el país tener garantizados en el mundo universitario de hoy.

Esto último también lo conversamos porque nos llama la atención cómo muchos profesores y estudiantes recién egresados, sin ninguna experiencia investigativa, hacen doctorados hasta en dos años o un máximo de tres; es el caso de España que parece estarse especializando en sacar doctores al por mayor; igual, hablamos de los programas de postgrado, en niveles de maestría y doctorado que ofrecen dobles titulaciones y son casi siempre en convenio con universidades extranjeras; algunos de ellos pueden ser buenos, pero no deja de resultar inquietante pues la formación en esos niveles es muy exigente, o debiera ser, al menos, en el sentido de garantizar muy buenas direcciones de tesis, apoyos a la conformación de redes académicas, pareciera que todo se hace en Internet, llenando formularios y participando en foros virtuales.

La densidad que va tomando el diálogo genealógico, no sólo el de las conversaciones cartográficas, sino el que continuamos aquí en esta lectura también cartográfica, es, sin duda, la potencia productiva del antagonismo en la interacción de las diferencias, mediada por la polifonía, que, en términos de Foucault, es constitutiva del detonante de producción de subjetividad; y es, a la vez, el detonante de la generación de *contrapoderes* que anunciara Deleuze y

sustentara ocurre, en la emergencia de las relaciones de fuerza constitutivas de relaciones de poder, *desde abajo* y no desde los marcos institucionales.

Y es esta en realidad la efectividad de desentrañar el *estatuto de verdad* de la institución de educación superior; no se trata de denunciar desde afuera o desde los marcos institucionales de regulación de la nueva subjetividad escolar, las nuevas expresiones que alcanza la sujeción mediadas por formas cada vez más sutiles de violencia simbólica y propiciadas en la dinámica excluyente que la aspiración *arribista* por la calidad, por decir lo menos, genera en nuestro país y en el mundo; se trata de, desde la asunción reflexiva y deliberativa de nuestra condición de despojo, mediada esa sí por el *deseo*, en el sentido deleuzeano, “metamorfosar la relación de clase en nuevas consistencias de la potencia de la *multitud* (la bastardilla es nuestra), de las polaridades diferentes de la lucha de clases” en las luchas actuales por la libertad, particularmente en la lucha contra el *Imperio* (Negri, Cocco: 2006: 60).

Ilustramos la metamorfosis de la relación de clase que estamos develando en la conclusión efectuada por el grupo:

La pregunta por la centralidad del poder la dejamos de última, le teníamos como miedo; pero cuando, por fin nos dedicamos a ella fue muy fácil articular todo lo que en este taller y en la conversación posterior trajimos a este espacio, nuestro “sentir” acumulado de haber pasado tanto tiempo en esta situación y hacer como si no pasara nada, cada uno dedicado a su trabajo y a continuar “armando” unos indicadores de calidad en el aire y seguir contribuyendo a que la comunidad universitaria y la de la región compartan estas apariencias y no se pregunten por nada más; pero esa era nuestra situación de antes que ahora relacionamos con la centralidad absoluta del poder que se ejerce no solamente aquí aunque nunca antes lo habíamos “juntado” de esta manera para poder pensarlo. Y lo que ahora concluimos pues lo tenemos perfectamente claro, es que para que se comience a consolidar esta cultura académica totalitaria en el mundo, necesita que esa

centralidad funcione de manera similar a como aquí la vivimos. Y esa centralidad no la describiríamos como que la ejerce solo un Rector o los directivos académicos, sino que ya tenemos la clara sensación de que es algo como la voz “del gran hermano” de Orwell la expresión del poder que se está perfilando.

La *Voz Alternativa* da cuenta de otro encuentro dialógico significativo que intervino en el *metamorfosear* de la subjetividad al que estamos asistiendo, esta vez ella incorpora este relato en el proceso del grupo 2, Universidad Privada:

[...] Haré referencia a dos visitas de pares académicos efectuadas, tal y como lo establece la normatividad actual⁴⁷, con el fin de verificar las condiciones de cumplimiento de *requisitos mínimos de calidad* para programas de pregrado y de especialización, en una universidad pública y en otra privada, situadas en una región fronteriza, en las que participé en la defensa de los proyectos presentados a consideración del Ministerio de Educación mediante la intervención evaluadora del CONACES.

Uno de los programas visitados sustentaba, en el nivel de especialización, la necesidad de ofrecer en esta región, un proyecto de Especialización en Derecho Aduanero soportado en una estructura curricular que permite la formación en la investigación aplicada, con una duración de 3 semestres. El comité responsable del proyecto defendió gran parte de la Justificación del programa, particularmente la pertinencia del mismo, con base en la experiencia cotidiana concerniente al saber y la práctica de los problemas aduaneros que se viven en esta región. Se hizo alusión a los regímenes especiales normativos que regulan los procesos aduaneros, según las características de la zona; a la inoperancia de la ley cambiaria en la región, inoperancia que obedece a la compra y venta de bolívares que opera en el espacio público y en las casas de cambio de la ciudad; a la necesidad de formar profesionales para un campo ocupacional fronterizo y, en consecuencia a la

⁴⁷ Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003, por el cual se establecen los requisitos mínimos de calidad para programas de pregrado y postgrado en Colombia, programas técnicos y tecnológicos y ciclos propedéuticos.

incorporación en los proyectos de formación, no sólo de la normatividad y problemas del Derecho en Venezuela, sino de problemas de las ciencias sociales, en relación con la conformación de las identidades sociales y que hacen referencia a aspectos culturales, económicos y políticos que nos conforman, diferenciadamente, a las gentes que hacemos parte de estas regiones.

La sorpresa del *par evaluador*, recién llegado de efectuar estudios de doctorado en Francia sobre ordenamiento territorial, de encontrar como ciertamente pertinente un saber desentrañado desde las prácticas y apoyado por referentes teóricos fuertes fue evidente, como lo manifestara en el momento de concluir la visita.

El segundo caso al que quiero aludir, ocurrido en una universidad pública regional también dio lugar a la sorpresa de los pares académicos, en cuanto la prospectiva de desarrollo propuesta por esta institución se piensa, no alrededor del impacto de la misma en el interior del país, sino, por el contrario, en la posibilidad de reorientar los proyectos educativos institucionales, de la mayoría de las universidades de la región, buscando ofrecer proyectos curriculares, de investigación y de proyección social, que integren las universidades de los estados fronterizos binacionales comprometidos, con lo cual se le estaría apostando, desde la educación superior regional en Colombia, a la construcción de la llamada “región marabina”, conformada históricamente por los estados venezolanos en mención y el departamento Norte de Santander en Colombia. El proyecto se sustenta sobre la base, documentada en múltiples investigaciones, de la exitosa experiencia de globalización vivida en el siglo XIX en la región así enunciada y descrita, cuyo rescate y resignificación, de cara a las características que hoy ha adquirido la Globalización, tendría la mayor pertinencia social, económica y política, tanto para Colombia, como para América Latina, en el contexto actual de la mundialización de la cultura.

Los evaluadores mostraron igualmente su asombro ante un modo de pensar la universidad regional, por parte de nosotros, que tuviera tanta pertinencia política. Las historias referidas terminan, con el reconocimiento, en el primer caso, no falto de vergüenza expresado por los prestigiosos académicos evaluadores, de haber

iniciado el contacto con nosotros, primero a partir de los documentos enviados por las instituciones, a propósito de los programas a evaluar, y luego en los preparativos de la visita, casi con la convicción de dirigirse, “por no dejar” y dando, por supuesto, cumplimiento a la ley, a una región que, sin duda, no ofrecería muchas garantías ni posibilidades de mejoramiento y desarrollo educativo para la universidad colombiana; no pensaron nunca que existiera un *nosotros* en la vida universitaria de esta región. Sin embargo, encuentran con sorpresa, gran riqueza, cultural, humana, profesional, tecnológica, y un gran sentido de pertenencia, así lo reconocieron públicamente, en las personas que conforman los distintos estamentos universitarios con quienes establecieron interacción en esta zona, efectivamente, tan “dejada de la mano de Dios” y tan desprotegida por las políticas centralistas de nuestro país.

En el segundo caso, la evaluadora “confesó” que nunca antes pensó, ni “sintió” que la proyección social de una universidad fronteriza pudiera consolidarse en una dinámica regional de carácter político, a pesar de la vigencia histórica del concepto *región*.

Resultando claro en la conversación final y a modo de cierre de la visita, que el problema aludido no radica sólo en la ausencia de descentralización de las políticas educativas y en el modo como los imaginarios excluyentes que de tal centralismo se derivan, actúa en las prácticas sociales, académicas y pedagógicas de la vida universitaria, lo cual es a todas luces evidente, sino en el tipo de participación y de inscripción de los sujetos escolares en estas nuevas formas ilusorias de relaciones sociales escolares que aspiran a una calidad total en abstracto y que *los, nos* mantiene casi siempre “afuera”.

Es claro en la interacción dialógica que adelantamos -explicitada la dimensión de la comprensión de lo dialógico en Bajtin- de qué manera el cartografiar las distintas experiencias subjetivas de las reformas educacionales que nos ocupan, ha suscitado una modificación en la mirada y en el hacer de los actores escolares, en su interacción en las propias prácticas de autoevaluación, que son prácticas

pedagógicas y que son inherentes a nuestro quehacer, lo que permite entonces enunciarlas en la dimensión de lo público que le subyace.

3.1.5 El espacio público de la práctica de autoevaluación y el despliegue de la subjetividad política de los actores escolares. El rechazo que los sujetos escolares han efectuado de las condiciones en que estaba inmersa su práctica pedagógica de autoevaluación con fines de acreditación, visible en los relatos hasta el momento incorporados, es susceptible de describir como la emergencia de *contrapoderes* que modifican sustancialmente la dinámica hegemónica de relaciones característica de las distintas prácticas de evaluación y que condicionan la configuración de las subjetividades contemporáneas.

La generación de contrapoderes que no sólo neutralicen la estrategia globalizadora, sino que produzca transformaciones en las subjetividades escolares es susceptible de “animar” como hemos observado, en el ejercicio de develar el estatuto de verdad de la dinámica universitaria en el mundo de hoy, inspirada por Foucault y que estamos *trazando* a la vez que constituimos una *línea de fuga*. Enfatizamos, sin embargo, que es en el terreno de la práctica en donde devienen las transmutaciones que nos interesa producir y de las cuales compartimos la experiencia de su emergencia en las interacciones surgidas en algunos de nuestros grupos de actores escolares seleccionados.

Las actualizaciones del proyecto filosófico-ético-político de pensadores del vitalismo como Nietzsche, Bergson, Spinoza, Deleuze, Braidotti, Irigay, reiteran permanentemente la necesidad de comprender la dinámica del poder, en el mismo proceso de su generación en tanto es una de las vías más claras para la estrategia política: “Los *dispositivos* o despliegues del poder conforman la estructura de un orden social impuesto desde arriba, desde un espacio externo de trascendencia; los *agenciamientos*, acuerdos o combinaciones, constituyen los mecanismos de una organización surgida desde abajo, desde el plano social

inmanente. *La horizontalidad de la constitución material de la sociedad pone el acento en la práctica entendida como motor de la creación social* (el resaltado es nuestro) (Hardt: 2004: 226).

