

**GLOSARIO-OTRO DE
EDUCACIONES POPULARES
EMANCIPADORAS,
PEDAGOGÍAS CRÍTICAS
Y DESCOLONIZADORAS**

**Iliana Marina Lo Priore Infante
Jorge Eliecer Díaz Piña**

GLOSARIO-OTRO DE EDUCACIONES POPULARES EMANCIPADORAS, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y DESCOLONIZADORAS

Este glosario-otro pretende ser un agenciamiento, una mediación, entre quien lee este texto y los autores para sentipensar juntos en torno a la correspondencia entre los términos o significantes y los significados que se les han atribuido para considerar discursiva y críticamente las educaciones y las pedagogías. ¿Por qué sentipensarlos si ya se han legitimado aparentemente por el uso y las instancias instituidas oficialmente para sancionar esa supuesta legitimidad?

Proponemos desconstruir su significación y avanzar en su resignificación o renombramiento ya que han quedado a la deriva semiótica o sentidizadora por cuanto su semántica se ha evidenciado sin pertinencia frente a la realidad de los nuevos tiempos posmodernos que vivimos signados por el agotamiento y crisis del modelo civilizatorio de la Modernidad. De allí que el relevo o sustitución civilizacional transmoderno que se demanda en consecuencia, deba empezar por renombrar las nuevas realidades que despuntan para, de esa manera, auspiciar el reemplazo de la caduca Modernidad. Por consiguiente, creemos que la educación puede anticipar los cambios necesarios resignificando sus teorías y prácticas para apuntalar las requeridas transformaciones con urgencia.



Iliana Marina Lo Priore Infante

Doctora en Educación y en Ciencias de la Educación, Postdoctorado en Investigación Educativa. Magíster en Desarrollo Curricular, Especialista en Desarrollo Infantil y Diversidad. Investigadora acreditada. Diseñadora y evaluadora curricular de carreras de pre y postgrado, Coordinadora de proyectos y programas para las familias y comunidades. Profesora Universitaria Titular Universidad de Carabobo. Presidenta Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEP) Venezuela. Sus dos últimas obras publicadas son Emancipación de las subjetividades en la infancias y juventudes: Afectualidad, uso de las TICs y educación liberadora (2019) y Contrahegemonía liberadora en educación: Para una política de la afectualidad (2020); ambas en co-autoría con Jorge Eliecer Díaz Piña.



Jorge Eliecer Díaz Piña

Doctor en Ciencias de la Educación (ULAC), Magister en Enseñanza de la Geografía (UPEL), Lic. en Ciencias Sociales (UPEL), Profesor Universitario de la UNESR. Ex-Director General de Investigación y Educación del MSDS. Autor y coautor de textos y artículos en el ámbito educativo. Sus más recientes libros publicados son Emancipación de las subjetividades en la infancias y juventudes: Afectualidad, uso de las TICs y educación liberadora (2019) y Contrahegemonía liberadora en educación: Para una política de la afectualidad (2020).

GLOSARIO-OTRO DE EDUCACIONES POPULARES EMANCIPADORAS, PEDAGOGÍAS CRÍTICAS Y DESCOLONIZADORAS

Iliana Marina Lo Priore y Jorge Eliecer Díaz Piña

**GLOSARIO-OTRO DE EDUCACIONES POPULARES
EMANCIPADORAS, PEDAGOGIAS CRÍTICAS
Y DESCOLONIZADORAS**

Iliana Marina Lo Priore Infante
ilianalopriore11@gmail.com

Jorge Eliecer Díaz Piña
diazjorge47@gmail.com

Primera Edición (2021).

DERECHOS RESERVADOS (C) 2020.
Impreso en Venezuela / Printed in Venezuela

Queda totalmente prohibida la reproducción total o parcial de este libro en cualquier soporte mecánico o digital sin el consentimiento por escrito del autor, con excepción de citas breves.

INDICE

Pág.

Presentación.....	3
Educaciones populares y pedagogías críticas.....	5
Suprasensibilidad, fetichismo y logocentrismo.....	6
Lucha por la hegemonía educativa.....	7
Crisis de la Modernidad y lo Popular.....	8
La afectualidad como contrahegemonía popular.....	9
Pertinencia de las educaciones populares.....	11
Institucionalización de la educación popular en las escuelas...	12
Colonialismo, neocolonialismo y globorrecolonización.....	14
Descolonización educativa de las infancias.....	18
Paradigma ecoprotector inmunitario.....	23
Educar para rehabilitar el mundo.....	30
Subjetivación-objetivación educativas.....	35
Agenciamiento de los colectivos de enunciación.....	41
Subjetivación semiótica.....	50
Educación y estar-en-el-mundo.....	58
Experiencia de sí y subjetivación.....	63
Inquietud de sí en educación y el poder-saber.....	66
Cultura y experiencias densas.....	75
Currículo y afectualidad.....	79
Pandemia educativa y educación pandémica.....	87
Texto pedagógico y su recontextualización hermenéutica.....	94
El docente como interlocutor significante.....	105
La sociedad como un imposible necesario.....	107
La reforma universitaria.....	112

PRESENTACIÓN

“Cuando uso una palabra –dijo Humpty con algo de desprecio- significa lo que me da la gana que signifique. Ni más ni menos.

El problema –dijo Alicia- es el de si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.

El problema –dijo Humpty Dumpty- es el de saber quién manda.

Eso es todo.”

Lewis Carroll, Alicia en el país de las maravillas

Este glosario-otro pretende ser un agenciamiento, una mediación, entre quien lee este texto y los autores para sentipensar juntos en torno a la correspondencia entre los términos o significantes y los significados que se les han atribuido para considerar discursiva y críticamente las educaciones y las pedagogías. Debido a esto lo denominamos glosario-otro. ¿Por qué sentipensarlos si ya se han legitimado aparentemente por el uso y las instancias instituidas oficialmente para sancionar esa supuesta legitimidad?

Proponemos desconstruir su significación y avanzar en su resignificación o renombramiento ya que han quedado a la deriva semiótica o sentidizadora por cuanto su semántica se ha evidenciado sin pertinencia frente a la realidad de los nuevos tiempos posmodernos que vivimos signados por el agotamiento y crisis del modelo civilizatorio de la Modernidad. De allí que el relevo o sustitución civilizacional transmoderno que se demanda en consecuencia, deba empezar por renombrar las nuevas realidades que despuntan para, de esa manera, auspiciar el reemplazo de la caduca Modernidad.

Reemplazo o transformación radical que se debe acometer con urgencia porque mientras más perdure su agonía, sus caóticos movimientos contractores conllevan a profundizar su crisis provocando mayores riesgos, catástrofes y desastres tanto en la naturaleza como en las sociedades. Por consiguiente, creemos que la educación puede anticipar los cambios necesarios resignificando sus teorías y prácticas para apuntalar las requeridas transformaciones económicas, socio-culturales, educativas, sanitarias, políticas, ecológicas, etcétera.

La estructura del glosario-otro no expresa un orden alfabético como suele hacerse, sino una organización que entrelaza las nociones, conceptos y categorías, haciéndolos depender de su conexión entre sí en un orden narrativo que espera dar cuenta de asuntos, temas o enfoques respecto de temáticas que requieren ser sentidas y pensadas juntos por las razones expuestas: educaciones populares, pedagogías críticas, colonización-descolonización, el docente como interlocutor reproductor o liberador, los textos pedagogizados, la afectualidad como nuevo relacionamiento sociocultural en la escuela y la sociedad, el paradigma ecoprotector inmunitario, la crisis de la Modernidad y la opción Transmoderna, la reforma universitaria y otras más, insoslayables en la coyuntura presente para enrumbar los deseos emancipadores. Con ello esperamos que se construyan nuevas perspectivas, puntos de vista, que permitan reenfocar los posicionamientos analíticos y prácticos tomados en las educaciones y pedagogías desde perspectivas también agotadas o impertinentes por lo anteriormente dicho.

E*ducaciones populares y pedagogías críticas.* Desde una perspectiva cultural o antropológica de las educaciones populares, y debido a su polisemia y la discusión sobre su orientación entre las diversas tendencias que las secundan, hay que empezar por definir *qué es lo popular*.

Lo popular se puede considerar *una racionalizada y sensible mitificación histórica, sociocultural y política correspondiente a una entificación narrativa significadora y sentidizadora de un sujeto al que se ha denominado el pueblo. La vivificación representativa de una entidad imaginaria necesaria para la cohesión e identidad socio-cultural, construida en el devenir del pueblo para reproducir sus existenciales mundos-de-vida.*

El pueblo es un sujeto real mitificado con características y atributos conferidos simbólicamente, que se manifiesta como *MODO DE SER RELACIONAL AFECTIVO/APECTUAL* en la transcurrencia del *vivir-siendo* de unos grupos o clases sociales indoafrolatinoamericanos y caribeños explotados, subalternizados o relegados por otros grupos y clases sociales dominantes (oligarquía, burguesía, etc.), que lo indignifican éticamente al negarle las alteridades que lo constituyen, y que puede llegar a ser trascendente al asumir accionalmente su racional mitificación liberadora ante las contingencias sociales que se presenten.

De aquí que las educaciones que se reclamen como populares, lo son cuando reivindican la racionalizada mitificación de la alteridad de lo popular a través de la formación identificadora de los educandos o participantes y unas pedagogías que dignifican sus culturales modos de ser populares. Así ha sido desde Simón Rodríguez preceptor

de Simón Bolívar, pasando por Paulo Freire, hasta quienes consecuentemente hoy la replantean.

Dichas pedagogías, en tanto praxis socializadoras mediadoras de los procesos de subjetivación-objetivación del mundo, al confrontarse cuestionadora, impugnadora e interpretativamente con otros modos de ser contrapuestos al buscar la *hegemonía ideológico-cultural y política* en la educación, se les denomina críticas. En consecuencia, *las pedagogías críticas son inmanentes a la educación popular por deconstructivas y alternativas de las fetichizaciones suprasensibles y alienaciones logocéntricas de la modernidad capitalista.*

S*uprasensibilidad, fetichismo y logocentrismo.* Lo *suprasensible* enajena la sensibilidad cuando es capturada y regulada por las relaciones mercantiles abstractas y generalizadas invasivas que se superponen como invisibles valoraciones del entorno o mundo. De aquí la producción del aura seductora-compulsiva para consumir mercancías y “realizarse” con ello.

El fetichismo consiste en la atribución inducida de las facultades o capacidades propias de los seres humanos, a los objetos, cosas, palabras, etc., creados por ellos, y que son asumidos como fetiches o entificaciones a los que se les ha transubstanciado o transfigurado capacidades, voluntades, poderes, etc., para realizar acciones (dinero, mercancías, etc.).

Por *logocentrismo*, hay que entender la articulación arbitraria y manipuladora entre significantes y significados, signos, por esto *la deconstrucción educativa* de las nociones, conceptos y categorías prevalecientes en la reproducción escolar es un acto político que subvierte la estabilidad de los signos establecidos por la contracultura capitalista.

L*ucha por la hegemonía educativa.* Las educaciones populares, acompañadas de las pedagogías críticas, son contrarias a las educaciones y las pedagogías modernas capitalistas-mercantiles liberales o neoliberales. *Su lucha se da primordialmente en las confrontaciones por la hegemonía o prevalencia de las significaciones del entorno-mundo que sentidizan las acciones o prácticas existenciales de los hombres y mujeres, niños y niñas, así como de los jóvenes.*

La orientación que guía las teorías y las prácticas de las educaciones populares y de las pedagogías críticas, radica en propiciar *la auto-co-liberación de las subjetividades* de quienes han sido sujetados por las hegemonías significadoras de las educaciones y pedagogías capitalistas que alienan la sentidización decolonial, antipatriarcal, libertaria o emancipadora de los cuerpos sometidos históricamente desde la colonización europea, la neocolonización imperialista y la globo-recolonización neoliberal actual, mal llamada globalización.

Las educaciones populares y las pedagogías críticas se sustentan principalmente en la *racionalizada mitificación de la cultura simbólica* (de los símbolos, mitos, rituales, representaciones, valoraciones, afectividades, etc.) que sustenta lo popular en su cotidianidad; y las contraculturas capitalistas, se fundamentan en la superposición de las mistificadas sobresignificaciones sígnicas (de los signos fetichistas, logocéntricos, inafectuales, alienantes, etc.) en detrimento o subyugación de lo simbólico popular.

En lo popular prevalece lo simbólico y afectual mitificado sobre lo sígnico, y en la capitalista o moderna domina lo sígnico fetichizado y logocéntrico sobre lo simbólico popular.

Lo simbólico en la cultura popular identifica libertariamente al dotar de significación y sentidización crítico-sensible, mientras que la contracultura capitalista aliena sísticamente de modo suprasensible y fetichista.

C*risis de la Modernidad y lo Popular.* Las culturas y las educaciones populares, *decoloniales, antirracistas y antipatriarcales*, han cobrado relevancia y vigencia como *nuevas socialidades*, luego de ser reducidas a sus expresiones folklóricas, por su pertinencia relevadora de las contraculturas capitalistas modernas, cuyo agotamiento por irrealización de las ideas-fuerza o enunciados-fetiches que las sustentaron y legitimaron desde la Ilustración y los enciclopedistas (progreso, desarrollo, igualdad, justicia, etc.), además de provocar las incertidumbres, sinsentidos y complejidades presentes, han generado una crisis civilizatoria por su depredación ecológica de la naturaleza y los seres humanos. Tanto ha sido así, que produjo la pandemia de la COVID-19.

Decimos que son contraculturales las significaciones y sentidizaciones capitalistas porque creemos que la cultura debe favorecer la cohesión convivencial-afectual trascendente y realizadora entre los seres humanos, y la contracultura capitalista, no lo hace, por el contrario, induce la alienación de la suprasensibilidad mercantil fetichista-consumista y el individualismo disociador, competitivo y violentador de las relaciones con los demás al instrumentalizar a los cuerpos y sus vidas para satisfacer sus intereses y poderes. De igual manera, propicia mistificadamente la subordinación de los bienes de uso y los comunes, a los bienes de valor mercantiles o mercancías, al privatizarlos.

La crisis epocal de la modernidad capitalista, se expresa de manera compleja por las mediaciones interpuestas en

su relacionamiento con las diferentes crisis estructurales e históricas que atraviesa la región indoafrolatinoamericana y caribeña, ya que toman formas particulares en cada una de las naciones de manera dramática para sus pueblos, por cuanto están buscando opciones alternativas para superar las incertidumbres y sus situaciones deplorables en la actualidad en un contexto que les resulta desfavorable por su dispersión y falta de dirección estratégica ante un enemigo común externo, el imperialismo, que los mantiene sitiados en los ámbitos económico, político, militar, cultural, educativo, etc., con la complicidad de los sectores y clases sociales dominantes, hegemónicos y gobernantes de las propias naciones.

En este sentido, se pueden considerar las emergencias de las culturas populares como recuperaciones y actualizaciones posmodernas-transmodernas y alternativas anticapitalistas, y no premodernas (“arcaicos residuos de las tradiciones del pasado remoto”), de sus campos de significación y sentidización, de interpretación y comprensión de la realidad histórica presente.

La *afectualidad como contrahegemonía popular*. No obstante la dominación o hegemonía ideológico-cultural y política, muchas de las objetivaciones históricas de las culturas populares han subsistido reprimidamente en el mundo-de-vida de los sectores populares, particularmente en sus formas de relacionarse entre sí. La *afectualidad* ha sido una de ellas, permaneciendo en el tiempo subyacente en su inconsciente simbólico colectivo constituyendo parte de la potencialidad realizadora de sus corporeidades.

La *afectualidad*, en tanto resonancia empática entre los cuerpos, contrapuesta al individualismo, se originó o profundizó durante la opresiva colonización europea

entre los sometidos y esclavizados indígenas, africanos, afrodescendientes, mestizos, pardos, etc., como pulsión libertaria, identificadora y empatizadora junto o imbricada con las condiciones subjetivas de renuencia y rebeldía que los cohesionó para formar comunidades de fugados de las haciendas y plantaciones, que resistieron al poder colonial en sus creados *mundos-de-vida liberados*. Comunidades libertarias que se denominaron cumbes, quilombos, cimarronerías, etc., según su ubicación territorial en las regiones continentales o insulares.

Las persecuciones y derrotas sufridas, les obligaron a dispersarse y mimetizarse en los pueblos y ciudades o espacios rurales, reduciendo sus interacciones o resonancias afectuales a pequeños círculos familiares, de vecindad y de amistades. Sin embargo, las manifestaciones afectuales han pervivido y subsistido en su inconsciente colectivo y prácticas convivenciales en las comunidades, barrios, favelas, rancherías, etc., donde se han visto obligados a asentarse marginal e históricamente los sectores populares.

Asimismo, la afectualidad ha aflorado multitudinariamente en momentos de contingencia social y política bajo la forma de protestas, manifestaciones, luchas civiles y confrontaciones revolucionarias armadas de dualidad de poderes, para lograr derechos y reconocimientos socioculturales que han marcado hitos en las historias locales, regionales y nacionales de los diferentes países de la región indoafrolatinoamericana y caribeña.

La afectividad (relacionamiento intersubjetivo o intercorporal) y la afectualidad (resonancia trans-subjetiva o transc corporal) son expresiones corporales relevantes del campo simbólico popular que se expresan como intensidades sociales de diferente nivel. A través de la afectividad y la afectualidad se significa dignificadamente a los otros, lo otro, el entorno y al mundo, lo que las convierte en

condiciones neutralizadoras de la potencial violencia socialmente inducida.

P*ertinencia de la educación popular.* En la presimbolización y subjetivación-objetivación inicial de los niños y niñas, -en las que es decisiva para el desarrollo futuro de la empatía, la sintonía afectiva madre-hijo/hija-, que inician la conformación del sí mismo o yo-personal en su apertura al mundo, y posteriormente en su significación verbal-representacional, en los niños y niñas prevalece lo simbólico-afectivo. Luego, al llegar al preescolar y a la escuela se les induce a aceptar lo sónico hegemónico (lenguaje escrito proposicional-conceptual a costa del figurativo, etc., y los significados dominantes capitalistas que impone la cultura curricular escolar y sus representaciones fetichistas y logocéntricas correspondientes) en detrimento de la sentidización simbólica de lo afectivo-afectual-popular (lenguaje figurativo, gestual, narrativo, alusivo, analógico-metafórico, etc.), la cual es descalificada en sus diversas expresiones corporales intersubjetivas y trans-subjetivas. La cultura simbólico-popular sentidiza al mundo intelectual y sensiblemente según el imaginario de la educación interactiva-comunitaria del contexto o mundo-de-vida, mientras que la contracultura moderna capitalista lo significa abstracta y descontextualizadamente del ámbito comunitario de los niños y niñas, jóvenes y adultos invadiendo colonizadora e instrumentalmente sus mundos-de-vida.

De esa manera se indignifica la cultura educativa de lo popular al excluirla de la educación escolarizada, o al reducirla a algunas manifestaciones folklóricas en las celebraciones de efemérides o festividades convenientes, desprovistas de sus significaciones y sentidizaciones originales al espectacularizarlas.

La depuración de lo popular hibridizado, la deconstrucción y actualización crítica de las tradiciones populares modernizadas y la resimbolización existencial cultural-popular, en consecuencia, deben asumirse como estrategias de contrahegemonía en las educaciones populares y por las pedagogías críticas o contrahegémicas, propiciando primordialmente de modo instituyente ante lo instituido, las reinterpretaciones y las subjetivaciones afectivas y afectuales en el marco transformador de las relaciones sociales instituidas en el ámbito de las instituciones escolares.

Institucionalización de la educación popular en las escuelas. Los centros escolares como reconocedores y promotores de la dignificación de las culturas populares como alternativa a la *crisis de sentido* que ha ocasionado la Modernidad capitalista al perder anclaje social y quedar a la deriva semiótica, sus enunciados-fetiché, y provocar crisis estructurales en los distintos ámbitos de la vida por su lógica depredadora y explotadora de los indebidamente llamados recursos naturales y humanos porque inducen connotativamente su explotación (logocentrismo), deben propiciar su transformación con base en la dialéctica de lo instituido y lo instituyente.

Esa dialéctica se asume contraponiendo principalmente la pedagogía relacional-afectual-popular a la pedagogía del ensimismamiento individualista moderno-capitalista, y reivindicando las simbolizaciones populares de sus prácticas (prácticas accionadoras de su sentido), realizaciones-objetivaciones (materiales y espirituales) e interacciones corporales resonantes para transversalizarlas en el mundo-de-vida escolar y como ejes curriculares de formación contrahegemónicos.

Lo instituyente es lo nuevo que emerge y lucha por

afirmarse emancipadora o liberadoramente, mientras que lo instituido es lo viejo consolidado por los poderes y que se resiste reaccionariamente a morir.

Para viabilizar la transformación y sustitución escolar de la contracultura educativa capitalista moribunda, hay que generar procesos de revisión crítica de la pertinencia de las manifestaciones y lógicas reproductoras existentes de dicha contracultura en las escuelas, para desatar procesos valorizadores irreversibles de las potencialidades subyacentes de las significaciones y sentidizaciones populares-comunitarias, en tanto analizadores institucionales de sus prácticas simbólicas, rituales, mitos, etc., privilegiando la institucionalización del tipo de relaciones sociales afectuales a través de las praxis pedagógicas críticas.

Por paradójico que parezca, la presencialidad corporal en la educación escolar capitalista se basa en un distanciamiento fetichista de poder en la relación docente-estudiantes que significa y sentidiza una jerarquía inafectual. De aquí que sea posible, en contraposición, crear formas afectuales de relación pese al distanciamiento físico entre los niños, niñas y jóvenes, como formas de cercanía educativa a distancia empáticas, de presencia de la ausencia física, no tan solo por medio de la tecnología digitalizada que produce lo indistante al acercar lo lejano y alejar lo cercano transfigurándolos, que también es una forma de fetichizar la tecnología y las relaciones imaginales con los otros y el mundo.

Esto es posible ya que al transversalizar simbólicamente los contenidos curriculares con las *practicaciones*, *objetivaciones* y *formas de relación populares*, esto es, con sus vivenciamientos y experiencias, para analizarlas y valorarlas en su más amplia diversidad de expresiones, no se requiere mediaciones tecnológicas que las convierten en indistantes.

Hay relaciones y practicaciones populares como las

tutorías o asesorías entre hermanos o familiares, por ejemplo, en el que uno más avanzado puede favorecer por empatía el aprendizaje de los otros apoyándose en su proximidad afectual-cognitiva, a semejanza de la consideración de la Zona de Aprendizaje Próximo propuesta por Lev Vygotsky y su enfoque crítico e histórico-cultural del desarrollo biopsico-social y de la formación. De esta manera se fortalece el núcleo familiar como nicho de resonancia afectual popular.

En el marco del *paradigma ecoprotector inmunitario-comunitario-popular* de las medidas preventivas y neutralizadoras del contagio virulento del COVID-19, si bien se justifica el distanciamiento físico entre los cuerpos, no hay que considerarlo como un distanciamiento social.

Hemos dicho que la afectualidad es transc corporal o trans-subjetiva, a diferencia de la afectividad que es intersubjetiva e intercorporal, por eso hay que interponer formas de relacionamiento que propicien la empatía pese al distanciamiento y que reivindiquen la alternativa de la educación popular como alteridad u otredad contra la hegemónica educación moderna capitalista.

Colonialismo, neocolonialismo y *globo*colonización. Para poder evaluar la afectación corporal de la colonialidad en *Indoafrolatinoamérica* y el Caribe, debemos primeramente definir el proceso histórico de colonización de estas territorialidades a partir del siglo XV, siglo en el que se inició la conquista y ocupación colonial europea, después del primer encuentro de Cristóbal Colón en 1492. Desde entonces, estos espacios, y los cuerpos de quienes los habitaron y habitan, quedaron sujetos o dependientes de las acciones y los efectos de las dinámicas exteriores o internacionales de los intereses geopolíticos de las naciones-metrópolis-potencias, sus rivalidades y

desplazamientos por las posiciones hegemónicas en el mundo.

Deseamos aclarar que utilizamos el término Indoafrolatinoamérica para resaltar la mezcla o fusión étnico-cultural de los indígenas o pueblos originarios, afrodescendientes y latinos que da singularidad dignificadora a la mayoría de la población y que la sola denominación de latinos no refleja, sino que induce la *vergüenza étnica*, siendo ésta una herencia de la colonialidad logocéntrica europea por cuanto ella fue quien nos calificó con ese “gentilicio”.

Para nuestro propósito, definimos como colonialidad un conjunto complejo de relaciones sociales, económicas, políticas, ideológico-culturales, etc., mediante las cuales unos cuerpos, asumiendo la forma de cuerpo-nación-imperial se extiende más allá de sus fronteras, sujetando, dominando y explotando a otros cuerpos-nación y sus bienes a través de la fuerza o mecanismos de poder, impidiéndole el despliegue de su integralidad realizadora de modo autónomo, independiente y emancipado.

Según indica Dussel (1994) en su estudio titulado *1492. El encubrimiento del otro*, el proceso de colonización desde sus inicios es coextensivo de la Modernidad europea. Asimismo, para el historiador Ferrer (1996), en su libro *Historia de la globalización*, señala que con la colonización transoceánica se inicia la primera globalización o El primer Orden Económico Mundial. En la actualidad proponemos caracterizar a la globalización neoliberal como *Globorrecolonización* ya que el término globalización supone mistificadamente homogeneización mundial y no la hay (logocentrismo), por el contrario, se han profundizado las desigualdades y sujeciones internacionales entre las naciones hegemónicas y las periféricas indoafrolatinoamericanas y caribeñas.

Con base en la tesis de E. Dussel, *la Modernidad impuesta*

expresa la colonialidad en todos sus aspectos. Como dijimos, una es coextensiva de la otra; aunque compartimos con quienes han planteado que la presunta Modernidad europea no se implantó y desarrolló a imagen y semejanza de la europea por diversas causas, entre estas, la renuencia y resistencia sociocultural de quienes provenientes de la mezcla étnica se amalgamaron o fusionaron y transfiguraron en pueblo, configurando las culturas populares no modernas, sino un remedo que se ha denominado modernización.

Por ello, podemos considerar que las impuestas contraculturas de la Modernidad europea contra las pre-existentes culturas aborígenes y africanas trasplantadas luego, en un principio, y después los históricos reacomodos y reconfiguraciones que sufrió esa Modernidad colonizadora transfigurada para modernizar colonial, neocolonial y globorrecolonizadamente a Indoafrolatinoamérica y el Caribe, son implantaciones hibridizadas hegemónicas que podemos renombrar como *colonialidades modernizadoras*, que coexisten con las expresiones culturales de los mundos de vida populares que son diferentes y opuestas a las de los mundos de vida modernizados. Entre estas manifestaciones populares no modernas o descolonizadoras se encuentran, por ejemplo, *la institución de la crianza* que incluye afectualmente a los denominados hijos de crianza porque no provienen de la línea de consanguinidad de los padres.