La constitución de lo social, de carácter intersubjetivo e interactivo, despliega la potencia del Ser y la extiende a consecuencias mayores en los campos de inmanencia, es decir, produce transformaciones que la inscriben en el plano de lo político: “Una política práctica de los cuerpos sociales libera las fuerzas inmanentes de la estrictez de las formas predeterminadas para que descubran por sí mismas sus propios fines, inventen su propia constitución [...] La sociedad horizontal es el sitio abierto que nutre tanto la creación y la composición prácticas como la destrucción y la descomposición [...] El modelo de esta constitución es la reunión general, la inclusión absoluta e igual del plano inmanente en su totalidad: la democracia, como se complacía en decir Spinoza, es la forma absoluta de gobierno” (Ibídem: 227)

Interactuar entonces autorreflexivamente, en interrelaciones comunicativas amplias, con la dinámica misma de generación de la *microfísica del poder*, entiéndase, con la *información* (en la perspectiva de la cibernética, recordemos a Bateson) que requiere el poder ejercido como *potestas* y, evidentemente, la nueva soberanía para consolidarse, es lo que genera, paradójicamente, *contrapoderes*, nuevas fuerzas imbuidas de la potencia de multiplicidades que devienen *multitudes*, dinámica que debilita su microfísica y nos posibilita transgresiones de la sujeción constitutivas de procesos de empoderamiento.

Es así como en nuestro análisis de la interdiscursividad destacamos “el encierro en el territorio sin salida” que caracteriza, en gran parte la crítica educativa y propiciamos la interacción con voces que protestan de otra manera, que niegan con gran fuerza la realidad que las habita, expresando su rechazo y valorándolo desde la dinámica del *habla* que hizo explícito el rechazo y lo

transformó, le dio forma, dando lugar a autorreconocimientos comunicativos con un alcance que va más allá de los intercambios verbales y a un estado celebratorio de los mismos y que condujeron a la constitución de minorías en la acción, o lo que es lo mismo a verdaderas emergencias de “sujeto”. Veamos la siguiente expresión del tránsito aludido en el siguiente fragmento de otra de las memorias elaboradas por los grupos:

Lo primero que quisiéramos consignar en este escrito es la certeza que tenemos en este momento de estar “reescribiendo” la conversación que tuvimos en el grupo de autoevaluación, de algún modo repitiéndola y ampliándola con el fin de reorientar lo que hacemos. Tenemos la seguridad de que hay mucho por hacer, de que no estamos solos en esto, de que “llenamos” una especie de vacío en nosotros y que el ejercicio de “construirnos como grupo” no es una inquietud únicamente de nuestra universidad, sino de muchos cercanos y lejanos, que continúa y es como un camino nuevo en el que “atravesaremos” nuestro quehacer y nuestra vida. Por eso, no creemos que estemos “recordando” el ejercicio para “contarlo”, sino que lo estamos llevando a mayores consecuencias. En este “sentir” estamos de acuerdo todas y todos, aunque es una sensación nueva, una vivencia extraña que todavía no precisamos muy bien⁴⁸.

Para aportar mayores elementos en el esfuerzo que hacemos por dar cuenta de la dinámica de la relación subjetividad y poder que logramos develar en nuestra investigación, resulta pertinente volver al análisis del modo en que opera esta relación en la perspectiva teórica de Deleuze. Recordemos que, en esta perspectiva, es el *deseo* el que agencia los campos sociales y los agenciamientos de deseo son las líneas objetivas que atraviesan una sociedad. Y cuando la dinámica del deseo logra constituir rupturas con un proceso anterior de enmarcamiento en el que se estaba atrapado, lo que se produce es la inscripción de quienes hacen la ruptura en los nuevos agenciamientos, es decir, en las líneas

⁴⁸ Memoria de una *Conversación* acerca de la Misión, el Proyecto Educativo Institucional, inscrita en las prácticas de autoevaluación. Grupo 1 Universidad Pública.

de fuga, lo que constituye una remodificación de las condiciones de existencia o un bucle, en términos de Deleuze.

Luego, en la experiencia destacada de este Grupo 1, lo que cambia en la interacción comunicativa suscitada es la *mirada* que los actores dirigen a los procesos en que participan y que los situaba fuera de ellos; es su efectiva inmersión en el campo de sus prácticas, el incardinamiento de sus voces en sus subjetividades lo que se produce y que los *liga* de manera consciente al quehacer de otros, “de muchos cercanos y lejanos” que se les unen, que los conforman para *reorientar* su vida, para “ampliarla”; lo que comienza entonces a trazarse es una *línea de fuga* en la que se inscribe el *devenir* múltiple de este colectivo.

Es en este sentido que argumentamos la manera en que las conversaciones y la dimensión autobiográfica que las cruza conducen a la elaboración de mapas que evidencian la asunción que hacemos de nuestra relación con el entorno en que interactuamos, en sus múltiples dimensiones. Y es por ello que también afirmamos que las nuevas *figuraciones* o nuevas figuras de razón que subyacen a una nueva forma de acción –en la que media una concepción ontológica, ética y política– no son representaciones sino formas de trazar mapas de posiciones situadas, o inscritas en una corporalidad, esto es, encarnadas, como continuara resultando visible en las distintas experiencias cartografiadas.

3.1.6 La dimensión de *lo público* en la interacción comunicativa, la emergencia de la subjetividad múltiple y el devenir sujeto de la enunciación.

El proceso desplegado en la densa interacción comunicativa vivenciada por el grupo 1 en referencia, permite valorar la manera en que es a partir de la propia localización intersubjetiva, de la elaboración de la propia cartografía, que el devenir sujeto adviene, que, en palabras de Paolo Virno, *el verbo se hace carne*. Para evidenciar aún más este acontecimiento, incorporaremos un amplio

fragmento de la memoria de una *conversación cartográfica* en que ocurre un tal despliegue:

Cuando nos dispusimos a participar en el taller-conversatorio, pensábamos que ya sabíamos mucho de acreditación, ya que habíamos trabajado en la autoevaluación de dos programas; bueno, 6 de nosotros porque la compañera estudiante y los otros dos profesores que son directivos, uno se imagina que tienen mucha experiencia en eso. En el taller nos pedían describir la concepción de formación integral de la Universidad y cómo se actuaba esa formación en los programas en que nosotras(os) éramos docentes. Lo primero que hicimos fue recordar la Misión que, claro, nos la sabemos de memoria: “Formar profesionales integrales que sean agentes generadores de cambio, promotores de la paz, la dignidad humana y el desarrollo nacional”; pero al tratar de “narrar” cómo ese concepto de formación integral de la Universidad funcionaba en el programa para que los estudiantes se convirtieran en agentes generadores de cambio, etc., empezamos a titubear, a decir cosas como, “pues que tengan valores”; “cuáles valores” nos preguntaba la profesora que guiaba la conversación, “que sean responsables, trabajadores, solidarios”; ¿y cómo hacen ustedes para orientar la formación de esos valores, desde los cursos que tienen a su cargo?; “bueno, está la Cátedra Humanística”, replicábamos; “pero si es un asunto de la Cátedra Humanística, cómo relacionan los saberes propios de la formación específica de los estudiantes con la posibilidad de ser responsables, solidarios, agentes de cambio, constructores de paz?; “¿es que eso hay que relacionarlo, preguntábamos?; ¿y entonces cómo garantizan que forman a los egresados para apoyar el mejoramiento de la vida en la región, en el país, en el mundo, como reza el P. E. I de la Universidad?; “¿eso lo dice el P. E. I, preguntábamos”.

Y resulta que en ese ir y venir, cada uno por su práctica, tratando de “recordar” lo que hacemos con los estudiantes, uno de nosotros se levantó y fue a buscar el libro en el que la Universidad publica el P. E. I y una serie de documentación institucional. Lo primero que hicimos fue mirar los apartes que creíamos eran los que nos interesaban: el que habla de la formación integral y de la formación en el aprendizaje; cuando se nos preguntó “¿qué buscan aportar esos compromisos de la

Universidad a la región y al país?”, preguntamos “¿cuáles compromisos, no son unos valores?”, una compañera intervino, “cuáles valores, formar y aprender son unos procesos”, “pero ¿dónde dice que son compromisos”. Se le preguntó entonces a un profesor del grupo, si en el seminario sobre el P. E. I que él orientaba se presentaba el contexto en el que se dio en el país la reflexión sobre la necesidad de redefinir el quehacer de las instituciones educativas, en otras palabras, de resignificar su identidad en la búsqueda por la modernización de las instituciones sociales y en especial de la institución educativa en todos los niveles de la misma que asume en Colombia la Constitución del 91 y que condujeron a la expedición de la Ley 30 de 1992 que regula la educación superior y la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994.

Al escuchar en ese momento a la profesora, que nos contaba cómo se dio todo ese proceso en el país, cómo, por ejemplo en los colegios contrataron expertos que cobraban muy caro para que les elaboraran el P. E. I. considerado un documento técnico, especializado y no el resultado de una reflexión sobre los principios filosóficos, éticos, políticos que habían infundido la pasión por el saber, por el conocer y por el hacer en la historia de nuestras propias instituciones, para luego, con base en esa reflexión, pensar en un mejor acercamiento a esas prácticas, redefinir con sentido nuestra misión y nuestro hacer, diseñando las mejores estrategias y acciones que posibilitaran la realización de nuestras metas, ... ; y, tal vez al “sentir” que la profesora lo contaba como si fuera una historia de su vida personal, tuvimos la sensación, que ahora en este escrito elaboramos, de “no saber nada” de la vida educativa que creíamos antes, se reducía a conocer bastante bien los contenidos disciplinarios que “nos tocaba enseñar” y que, ahora entendíamos, estaban completamente desarticulados de la misma vida.

Pero, lo que más nos emocionó es que aceptamos sin sentir vergüenza, ese no saber nada de la vida educativa y que no fue como otras veces cuando uno asiste a un curso y lo corchan, o es evidente que uno desconoce de lo que se habla y sale después con la intención, que no se cumple muchas veces, de buscar un libro para enterarnos un poco del tema, como si fuera un diccionario, dijo una compañera.

Volvimos a coger el libro del P. E. I, y comenzamos a fijarnos en la estructura que tenía: Presentación; Nuestra Identidad; la Misión de la Universidad; Compromisos fundamentales de la Universidad: Con el desarrollo regional; Con la formación integral; Con la formación en el aprendizaje; Con la democracia y la paz. Luego aparecía la Visión, las Estrategias y acciones que adelantaría la Universidad para cumplir con los compromisos que tenía con la sociedad colombiana. Como por arte de magia, en esta “lectura” del P. E. I, ya sentíamos que estaban hablando de nosotras y que nosotras éramos elementos de la mayor importancia para, ahora sí, de verdad, mejorar la educación y fundar la calidad de ella en las relaciones muy estrechas que tuviera nuestra práctica pedagógica con el Proyecto Educativo Institucional.