El *mundo de vida popular descolonial* se caracterizará por cohesionarse a través de la subjetivación-objetivación del *modo de ser relacional-afectivo*, y ello se expresará en la prevalencia de la relación madre-hijos en la crianza, sobresimbolizando la centralidad de la madre, la matricentralidad. La esencia afectivo-relacional del modo de vida popular no moderno o descolonial se va a afirmar trascendentemente hacia el futuro a partir de la confluencia de sus deseos libertarios del dominio colonial y de la transfiguración de su afectividad

intersubjetiva o intercorporal en afectualidad (resonancia empática entre los cuerpos) transubjetiva y transcorporal, al lograr constituir mundos de vida liberados en formas comunitarias llamadas cumbes, quilombos, cimarroneras, etc., según sea su ubicación territorial en la región continental e insular. Pese a su persecución y derrotas sufridas quedará en el inconsciente colectivo del pueblo y sus hijos, manifestándose en las relaciones convivenciales que practicarán o vivenciarán en los diferentes lugares o espacios donde radiquen.

En el marco de la implantación de la colonización era imperativo para los colonizadores dominar la renuencia y resistencia de los aborígenes, así como las de los africanos trasplantados. De aquí que por la fuerza y la violencia genocida los doblegaron para que sus cuerpos fueran serviles y esclavizados, dóciles y útiles, como fuerza de trabajo gratuitamente explotada en función de sus propósitos mercantilistas. No obstante, había que atender también a la reproducción en el tiempo de esa fuerza trabajo, esto es, su reproducción biológica e ideológica. Siendo esta última una forma de intervención e incrustación significativa y sentidizadora en los *procesos de subjetivación-objetivación sociocultural de los cuerpos*.

Para lograr esto, se instituyeron, entre otras instituciones colonizadoras como los repartimientos y las encomiendas de indios, los pueblos de misiones religiosas reductores física e ideológicamente de los indígenas y de sus descendientes a los que desde su nacimiento bautizaban dándoles nombres de procedencia española, negándoles la continuidad de sus nombres originales aborígenes. De igual manera se les sobrepusieron a sus creencias cosmogónicas simbólicas, las de los religiosos europeos, principalmente españoles, a través de su catequización o adoctrinamiento orientado a la resignación y la obediencia del poder colonial. Complementando esta

inculcación ideológica con disciplinamientos de hábitos y costumbres corporales contrarias a las suyas. Con estas estrategias se les empezó a indignificar al negarle el reconocimiento de su alteridad u otredad, su diferencia sociocultural.

Descolonización educativa de las infancias. La colonización implicó la negación del otro aborigen y afrodescendiente, así como su inducida vergüenza étnica. En el caso concreto de los treinta pueblos misioneros guaraníes de los jesuitas en la convergencia territorial actual de Brasil, Argentina y Paraguay, su “paternalismo” les hizo dejar constancia escrita sobre la consideración de aquellos como “eternos niños” y “faltos de inteligencia”. Para ejemplificar la barbarie “civilizadora” de la conquista y colonización europeas, recordemos lo escrito por Fray Bartolomé de las Casas (2011) como denuncia de lo observado por él durante la invasión y colonización ante la monarquía española, con la intención de preservar a los aborígenes como fuerza de trabajo en su *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*: “Entraban en los pueblos ni dejaban niños, ni viejos ni mujeres preñadas ni paridas que no desbarrigaban... Tomaban las criaturas de las tetas de las madres por las piernas y daban de cabeza con ellas en las peñas” (p. 19).

De un modo diferente ocurrió con los negros esclavizados. Generalmente a las mujeres africanas o afrodescendientes cuando el “amo” no las violaba eran obligadas a tener relaciones con otros seleccionados esclavos para que procrearan nuevos esclavizados. Hijos que les eran arrebatados desde su nacimiento y llevados a encierros alejados denominados criaderos donde otras esclavizadas los amamantaban y los cuidaban. En las haciendas o plantaciones coloniales los hijos de los esclavizados eran también bautizados o matriculados

eclesiásticamente y a todos les colocaban como apellido el de los “amos” como señal de pertenencia.

En la época colonial ninguno de los hijos de aborígenes y de los africanos o sus descendientes esclavizados recibían instrucción que no fuera la eclesiástica a través de los curas doctrineros. Tan solo a los hijos de las élites dominantes y sus funcionarios (blancos europeos o blancos criollos) se les educaba por medio de preceptores y maestros asignados o en escuelas únicamente para ellos preferencialmente. En consecuencia, la educación colonial era diferenciada y desigual según el origen sociocultural: excluyente para los hijos de los sirvientes y esclavizados, pero inclusiva para los de los grupos sociales dominantes. Es de aclarar que la escuela, originaria de Europa, fue un trasplante colonial y neocolonial en las diversas configuraciones que se asumió en Indoafrolatinoamérica y el Caribe; no obstante, hubo intentos de transfigurarla radicalmente impugnando su talante colonizador como fueron, por ejemplo, los intentos perseverantes de Simón Rodríguez.

Pese a los procesos de independencia colonial durante el siglo XIX, no hubo una discontinuidad o ruptura con las concepciones de la Modernidad europea, por el contrario, las nuevas élites gobernantes integradas prevalecientemente por las oligarquías de blancos criollos, autodenominadas republicanas, independientes y liberales, pero más de las veces dictatoriales, van a asumir con mayor identidad los postulados modernizadores neocolonizadores sin mayores contribuciones originales. Muchos viajaron a Europa y EE.UU. para copiar y adaptar sus modelos institucionales. Así ocurrirá con las ideas respecto a la formación de las infancias, es decir, de sus procesos de subjetivación-objetivación; siendo esto producto de la *renovada dependencia cultural colonial ahora como neocolonial* que se instituyó.

El mejor ejemplo de esto, es el afianzamiento del modelo

escolar europeo y norteamericano en estas tierras, adoptado con pocas aportaciones propias. Un caso emblemático que ilustra esto fue el del expresidente y educador argentino Domingo Faustino Sarmiento. El contraejemplo paradigmático de estas prácticas neocolonizadoras fue, como ya señalamos, el de Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar y pionero practicante de la educación popular descolonizadora pero con muy poca receptividad de sus ideas educativas por confrontar las prevalecientes opciones modernizadoras neocoloniales de los dirigentes gubernamentales de su época.

Durante el transcurso del siglo XX, las concepciones sobre las infancias y su formación variaran en cada nación según el mayor o menor grado de conformidad con las corrientes prevalecientes tanto en Europa como EE.UU. debido a la continuidad de la dependencia cultural neocolonial. La institución escolar, en consecuencia, se afirmará como forma privilegiada del proceso de subjetivación-objetivación sociocultural e ideológica de las niñeces al presionar sus cuerpos para configurarlos disciplinariamente bajo la figura de alumno o alumna, articulándola al discurso evolucionista-positivista dominante de “progreso y orden”, para luego rearticularla a las ideas-fuerza re-modernizadoras de “desarrollo, democracia e igualdad”.

Todo ello bajo el control y gubernamentalidad de los cuerpos-población por parte del Estado de las élites dominantes, lo que supuso la adopción de la figura europea del Estado-docente, orientando su acción a la construcción de la legitimación de su inestable orden de dominación política. Para ello, la escolarización sirvió, por un lado, de agenciadora en la constitución de las denominadas capas medias por vía de egresar profesionales de distinto tipo y nivel y, por el otro lado, para reproducir las desigualdades clasistas imperantes según la división social del trabajo capitalista dependiente ya que fue el modo de producción y

reproducción socioeconómico asumido.

Lo que conllevó a la exclusión por vía del “abandono o deserción escolar” de los sectores que poseían un acervo sociocultural popular que la cultura escolar de las clases hegemónicas refractaba, no sin antes subjetivarles a los excluidos la objetivación de la autculpa por su fracaso escolar e inculcarles las nociones básicas educativas que los reconciliara socialmente con su posición marginal en las estructuras jerárquicas socio-laborales. Esto se enmarcó en el discurso “democrático masificador” de la igualdad de oportunidades de acceso a la educación escolar, lo que encubría la inequidad de tratar por igual a quienes eran diferentes socioculturalmente respecto de la cultura modernizadora escolar dominante.

Después, la reorganización del capital conllevó a la neoliberalidad de la productividad y de los mercados mundiales y a la globorrecolonización para Indoafrolatinoamérica y el Caribe, implicando reacomodos reproductores en los procesos de subjetivación-objetivación de los cuerpos. Entre estos procesos resubjetivadores destacan la exacerbación del individualismo narcisista, la competitividad rivalizadora con los otros y el consumismo mercantil.

A ello contribuyó decisivamente la renovación digital de los dispositivos tecnológicos de comunicación, información y recreación por medio de su seducción estético-fetichista, que inciden en la creación y orientación de la satisfacción de los deseos y necesidades, por ejemplo, con base en la “necesidad de estar informado” se modeló el *sujeto informacional*, quien para decidir o conducir sus acciones debe heterónomamente consumir la información elaborada al respecto a través de Internet o los software. El trasplante en formato educativo ha sido promocionado y está a la espera presionando para sustituir a las edificaciones escolares actuales, a la pedagogía y a los docentes. De allí que la tecnología haya pasado de la

condición de una forma de hacer u obrar, a un subjetivado y objetivado modo de ser alienante guiado por la racionalidad instrumental, frente a lo cual hay que producir regulaciones y alternativas críticas sobre su uso por los niños y niñas.

En la subjetivación-preobjetivación inicial de los niños y niñas, -en las que es decisiva para el desarrollo futuro de la afectualidad empática, la sintonía afectiva madre-hijo/hija-, que inician la conformación del sí mismo o yo-personal en su apertura al mundo de vida popular y al de la modernización, y posteriormente en su significación verbal-representacional, en las niñeces prevalece la sentidización simbólico-afectiva, en la que influye semióticamente el tipo de cultura familiar y su clase o grupo social.

Luego, al llegar a la escuela se les induce, en el marco de la regulación y del disciplinamiento físico-subjetivo de los cuerpos, a aceptar lo signico hegemónico (lenguaje escrito proposicional-conceptual a costa del figurativo, y los significados modernizadores dominantes de los saberes y valoraciones que impone la cultura curricular escolar clasista, manifiesta u oculta, junto con sus representaciones fetichistas y logocéntricas correspondientes) en detrimento de la sentidización simbólica de lo afectivo-afectual (lenguaje figurativo, gestual, narrativo, alusivo, analógico-metafórico, alegórico, etc.), la cual es descalificada en sus diversas expresiones corporales individuadas, intersubjetivas y trans-subjetivas.

En la actualidad se reconoce que la Modernidad vive un proceso irreversible de crisis agónica de su modelo civilizatorio por cuanto su racionalidad instrumentalizadora y las ideas-fuerza que fundamentó, desarrollo, progreso, bienestar igualitario, democracia, justicia, etc., se agotaron por irrealizables debido a su contradictoria lógica intrínseca y están en deriva semiótica porque no tienen anclaje en la realidad presente. Además, la “desarrollista y progresista”

depredación de la naturaleza y de los seres humanos que desató ha provocado desequilibrios naturales y sociales que ha puesto en riesgo la existencia de la vida misma.

Por ello la necesidad emancipadora y ecoprotectora de deconstruir los signos modernizadores de la colonialidad desestabilizando sus logocentrismos, -la correspondencia arbitraria entre los significantes, sus significados y referentes-, recontextualizándolos descolonialmente por medio de la reimaginación, la resemantización y la resimbolización innovadoras, es una tarea urgente por sus implicaciones formativas en las infancias.

Se trataría de recuperar y actualizar las tradiciones y las practicas populares a *otro nivel simbólico*, el poscolonial-transmoderno, que reconfiguraría radicalmente la modernización, particularmente su racionalidad instrumental, al ser transfigurada en su reasimilación crítica por la prevaeciente matriz sociocultural de la relacionalidad popular al ir de lo afectivo a lo *lo afectual ecoprotector inmunitario*, a la resonancia empática entre los cuerpos en la educación de las niñeces indoafrolatinoamericanas y caribeñas para producir su descolonización emancipadora.

P*aradigma ecoprotector inmunitario. “Sin el cuidado que rescata la dignidad de la humanidad... no se inaugurará un nuevo paradigma de convivencia”*
Leonardo Boff, *El cuidado esencial*.

Es imprescindible cambiar de formas de pensar y actuar en el mundo para preservar la vida porque las que han prevaecido hasta ahora nos han llevado a la catástrofe y el desastre colectivos en todos los planos vitales que hoy padecemos. Con ello planteamos que el primer principio que nos debe orientar es el de defender la existencia vital de todos por

encima de cualquier circunstancia adversa que pueda implicar su extinción en cualquiera dimensión o magnitud, y que la asunción de este principio debe ser enmarcado en la fuerza defensiva que brinda la vida en comunidad, como segundo principio. Más estos enunciados por sí solos no bastan si no se asumen bajo concepciones orientadoras globales de las prácticas y las relaciones sociales de los habitantes del planeta ante la gravedad de las diversas crisis junto a la pandemia, que se nos han superpuesto amenazadoramente sobre la existencia de todos y de la naturaleza. Concepciones globales sobre los diferentes ámbitos en que la vida humana se manifiesta, claro está, tomando en consideración los diferentes contextos socioculturales que configuran la diversidad dignificadora de las comunidades, pueblos y naciones. Una manera de articular pertinentemente lo universal con lo particular, lo uno y lo múltiple.

Para ello, proponemos el imperativo *de asumir el desarrollo de nuevos tipos o matrices de racionalidad, o lógicas de pensamiento y formas de razonamiento*, también denominado plano metateórico o epistémico, y preteórico o epistemológico, por ejemplo, las Epistemologías del Sur propuestas por Boaventura de Sousa Santos, la del Presente Potencial y la Conciencia Histórica de Hugo Zemelman, de la Pedagogía Liberadora de Paulo Freire, de la Ética de la Liberación de Enrique Dussel, la de la Lógica Intelectiva del Análisis Político del Discurso de Ernesto Laclau, la de la Transdisciplinarietà de Rigoberto Lanz, etcétera, y la construcción de novedosos paradigmas teórico-metódicos emergentes, en tanto articulaciones coherentes y consistentes de categorías, conceptos y nociones para interpretar o explicar la realidad, aquí enunciamos nuestra propuesta aproximativa del paradigma ECOPROTECTOR INMUNITARIO. Todo esto en el marco sentidizador de que PENSAR LA EMANCIPACIÓN EXIGE EMANCIPAR EL PENSAMIENTO. Y el pensamiento se emancipa a sí mismo haciendo que resuenen en él, junto con

su corporeidad, las alteridades de los otros cuerpos, en contra del divorcio modernista mente-cuerpo cartesiano, y los ecos vibrantes por energéticos y sensibilizadores de la naturaleza.

Entre las racionalidades y los paradigmas existe la relación de fundamentación o sustentación epistemológica de las primeras respecto de las segundas para producir conocimiento. Hasta ahora en la producción de conocimientos científico-tecnológicos ha hegemonizado la racionalidad instrumental y los paradigmas positivistas de la ciencia que se han articulado con las lógicas de reproducción depredadora del modelo anticivilizatorio de la explotación de las energías de la naturaleza y de los hombres con el propósito de acumular capital y poder para unos cuantos. Las epistemologías nombradas anteriormente (Epistemologías del Sur...), se han articulado como contrarias a la racionalidad instrumental y a los paradigmas positivistas, y se han reivindicado como emancipadoras o liberadoras de la naturaleza dominada y de los hombres y mujeres explotados.

El paradigma crítico *ecoprotector inmunitario* que sugerimos para la discusión y su recreación colectiva y las prácticas educativas liberadoras, se suscribe fundamentalmente de la racionalidad sensible, epistemología producida por Michel Maffesoli, y de los aportes de las otras epistemologías emancipadoras mencionadas. Es de destacar que a la racionalidad sensible maffesoliana la renombramos *racionalidad sensible-afectual* para darle relevancia a un tipo de relacionamiento social que consideramos trascendental para transformar la sociedad, como lo es la resonancia transcorporal o trans-subjetiva afectual o empática (sentir y sentirse juntos). La razón sensible-afectual supone a su vez una sensible intelección en quien trata de entender la incidencia conformante de lo sensible en la realidad; de aquí que exige la congruencia de lo sensible con lo inteligible. Asimismo, el paradigma crítico *ecoprotector inmunitario*, reivindica las interpretaciones

críticas de los pensadores indoafrolatinoamericanos y caribeños que han sistematizado y recuperado los legados ancestrales y contribuciones actuales de las renuencias y resistencias ideológico-culturales de los pueblos indoafrolatinoamericanos y caribeños, y sus actualizaciones desde los paradigmas decoloniales o antigloborrecolonizadores y antipatriarcales. No obstante esto, al paradigma que se propone lo transversalizan principalmente y críticamente las conceptualizaciones de la ecosofía de Félix Guatari, de la biopolítica de Michel Foucault y la inmunitaria de Roberto Espósito. Como resulta evidente, en consecuencia, y tratando de no ser eclécticos, el agenciamiento de la interdiscursividad y la epistemología de la complejidad de Edgar Morin sirven de marco referencial de consistencia y coherencia a las estrategias articuladoras de las diversas concepciones o perspectivas epistemológicas y paradigmáticas en juego, junto a nuestras interpretaciones y construcciones.

En el contexto discursivo de este texto tenemos limitaciones para explayarnos sobre cada conceptualización señalada o sus imbricaciones complejas, por esto abreviaremos nuestras consideraciones y esperamos para otro tipo de publicaciones poder desarrollarlas plenamente según nuestra interpretación, por tanto, trataremos sucintamente de exponer nuestra aproximación paradigmática.

Nuestro paradigma es una teorización posible, en primer lugar, y en segundo lugar, es traducible a una apertura de concreciones también posibles.

Desde nuestro punto de observación epistemológico-teórico, el concepto de Presente Potencial y la Conciencia Histórica de Hugo Zemelman, en cuanto horizonte de oportunidades transformadoras que plantea a los sujetos la realidad social en movimiento debido a las contradicciones que se manifiestan a través de las crisis y que los emplaza a dar testimonio de sus opciones de compromiso escogidas,

que según nuestros criterios o perspectivas analíticas, nos da posibilidades también para afianzar la perspectiva de la Ecosofía de Félix Guattari (1996b). Por cuanto su definición, demanda la necesidad de definir, criticar y reconfigurar las existencialidades subjetivas ya que en las subjetividades se expresan las múltiples determinaciones y exigencias de la problematizada realidad en un marco ecológico integral histórico de relaciones ecosóficas ambientales, sociales y mentales, y para proteger y redefinir, por consiguiente, la vida planetaria o local en la actualidad, que contemple a la naturaleza recuperada como otredad, y civilizatoriamente a las sociedades proyectándolas en otro mundo posible para el habitar contrario a la explotación de la Tierra o Pachamama y de los seres humanos.

Subjetividades existenciales, orientadas hacia su regeneración por nuevos saberes autopoieticos y relaciones sociales afectuales, tan importantes en una educación-otra, porque definen las perspectivas emancipadoras a través de ella si cambia liberadoramente en todos sus aspectos a partir de concebir transformadoramente a la escuela como habitar empático-afectual y de saberes críticos producto de la re-entención ecosófica del mundo y prácticas pedagógicas no parametrales.

Habitar que para afianzarse como opción de vida alternativa a la alienación de la existencia humana debe rivalizar por la hegemonía sociocultural y política contra la acepción de biopolítica formulada por Michel Foucault (2007), para quien ésta se configuró como control y poder de gestión gubernamental de la vida y de la muerte, de decidir quién muere y quien vive, como ha quedado evidenciado en el trato discriminatorio con los contagiados por el COVID-19 (se deja morir a los adultos mayores por falta de tecnología para su asistencia médica, entre otros), y asumiendo a las poblaciones como conjunto de cuerpos dóciles y útiles para

instrumentarlas como fuerzas productivas y reproductivas principalmente económicas del orden social dominante, lo que igualmente ha sido evidenciado por las razones de productividad-rentabilidad del capital dadas como suficientes para que cesen los confinamientos y se vuelva a los lugares de trabajo y empleo pese a que el riesgo de contagio no ha sido superado.

De allí que esa biopolítica del poder (o biopoder), que puede desarrollar, según Foucault (2000) en el texto *Defender la sociedad, “lo monstruoso y, en el límite, virus incontrolables y universalmente destructores”* (p.229), debe ser neutralizada y anulada por una política protectora de la vida que la contrarreste, como pudiera ser si nos guiamos por la estrategia inmunizadora-comunitaria con base en la relatividad y revertibilidad de las prácticas sacrificiales del Estado-inmunizador, y de la misma comunidad cuando se asume también como inmunitaria-sacrificial ante algunos de sus integrantes, expuestas en el análisis de Espósito (2006), para la cual proponemos la superación de la ambivalencia contradictoria de la preservación individualista (encierro del cuerpo en sí mismo) y la ecoprotectora comunitaria (el cuidado de todos por todos a través de la afectualidad solidaria), el yo/los otros, de individualidad-comunidad, *immunitas/communitas* (*communitas* hace referencia a lo común mientras *immunitas* refiere aquí a lo propio), confrontando el biopoder de la modernidad depredadora que rechaza lo común porque allí radica el riesgo de la permanencia de su prevalencia, en el peligro de la relación comunitaria por emancipadora.

Relación emancipadora que trata de ser contrarrestada por vía de la acción anticomunitaria y los dispositivos de inmunización negativa de la biopolítica del Estado moderno o Leviatán que principalmente busca en la inmunización su legitimidad soberana (la potestad de “hacer vivir y dejar morir”), de allí la estrategia de la “inmunizadora reclusión”

de los cuerpos o aislamiento de los demás con pandemia o sin pandemia, por paradójico que parezca, recordemos la existencia foucaultiana de los otros encierros disciplinarios o “normalizadores” inmunitarios: el hospital, el cuartel, la escuela, la cárcel, etcétera. Por ello Espósito (2006) señala ambivalentemente que “la inmunidad no es únicamente la relación que vincula la vida con el poder, sino el poder de conservación de la vida” (p. 74).

Hay que revertir alternativamente esa inmunización negativa aislante, individualista, disciplinadora y dominadora de los cuerpos del biopoder para hacer prevalecer hegemónicamente la inmunidad comunitaria no-sacrificial como contrafuerza con multiplicidad de estrategias que incluyen las nuevas relaciones sociales afectuales, los contrapoderes democráticos, los saberes alternativos y las prácticas recuperadas y recreadas por las ciencias y las tecnologías reconvertidas ecoambientalmente y antipredatorias para enfrentar las amenazas de las “pandemias” de distinto signo (prácticas pedagógicas antieducativas en las escuelas, económicas que anteponen la ganancia capitalista frente a las necesidades humanas generando pobreza y miseria, de las alienaciones mediáticas contraculturales, de mercantilización de las relaciones humanas, científico-tecnológicas depredadoras y contaminantes de la naturaleza y de la vida humana, sociales por discriminatorias e indignificadoras de las personas, políticas por antidemocráticas o contrarias al autogobierno del demos, sanitarias por sacrificiales, etcétera). En el contexto geohistórico de la reactualización de los acervos culturales populares indoafrolatinoamericanos y caribeños reivindicados por su pertinencia ecoprotectora ante su subalternidad por la dominación de un atávico colonialismo que siempre los ha indignificado y que subsiste como colonialidad del ser, del saber y del poder todavía, y a la que las Epistemologías del Sur contraponen la perspectiva deconstructiva de su dominio y relevo reivindicativo en el pensamiento y las prácticas de sus

luchas emancipadoras.

A esta juntura de la complejidad, agenciada autopoieticamente por nosotros, repetimos, proponemos denominarla paradigma crítico ecoprotector inmunitario, que auspiciamos en el marco liberador de una concepción educativa amplia que forme para re-habitar ecosóficamente el mundo como lo planteamos anteriormente.

Este paradigma surge con la finalidad de direccionar una forma de razonamiento y acciones para evitar la dispersión ante la multiplicidad de rutas y direcciones que se presentan por la complejidad de la situación desafiante que se nos antepone en los ámbitos a reconfigurar, educativos, sociales, sanitarios, económicos, derechos humanos y de la naturaleza, etcétera. Una forma de razonamiento empático-afectual que propicia la emancipación de la sensibilidad y la inteligibilidad contraponiéndolas a las lógicas reproductoras en el proceso de comprensión que nos interpela.

Educar para rehabitar el mundo. Estamos seguros que si decimos “residir en nuestra vivienda”, no producirá el mismo efecto que si expresamos “vivir en nuestra morada”. Hubiésemos podido también decir “vivir nuestra morada” pero ello alude a otro plano del decir o nombrar, mucho más significativo que los anteriores, y produciría un efecto distinto en la sensibilidad de quien lo lee o escucha hermenéutica o meditativamente: es muy posible y deseable que se asuma como resonancia poética y vibre o se estremezca con ello. Sobremanera vibrarán y se estremecerán dramáticamente los millones de cuerpos de los migrantes nómadas a quienes se les expulsa de la patria-casa y se les niega o prohíbe en otras naciones tener casa o habitar.

El referir nuestra vivienda como morada, sea casa,

apartamento, cuarto o “rancho” (hemos oído decir a muchas mujeres y hombres indignificados por su condición habitacional que sus cuatro latas o cartones que hacen de paredes y otros de techo son su refugio), tiene una connotación que alude a una transfiguración de la vivienda en una forma o modo de habitar al mundo, término este de vivienda que por cierto induce una significación neutra solapadora de las desigualdades o inequidades habitacionales.

En el contexto geohistórico indoafrolatinoamericano los pueblos ancestrales originarios manifestaron una sabiduría cultural que les otorgó sentido existencial en sus cosmovisiones, entre estas sobresale la del “buen vivir” en las naciones de Bolivia y Ecuador principalmente, traducción contemporánea del Sumak Kawsay, y que manifiesta su concepción y prácticas del habitar integral de la Madre Tierra o Pachamama. Hoy día, la recuperación de la memoria compartida de los pueblos originarios es fundamental en la lucha decolonial para hacer retroceder la globalización neoliberal, mejor dicho, Globo-recolonización, depredadora de la Pachamama. Estos pueblos sufrieron la ignominia de padecer, entre otras, la pandemia de la sífilis traída y contagiada a través la violentación sexual de las mujeres y hombres indígenas por el sadismo de los colonizadores europeos, sin obviar que el “virus pandémico” que causó millones de indígenas muertos fue el de la aniquilación asesina o genocida contra ellos para someterlos al poder de los imperios colonizadores, junto con la extenuación y muerte causadas por la explotación socioeconómica de sus cuerpos concebidos tan solo como fuerza de trabajo servil y esclava. Despojándolos así, de su alteridad dignificadora como seres-otros o iguales-diferentes. Es de aclarar, que la aparición de la pandemia sifilítica en Europa, se inició durante 1494 en Nápoles, por ello se le dio el nombre de “mal napolitano”, achacándole la culpa a los colonizadores napolitanos que regresaron por haber tenido relaciones sexuales con los integrantes de los pueblos indígenas de las

“indias occidentales” (Centroamérica y Suramérica).

La preocupación por el saber habitar o morar el mundo empezó a adquirir relevancia cultural moderna en el mundo occidental europeo a partir de la difusión internacional de la poesía de Friedrich Holderlin para quien los seres humanos deberían morar o habitar poéticamente sobre la Tierra frente al devenir trágico de la existencia humana, por ello expresó: “¡Que cambie todo a fondo! ¡Que de las raíces de la humanidad surja el nuevo mundo!”. Su poesía es poiésis o creación, es palabra o lenguaje sublime en la que *el habitar* está determinado por la poesía o estética y la palabra no significa y no refiere algo o la cosa exteriores, ni es su representación, la palabra es la cosa misma recreada y mostrada su presencia transfiguradamente como metáfora.