Un compañero llamó nuestra atención sobre los escritos y epígrafes que se introdujeron en el documento del P. E. I y que queremos recoger aquí para “guardar” y tener presente lo que entendimos de esos pequeños textos que también nos orientaban y seguirán haciéndolo, en las prácticas futuras de autoevaluación que ya hemos comenzado.

Antes de la Presentación, hay un escrito introductorio de José Luis Romero (1956) que dice:

La Universidad, como la cultura, se nos aparece como algo concreto: sus edificios, sus laboratorios y bibliotecas, sus alumnos y sus profesores.

Es también un cierto caudal del saber que discurre entre ellos, cierto sistema de pensamiento, cierta imagen del mundo, todo lo cual anida en los espíritus, y preside las relaciones entre los hombres.

Pero todo eso no constituye sino una de las facetas de la Universidad, la que vive en el mundo de los hechos, la que hemos heredado. Mas la Universidad no es sólo eso.

Mucho más que eso, es también la Universidad que queremos hacer para que acoja el saber que vamos creando, saber nuestro irrenunciable e intransferible, saber entrañablemente nuestro y no heredado, sino creado con la efusión de nuestro espíritu y con el que quedan comprometidas nuestras vidas.

Este saber en perpetua creación requiere una Universidad flexible y modelable, para que sus formas endurecidas no hieran su frágil contextura. Y la variable receptividad de cada generación de educandos exige por su parte pareja flexibilidad para que las heridas no sean sus almas o sus mentes.

Maravillados de la manera en que esta descripción tan poética de la Universidad resultara tan cierta para nosotros, de estar continuando el poema diría un crítico literario, comenzamos a mirar los epígrafes que están situados antes de cada uno de los “Compromisos fundamentales de la Universidad”:

“Con el desarrollo regional”

La redistribución del poder a favor de las regiones requiere de un receptor regional adecuado

S. Boisier

“Con la formación Integral”

Educando el ciudadano del mundo y ciudadano de su propio país, conciliando permanentemente lo universal con lo local.

Informe Delors

“Con la formación en el aprendizaje”

La reforma actual de la Pedagogía gira alrededor de este tema: Cómo lograr que el papel del maestro se aproxime lo más posible a cero, de modo que, en lugar de desempeñar el papel de motor y elemento del engranaje pedagógico, a semejanza del cochero, pase a basarse todo en su papel de organizador del medio social.

L. S. Vigotsky, 1926

“Con la Democracia y la Paz”

La verdadera patria es la imagen de las diferencias humanas, la diversidad de sentimientos, lenguajes y culturas. Los itinerarios plurales que trazamos en nuestro incesante caminar, hacia la patria.

José Jiménez

Otro epígrafe que queremos destacar, porque nos ilustró mucho también, sobre la necesidad de, autónomamente pensar y planificar la Universidad, es uno que está situado, llamando nuestra atención a lo que son las “Estrategias”:

Es tiempo de que el hombre fije su propia meta, es tiempo de que el hombre plante la semilla de su más alta esperanza. Federico Nietzsche.

Al terminar la lectura de estos textos, estábamos nostálgicos, casi tristes, pero, a la vez, emocionados; lo comentamos con la profesora que guía la discusión, ella nos habló de lo doloroso que era darse cuenta de lo aprisionado, lo invisibilizado que estaba uno la mayoría de las veces en unas prácticas sociales en donde éramos completamente ausentes; pero que, a la vez, este *darse cuenta*, este despertar es la mayor, es la única posibilidad de trascender esa sujeción que opera sobre nosotros y que esta seguridad, esta fuerza compartida es la que da lugar a la nueva acción y por eso, la emoción que también sentíamos.

Volvimos entonces al Taller, con el convencimiento de que la Acreditación hasta ahora no nos ha mejorado nada, pero también con la seguridad de que es en el acercamiento que hacemos a la autoevaluación en donde está la clave para reconocernos en toda la potencialidad que somos y es por eso que hemos decidido continuar con este acercamiento cualitativo, por lo menos en este grupo de la Facultad de Educación. Nunca antes pensamos que los que estamos aquí reunidos, conocidos, casi todos, hace un rato largo, tan distintos, tan poco amigos y recelosos los unos de los otros, pudiéramos tener algún día esta experiencia de transformación, de ser ahora un *nosotros* pleno de voz, como dice la profesora guía, con mucha razón.

¿Qué es lo que creemos que ocurrió aquí?; ¿se trata de un reconocimiento de nuestra poca idoneidad en tanto sujetos docentes?, ¿de asumir la necesidad de estudiar teorías educativas y/o pedagógicas?, ¿o se trata de una experiencia de desplazamiento vivenciado de nuestros antiguos lugares fijos de enunciación, que nos condujo desde un afuera, desde un contexto exterior, que no una marginalidad, a situar nuestro *cuerpo* en el interior mismo de la trama relacional que teje la cultura escolar en su dinámica de relaciones con el afuera y en la cual no estábamos inmersos? , ¿no se trata de la emergencia de la posibilidad de un *conocimiento de mi mismo* en tanto ser plural, que se me devela, ahora, como más cierto que lo que *yo imaginaba saber de mí* y que me genera nuevas pautas de interacción?

Es a este proceso a lo que Bateson (2002) llama la emergencia de secuencias evolutivas en la dinámica de la comunicación que no modifican por separado a quienes en ellas participan sino que modifican los contextos mismos de la interacción. “Se trata de un proceso de aprendizaje en que el sistema A más B no recibe nueva información desde el exterior, sino sólo desde *dentro del sistema*. La interacción hace que cierta información sobre partes de A quede a disposición de partes de B, y viceversa, lo que supone un cambio en los límites” (Bateson: 2002: 153).

Y es en este mismo sentido evolutivo que Deleuze llama la atención sobre la necesidad de agenciar una lógica rizomática en nuestras prácticas que nos permita ampliar nuestro territorio por desterritorialización, es decir, dando lugar a rupturas que nos posibilitan localizarnos, “mapear” nuestra interacción en el mundo, reconocer una movilidad que nos es constitutiva mas no evidenciada en nuestros anclajes espaciales y temporales de carácter *fijo*.

En este tránsito del yo al nosotros resulta clara la manera en que en la incorporación del contexto de interacción efectuada por los participantes, la

dimensión de lo público deviene una mediación para el despliegue de su subjetividad política; no se trata sólo de destacar la imposibilidad de la afirmación de la subjetividad sin intersubjetividad y el carácter público que adquiere entonces la asunción de que nuestra voz es parte de la interacción de muchas voces, es decir que somos visibles como sujetos polifónicos, lo cual es, de hecho, fundamental para devenir conscientemente plurales, sino de valorar el modo histórico en que se invierte el recorrido habitual de un tipo de interacción con el entorno que se consideraba la base de la construcción social de las identidades.

Como argumenta Leonor Arfuch, “el descentramiento de la voz enunciativa [...] en beneficio de una pluralidad de puntos de vista [...] apunta a la redefinición de nuevos valores comunicativos [...] en los que la dinámica de un conocimiento mayor de los otros posibilita la autocreación en el mundo privado; [...] con lo que se invierte el recorrido habitual; es a partir del *nosotros* que se amplía la potencialidad del yo” (Arfuch: 2002: 85).

Lo que se desentraña aquí es el propio conocimiento que de sí mismos, poseen los profesores; pero se trata de un *nosotros mismos* en donde se actúa el reconocimiento de comunalidades que nos potencian. Se trata de una distinción del saber sobre sí, de un nosotros, que establece diferenciaciones frente a *otros* que se comienzan a distinguir también como antagonistas. Aquí la práctica pedagógica devela una dimensión política o el espacio de lo público que la habita. Y es esta la relación entre resistencia y creación de la que hablara Foucault, en tanto relación de supervivencia política donde no sólo nos defendemos y resistimos sino que trascendemos el umbral hacia nuevas formas de vida. Esta es la vía que media el proceso de devenir minorías, de crear una lengua y una cultura propias en que podamos expresarnos.

El tipo de interacción desplegada es una mediación que permite develar en una relación consigo mismo, que incorpora a otros, en primer lugar, la constitución

subjetiva de *multitudes*, característica de la subjetividad contemporánea; pero también, la manera en que se conjuga este elemento ontológico en los movimientos que ha realizado el *ser* y el movimiento institucional en el plano de lo político. Y es ésta una interrelación de capital importancia entre el saber y la praxis que redefine nuestra acción como acción política.

El pensamiento construido por los profesores en la dinámica interactiva, intersubjetiva e interdiscursiva *que los potencia* no es el mero conocimiento de los profesionales de la educación, o del saber específico de los educadores (saber pedagógico y saber didáctico) que ahora enriquece su práctica pedagógica de autoevaluación, sino que se trata de un conocimiento acerca de cómo transformar sus procesos de formación en procesos políticos, procesos emancipadores, cuya posibilidad se funda ahora en las nuevas formas de saber y de práctica que *los habitan*. Ya no abordarán las prácticas de autoevaluación de la misma manera inconsciente en que lo hacían, sino que de manera autónoma construirán su propio camino, como de hecho ya lo están haciendo.

Y esta misma condición del reconocimiento de nuestra transformación de un yo a un nosotros, en el que surge la acción creadora, se da en las distintas experiencias referidas aunque en gradaciones variadas de intensidad; es lo que hemos enunciado como localizaciones y enunciaciones políticas.

Luego del último relato de la conversación del grupo incorporado, por demás poético, nos interesa reiterar la manera en que la modificación de posturas y miradas que se torna acontecimiento, se dio en el reconocimiento distintivo de fuerzas comunes que confluyen en la potencialidad del *yo-nosotros*, dado que es la misma dinámica histórica de la *positividad del ser* la que posibilita una tal metamorfosis. La dinámica de positividad del ser comporta permanentemente estos movimientos de adscripción a los planos de inmanencia enunciados como de “territorialización o de reterritorialización y de “desterritorialización”, y es en este

sentido que se afirma que lo primero que es dado en una sociedad es que todo se escapa, que todo se desterritorializa.

Es muy importante en nuestra investigación, apostarle a la claridad teórica del proceso que liga lo ontológico al plano de lo ético-político, la producción de la espiral que hemos destacado en nuestra argumentación teórica, desde las diversas posturas conjugadas; esta claridad teórica comporta desplazamientos cognitivos que son a su vez performativos. Por eso para Deleuze resulta absurdo desear el poder, cuando la dinámica del mismo nos es constitutiva; lo que él y otros comparten es la necesidad de explicitar, sobre la base de los presupuestos del Ser, que el poder es un *mito* susceptible de romper, de superar; y así él se pregunta cómo el poder puede ser deseado si el poder es una orientación (un modo de actuación de impulsos vitales en relaciones) del deseo en la geografía constitutiva de los campos sociales, con lo que el deseo, no puede comprenderse nunca como una “realidad natural”.

Advierte entonces, recordemos, que los mismos dispositivos de poder hacen parte de los agenciamientos de deseo y “aunque no son irreductibles a un aparato, de alguna manera se le escapan; actuando en una dirección, se tornan en una multiplicidad difusa, heterogénea, en micro-dispositivos; y, tomando otra dirección, los dispositivos reenvían a un diagrama, a un tipo de máquina abstracta inmanente a todo el campo social (así, por ejemplo, el panoptismo, definido por la función general de ver sin ser visto, aplicable a una multiplicidad cualquiera)” (Deleuze: 1944: 7); de la misma manera que en el mundo de hoy es *el devenir público de la mente* lo que constituye el diagrama como argumenta Virno (2003) y que ampliaremos en la parte final de este escrito.

Nuestra condición de *movilidad*, visible por completo en el plano ontológico y en sus consecuencias epistemológicas y ético-políticas, es, pues, la que permite apropiarse la “libertad” constitutiva del Ser que nos es inherente, su multiplicidad y su

condición de intensividad y extensividad para realizar lo *posible* humano, tanto el bien como el mal. Uno de los puntos fundamentales de la *Ética* de Spinoza es su elaboración de las “nociones comunes” que posibilitan la “ruptura ontológica” en su pensamiento, más pertinente para Deleuze y que marca la transformación de la especulación a la práctica. (Hardt: 2004). “Con el establecimiento de la perspectiva práctica, Spinoza proporcionó una visión radicalmente nueva de la ontología [...] en donde el Ser ya no puede considerarse un acuerdo o un orden dados [...] sino que es la combinación de las relaciones componibles [...] que fundan su “productividad” y su “producibilidad” (Ibídem: 2004: 193).

Y es ésta la condición que se visibiliza en la subjetividad contemporánea, en la experiencia de las *multitudes* y que devela el modo en que en la dinámica de las fuerzas se producen mutaciones, rupturas que posibilitan el tránsito a condiciones de vida plena, insospechada; dicho tránsito, no obstante, requiere de una fuerte estrategia política, búsqueda que funda las luchas actuales por la libertad.

Lo que resulta claro entonces es que las prácticas de libertad, en el plano de lo histórico-social, son susceptibles de realizar, en primer lugar, porque contienen en sí mismas la movilidad necesaria para ello. Ya Foucault afirmaba en la última etapa de su trabajo, que las relaciones de poder, entendidas como juegos estratégicos entre libertades, “hacen que unos traten de determinar la conducta de los otros, a lo que responden no dejando determinar su conducta, o tratando, como respuesta, de determinar la de los otros” (Foucault: 1984: 68). Esta concepción del poder como modo de acción sobre “sujetos libres” es la que nos posibilita asumir que no estamos condenados por la dominación que ejerce el poder, ahí si como soberanía, en tanto el reconocimiento de nuestra potencia nos abre el paso al establecimiento de conexiones constitutivas de libertad en el sentido político. Es entonces cuando surge la asunción de la *potencia constitutiva* mediada por el *deseo* de ser, de hablar, de decir, en su tránsito hacia el devenir sujeto.

Este proceso, por supuesto, también es “determinado” por el capitalismo, sólo que en esa otra dinámica se elude la mediación de una reflexividad que deviene política. La pregunta clave sigue siendo, cómo se efectúa hoy ese proceso en términos de apropiar cada vez con mayor claridad la dinámica de nuestra sujeción en sus posibilidades de superación. Ampliaremos otras referencias en la parte final de esta genealogía, a modo de conclusión y de apertura a los retos que nos plantea el reconocimiento histórico de nuestra *movilidad constitutiva* que pudiéramos enunciar como la dimensión liberadora del ser en el nuevo relato originario.

3.1.7 Metarmofoseando⁴⁹ la subjetividad femenina en el tránsito hacia el devenir sujeto mujer feminista. El ejercicio cartográfico efectuado y que nos ha mantenido *mapeando* las subjetividades escolares contemporáneas, plurales y polifónicas, es un intento que ha buscado propiciar la emergencia del sujeto, en la que intervienen subjetividades que interactúan y devienen plurales; este *mapeando* ha involucrado, evidentemente, localizaciones de la subjetividad femenina que coadyuvan y potencian la dinámica del devenir del sujeto en tanto se incorpora una fuerza que no lograba su distinción. Ya en este momento de nuestras elaboraciones teóricas, resulta más clara la comprensión del *sujeto* como el estatuto de lo enunciable, de lo distinguible que adquiere la subjetividad al

⁴⁹ En la perspectiva de Deleuze, el devenir se comprende como un *entre-dos* que visibiliza la dinámica de la movilidad del ser; así, la abeja en su interacción con la flor deja de ser abeja aunque no se transforma en la flor, al igual que ésta última sin convertirse en abeja, tampoco sigue siendo flor. El devenir es entonces, según Deleuze, “una boda entre dos reinos”, cuyo resultado es una distinción, una *diferencia*. En la perspectiva estructuralista del lenguaje, en la cual los sujetos son antes que los predicados, es decir, antes de la acción, resulta difícil la comprensión de esta relación, que es la verdadera dinámica de la acción. Por eso, en la lógica rizomática, se recurre a la figura de volver sujeto la acción que es la base de la lógica del devenir y de inventar entonces un modo de expresar la acción que la destaque; así, enunciamos el mujerear o el metamorfosearse de las mujeres expresando uno de los movimientos vitales que avanza a través de mí en un devenir que me cambia a mí y cambia a todas las mujeres. (Larrauri: 2000)

localizarse políticamente y enunciarse, comprensión que realza la intencionalidad del proyecto político de la diferencia sexual al defender la necesaria lucha por la incorporación de la voz de las mujeres en la emergencia de *los muchos*, de las *multitudes* que expresan la pluralidad en la subjetividad contemporánea. “El sujeto nómada se engrana así con sus otros externos en un bloque de devenir “simbiótico” y constructivo [...] que constituye un desafío a las identidades molares y fijas” (Braidotti: 2005: 149).

Y recordemos también que, desde los presupuestos de las y los filósofos de la inmanencia cuyas distintas posturas hemos suscrito en nuestra investigación, “el devenir se comprende como una cuestión de conexiones, de alianzas y de simbiosis en la medida que es una cuestión de multiplicidad. A este respecto, la cadena de devenires prosigue en un devenir mujer o niño o animal o insecto o vegetal o materia molecular o imperceptible” (Braidotti: 2005: 202).

Es así como en los grupos en que se desplegaron los eventos comunicativos enunciados como *conversaciones cartográficas*, se localizan las voces de las mujeres en su intento por devenir sujetos de la enunciación, a partir de la ampliación consciente de sus territorios y de sus localizaciones en los mismos.

En la perspectiva deleuzeana, el concepto territorio se refiere a la potencia particular de cada individuo; en este sentido, el territorio es el espacio que ocupa un cuerpo vivo mediante los afectos de los que es capaz. Los territorios no se delimitan por contornos fijos, sino que están en continuo movimiento dado que están determinados por la fuerza vital de cada quien; se trata de un vector que se mueve y que da lugar permanentemente a movimientos de desterritorialización y reterritorialización (Larrauri: 2000).

Miremos en el fragmento del relato seleccionado a continuación, la experiencia de reconocimiento del propio territorio en lo laboral, que circunscribe el comienzo de la emergencia de estas mujeres como *diferencia* y cuya elaboración cartográfica da cuenta de la dimensión política involucrada en la transformación de su subjetividad⁵⁰:

Se nos pidió describir nuestro momento de ingreso a la Universidad precisando las dificultades que supone para las mujeres situarnos en el ámbito de lo público, en una cultura aún dicotómica que discrimina a las mujeres generándoles obstáculos para su reconocimiento. A este respecto valoramos que el ingreso no fue difícil para ninguna de nosotras. Sin embargo, a medida que avanzábamos en nuestra experiencia de ser docentes encontrábamos que teníamos más responsabilidades que los compañeros profesores; a dos de nosotras, por ejemplo, nos sucedía que siempre terminábamos organizando y realizando actividades como la planificación de los semestres académicos, las entrevistas a los estudiantes, revisión de bibliografía entregada por los profesores, en fin, actividades propiamente administrativas, pero consideradas “más sencillas” para nosotras, aunque finalmente eran los profesores quienes las presentaban, ya dándoles mayor realce en los consejos de Facultad o en el Consejo Académico. No pensamos entonces, que se tratara de discriminación de género; atribuíamos eso a que los hombres son muy desorganizados, son hasta “conchudos”, las mujeres hacemos esas cosas mejor. Ese genérico *mujer* organizada y disciplinada, daba para que las cosas en el trabajo resultaran excesivas sin gran preocupación para nosotras mismas.

Fuimos accediendo a lugares en las direcciones de departamentos y de programas donde más o menos la situación se repetía con respecto a los hombres que participaban con nosotras en los consejos u otro tipo de organismos; la historia se repetía, pero igual, las mujeres éramos consideradas “más eficientes”; esta

⁵⁰ Interacción de las voces de las mujeres en el grupo 1, Universidad Pública, a propósito de sus posturas situadas de *mujer*

eficiencia no se reconocía en términos ni salariales, ni en el ascenso en el escalafón.

Cuando empezaron a darse procesos de trabajo fuertes, como la primera reforma de los programas para la Acreditación Previa, nos tocó muy duro y tuvimos choques fuertes con los colegas, llegamos incluso a señalar públicamente su incompetencia. La situación llegó a un límite cuando ya, al término del proceso nos cambiaron de los cargos de dirección de programa que ocupábamos, esa fue la salida que se encontró a los conflictos que teníamos entre profesoras y profesores; fueron ellos quienes presentaron nuestro trabajo y se llevaron todos los laureles en el otorgamiento de la acreditación previa.

El resentimiento que esa “injusticia” nos ocasionó fue, tal vez, lo que nos hizo pensar en que debían tener razón las profesoras que en la Universidad hablaban de problemas de género o de discriminación de la mujer; vino en esa época a la ciudad Florence Thomas, de quien sabíamos algo de lo que hacía en ese sentido. Asistimos muchas personas de la Universidad a ese encuentro que fue muy importante para nosotras; nos sorprendió que los compañeros estaban furiosos con ella y otros se burlaban.