Para una parte significativa de los filósofos occidentales modernos y posmodernos europeos y algunos intelectuales críticos indoafrolatinoamericanos que lo recontextualizaron y articularon con los saberes ancestrales de los pueblos originarios, EL HABITAR ES EL SER, EN EL MODO DE HABITAR SOMOS los hombres y mujeres y el rasgo primordial del habitar es el de *cuidar el oikos* (la casa en su sentido amplio), que puede considerarse como la esencia ontológica de la ecología (su atributo definidor). Que se especifica en lo microsocia como ecosofía o subjetivación existencial del ser, forma de estar en/con el mundo-la Pachamama, aquí el ser se despliega en sus prácticas y relaciones sociales como modo de ser, buscando una manera ética y estética de realización del co-habitar, contrarrestando las maneras contrarias; por ende, en contra de la racionalidad instrumental que considera la casa como local físico-material residencial individual o familiar, como un simple recipiente o soporte del residir (el aspecto óntico del ente), relegando alienadamente el sentido de que *la casa es lo que es, una morada, gracias al habitar existencial*. Para eso es que quienes se orientan ecosóficamente,

construyen casas de habitación, ese es su sentido inmanente y trascendente; no obstante el interés inmobiliario de objetivarlas como mercancías con todo lo que ello implica de enajenación de las necesidades y realizaciones de tener una casa o vivienda hoy día.

No hay que olvidar que la racionalidad instrumental impuesta por la modernidad, y su Globo-recolonización, que concibe todo como un medio, recurso o instrumento para lograr sus intereses sin estimación ética y estética de sus consecuencias, es la causante subyacente y oculta (en las ciencias dominantes, en las tecnologías prevalecientes, en las ideologías desarrollistas de sustentabilidad neoliberales, etcétera) que ha causado todas las acciones depredadoras de la naturaleza y de los hombres y mujeres, la desposesión violenta y explotadora de sus energías con fines de acumular capital para unos pocos, así como ha promovido con ello, con su irracionalidad voraz y destructiva, todas las pandemias recientes incluyendo la actual.

Es en ese sentido que consideramos la casa de habitación, cualquiera sea su forma, *como nicho ecosófico de resonancia afectual del habitar el mundo*. Esta conceptualización la estamos elaborando y fundamentando desde las apreciaciones que registramos en torno a los cambios liminales (situaciones de transición) que estamos observando en los ocupantes de las viviendas o casas de habitación que están siendo llevadas a *redefinir la interacción de sus integrantes en sus modos de habitar* con el entorno y el mundo.

Interacción en tránsito de redefinición ecosófica producto de la resiliencia individual y de la resonancia grupal vitalista transformadora debido a la *activación autopoietica defensiva y auto-co-protectora ante la inseguridad general* propiciada por la pandemia y la sobreposición de los diferentes tipos de crisis devenidas (económica, social, científico-tecnológica, sanitaria, educativa, etcétera).

Una *resiliencia y resonancia empático-afectuales* por cuanto se ha activado un afloramiento sensible por la situación de los demás y de la naturaleza depredada que podemos envolver en su preocupación por el *modo de habitar-morar o estar en el mundo, esto es, de ser, y no de estar como un “ser-ahí”, un humano descuidado o irresponsable consigo mismo, los otros y lo otro(el habitar) que sobrevive tan solo esperando la muerte.*

En consecuencia, en este contexto de interpelación el ser puede también devenir, por co-habitación en el mundo, en ser-para-el-otro-y-lo-otro(el habitar responsablemente) en el que nos reconocemos empáticamente y realizamos afectualmente, debemos reivindicar la resonancia sensible en nuestros nichos de auto-co-protección de interacción afectual o casas y desbordar sus límites hacia el hábitat o entorno superando las restricciones de la cuarentena y la pospandemia, tanto en el sentir como en el razonar, para educar existencialmente en la apreciación ético-estética o poética liberadora de los cuerpos que aperture un habitar o morar realizador con los demás y con la naturaleza.

De modo sorprendente para quienes han permanecido atentos a los acontecimientos inesperados producto de las crisis que estamos padeciendo y que han revelado la necesidad de rehabetar la Tierra, la naturaleza misma está dando suficientes señales de la necesidad de cambiar la relación de habitar con ella, (recordemos que nosotros somos también naturaleza pero socializada, aunque nos hallamos vuelto contra ella por haber sido alienados contra natura), los efectos degradantes de la contaminación atmosférica por el calentamiento global, se atenuaron provisionalmente, producto de la paralización de las industrias, el tráfico automotor, etcétera, se disfrutó un cielo y un aire más claro y transparente por menos tóxico. Hasta las especies animales regresaron a los ambientes de los que la depredación urbano-industrial-inmobiliaria y agroindustrial los había expulsado. Sin duda la naturaleza nos está señaló

el camino por recorrer para recuperar la habitabilidad de la Pachamama: la radical transformación del sistema-mundo vigente hegemónicamente.

Esto alude a la necesidad de repensar la educación emancipadora desde *la racionalidad sensible-afectual* y desde el *paradigma emergente de la ecoprotección inmunitaria* en el marco de presionar para la *sustitución del modelo depredador industrialista-extractivista-especulador-alienante* por impedir con su lógica contraria al habitar que este fin trascendente se logre con sus acciones de poder que domina transnacionalmente y destruye la Tierra o la Pachamama. Es de acotar que el paradigma que proponemos denominar *ecoprotector inmunitario*, está en construcción a partir de conceptos de *ecosofía* en los textos de Félix Guattari, de *biopolítica* en los de Michel Foucault, de *inmunidad* en el discurso de Roberto Espósito y de la *recuperación decolonial geohistórica del legado sociocultural de las cosmovisiones de los pueblos originarios de Indoafrolatinoamérica* por parte de los investigadores críticos, y recontextualizados según nuestra interpretación de las situaciones actuales.

La escuela debe ser un ámbito de resonancia para habitar, la escuela también se puede rehabitar si se transforma en un nicho de resonancia empático afectual. *¡Educar para la emancipación, es RE-HABITAR el mundo!*

S*ubjetivación-objetivación educativas.* La temprana apertura al mundo, -apertura que conceptualmente para Heidegger (2010) entraña las posibles opciones existenciales que suponen un co-estar de los seres humanos responsablemente en el mundo-, en los niños y las niñas es un proceso inicial *de subjetivación y objetivación, o aprehensión-expresión-manifestación significativa de tipo afectivo-emocional, de las personas y de las cosas u objetos preexistentes a ellos,*

que se enmarca en un proceso interactivo entre la formación y construcción de sus subjetividades-objetivaciones del entorno-mundo y la *intersubjetividad* con otros, entre estos destacan sus padres, en especial, las madres o sus sustitutas, quienes son objetivables y subjetivables también.

En el psicoanalista Winnicott (2007) la objetivación empieza en los recién nacidos cuando atraviesan una fase o un espacio de transición de preobjetivación. Fase en la que no se separa lo interior de lo exterior, o la subjetivación de la objetivación. En este proceso de indistinción, o espacio transicional, se asientan su experiencia, las relaciones sociales compartidas y posteriormente su desarrollo socio-cultural, esto es, los procesos de subjetivación y objetivación existenciales.

El proceso de subjetivación-objetivación no debe ser asumido tan solo como un proceso evolutivo, sino también dialéctico, por cuanto comprende como acontecimiento cognitivo-afectual, la ruptura y la re-creación de las objetivaciones socio-culturales que les han sido impuestas. Por consiguiente, conlleva la formación de potencialidades que se pueden realizar como expresiones transformadoras de las realidades.

En Hegel, la formación (*Bildung*), que se configura con base en dos vectores fundamentales, la objetivación y la intersubjetividad, se define como el “tránsito de lo subjetivo a lo objetivo” (cit. en Yurén, 2000, p.29). Para Yurén (ob. cit.), esto significa que la formación, además de la apropiación de la cultura y las normativas instituidas, puede desarrollar capacidades para crear o transformar las culturas y las instituciones establecidas.

Mediante el proceso de subjetivación y de objetivación, las infancias se van desarrollando y van configurando, a la par, sus manifestaciones culturales idiosincráticas

(materiales, concretas, espirituales, verbales, ideales, abstractas, etcétera) a través de las cuales se exteriorizan ya que no hay proceso de subjetivación sin objetivación, ni de objetivación sin subjetivación. En otros términos, al apropiarse subjetivamente de la cultura inducida por su entorno-mundo, la van re-produciendo de manera alienada o transformadora.

El proceso de subjetivación implica a su vez, la *enunciación* progresiva y expansiva de los objetos y personas que supone la pre-simbolización afectual-emotiva (gestos, llanto, risa, etcétera) y luego su simbolización representacional a través del lenguaje oral, de sus enunciados, de conformidad con la cultura ideológica del grupo o clase social de pertenencia en el que se inscriben sus familias y su comunidad, y de la acción hegemónica de otras instituciones que ejercerán su influencia y modelación de poder sobre ellos, entre las cuales se encuentran la institución escolar y los medios de tecnología-información-recreación. Con esto se quiere decir que los niños principalmente no objetivan, ni subjetivan, de manera libre, sino que lo hacen predominantemente de manera condicionada o determinada institucionalmente por relaciones de poder.

Posteriormente, cuando alcancen el dominio autónomo de sus capacidades reflexivas, de autoconciencia o auto-objetivación, podrán negar dialécticamente la cultura hegemónica inducida acríticamente y superarla-transformarla críticamente resignificándola y resentidizándola por medio de su *auténtica apertura al mundo*, cuando alguna contingencia los emplace o desafíe y comparen o revisen la presunta correspondencia entre los enunciados y significados impuestos con la realidad que confronten, y se impliquen en *autónomos procesos de enunciación o renombramiento del entorno-mundo, al pensar y sentir mejor juntos*.

Hay que señalar que los enunciados impuestos por las

relaciones de poder son funciones objetivadoras que responden a regímenes de enunciación reproductores de la mismidad con el respaldo de actuaciones institucionales que los legitiman al acreditarlos discursivamente como verdades. Por consiguiente, son efectos discursivos de saber y de poder (Foucault, 1991). A través de ellos, por vía de las prácticas institucionales de atribución de sentido o prácticas políticas de significación, se busca estructurar el campo posible de acciones de los individuos que así quedan sujetos por los discursos que articulan significados, sentidos, representaciones e instituciones. Por ello prevalecen los enunciados (lo “ya dicho”) sobre las enunciaciones (lo “por decir”) en las instituciones escolares. Enunciados que han sido hechos o dichos por fuera de las interacciones pedagógicas constructivas o liberadoras freireanas.

Según sea el tipo de interacción sociocultural formativa que envuelva a las infancias en su crecimiento y desarrollo bio-psico-social, estas podrán desarrollar u objetivar, según Piaget (1983) sus potencialidades morales autónomas o de auto-co-determinación, es decir, teniendo en cuenta a los otros para decidir y actuar, al vencer su egocentrismo, o, por el contrario, serán alienadas o sometidas a la dependencia-sujeción-moral heterónoma (a no tener en cuenta a los demás y actuar únicamente en función de sus propios intereses para lograr gratificaciones y premiaciones de quienes tienen poder, como lo induce la concepción individualista neoliberal). De aquí la relevancia de comprender la evolución afectual, cognitiva, sensitiva y social de las infancias en interacción con el contexto socio-cultural formativo para favorecer el despliegue de sus capacidades cognitivas y afectuales objetivantes realizadoras para ser-en-el-mundo junto a los(as) demás, el co-estar, de modo convivencial-empático. Sintiendo y sintiéndose juntos.

La base primordial de la empatía y de la afectualidad, en tanto resonancia afectual entre los cuerpos, radica en la adecuada

entonación y sintonía afectiva inter-trans-subjetivas entre el niño recién nacido y su madre. De esta estructura relacional afectual se empieza a formar el sí mismo o autopercepción del “yo” de la infancia y su significación afectual-emotiva-corporal-gestual del entorno-mundo (Stern, 1991), hasta que la significación verbalizada, por un lado, la amplía y, por otro lado, la limita progresivamente al reducir su significación a los impuestos enunciados y significados de las palabras o significantes.

Reducción que continúa en la escuela al imponer como forma de significación privilegiada, a la escritura formalista, divorciada de sus modos de expresión-objetivación sintientes y estéticos como la narración, los cuentos, los dibujos libres y la poesía, y las prácticas de comunicación potencialmente empáticas, por ejemplo, la correspondencia individual y colectiva entre los estudiantes de la misma escuela y de otras escuelas; el diseño, corrección, la impresión y distribución del periódico escolar-participativo-comunitario, siendo éstas últimas, prácticas de interacción e intersubjetividad que demandan la cooperación y solidaridad empatizadoras por parte de los niños y niñas en todas las fases que ellas implican. En detrimento, además, de formas de significación afectuales como la danza, el baile, las tutorías entre los estudiantes, los juegos corporales no violentos ni competitivos, las expresiones de empatía espontáneas, etcétera.

Para contrarrestar la alienación que produce la escuela por vía de imponer los procesos de subjetivación a través de los cuales se reproducen las objetivaciones ideológicas establecidas como legítimos saberes, conocimientos, objetivos, normas, etcétera, *hay que propiciar modos de resignificación y resentidización que impliquen formas autónomas, y no heterónomas, de enunciación alternativa del entorno-mundo (experiencias educativas densas de “juegos” para renombrarlo o rehacerlo como otro entorno-mundo posible).*

Modos que suspendan tales objetivaciones mientras se revisa su correspondencia y pertinencia a través de la interpretación crítica que se les haga por los(as) estudiantes. *Descontextualizando y recontextualizando las proposiciones enunciadas de los textos o discursos educativos.* Entre estos modos se encuentran las *Comunidades Interpretativas* (Díaz, 2010) y los denominados *Colectivos de Enunciación* (Lo Priore y Díaz, 2010). Las primeras con énfasis en la perspectiva del círculo hermenéutico para comprender reflexivamente los textos, y los segundos con acento en la semiótica o semiosis de los signos discursivos para sentidizar críticamente. *Ambos son modos de agenciamiento autopoiéticos favorecedores de la afectualidad que se produce por medio de la interacción comunicativa en pequeños grupos al propiciar la empatía entre los(as) estudiantes al reconocerse con algo trascendente y placentero en común y enlazante, el acontecimiento de la conversación re-creadora.*

Al enmarcar la comunicación y la información en la repetición de los enunciados ya dichos o establecidos, -y no en la enunciación recreadora-, esto es, en la racionalidad o pedagogía instrumentales hegemónicas reproductoras de la mismidad, se impide considerar a *los intercambios verbales o conversaciones como productores de acontecimientos dialógicos, como agenciadores de cocreaciones y coefectuaciones de las cooperaciones intersubjetivas* (Lazzarato, 2010). Reduciéndolos a un simple intercambio comunicacional o transmisión informacional, *bloqueando de esa manera la relación acontecimental y sus bifurcaciones imprevisibles para pensar y sentir otros entornos-mundos posibles.*

Por ello es importante *inducir el reconocimiento gratificador del acontecimiento re-creador del renombramiento y la resignificación en los intercambios dialógicos cada vez que ocurra, por ejemplo, desde la aparentemente insignificante sustitución o alteración de las palabras de los textos o discursos*

prehechos a repetir, decodificándolos y recodificándolos, hasta la invención-enunciación de nuevos enunciados y narrativas que buscan designar realidades no pensadas y no sentidas pero imaginables por los colectivos o comunidades afectuales de niños, niñas o estudiantes.

A partir de la formulación general en la que hemos enfatizado, de que no hay objetivación sin subjetivación cognitivo-afectual, o viceversa, *se vuelve trascendente en los procesos educativo-pedagógicos emancipadores que los niños, las niñas, o los(as) estudiantes, objetiven re-creadoramente a través de la enunciación, los enunciados o manifestaciones que piensen y sientan individualmente pero, -para pensarlos y sentirlos mejor-, que los piensen y sientan junto con los demás de modo intersubjetivo y trans-subjetivo para favorecer la afectualidad,* en tanto objetivación-subjetivación de la resonancia empática entre los cuerpos o nuevo tipo de relacionamiento afectual-cultural transformador de las sociedades.

A *genciamiento de los colectivos de enunciación.*

La configuración de los tipos de subjetividad es producto de la interacción simbólica entre individuos, su intersubjetividad mediada institucionalmente (familia, escuela, etcétera). Individuos que están predeterminados por las redes semióticas circulantes hegemónicamente en la sociedad, que los adscriben sin mayores posibilidades de escogencia por su parte, debido a la racionalidad instrumental o funcional de las representaciones que se impone como lógica de pensamiento y acción individual y colectiva, congruentes con la reproducción “racional” del orden social capitalista dominante. Esto evidenciaría al “poder como red semiótica intersubjetiva” (Lanz 1996, p. 14). La racionalidad instrumental es el ethos

en que cristalizan todas las relaciones sociales dominantes cuando son funcionales a la reproducción de los poderes. Esta racionalidad o razón dominante se localiza en la “invisibilidad” de las redes semióticas como lógica discursiva sentidizadora de las prácticas, del lenguaje, de la cultura.

No obstante, en la intersubjetividad no instituida, sino instituyente, se localiza la posibilidad de ruptura y superación de la racionalidad instrumental como lógica dominante en la sociedad. Esto, a condición de que se cambie el contenido social de las representaciones de los procesos de subjetivación en la intersubjetividad que se propicie en los espacios o territorios existenciales alternativos al modo de sentidización instrumental. Aquí intervendría la experiencia de formación de una subjetividad emancipadora de la dominación que se expresaría en los *agenciamientos colectivos de enunciación*. Siendo éstos acontecimientos interpretativos y devenidos en la producción de enunciados grupales en tanto multiplicidades entretajadas de sentidos posibles insurgentes o alternativos a los instituidos. Categoría tomada de Guattari (1996), para agenciar intersubjetivamente nuevas u otras reglas de enunciación de significaciones que produzcan la deconstrucción de las dominantes y su reemplazo con otros sentidos impugnadores de la razón instrumental funcional al orden capitalista. Los agenciamientos colectivos de enunciación se consideran, por consiguiente, experiencias existenciales liberadoras contingentes e instituyentes de la co-apropiación de insurgentes procesos de interpretación y comprensión de lo real en su multiplicidad posible de sentidización-otra.

Vivencias existenciales que comprenderían empáticamente la experiencia de sentir y pensar reflexiva y críticamente juntos para re-nombrar discursivamente al entorno o al mundo circundante y sus valoraciones inmanentes establecidas, mediante un intercambio

comunicacional no instrumental, es decir, opuesto a concebir tan solo al lenguaje como instrumento o medio de información comunicacional, que obedecería a un nuevo tipo de racionalidad emancipadora fundada ética y estéticamente, la razón dialógica o comunicativa.

En Lazzarato (2010), los actos de habla, es decir, la conversación o el diálogo, son agenciamientos enunciativos que pueden ser reproductores, si persiguen la unidad en la variedad, o transformadores, si buscan la variedad en la multiplicidad por vía de generar acontecimientos. No sería el extravío del ser en la banalidad de las “habladurías” cotidianas en el sentido heiddegeriano del “se dice”, o en sus derivaciones en el “se comenta”, el “se piensa”, etcétera (Heiddeger, 2010). Pudiera considerarse por el contrario, que es una forma de ser-estar-en-el-mundo con el otro o los otros dialógicamente sentidizándolo. Así mismo, señala que en el agenciamiento enunciativo de la bifurcación de las opciones o de los posibles y la producción de lo nuevo, lo acontecimental, se localiza el objeto de la filosofía de la diferencia, *el agenciamiento del acontecimiento diferencial y su actualización*.

La reproducción somete y reduce a su lógica la actualización y efectuación del acontecimiento por medio de la comunicación y la información instrumentales. Se impone su neutralización y domesticación a través de lo normalizado como habitual desproblematizado comunicativa e informativamente, que pautan las máquinas de expresión (televisión, radio, etcétera) para impedir lo imprevisible del acontecimiento en el plano expresivo y del lenguaje, o se hace un simulacro mediático desfigurador del acontecimiento. Esto con el propósito de conformar manipuladoramente la denominada “opinión pública” quitándoles o disminuyéndoles la potencia y virtualidad a los deseos y las creencias de los llamados ciudadanos para la cocreación y coefectuación de

mundos posibles. En términos de Lazzarato (2010):

La comunicación y la información actúan en el interior de la creación de los posibles para reducir la relación acontecimental y sus bifurcaciones imprevisibles, sus aperturas problemáticas, que se expresan en los enunciados y en los signos, a una simple “transmisión de información”, a un simple “intercambio comunicacional (p. 152).

Por esas razones, para Lazzarato (ob. cit), las teorías modernas sobre la información y la comunicación yerran en la comprensión de la conversación “... porque no llegan a aprehender el intercambio verbal como un acontecimiento dialógico, como una cocreación y una coefectuación de la cooperación de las subjetividades cualesquiera” (p. 158).

La inmanencia del código regulador de las enunciaciones maquínicas hipertextuales o hipermediales que se transmiten en los flujos de conectividad de las TICs, por ejemplo, induce en sus usuarios configuraciones, adecuaciones o adaptaciones de la subjetividad --en tanto sujeto seducido por la funcionalidad y la estética innovadoras de las TICs--, a la racionalidad instrumental dominante a través de la performatividad de su lenguaje; pragmática del lenguaje digital que influye además en su sintaxis y semántica. Esta inmanencia instrumental del código regulador del lenguaje digital por los límites que le establece pese a su promocionada virtualidad, obstaculiza su empleo generalizado para que la interactividad, a través de la conectividad entre usuarios de la red de Internet, pueda ser expresión de la racionalidad de la interacción comunicativa o dialógica tal y como se ha formulado.

Respecto a la regulación instrumental inmanente de los textos digitales para significar sus enunciados orales o auditivos, visuales o gráficos, etcétera, lo hacen bajo pautas prescriptivas explícitas o implícitas. Por ello el semiólogo Fabbri (1999), sostiene que el texto contiene sus propios

principios de enunciación; de aquí que afirme que “no es cierto como se pensaba hasta hace poco, que por un lado haya una sintaxis y una semántica (dentro del texto) y por otro una pragmática (fuera del texto)” (p. 85), y lo reafirma luego cuando expresa que “un texto lleva inscritos, en forma enunciativa, las representaciones de cómo quiere ser considerado dicho texto” (ibid).

Con ello no se quiere decir que exista una linealidad garantizada por las reglas implícitas en el texto entre sus enunciados y la reproducción que por vía de la repetición se intenta producir en los receptores o lectores del texto. Si bien no se puede anticipar que se reproducirá una “copia fiel”, si se puede pronosticar la clase o tipo de texto que se realizará a grandes rasgos, como lo señala Verón (1997), “es imposible predecir el acontecimiento singular que tendrá un discurso, aunque sepamos de qué clase de acontecimientos se va a tratar” (p. 82), y lo refuerza al manifestar con relación a los efectos que produce un discurso o texto lo siguiente: “un discurso nunca produce un efecto único y fatal, pero también es cierto que nunca produce cualquier efecto... el efecto nunca es arbitrario y de una u otra manera está asociado a las propiedades del discurso” (ob. cit., p. 88)

Ello implica una contradicción entre la inmanencia instrumental sujetante y la trascendencia comunicativa de la intersubjetividad como la planteada por Habermas (2002), para desplegar el interés emancipador o que podrían conllevar a los agenciamientos colectivos de enunciación, a su co-creación libertaria, propuestos por Guattari (1996) y que van mucho más allá de la acción comunicativa circunscrita a las potencialidades lingüísticas ya que suponen fuerzas afectivas, sociales, éticas y políticas expresadas por la subjetividad que son exteriores a la lengua pero internas a la enunciación. Son enunciaciones que impugnan y contrarrestan enunciados hegemónicos impuestos por el poder, apertura

de mundos posibles, lo que implicaría la reversión de la fuerza performativa de las significaciones establecidas por vía de producir el acontecimiento de enunciación de modo autopoietico, lo acontecimental, un contrapoder enunciativo. Tan solo aquellos expertos excepcionales en reprogramación como los hackers han logrado transgredir esos límites evadiendo y recodificando sus encriptaciones para revertir el control de su lógica y lenguaje funcionales para determinados propósitos.

La resolución de la contradicción señalada en función del interés de esta reflexión en favorecer un uso informacional pertinente de Internet por liberador del dominio de la heterónoma racionalidad instrumental que porta como lógica funcional, podría radicar en la revisión y superación crítica de las informaciones por medio de la acción comunicativa de la intersubjetividad autónoma, por ejemplo, de los estudiantes, bajo la incitación problematizadora o acontecimental de los docentes o de su agenciamiento como colectivos de enunciación, que es un modo de subjetivación por cuanto crea condiciones grupales de su producción por medio de su objetivación enunciativa ya que no hay subjetivación sin objetivación. La posible resolución de la contradicción se apoya en el carácter trascendente histórica y racionalmente de la intersubjetividad dialógica frente a la racionalidad instrumental de la información codificada digital de Internet; en contraposición a la postura de Lash (2005) sobre la insuficiencia y neutralización de los trascendentes para ejercer la crítica de la informacionalización instrumentalizadora.

El agenciamiento de los colectivos de enunciación puede inscribirse en una categoría más incluyente teóricamente que se propone aquí con el significante de agenciamiento autopoietico. Supone una conceptualización más general, abstracta e inclusiva del concepto de agenciamiento tan solo, que ya expusimos con anterioridad.

El agenciamiento, reiteramos, es considerado como una dinámica compleja de la potencial efectuación de relaciones, vínculos o nexos productores entre componentes o estratos en la naturaleza y en los sujetos colectivos o acciones grupales en la sociedad, como se propone aquí para el caso de la afectualidad. La interposición agenciadora, bajo la forma de agenciamiento colectivo de enunciación, actuaría concretamente entre los estudiantes y los docentes, entre los estudiantes, y entre éstos e Internet, para activar la autonomía interpretativa hermenéutica productora del acontecimiento de la enunciación alternativa de lo instituido como objetivación informativa por la racionalidad instrumental en Internet, para la aceptación acrítica o repetitiva mecánicamente de los estudiantes.

En el contexto educativo escolar, el agenciamiento colectivo de enunciación consideraría a los textos informacionales digitales como dispositivos de poder-saber que revierten en prácticas discursivas reproductoras (lo que se debe leer, significar de cierta modo y no otro, del sentido que se le debe atribuir, etcétera, por parte de los estudiantes y docentes), debido a coacciones “didáctico-pedagógicas” de poder en las que están envueltos en torno al uso informacional de Internet. Por ello se requiere, en función del desarrollo de la autonomía cognitiva y ética de los estudiantes, que se propicien líneas de fuga, apertura, reflexividad y creatividad que rechacen la repetición mecánica y acrítica de los enunciados que portan los flujos informacionales. Se trataría de centrar la atención educativa en un marco más amplio, el de la reconfiguración de las experiencias de subjetivación mediadas tecnológicamente por las TICs, trascendiendo los límites que se le han impuesto por los discursos hegemónicos instrumentalizadores sobre el uso informacional de éstas. Generando fisuras en las situaciones o acciones estratégicas (dispositivos, principios, reglas, y otros) de reproducción que los discursos dominantes configuran escolarmente, provocando acontecimientos,

sucesos que reviertan o fracturen las relaciones de coacción o poder operantes en los procesos de subjetivación informacional, e instituyan la diferencia a través de la transcodificación, o descodificación-recodificación, es decir, de la reconstrucción textual o enunciativa por vía de agenciar la lógica del sentido deleuziana.