Ese fue como el origen de nuestra *mirada de mujer* que seguimos elaborando tiempo después cuando ingresamos a un diplomado que se realizó en nuestra Universidad en convenio con el Grupo Mujer y Sociedad de la Universidad Nacional. Fue éste un encuentro significativo con experiencias de mujeres de un valor hasta entonces desconocido por nosotras, aprendimos, sobre todo, a darle un valor real a lo que hacemos, a redimensionar nuestro trabajo, ya no por ser ordenaditas y organizadas, sino por ser nuestra manera alegre, activa, ruidosa y responsable de hacer las cosas, de hacerlas como mujeres. Ya sabemos poner límites ante los intentos de manipulación de los compañeros, bueno, al menos nosotras, que somos dos, pues a nuestras colegas les pasan situaciones hasta peores. Les hablamos de lo que vivimos y que estamos narrando en esta conversación, pero ellas sienten que no quisieran tener conflictos por ahora y van a esperar a ver si todo mejora.

Encontramos aquí elementos relevantes de la manera en que se localizan las relaciones de estas mujeres con su entorno inmediato, con el contexto escolar, el ámbito laboral en el que van encontrando *lugares*, el contexto pedagógico de sus prácticas y haceres específicos que reconocen en el modo diferenciado de involucrar de manera distinta a hombres y a mujeres, el contexto de la región en que se suscita la pregunta por la discriminación de género, todo lo cual alude a la construcción espacial de su territorio; y, más sorprendente aún, ellas enuncian la relación subjetiva que establecen entre su modo de ser ruidosas y alegres con su modo de ser mujeres, y que es su propio modo de subjetivación. No se trata aquí de la emergencia de una conciencia en el sentido clásico, sino de la conciencia dialógica y polifónica que nos conecta a los planos sociales de inmanencia temporo-espacial; y esto ocurre por la mediación de “intensidades, flujos o pasiones que constituyen al ser humano y que históricamente han sido puestas a nuestro alcance, [...] permitiendo la organización del propio campo de acción sensorial y perceptiva” (Braidotti: 2005: 181)

Se trata de movimientos reflexivos muy importantes, de desplazamientos necesarios de afectar aún más, dado que la sostenibilidad del devenir requiere la capacidad para soportar y resistir; de aquí el énfasis del nomadismo filosófico en la experimentación y en la interrelacionalidad, como posibilidad de cultivar la capacidad de perdurar y resistir. (Braidotti: 2005). Esta es una advertencia que tiene que ver no sólo con la intensidad de la duración constitutiva del acontecimiento sino también con la estrategia que protege la desterritorialización que se comienza a agenciar, de ser cooptada en la actual relativización de las diferencias, constituyendo una nueva territorialización. La conflictividad experienciada requiere así de mayor intensidad, lograda por mayores interconectividades para que la vivencia no se convierta en una plácida asunción de la diferencia cuyo carácter relativista adquiere una dimensión política importante en la dinámica del proyecto globalizador, como bien nos lo advierte Massumi, referido por Braidotti:

[...] en el capitalismo avanzado, las fronteras de la identidad se están desplazando rápidamente. De hecho, el ritmo es tan acelerado que cualquier cristalización de identidades específicas, incluso, por parte de grupos marginales es, en el mejor de los casos, un oasis de relativa quietud en el tiempo capitalista global: una reterritorialización local, fronteras protegidas en un paisaje incierto. La colectividad consolidada a partir de una política de la identidad es un arcaísmo inmediato, si no a pesar de su éxito, entonces debido a él. (Massumi: 1992: 209)

Será, entonces la cartografía de la diferencia sexual la estrategia política fuerte que posibilite la dinámica posterior del devenir de la subjetividad política femenina y feminista, o la metamorfosis buscada, como valoraremos en la siguiente experiencia de la *Voz Alterna*:

Inicialmente, mi ingreso al ejercicio pedagógico, visto éste como un espacio de lo público, aunque expresó una dimensión política de mi subjetividad, no mostró una subjetividad de mujer, por cuanto, en ese entonces, me creía sujeto universal; percepción que aprehendí de mi formación literaria. No obstante, percibía los obstáculos que mi presencia suponía para mis colegas varones, cuando intentaba defender una postura distinta a la que ellos esperaban.

Poco a poco y a medida que enunciaba una diferencia, desde mi interacción social en la Universidad, me di cuenta que tenía dos opciones: ser una académica muy “querida” y con algún “reconocimiento”, siempre y cuando no objetara las decisiones y prácticas hegemónicas propias de la cultura académica universitaria; o, bien, ser “señalada” como conflictiva e insegura al optar por una construcción consciente de mis posibilidades, no sólo de convertirme en una mujer académica que asume la lucha por el reconocimiento ético de su diferencia, sino, a la vez, el estudio y la investigación de las condiciones que han coadyuvado nuestra sujeción, y fue entonces, cuando públicamente, me enuncié como feminista.

Del estudio mencionado, que abordé con gran pasión, se derivó la convicción en algunos pequeños espacios en el interior de la Universidad, del derecho de las

nuevas generaciones a ser educadas, hombres y mujeres, en los problemas relativos a las inequidades mediadas por la discriminación de género. Trabajo actualmente en proyectos curriculares multiculturales y en proyectos de investigación con perspectiva feminista.

Una de las experiencias más gratificantes, ha sido el contacto que establecieron con nuestro grupo un número importante de jóvenes: veinte, doce mujeres y ocho hombres que asistieron el día de la mujer en el año 2006, a un conversatorio sobre problemáticas identitarias mediadas por los problemas del género y la ciudadanía. Frente a la compleja emergencia de páginas pornográficas y de promoción de “chicas universitarias prepago” que se vive en la actual cultura juvenil escolar, la división de bienestar universitario contacta con frecuencia a las y los jóvenes y en tono de “regañón” los conmina a que recuperen su autoestima, que respondan a los esfuerzos que los padres hacen para educarlos, etc, con lo que los responsabilizan a ellas y ellos de tan compleja situación. En el evento mencionado, invitamos a la coordinadora del trabajo en bienestar universitario y planteamos una perspectiva clara del carácter político, social y cultural del problema, así como de la importancia ética y política, para hombres y mujeres de formarnos en los problemas nombrados como de género.

Acordamos y planificamos un diplomado en formación de cultura política, género y ciudadanía que se desarrollará en el próximo semestre y estamos organizando con estos jóvenes una red de soporte a su formación ciudadana; será el espacio, por supuesto, de interacción buscando el despliegue de una subjetividad política atravesada por la asunción de la diferencia sexual.

No obstante, hay mucho trabajo por hacer en los espacios universitarios; aunque percibo la fuerza constitutiva que me construye al haber apropiado mi propia lucha consciente por el despliegue de mi subjetividad política como mujer y como educadora, percibo, a la vez, las fuerzas masculinas, tanto de hombres como de mujeres, que resienten su posible pérdida de poder y actúan en consecuencia, con lo que la estrategia política deviene un interés fundamental. Me reconozco actualmente en la búsqueda colectiva por una estrategia que convoque las fuerzas

vivas del planeta en la lucha contra la discriminación, cualquiera que sea su forma, pero, particularmente de las mujeres, no sólo por mi condición de mujer, sino por la enorme agencia de la mujer en el entramado sociocultural de relaciones que culturalmente le ha sido asignado.

Señalamos aquí algunos rasgos de la escritura femenina que se actualizan performativamente, por supuesto en el redimensionamiento de su diferencia. Se trata de lo que Bajtin llama el tránsito de la palabra ajena, de lo ya dado en el diálogo multicultural que se suscita entre el yo el tú y lo otro (ya dado), relación intersubjetiva que da lugar a la emergencia del nosotros y en donde surge la palabra propia de naturaleza plural. Creemos que es éste el momento pertinente para explicitar la significatividad de lo plural en las subjetividades, particularmente de las mujeres. Es el tránsito de la mujer singular, de la mujer ficción esencializada y naturalizada por la cultura, descrita y actuada por las voces patriarcales, a las mujeres históricas que somos, las que verdaderamente existimos, existencia y palabra de mujer que se van develando en su escritura, ningún enunciado es neutral, nos argumentó Mijail Bajtin; incorporemos, pues, su voz, ya destacada anteriormente, a este tejido interdiscursivo:

El enunciado se plantea como la única unidad que puede posibilitar la construcción de la metáfora del mundo. Una unidad constituida por la misma heterogeneidad de los sujetos y la diversidad del contexto en el que interactúan.

[...] El enunciado, el Discurso, es la arena donde se desarrolla la lucha de clases, el entrecruzamiento de diversas ideologías, de diversas tensiones sociales; es en este sentido que en el signo discursivo bajtiniano se lleva a cabo la pluriacentuación de puntos de vista y, por tanto, el enunciado es un signo vivo, móvil, capaz de evolucionar; es el instrumento racional, emotivo y viviente de la sociedad. (Referido por Martínez: 2004)

Cartografiar la diferencia de las mujeres supone la transformación de su experiencia individual en experiencia femenina, agencia política que constituye históricamente el proyecto feminista de la diferencia sexual. No obstante, se trata de una experiencia que requiere, sabemos, de la apropiación de la lógica del devenir en nuestra subjetividad, en la que intervienen las nuevas *figuraciones* que actuamos hoy las mujeres. Se trata de una nueva comprensión y actuación del lenguaje en la cual no se concibe ni se actúa separación entre el proceso perceptivo de la “realidad” del mundo físico y la conceptualización del mismo que efectuamos los seres humanos en nuestra aprehensión constructiva del sentido del mundo y de nuestra interacción en él, tal y como ocurre desde los supuestos estructuralistas. Esta discusión sobre el lenguaje es de máxima relevancia en el contexto del capitalismo tardío en donde el trabajo inmaterial (o de la mente), o *general intellect* es el motor de la productividad como ampliaremos en la parte final de nuestra lectura genealógica.

Actuar entonces nuevas figuraciones tiene que ver con volver nuestra acción sujeto y así, elevar el *mujerear* al plano político de lo simbólico; y este tránsito no es susceptible de producirse desde posturas universalizantes de sujeto mujer. Miremos el metamorfosarse de una mujer académica con quien interactuó nuestra voz *alterna* en la dinámica de su investigación feminista⁵¹ y que ahora introducimos en este, nuestro *texto*:

Incorporé así la perspectiva de género a mis objetos de estudio, aunque no he hecho de ella una especialidad, y también a la manera en que leo los trabajos de otros –teóricos, colegas, doctorandos–. Me volví atenta a las actitudes del medio académico respecto de saberes, temas de investigación, evaluaciones y posiciones. Me resultó sintomático comprobar que la Sociología –carrera en la que soy

⁵¹ Leonor Arfuch comparte una *conversación cartográfica* con la voz alterna en la que le refiere su experiencia de explicitación de su subjetividad política femenina; es la experiencia que Arfuch hace pública en el texto *mujeres y escrituras*.

profesora– tenía un fuerte sesgo masculino, ya sea, obviamente, por sus “padres fundadores” como por sus exponentes vivos –mis colegas– de aquí y del exterior. Advertí que había cátedras sólo de varones. Comencé a reparar en la composición de las mesas redondas, páneles, encuentros, conferencias y debates que tienen lugar en nuestra Facultad organizados por instancias internas, muchas veces estudiantiles: raramente hay entre ellos una mujer. Ya adoptando la risa bajtiniana que recomendaba Kristeva, me divertía comprobar que el *board* de revistas teóricas con pretensión “universal” era exclusivamente masculino, sus colaboradores incluidos. Con menos diversión me enfrentaba a seminarios de discusión teórica o a *dossiers* sobre la coyuntura, siempre crítica de la Argentina, donde la palabra autorizada era, casi sin excepción, masculina.