En el texto *Lógica del sentido*, Deleuze (2005), indica que la lógica de sentido no es una ciencia o una disciplina, es un modo de pensar que refiere principalmente a problematizar el pensamiento, hace del pensar un problema, es decir, el problema es el sentido del pensar. El sentido de pensar, su trabajo crítico, su valor, radicaría, primordialmente, en crear problemas, o problematizaciones, y no soluciones ya que el sentido común o doxa no problematiza, para este tipo de pensamiento las cosas son naturales y obvias. La lógica del sentido introduce la diferencia y la ruptura con el sentido común, con la mismidad, la repetición reproductora, porque es creadora. Ella no persigue acceder a una presunta verdad, evitar errores o falsedades, tan solo busca producir sentido, esto es, determinar problematizaciones, valorándolo como una entidad positiva y afirmativa por cuanto motoriza el sentido de pensar.

Conduciendo la lógica del sentido al terreno educativo se la puede considerar como un dispositivo de contrapoder que ayuda a redefinir la relación entre saberes, poderes y experiencias subjetivadoras para que acontezca un sentido-otro, que propiciaría la problematización del sentido dominante, de su racionalidad, de su lógica subyacente. Formulando preguntas seriadas, epistemológicamente recursivas, que encadenen con otras preguntas reflexivas iterativamente en forma sistémica que limiten su infinito epistémico provisionalmente, no con respuestas, ya que el afán de respuestas inmediatas es del orden de la racionalidad instrumental-funcionalhegemónica, y por que también supone

el cierre de la interrogación-problematización como búsqueda de un sentido-otro. Preguntas seriadas que interrogan hermenéuticamente, deconstruyen o desfundamentan a los supuestos o fundamentos desde los cuales se atribuye sentido, al interrumpir o suspender su correspondencia con lo dado, haciendo estallar su “hermenéutica”, la fuerza interpretativa de su saber discursivo reproductor.

De esa manera, se incita hermenéuticamente, en el caso de los estudiantes, la construcción de una nueva subjetividad, formada por obra de ellos, su autotransformación o autopoiesis, una nueva relación consigo mismos, con su modo de pensar y estar en el mundo, producto de transitar por una experiencia densa inducida pedagógicamente, un acontecimiento existencial con sentido emancipatorio. Revirtiendo el docente su situación alienada de simple repetidor, o dicho con otras palabras, de interlocutor signifiante, a interlocutor-problematizador para una significación-otra.

Respecto de los textos informatizados de Internet, la lógica del sentido corroe y derruye la búsqueda de la mismidad textual, problematizando sus enunciados, deconstruyéndolos desde la interrogación desfundamentadora, saturando al texto de situaciones que posicionen a los estudiantes como interrogadores del texto y no como sus interrogados. Indagando el origen y variaciones de las ideas-proposiciones del texto, y haciendo de ello una relación de circularidad hermenéutica lúdica y recreadora del texto o productora de un texto-otro intersubjetivamente, bajo la forma de una comunidad interpretativa o de un agenciamiento colectivo de enunciación.

Subjetivación semiótica. *La subjetivación podemos definirla, en concordancia con lo expuesto en los apartes anteriores, como el proceso de sujeción social de individuación, o configuración de los individuos como sujetos, mediante la actuación compleja de las semióticas asignificantes/afectivas/simbólicas y significantes/no-afectivas/sígnicas sobre los cuerpos en el contexto histórico-social en que tenga lugar por mediación de experiencias con agentes, instituciones, máquinas, prácticas, etcétera.*

Guattari (1996) utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significativa para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, teniendo en cuenta la obra de Stern (2005), *El mundo interpersonal del infante*. En esta obra, la subjetividad pre-verbal se expresa a través de semióticas simbólicas asignificantes en una relación problemática y complicada con la máquina social lingüística o semiótica significativa. Para Stern (ob. cit.) esa subjetividad pre-verbal, pre-cognitiva o pre-individual, subyace a todos los modos de subjetivación. Antes de la adquisición del lenguaje, los niños y niñas construyen activamente formas de percibir, de expresarse y de experimentarse a sí mismos en el mundo por medio de una semiotización no verbal diversificada y diferenciada. La relación consigo mismos presupone un posicionamiento que es existencial o afectivo antes de ser lingüístico o cognitivo, y que es el centro de la subjetividad. Más aún, es a partir de ese núcleo asignificante que podrá haber significación y lenguaje. Este asunto tiene implicaciones importantes para nuestros planteamientos ya que sobre esa subjetividad asignificadora que perdura a lo largo de la vida, actúan los llamados por Guattari (ob. cit), servidores maquínicos capitalistas, entre éstos las TICs, que explotan los afectos, las percepciones, los ritmos, los movimientos, las duraciones, las intensidades

y otras semióticas asignificantes. Actúan controlando y modulando los efectos de subjetivación y des-subjetivación.

Una estrategia para neutralizar, ordenar y normalizar o disciplinar la acción de las semióticas simbólicas y asignificantes que exceden las significaciones dominantes, consiste en jerarquizar estas últimas por medio de las máquinas semióticas significantes. Hay que aclarar que la palabra “máquina” la usa Guattari como sinónimo de dispositivo para sugerir que los individuos sujetos a ella son una pieza funcional más de los maquinismos o sistemas sociales; sujetos de los cuales se sirven, por ejemplo, como usuarios. Hay máquinas económicas, políticas, estéticas, etcétera, en el contexto de una megamáquina social: el capitalismo. En este sentido, él refiere el significado que atribuyó Carlos Marx a la naturaleza maquinaica del capitalismo al señalar al capital fijo (la maquinaria) como la forma general del capital más adecuada a su funcionamiento.

De aquí que el capitalismo se pueda conceptualizar como una megamáquina de subjetivación que funciona primordialmente en la actualidad por medio de agenciamientos de enunciación de conformidad con regímenes de signos que se imponen sobre todos y cada uno. Induciendo modos de sentir para asumir maneras de vivir que se realizan en los cuerpos, bajo la diferencialidad principal que unos son subjetivados como sujetos de enunciación significativa, los capitalistas, mientras los otros son objetos de enunciados significados por aquellos a través de lo que enuncian o expresan primordialmente los dispositivos instrumentales de información y de comunicación (televisión, multimedia, etcétera). Las máquinas tecnológicas significantes, como las TICs, son tan solo un caso del maquinismo.

El texto de Stern (1991), socava la supuesta unidad del sujeto al enumerar la multiplicidad de “sis” o “yoes”, de relaciones y de afectos pre-verbales que lo constituyen. Él

distingue tres sentidos de sí. Un sentido de sí emergente, de sí nuclear y de sí intersubjetivo que preceden la aparición del sentido de sí verbal. El sentido de sí, en los tres primeros casos, no significa un concepto de sí, ni un conocimiento de sí, ni una conciencia de sí ya que esas experiencias no son traducidas o expresadas por el lenguaje, la consciencia o la representación.

Los distintos sentidos de sí, anteriores al sentido lingüístico de sí, no constituyen etapas pero sí son niveles de subjetivación o vectores de subjetivación no verbales que se manifiestan en el transcurrir de la vida de manera paralela con el habla y la consciencia.

Durante los dos primeros meses de vida, el niño experimenta la génesis de una vinculación interpersonal emergente, lo que Stern (ob. cit.) denomina sentido de sí emergente. Esto lo experimenta el niño por medio de tres maneras: percepción amodal, afectos categoriales y afectos de vitalidad. El niño evidencia grandes habilidades para seleccionar y organizar trazos generales y figurativos de todo lo que acontece con él. Los movimientos, ritmos, intensidades y figuras abstractas son trazados por cada modalidad sensorial. El niño identifica fácilmente todo eso y, a partir de allí, lo transpone de un sentido a otro: de la visión al tacto o del tacto a la audición, por ejemplo.

Las figuraciones abstractas y amodales en el niño son incorporadas a su subjetividad a través de procesos intervinientes que se originan en dos afectos diferentes: categoriales y de vitalidad. Los categoriales expresan rabia, alegría, sorpresa, tristeza, etcétera, y los de vitalidad que expresan cambios de estados mentales y de intensidad en la manera de sentir: atención, intencionalidad, dinamicidad, cinetismo, explosividad, fugacidad, etcétera. Según Stern (ob. cit.), la danza y la música, así como la duración de las imágenes videocinematográficas, son realidades que capturan

mejor esas intensidades o maneras de sentir.

En esta subjetividad emergente no se da una división entre sujeto y objeto, ni es discernible una distinción entre el yo y los otros, y la comunicación ocurre por contagio o contigüidad, representando el dominio principal de la subjetividad humana. Esa subjetivación funciona fuera de la consciencia y expresa la matriz existencial desde la que se asimilan las experiencias a partir de las cuales surgen pensamientos, formas percibidas, actos identificativos y sentimientos verbalizados. Es un reservorio en el cual toda experiencia creativa puede prosperar. Asimismo, todo acto de aprendizaje en última instancia, depende de este sentido de sí emergente.

Ese dominio de la experiencia permanece activo durante los períodos de formación de los otros sentidos de sí, así como durante los procesos siguientes de aprendizaje.

El sentido de sí nuclear, o de sí opuesto al otro y de sí junto al otro, constituye la experiencia de sí y del otro como entidades con una presencia física, de acción, afecto y continuidad. No es una construcción cognitiva ya que ocurre fuera de la conciencia. Es una incorporación de la experiencia en una memoria sin palabras, que fortalecerá las bases para todos los demás sentidos de sí. Para Stern (ob. cit.), la formación de este sentido de sí nuclear es el más intenso socialmente en el lactante, abarcando la sonrisa social, las vocalizaciones dirigidas a los otros, etcétera. El sentido de sí intersubjetivo ocurre cuando el lactante descubre que tiene una mente al igual que los otros la tienen y que experiencias, contenidos, afectos y emociones son compartibles y pueden ser comunicados sin palabras, porque el lenguaje no se encuentra disponible. Esto se explica a través de la actuación de la subjetividad transitiva o transindividual. Guattari (1996) indica que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter pre-

verbal, que son adquiridos los caracteres familiares, étnicos, urbanos, etcétera, a modo de inconsciente cultural.

El cuarto sentido de sí, es el sentido de sí verbal, y tiene que ver con la junción y la disjunción, la complementariedad y la separación entre las partes verbales y no verbales de la subjetividad, entre semióticas simbólicas asignificantes y semióticas significantes. El surgimiento del lenguaje tiene en su origen una oscilación vacilante entre la experiencia como es vivida y como es representada. Si, por un lado, las significaciones lingüísticas hacen comunicables y compartibles con los otros las propias experiencias, ellas mismas pueden hacerlas inaccesibles a los demás o a nosotros mismos. Por paradójico que parezca, las palabras pueden expresar o representar adecuadamente las experiencias vividas; sin embargo, también pueden empobrecerlas, distorsionarlas o reprimirlas al no significarlas o representarlas correctamente. Al respecto, los primeros tres sentidos de sí, van a continuar en el tiempo experimentando semióticamente lo vivido asignificativamente de modo pre-verbal de manera paralela y autónoma al sentido de sí verbal.

Guattari (ob. cit.) al comparar la manera como la lingüística y el psicoanálisis asumen la relación entre las semióticas verbales y las no verbales plantea un problema político. Ambos campos teórico-disciplinarios están cruzados o informados por un modelo fundado en la oposición entre, por un lado, los deseos, las pulsiones, instintos y espontaneidad y, por el otro, un mundo de orden social, de leyes simbólicas y de prohibiciones que expresan el lenguaje y las semióticas significantes. Por consiguiente, un modelo semiótico-lingüístico significativo es en la realidad un modelo político que justifica su dominación sociocultural en la ordenación de la supuesta anarquía de las subjetividades asignificantes.

La lógica capitalista dominante de la representación y el significado buscan neutralizar y reprimir todas las demás

funciones semióticas de asignación de las subjetividades, des-subjetivando y resubjetivando a los sujetos. Por ello, el interés en instituir o imponer una significación sentidizadora, como la informacional por medio de Internet, por ejemplo, es una función política, *porque una asunción o toma del significado implica una asunción o toma de poder*. Ni la significación, ni la representación, son independientes de la dominación social del capital, por el contrario, a través de ellas se instrumentaliza la sujeción de los cuerpos en las sociedades capitalistas.

El uso de las semióticas significantes oculta discursivamente los modos de subjetivación afectiva que subyace a todas aquellas. A pesar de ese ocultamiento en los discursos empleados, es subrepticamente usada para soportar y hacer eficaces las significaciones semióticas en su incidencia o manipulación de las subjetivaciones en los individuos respecto de la realidad con la que interactúan, por ejemplo, su apego o desapego respecto de valoraciones afectivas de los tipos de gobierno, instituciones políticas, prácticas socioeconómicas, etcétera. La actuación de los signos lingüísticos reproduce las representaciones y significados dominantes manipulando soterradamente las restantes funciones semióticas, al hacer de mediación entre los sujetos y la designación de la realidad social primordialmente y no únicamente, aprovechando que la accesibilidad interpretativa o comprensiva de la realidad pasa necesariamente por su significación y su representación. De esta manera la designación significativa deviene en una forma o un modo de construir esa realidad y no tan solo de nombrarla sin implicaciones performativas en el plano político. En consecuencia, la significación, la representación y lo político se vinculan inextricablemente al articular el gobierno de los signos discursivos con el gobierno de los ámbitos públicos o de “ciudadanía”.