Yendo a la carrera en sí misma, la ausencia de la problemática y la crítica feminista, tanto a nivel de materias o seminarios específicos como en las bibliografías de materias donde su presencia es casi *obligada* (filosofía, teoría social, teoría política, movimientos sociales ...) es igualmente sintomática. Como si la pasión por la “última” tendencia del pensamiento en Europa o los Estados Unidos, que caracteriza nuestro devenir intelectual, eludiera cuidadosamente la adopción –¡y aún, la presentación!– de aquellas perspectivas –las más activas por otra parte, en muchos de esos escenarios– que pudieran amenazar esta distribución tradicional del saber/poder. Como si fueran simplemente “cosas de mujeres”, que la visión paternalista pone más cerca de la charla poco consistente, que de la verdadera hondura teórica mientras, por otro lado, las “cosas de hombres” van adquiriendo un estatuto académico.

Quizá por mi carácter nómada, por los saberes “blandos” que transito –ninguno establecido en rígida paternidad– no tengo la experiencia de haber dependido de la “venia” masculina para mi trabajo intelectual. Sí la han tenido –y la tienen– expertas en campos tradicionalmente estructurados bajo ese sesgo: científicas, filósofas, sociólogas, historiadoras, cuyos relatos son confirmatorios de lo que contaba Michelle Perrot, de los Annales, en su capítulo de los *Essais d'égo-histoire* (Perrot, 1987): la necesidad de patronazgo, de autorización, el requisito de la originalidad absoluta –o en su defecto, de la obra idéntica al modelo (masculino) establecido–

para lograr el reconocimiento, el pasar pruebas para ser aceptadas en el “club” de la especialidad, el quedar segundas a igual mérito en una terna o concurso (Arfuch: 2003: 247).

En el relato de Arfuch nos interesa destacar, no sólo su proceso de *mujerear* y la metamorfosis a la que ese tránsito la condujo, esto es, a distinguir su voz como constitutiva de la “experiencia histórica de las mujeres en la Academia”, sino a que semejante grado de dificultad es el que tal vez da lugar también al carácter de alguna manera elitista del pensamiento feminista, al menos en Colombia. No es el caso de Arfuch, quien al afirmar que “incorpora a su experiencia la experiencia de género, aunque no hace de ella una especialidad”, deja clara una postura política que enfatiza la potencia de la *multiplicidad* en el devenir de la subjetividad política, “en la coyuntura siempre crítica de la Argentina”. Asunción que consideramos muy respetable aunque no la compartimos, dada, de una parte, la poca densidad política del discurso crítico colombiano, y, de otra, la poca fuerza que el discurso político feminista tiene en la vida pública de nuestro país.

Las experiencias académicas documentadas en nuestro país son aún incipientes y aunque se suscribe la relación género-educación en algunos espacios académicos, tal el caso de las investigaciones de Sara Fernández sobre discriminación de género en la Universidad de Antioquia y de Dora Munévar en la Universidad Nacional, lo que ya constituye un impacto notable del trabajo agenciado por la *Escuela de Estudios de Género*, resulta necesaria la asunción de una estrategia política que enlace estas experiencias con otras, interconectándolas así, sin que se pierda su *distinción* en la trama de las *multitudes*, en el propio ámbito de nuestra experiencia inmediata de mujeres, es decir, en la misma trama constitutiva del poder, desde abajo, en que se despliegan las subjetividades políticas escolares, interacción que permearía notablemente su potencia constitutiva.

No significa esto que las distintas búsquedas de las mujeres por actuar procesos de empoderamiento que las visibilizan y les permiten enunciarse como sujetos políticos, deban suscribir el feminismo como proyecto político; de hecho, Manuel Castells en el “análisis e interpretación de la interacción de los movimientos sociales que afirman la supremacía de la identidad y la sociedad red, como nueva estructura de dominación en la era de la información” (Castells: 2003) efectúa una tipología de los movimientos feministas que busca destacar la diversidad del mismo, en su adaptabilidad a las culturas y a las épocas, como la diversidad en la que se sustenta su núcleo fundamental de fuerza transformadora.

En este sentido el interés de Castells tiene comunalidades con el de nuestra investigación, es el problema del redimensionamiento del poder; y redimensionar el poder en el mundo de hoy, requiere volver la mirada a la emergencia de *los muchos*, en cuya elucidación ontológico-política ha resultado de la mayor pertinencia la mediación de las epistemologías feministas. Y, así, Castells, se pregunta por la incorporación de las *feministas prácticas* a su tipología, haciendo referencia a luchas de mujeres en donde no se hace explícita una *conciencia feminista*, pregunta que lo lleva a cuestionar la vigencia del feminismo como proyecto político, pero que, en la interpretación de su diversidad resulta resuelta así: “la tarea fundamental del movimiento, a través de las luchas y los discursos, es de/reconstruir la identidad de las mujeres despojando del género a las instituciones de la sociedad; [...] cada uno de los feminismos juega un papel (hacemos una síntesis de su síntesis), [...] y aún las luchas de las mujeres por la supervivencia y la dignidad les confiere poder, con lo que se subvierte a la mujer patriarcalizada, definida precisamente por su sumisión. (Ibídem: 228)

Es entonces ésta nuestra preocupación por destacar la fuerza de la agencia de las mujeres cuyo despliegue creemos necesario de continuar en una dinámica de contestación de la dicotomía patriarcal abordada de diferentes formas y por múltiples vías, pero que permita la constitución de múltiples posturas de sujeto

mujer que hagan visible su, nuestra existencia autónoma inscrita en la trama de las relaciones de poder del mundo de hoy, al decir de Castells, “en la red mundial de las experiencias vitales”.

3.1.8 El sentido de la genealogía en la configuración del proyecto emancipador de la *multitud*: más que conclusión, apertura. A modo de cierre de nuestra genealogía, quisiéramos situar la importancia histórica de la continuidad que la investigación sobre la *vida* tiene, hoy en día cuando el horizonte social se define en términos biopolíticos (Negri: 2004). La genealogía produce, precisamente, este efecto temporal de localizarnos en el presente.

De allí el por qué la pregunta por la vigencia histórica de una genealogía de la educación superior deviene un interrogante político relacionado con el sentido que adquiere o deja de tener “la vida” en el denso mundo que nos ha correspondido *vivir* y que convierte tal construcción de sentido en problema de conocimiento prioritario en el ámbito de la actual investigación social y educativa.

Sin embargo, el problema fundamental de la *vida* en la sociedad contemporánea, es como argumentara Foucault, su misma inscripción en la historia, mediada por la emergencia del capitalismo. Es así como “la vida” y “lo viviente” se tornan el objeto de las luchas políticas y económicas. No obstante, las implicaciones que el desarrollo histórico ha tenido en el avance del proyecto capitalista, ha redimensionado la magnitud de estos presupuestos y perfila el alcance de la investigación sobre el poder en el capitalismo tardío.

Argumentando el tránsito del *biopoder* a la *biopolítica* en el pensamiento foucaultiano, Lazzarato enuncia el problema de la siguiente manera:

Que la vida y lo viviente, que la especie y sus condiciones de producción se hayan convertido en los retos de las luchas políticas constituye una novedad radical en la

historia de la humanidad. [...] Durante miles de años, el hombre ha permanecido siendo lo que era ya para Aristóteles: un animal vivo y, además, capaz de una existencia política; el hombre moderno es un animal en la política cuya vida, en tanto que ser vivo, está en cuestión (Foucault: 1987, referido por Lazzarato: 2000 1).

No obstante, los desarrollos de la investigación genética y de las biotecnologías, así como la exposición pública de las fuerzas de la vida, en su incorporación a la dinámica productiva, dan lugar a nuevas localizaciones del poder en las que “la vida” deviene sujeto expuesto, como es evidente, a las manipulaciones del poder soberano. Tal modificación está en la base del desplazamiento sufrido por la perspectiva ontológica del ser y que inscribe las comprensiones más evolutivas del mismo en las búsquedas que por “adueñarse” de los procesos de la vida agencia el proyecto capitalista.

La subjetividad capitalista contemporánea es la expresión ontológica de un nuevo modo de ser del capital actuado en la dinámica de la *multitud*. Y es por ello que, a modo de *finalización transitoria* de nuestro acercamiento genealógico al problema de la calidad de la educación, aludimos a las dos citas, presentadas a modo de epígrafe introductorio de nuestro relato genealógico, para invitar a continuar la reflexión política acerca “del lugar de la educación superior en la configuración de sociedad y en la gesta humana de la cultura, como desafíos para los sujetos vivos del planeta”⁵².

Las citas de Negri y de Mc Laren aluden inconfundiblemente a la dimensión política que ha de adquirir la escuela, particularmente la educación superior, en la búsqueda por reafirmar o transformar las manifestaciones capitalistas de lo humano que estructuran el actual modo de existencia y que hemos abordado en

⁵² Esta articulación me fue sugerida como tema a presentar en la sesión de apertura de una nueva cohorte en la Maestría en Educación de la Universidad San Buenaventura de Cali a la que fui invitada.

nuestra investigación desde la relación universidad y poder; no obstante en la discusión actual universitaria el tema es aún bastante incipiente.

Es claro que al definir la globalización capitalista el lugar en el mundo de todas las actuaciones sociales y estructurar la vida humana en todos sus niveles y dimensiones, como planteamos en la introducción de este informe, y, dadas las múltiples manifestaciones de la globalización, resulta necesario determinar lo que fundamentalmente cambia en las relaciones sociales y que nos impele a profundizar en una actualización pertinente de los fines de la escuela.

Indagación que al construir como objeto la vida humana obliga la pregunta por el modo en que el capitalismo tardío incursiona en las subjetividades construyendo hoy su deseo por la mediación de la relación conocimiento-comunicación-productividad. Se trata en otras palabras, de la pregunta por los desplazamientos de los dispositivos hegemónicos de poder en la realización de los intereses del proyecto capitalista en la sociedad actual, interrogante que aspiramos haber relevado en el acercamiento a la relación universidad y poder abordado en esta investigación, aunque necesario de continuar en vista de la complejidad y alcance de las transformaciones evidenciadas.

No obstante, los alcances de las transformaciones de la subjetividad, que de alguna manera hemos evidenciado en nuestra investigación, obligan a extender la pregunta inicial por el modo como los dispositivos de poder producen, en el campo de la educación superior, nuevas prácticas de formación para la sujeción, a todos los campos sociales en donde la incursión de las tecnologías informáticas develan tecnologías de las subjetividades de gran potencia. Todo lo cual torna en un imperativo ético la asunción de la apuesta por la emergencia y visibilización de formas de actuación del poder que así como develan su pertinencia para la realización del proyecto capitalista son susceptibles de apropiar para el agenciamiento de procesos emancipatorios.

Sin embargo, pese a que hemos aludido permanentemente al reto de “escapar” del poder desde y en la construcción de agenciamientos de carácter colectivo, mediados por una clara dimensión ético-política y a la búsqueda de la estabilidad que estas nuevas actuaciones requieren, es necesario reiterar que estas nuevas actuaciones del poder alcanzarían su verdadera estabilidad, ya no por la mediación de la dominación, sino desde nuevas prácticas de comunicación y lenguaje que en el mismo proceso de su inserción social y política coadyuvan una dinámica de fuerzas más horizontal y equitativa. El papel del lenguaje, en lo pertinente a nuevas *figuraciones* de sujeto, a un nuevo *logos* relacional, a nuevos modos de agencia del ser y en consecuencia de las subjetividades, es destacado en las actualizaciones políticas de los pensadores del vitalismo que hoy efectúa la filosofía política en el campo internacional (Braidotti, Negri, Hardt, Virno, Agamben, Lazzarato⁵³) lo que releva en algún modo nuestro esfuerzo investigativo.

La nueva potencia del ser en sus articulaciones con las fuerzas externas requiere de localizaciones, que confieren al mapeo de las subjetividades una dimensión ético-política en tanto coadyuvan el devenir de los nuevos sujetos; se trata de la cartografía del presente a la que alude Negri en la cita introductoria, que aspira y espera a ser escrita por nosotros, las ciudadanas y ciudadanos de estos tiempos y que, de hecho, ya estamos escribiendo.

La relación saber-poder enunciada por Foucault, y actualizada en sus acercamientos genealógicos al problema del poder, muestra, en el mundo de hoy, la “complejidad”, en términos ontológicos y epistemológicos, permeando los aparatos de poder capitalistas, pero, a su vez, paradójicamente, haciendo visibe, cada vez con mayor fuerza y en un plano metodológico, ético y político, la potencia constitutiva de lo humano y su relación con *lo posible* de donde se derivaría la

⁵³ Aunque disentimos de la crítica de Lazzarato a Virno, en cuanto al papel lenguaje en el agenciamiento de nuevas figuras de razón, que, creemos aquél confunde con las *figuraciones*, su mirada a la comprensión actual del poder la consideramos de gran pertinencia.

ampliación de las nuevas actuaciones de resistencia que configuran las luchas actuales por la libertad.

Es por ello que cuando abordamos la reflexión, muy actual, por lo demás, sobre el sujeto cognoscente y con ella la evaluación de la visión de subjetividad inserta en la tradición de la ilustración, aludíamos a la posibilidad de nuestro autorreconocimiento en el marco de las relaciones sociales que nos son constitutivas, proceso actualizado por Foucault en su genealogía del origen.

La problematización del “origen” y de la “procedencia” efectuada por Foucault, se deriva del proyecto nietzscheano de una crítica de los valores morales, sólo visible en el develamiento de las condiciones y circunstancias en las que dichos valores surgieron; proceso que está en la base de la elaboración de la teoría histórica y social de la subjetividad foucaultiana; ontología histórica de nosotros mismos en relación con el campo de poder a través del cual nos constituimos en sujetos de conocimiento que actúan sobre los otros.

En la reescritura de la *Genealogía* que Foucault realiza, ubica su lugar, su función y su objeto: “La genealogía, como el análisis del origen y de la procedencia, se encuentra en la articulación del cuerpo y de la historia. Debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como destructor del cuerpo”. (Foucault: 1992: 15) Así como la procedencia hace referencia a lazos, vínculos, pertenencia y mezclas, “el origen designa más bien la *emergencia*, el punto de surgimiento, las circunstancias de una aparición, proceso que se produce siempre en un determinado estado de fuerzas. El análisis del “origen” debe mostrar el juego, la manera como luchan unas fuerzas con otras, o el combate que realizan contra las circunstancias adversas, o aun más, la tentativa que hacen – dividiéndose entre ellas mismas - para escapar a la degeneración y revigorizarse a partir de su propio debilitamiento” (Foucault: 1992: 12).

Es clara la convergencia entre la dimensión agenealógica que argumenta Deleuze, comporta el *devenir*, en cuanto que es pura generación de vida y la genealogía foucaultiana cuyo *sentido* es, de la misma manera el agenciamiento de vida, de *vida en libertad*.

Es entonces a partir de la genealogía foucaultiana del origen, en su necesaria contigüidad histórica, que hemos sustentado la posibilidad de abordar la redefinición de los procesos identitarios de cara a nuevas comprensiones del Ser que coadyuvan la actualización y consolidación de nuevas subjetividades de carácter plural y polifónico que actúan su potencia en la realización de la memoria histórica de la inclusión y en las cuales emerge una clara dimensión ético-política de la subjetividad humana, como aspiramos haber podido evidenciar atendiendo a los intereses de la presente investigación.

Y así también lo ilustra el proyecto capitalista, para cuya realización no escapa ninguna de las dimensiones de lo que pudiera enunciarse como “lo humano”: el lenguaje, el conocimiento, la tecnología, las prácticas de comunicación, la estética, la política; cualquier práctica que suponga la intervención humana es subsumida por el capitalismo en relación con los intereses de la producción, todo lo cual configura el *ethos* contemporáneo. Y para ello se ha servido de la *potentia* que nos habita.

Esta ilusión ontológica que subyace a la comprensión del Ser y que adquiere expresión en la subjetividad contemporánea dando lugar a las nuevas *figuraciones* de sujeto es la que subyace al concepto de *multitudes* compartido por Virno y Toni Negri y acogido por este último en el epígrafe introductorio de la genealogía y cuya inserción hemos de alguna manera mostrado en las experiencias que hemos destacado.

En la discusión teórica actual, el concepto de *multitud* de Paolo Virno se devela como una clara actualización del proyecto político de Deleuze en las prácticas sociales contemporáneas. Para este filósofo italiano la *multitud* alude a una forma de ser, entendiéndose por “forma de ser” algo fundamental, básico, de relación con el mundo, con los otros, con la vida. Cada forma de ser se considera como ambivalente, destacando que, tal ambivalencia, es referenciable a la forma de ser fundamental. A este planteamiento le subyace la idea de la posibilidad del devenir en el sentido ontológico. Se trata de una *misma* familiaridad con *lo posible*, agenciada desde las prácticas de las *multitudes* que van creando tal sensibilidad.

Virno sustenta que una *misma* familiaridad con *lo posible* puede transformarse en algo malo si deviene servilismo, corrupción, oportunismo, pero, a la vez, la misma cercanía a lo posible, la misma sensibilidad por lo posible, típica de la multitud, puede también construir luchas. La *ambivalencia* de la multitud se funda en un núcleo ontológico que habilita tanto unas posibilidades como sus opuestas, esto es, las posibilidades de actualización tanto del bien como del mal (Virno: 2003).

Para Virno, analizar las formas de vida contemporáneas, las características fundamentales del modo actual de producción material, los juegos lingüísticos que las producen, entre otros, requiere un acercamiento al modo de ser de los *muchos* para que resulte comprensible. Y analizar ese modo de ser exige un acercamiento transdisciplinario (Virno: 2003).

Las determinaciones concretas de la multitud contemporánea pueden ser abordadas, según Virno, a partir de tres temáticas que les conciernen:

- 1) La relación dialéctica entre miedo y búsqueda de seguridad
- 2) La relación entre el concepto de multitud y la crisis de la antigua tripartición de la existencia humana en trabajo, política, pensamiento.

3) Avanzar en algunas categorías que dan cuenta de la subjetividad de la multitud; en especial, se trata de 3 categorías: el principio de individuación (¿qué vuelve singular a una singularidad?), la charla y la curiosidad (estas dos últimas conciernen a la vida cotidiana).

Temas que están abiertos a la discusión teórica actual y que involucran la reflexión sobre la pérdida de límites entre lo público y lo privado; así, la multitud, a la que ya no impacta la separación entre el adentro y el afuera, está mancomunada por el peligro de “no sentirse en la propia casa”, de la exposición multilateral al mundo.

La *multitud* ya no tiene cómo protegerse de la peligrosidad del mundo más que con el recurso a los lugares comunes: la trama de “la vida de la mente”, aunque se trate de una trama inaparente; son las locuciones estereotipadas, privadas de todo significado, banalidades, metáfora apagada, convenciones lingüísticas trilladas las que posibilitan que se perfilen los intereses que articulan las prácticas de la gente. Es este el proceso que soporta la homogeneización que actúa la globalización capitalista a partir de una forma lógico-lingüística que hilvana todos los discursos. [...] En todas partes y en todos los lugares hablamos/pensamos de un mismo modo; ya no tenemos una rosa de los vientos que nos oriente, particularmente, con base en inquietudes particulares (Virno: 2003: 23).

Es así como se sustenta que la “vida de la mente” deviene pública. La llegada al primer plano del intelecto como tal, el hecho de que la estructura lingüística más general y abstracta se vuelva instrumento para orientar la propia conducta es, según Virno, una de las condiciones que definen a la multitud contemporánea.

A partir de la noción de “general intellect” de Marx, se destaca el carácter exterior, social y colectivo que compete a la actividad intelectual, en tanto de allí proviene, según Marx, el verdadero motor de la producción de riqueza:

[...] De aquí el llamado de los movimientos antiglobalizadores a trascender las formas de explotación capitalistas actualizando, como estrategia política, las prácticas lingüísticas, aún las derivadas de los relatos digitales fuera de los espacios estatales. Si la publicidad del intelecto no se curva en una esfera pública, en un espacio público en el cual los muchos puedan atender los asuntos comunes, se producirán efectos aterradores: *Una publicidad sin esfera pública*: he allí la vertiente negativa, el mal –si se quiere- de la experiencia de la multitud. [...] La creencia en la “omnipotencia del pensamiento” estudiada por Freud o la situación-límite de la sesión espiritista, ejemplifican qué puede ser una *publicidad sin esfera pública*; qué puede ser un “intelecto general”, un *general intellect*, que no se articule en un espacio público” (Ibídem: 12).

El *general intellect* o intelecto público, si no se vuelve *república*, esfera pública, comunidad política, multiplica demencialmente las formas de sumisión (Virno: 2003: 31-33).

De las condiciones descritas se derivan los cambios importantes en el concepto de “profesionalidad” en tanto que se alude a un nuevo modo de ser del trabajo. Lo que ahora se valora (y se demanda) en el trabajador individual no son ya las virtudes que se adquieren, en el lugar de trabajo, por efecto de la disciplina industrial (Virno: 2003). Las competencias verdaderamente decisivas para realizar de la mejor manera las tareas laborales posfordistas son las que se adquieren fuera de la producción directa, en el “mundo de la vida”.

Dicho de otra manera, la “profesionalidad”, ahora, no es otra cosa que la sociabilidad genérica, la capacidad de establecer relaciones interpersonales, la aptitud para controlar la información e interpretar los mensajes lingüísticos, la adaptabilidad a las reversiones continuas e imprevistas (Ibídem: 2003).

Miremos las implicaciones que las nuevas condiciones del trabajo y la profesionalidad tienen en el afán compulsivo de construcción de indicadores de

calidad en la sociedad contemporánea, a partir de la crítica apreciación que hace Virno a la cooperación subjetiva de la *multitud*:

Cuando la cooperación “subjetiva” se convierte en la principal fuerza productiva, las acciones laborales exhiben una notable índole lingüístico-comunicativa e implican la exposición a los ojos de los demás. Se desmorona entonces el carácter monológico del trabajo: la relación con los otros es un elemento originario, no algo accesorio. Allí donde el trabajo aparece *junto* al proceso productivo inmediato, más que ser un componente, la producción productiva es un “espacio con estructura pública” [...] que moviliza actitudes tradicionalmente políticas, [...] la política (en sentido amplio) se convierte en fuerza productiva.

[...] Además, ¿qué significa el discurso sobre “la calidad total” si no el reclamo de poner a disposición de la producción el gusto por la acción, la actitud correcta para afrontar lo posible y lo imprevisto, la capacidad de comenzar algo nuevo? (Virno: 2003: 61)

Condiciones que, sin tener muy clara su procedencia, hemos comenzado a incorporar en el campo educativo, en los propósitos de formación de las actuales y las nuevas generaciones y que producen mutaciones en nuestra subjetividad. No obstante, el alcance de tales mutaciones, su relación con *lo posible* con base en elecciones éticas, es algo que obliga la ampliación deliberada de la investigación social de las subjetividades contemporáneas y el papel que juegan en la construcción del proyecto emancipador.

La posibilidad de, en términos no axiológicos sino ético-políticos, apostarle al bien más que al mal, esto es, de realizar *lo posible* humano, es algo que depende de dos condiciones: la una, el alcance de la voluntad política de los colectivos de enunciación, de las *multitudes*, en la constitución de una esfera pública que dé cuenta de los intereses comunes de los *muchos* y dos: de los nuevos escenarios de futuro que la educación superior logre agenciar para la constitución de la

subjetividad política de los sujetos sociales escolares, particularmente en la sociedad colombiana, proceso en el que es clara la necesidad de redimensionar la capacidad de agencia de los actores sociales educativos, particularmente de los investigadores en educación.

BIBLIOGRAFÍA

Arfuch, L. (comp.) (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Ediciones Prometeo.

_____. (2002). *El espacio autobiográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

_____. (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.

Bajtín, M. (1977/1929). *El marxismo y la filosofía del lenguaje. Los principales problemas del método sociológico en la ciencia del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

_____. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid: Siglo XXI.

_____. (1997/1924). *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Anthropos. Estudios Culturales, Ed. Universidad de Puerto Rico.

_____. (1997). *Problemas de la Estética de Dostoievski*. México: Editorial Siglo XXI.

Bateson, G. (1985). *Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre*. Buenos Aires: Lohlé, Lumen.

_____. (2002). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Bateson, G. y Batenson, M. C. (1987). *El temor de los Ángeles. Epistemología de lo Sagrado*. Barcelona: Gedisa.
- Bernstein, B. (1993). *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Ed. Mario Díaz. El Griot.
- _____. (1998). *Pedagogía, Control Simbólico e Identidad*. Madrid: Morata.
- _____. (1998). *Educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Santiago de Chile: CIDE. Ed. Christian Cox.
- Bourdieu, P. (1967). Campo intelectual y proyecto creador. En: Jean Pouillon, *Problemas del estructuralismo*. México: Siglo XXI.
- _____. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- _____. y Loïc J. D. Wacquant. (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- _____. (1998). *La domination masculine*. París: Ed. Du Seuil.
- BRAIDOTTI, R. (1994). Primera edición en español: 2000. *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- _____. (2004). *Feminismo, Diferencia Sexual y Subjetividad Nómade*. Barcelona: Gedisa.
- _____. (2005). *Metamorfosis: hacia una teoría materialista del devenir*. Madrid: Ediciones Akal.

- _____. (2006). *Transpositions. On Nomadic Ethics*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Brunet, I., Morell, A. (2001). *Epistemología y Cibernética*. Papers 65. Tarragona: Universidad de Rovira.
- Butler, J. (1992). *The lesbian phallus and the morphological imaginary*. *Differences*, 4 1.
- _____. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.
- _____. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabruja, T. (1996). *Posmodernidad y subjetividad: construcciones discursivas y relaciones de poder*, en *Psicologías, discursos y poder*, compilación efectuada por Angel Juan Gordo y José Luis Linaza. Madrid: Visor Editorial.
- Calderón, D. I. (2001). *Género Discursivo, Discursividad y Argumentación*. Ponencia de Candidatura. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad del Valle, Cali.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. Vol I. Marxismo y Teoría Revolucionaria*. Barcelona: Tusquets Editores.
- _____. (1989). *La Institución Imaginaria de la Sociedad. Vol II. El Imaginario Social y la Institución*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Deleuze, G. (1987). *Foucault*. Barcelona: Paidós.

_____. (1994). *Désir et Plaisir*. Magazine Littéraire, N° 325, *Foucault Aujourd'hui*. Octubre, ps. 59-65.

_____. (2004). *Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Deleuze, G. y Parnet, C. (1997). *Diálogos*. Valencia: Pre-Textos.

Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *El Antiedipo. Capitalismo y Esquizofrenia*. Barcelona: Paidós.

Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.

Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del valle, Centro Editorial de Investigación.

Díaz, M., Alvarado, Sara, Paredes, E. y otros. (2001). *Estándares mínimos de calidad para la creación y funcionamiento de programas universitarios de pregrado. Referentes básicos para su formulación*. Bogotá: Serie Calidad de la Educación, N° 1, ICFES.

Díaz, M., Gómez, V. (2003). *Formación por Ciclos en la Educación Superior*. Bogotá: ICFES.

Díaz Barriga, A. (2005). *Riesgos de los Sistemas de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. Documento preparado para el Seminario Regional "Las nuevas tendencias en evaluación y acreditación en América Latina y el Caribe". Buenos Aires: CONEAU-IESALC-UNESCO.

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI.

_____. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.

_____. (1970). Ed en español (2005). *El Orden del Discurso*. Barcelona: Tusquets.

_____. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

_____. (1977). *Historia de la Sexualidad 1. La Voluntad de Saber*. México: Siglo XXI.

_____. (1986). *Historia de la Sexualidad 2. El Uso de los Placeres*. México: Siglo XXI.

_____. (1987). *Historia de la Sexualidad 3. El Cuidado de Sí*. México: Siglo XXI.

_____. (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid: La Piqueta.

_____. (1999). *Estrategias de Poder*. Vol II. Barcelona: Paidós.

Fried Schnitman, D. (comp) (1994). *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Barcelona: Paidós.

Galindo, J. (1999). *El tiempo y su metabolismo en metodología de investigación*.
<http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>

_____. (2001). *¿Vieja o nueva religión o vieja o nueva percepción?*
<http://www.geocities.com/arewara/arewara.htm>

- Harding, S. (1996). *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata.
- Haraway, D. (1990). *Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Madrid: Cátedra.
- Hardt, M., Negri, A. (2002). *Império*. Buenos Aires: Paidós.
- Hardt, M. (2004). *Deleuze*. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, C. A., et al. (2002). *Educación Superior, Sociedad e Investigación*. Bogotá: COLCIENCIAS.
- Irigaray, L. (1982). *Ese sexo que no es uno*. Madrid: Saltés.
- _____. (1992). *Yo, Tú, Nosotras*. Madrid: Cátedra.
- Ibañez, J. (1996). *El regreso del Sujeto. La Investigación social de segundo orden*. Chile: Amerinda.
- Kristeva, J. (1988). Womens Time. En: *Feminist Theory: A critique of Ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Larrauri, M. (2000). *El deseo según Gilles Deleuze*. Valencia: Tandem Ediciones.
- Lauretis, T. de. (1992). *Alicia ya no*. Madrid: Cátedra.
- Lazzarato, M. (1994). *El pluralismo semiótico y el nuevo gobierno de los signos*
https://www.diba.es/francescabonnemaison/adjunts/atencion_cuidados_04.pdf -

_____. (2000). *Del Biopoder a la Biopolítica*.
www.dialogica.com.ar/iys/atom.xml

Martínez, M. C. (1994). *Análisis del Discurso*. Cali, Colombia: Ed. Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

_____. (1997). *Análisis del discurso y práctica pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Cali: Ediciones Homo Sapiens.

_____. (1998). *La construcción discursiva de la realidad: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación*. Programa de Mejoramiento Docente MEN-ICETEX- Boletín 1. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle.

_____. (2004). *La construcción de los sujetos discursivos: La orientación social de la argumentación en la dinámica enunciativa del Discurso*, ponencia. Medellín, Colombia: Coloquio Nacional de estudios del Discurso.

Martínez, E., Vargas, M. (2002). *La investigación sobre la educación superior en Colombia. Un estado del arte*. Bogotá: ICFES.

Mejía, M. R. (2003). *No hay Universidad para el desarrollo humano integral*. Barcelona: Anthropos.

_____. (2005). *Pensando el Poder desde los movimientos sociales latinoamericanos. Construyendo otra globalización desde el Sur y desde abajo*. Bucaramanga: Editorial SIC.

_____. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Misas, G. (2002). *La educación superior en Colombia. Análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Negri, A. (2004). *Guías. Cinco lecciones en torno a Imperio*. Barcelona: Paidós.

Negri, A., Cocco, G. (2006). *Global*. Buenos Aires: Paidós.

Orwell, J. (2005). *1984*. México: Leyenda.

Rolnik, S. Guattari, F. *Micropolítica, Cartografías del deseo*. De la Edición *Traficantes de sueños, creative, commons*, España.

Sánchez P., C. (2002). *Sistemas Educativos en América Latina: Evolución e Implicaciones*.

banners.noticiasdot.com/termometro/boletines/docs/paises/america/latam/poder/2002/poder_brecha.

Silvestri, A. y Blanck, G. (1993). *Bajtín y Vigotsky: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona: Anthropos.

Sotelo Valencia, A. (2005). *Neoliberalismo y Educación. La huelga en la UNAM a fines de siglo*. Consultado en <http://firgoa.usc.es>

Virno, P. (2003). *Gramática de la Multitud*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2004). *Palabras con palabras. Poderes y límites del Lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.

_____. (2006). *Ambivalencia de la Multitud, entre la innovación y la negatividad*. Buenos Aires: Tinta Limón.