Guattari (ob. cit.), propone que en el capitalismo la

producción de subjetividad, siendo esta su esencia neoliberal actual, se realiza de dos modos que se imbrican, los dispositivos de sujeción social o molar y los de servidumbre maquínica o molecular. La sujeción social dota a las subjetividades de una identidad, un género, una profesión, una nacionalidad, etcétera, así como al individuarlos según las exigencias de poder les induce una conciencia, representaciones y comportamientos. No obstante, la construcción del sujeto individuado va paralela a otro proceso de subjetivación, el de servidumbre maquínica, que es diferente ya que procede des-subjetivando a la vez, desmantelando su conciencia y sus representaciones al actuar sobre sus planos pre-individual e infrasocial: afectos, sensaciones, deseos, reacciones, actitudes, etcétera, promoviéndolos como componentes de una máquina, como elementos de input/output, como relés que permiten o no la circulación de la información y el establecimiento o interrupción de la comunicación.

Aunque estas semióticas son asignificantes porque sus signos no significan, son activadoras o disparadoras de acciones y movimientos, como cuando una señal perceptiva activa o dispara la sensibilidad de una respuesta refleja sin saber su causa, como ya dijimos. En la servidumbre maquínica el cuerpo hace simbiosis alienante con la máquina, no hace diferencia entre lo humano y no humano, así como entre sujeto y objeto, se conciben ambos como complementos de funciones y flujos situados al mismo nivel. Las funciones, los órganos-piezas y las fuerzas de ambos se agencian entre sí, por ello juntos forman un agenciamiento capitalista. Sin embargo, indica Guattari (ob. cit.), este agenciamiento maquínico encierra factores de auto-organización o feedback y de auto-referencialidad que pueden expresar un reservorio de posibles, unas posibilidades enunciativas o de creación y re-creación “transmaquínicas”, de producción del *acontecimiento*, para actuar contra la misma alienación o dominación maquínica capitalista al reivindicarse el

acontecimiento como producción de preguntas y respuestas sobre los significados y representaciones dados como información legítima por Internet, por ejemplo, a través de la comunicación dialógica en tanto *agenciamiento colectivo de enunciación* en el aula, entre otras opciones posibles.

El agenciamiento simbiótico del cuerpo con la máquina, Sibilia (2009), en su texto *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*, lo recoge diciendo “en la actual ‘sociedad de la información’, la fusión entre el hombre y la técnica parece profundizarse, y por eso mismo se torna más crucial y problemática” (p. 12), para luego resaltar esta fusión maquina al expresar “insertos en el nuevo régimen digital, los cuerpos contemporáneos se presentan como sistemas de procesamiento de datos, códigos, perfiles cifrados, bancos de información” (p. 14).

Asimismo, Carr (2014), en su investigación sustenta los efectos alienantes que produce la red de Internet sobre la actividad cerebral de los cuerpos a nivel individual y social. A partir de cómo históricamente el cerebro sufre modificaciones neuronales, ya que las sinapsis reproducen y recrean la cultura de un determinado contexto social, según las experiencias o ethos a que es sometido, considera que la superficialidad, ligereza, fragmentación y rapidez que induce la búsqueda generalizada de información de un medio tecnológico tan difundido en su uso como Internet, provoca la afectación de las capacidades intelectuales y culturales de concentración, memorización, profundización y reflexión, entre otras, en aras de una supuesta eficiencia de origen industrialista, “como ventana al mundo, y a nosotros mismos, un medio popular moldea lo que vemos y cómo lo vemos –y con el tiempo, si lo usamos lo suficiente, nos cambia, como individuos y como sociedad–” (p. 15).

El proceso de subjetivación referido desde los agenciamientos semióticos asignificantes y significantes,

en el cual estos últimos agenciamientos se sobrepone predominantemente sobre los asignificantes, al reducirlos a una significación y una representación reproductoras por vía de la subjetivación del orden capitalista, también puede ser asumido como proceso reductor de las posibilidades de experiencias en los individuos por la estrecha relación que existe entre subjetivación y experiencia. Así lo reconoce Foucault (1987), quien significa la experiencia de la manera siguiente: “entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (p. 7). De aquí que para entender una experiencia de sí histórica particular, caso de la constitución del sujeto informacional, se deba analizar 1º) la formación de los saberes discursivos que a ella se refieren, 2º) los sistemas de poder que regulan su práctica, y 3º) las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa experiencia, su subjetividad. En otros términos, cómo un individuo, en relación con un régimen de verdad, o su sucedáneo, un régimen informacional, se le constituye u objetiva en sujeto de saber informado; cómo en relación con un campo de poder, se le constituye u objetiva en sujeto de poder informacional, y cómo en relación consigo mismo, se considera como un sujeto informado o desinformado.

Educación y *estar-en-el-mundo*. La mayoría de los analistas de la situación cultural del mundo actual coinciden en que vivimos una crisis convulsiva y plena de incertidumbres de la (in)civilización depredadora en que nos inscribimos, que se corresponde con la dominación mundial del proceso neoliberal de valorización global del capital, llamada globalización, que ha reforzado la asimetría de la división internacional del trabajo y del intercambio comercial entre las naciones capitalistas hegemónicas y las dependientes o neocoloniales. Por lo que debiera denominarse

globo-recolonización. Esa convulsión civilizatoria o epocal la han rotulado, a falta de una mejor denominación, con el nombre de Posmoderna. Queriendo decir con ello, que estamos en una época caracterizada por el agotamiento o agonía del imaginario de la Modernidad. Uno de los más destacados analistas de esta situación, Michel Maffesoli (1990), ha caracterizado a la Posmodernidad como un contexto trágico por cuanto carece de objetivos y de sentido trascendental, mientras que a la Modernidad la considera un drama que tuvo un imaginario discursivo con sentido de trascendencia aunque no se concretó, en cuanto desenlace de su trama, en las prometidas realizaciones materiales de sus ideas-fuerza (progreso, desarrollo, bienestar, libertad, igualdad, etcétera).

El sinsentido desesperanzador que ha producido el agotamiento de las ideas-fuerza hegemónicas de la Modernidad, junto con la crisis estructural del capitalismo neoliberal globo-recolonizador, ha generado en todos los ámbitos sociales un extenso y profundo *vacio cultural institucional* que afecta a la institución escolar creada por la Modernidad, que como consecuencia resaltante ha traído el extravío, la banalidad y la liviandad contracultural de las subjetividades en los hombres y mujeres de todas las edades, debido a que ya no existen como en el pasado, “grandes narrativas o proyectos atractores” significadores y sentidizadores trascendentes de la finitud de su existencia o presencia en el mundo. En ello radica lo trágico de la época Posmoderna que se transita. Tan solo prevalecen “pequeñas narrativas”, interpretaciones y propuestas sin fuertes, sólidas o últimas fundamentaciones por cuando éstas también fueron socavadas por la crisis de la Modernidad (crisis de paradigmas o epistémicas, de todos los imaginarios, etcétera); pequeñas o débiles narrativas que reivindicán las diferencias puntuales, locales o grupales (entre ellas, las neotribalizaciones maffesolianas: agrupamientos empáticos

y efímeros, sobre todo en las juventudes urbanas que se manifiestan en bandas, pandillas, multitudes ocasionales, etcétera), ante los restos de las gruesas identidades colectivas ideológicas inactuales o debilitadas que impuso la Modernidad y que no cohesionan socialmente como antaño. Trayendo como consecuencia nefasta resaltante en el presente que el poder se imponga, o amenace con imponerse, violentamente atropellando y desconociendo los derechos sociales y humanos conquistados, de manera más desnuda a través del terrorismo de los Estados imperiales y de los grupos mercenarios, mafias narcotraficantes y ejércitos fundamentalistas que utilizan, o imponiendo el temor por medio del asedio y hostigamiento de todo tipo, incluyendo el mediático, sobre naciones, pueblos y etnias, propiciando en estos, por tanto, la búsqueda de seguridad en sustitución de la libertad.

Frente a todo esto, el ser (su sentido), en su repliegue individualista neoliberal inducido contraculturalmente se ha empobrecido de mundo, cuando para ser hay que dar testimonio responsable, y de manera múltiple en el marco de la diversidad de posibles existenciales, de la presencia viviente y vivificadora en este mundo, reivindicando para ello, una condición *Transmoderna Crítica*, como lo plantea en su extensa obra Enrique Dussel. *Ya no se habita o se está en el mundo con sensibilidad y conciencia ante él* (los otros, la naturaleza y ante sí mismos). No se trata de la repetida “crisis de valores”, sino de las valoraciones que no es lo mismo. Las valoraciones son practicas socioculturales que traducen esa responsabilidad económica, política, estética, ética, científica, tecnológica, educativa, etcétera, frente a la depredación del mundo por la plusvalorización capitalista o la equivalencia mercantil-dineraria de todas las cosas y de la vida planetaria misma (*el sinsentido o la alienación del sentido compartido de mundo por el atesoramiento de objetos o cosas mercancías, entes, y que cosifica también las relaciones*

sociales y a los individuos). Esa falta o ausencia de presencia, o prevalencia de la presencia ausente de mundo, *sin implicación auténtica*, ha ocasionado la indiferencia o desinterés irresponsable por explicarse o comprender, y transformar, el mundo actual en su crisis civilizatoria, o mejor, la necesidad de asumir su sentido crítico, en sustitución del nihilismo y el pesimismo como horizontes de sentido que tienden a abrumar las expectativas en torno al futuro.

Dicho desinterés o anomia en los individuos por tratar de explicarse o comprender el mundo, comprendiéndose a su vez, y ser con él, neutraliza los intentos educativos para favorecer la presencialidad en el mundo de los niños y niñas, así como de los y las adolescentes y jóvenes de diferentes clases, sectores sociales o estratos principalmente, en tanto finalidad trascendente de la educación (“formar ciudadanía del mundo”). Obedeciendo en la actualidad esta renuencia o resistencia en ellos, de modo dominante, a *la incitación mercantil-consumista neoliberal de prótesis tecnológicas* (celulares, computadoras, etcétera) que mediatizan su relación o conexión, e interconexión con el mundo, mediante la representación imaginaria digitalizada del “mundo virtual”. Tanto es así, que se desconciertan cuando no poseen o les falta alguna de dichas prótesis. No pueden “ser” sin ellas. Imaginario confeccionado programadamente cada vez más seductoramente al ser articulado “amigablemente” con sus pulsionantes deseos infantiles, adolescentes y juveniles, para hacerlos cautivos *consumidores-de-mundo-hiperreal* (mundo que en su presencia aparente, parece más real su simulacro que la realidad misma), rechazando por tanto, la necesidad de las explicaciones y comprensiones transmitidas escolarmente por contrapuestas a experiencias gratificantes o satisfactorias de los deseos pulsionantes que les producen las prótesis mediáticas. Aquí se registra la *contradicción entre la necesidad y el deseo*. La necesidad de educarse (que debiera apoyarse en el “pulsional deseo de saber”) se percibe

como necesidad impuesta por el poder de los otros (padres, docentes, etcétera) y del dispositivo de poder-saber escolar para reprimir el deseo; y el deseo en cuanto búsqueda de satisfacción placentera, se transfigura con el uso de las prótesis, como sucedáneo de libertad o emancipación frente a la imposición de la necesidad de saber por el poder represivo o coactivo de la educación escolarizada. Esta aparente disyuntiva entre necesidad y deseo, y que aliena la verdadera libertad, no se resuelve con la candidez respecto al necesario uso pedagógico o didáctico alternativo de las hipermediaciones digitalizadas por parte de la escuela y los docentes con programas o software educativos más pertinentes que los mercantiles o comerciales por alienantes. La realidad virtualizada, sea cual sea el programa que se use, responde al ineludible, hasta ahora, código digital binario que como cualquier otro lenguaje responderá a la gramática que lo regula.

Por otra parte, el socorrido argumento para justificar el uso desprevenido y acrítico de las tecnologías digitales en la educación escolar para actualizar la presencia en el mundo globalizado de hoy, bajo la justificación de la necesidad de “estar informado”, y de que sobre el soporte de las redes tecnológicas de información, se asienta la posibilidad de la “democratización educativa de los saberes”, es tan iluso como el argumento falaz de que la distribución de la riqueza, se asienta en el productivismo industrialista dominante. Quienes argumentan eso confunden, entre otras cosas, información con saber y con comunicación. La educación no es transmisiva de información, es reconstructiva de la información por medio de la comunicación para apropiarse y producir críticamente saberes de modo autónomo. Además, desconocen las características de los flujos informativos de Internet (por ejemplo, su fragmentariedad no favorece procesos cognitivos y perceptivos totalizadores o integradores por más que se apliquen programas hipertextuales).

También obvian, que las redes informativas de Internet, generan un consumo adictivo, que sujeta a los individuos de tal modo, que los convierte alienantemente en sujetos informacionales, individuos sujetos y dependientes del tipo de información sesgada que circula a través de esas redes. Tan solo un individuo crítico en interacción comunicativa y reflexiva objetivante con otros, intersubjetivamente, puede discernir con propiedad o deconstructivamente los sesgos informacionales que circulan para su consumo en Internet. Por ello, pese a las limitaciones y distorsiones que establece su codificación digital, creemos que su uso es posible cuando se inscribe en una dinámica más inclusiva que permita contrarrestar los efectos alienantes de la presencialidad implicante ante el mundo real, por cuanto el mundo virtual es una presencia ausente por irreal, por consiguiente, no propicia la implicación sino el descompromiso de la liviandad. Esto es, cuando con la interacción comunicativa a través de un *agenciamiento autopoiético* (el agenciamiento actúa sobre el deseo haciendo que se desee más y de modo diferente ante la coacción del poder-saber del dispositivo escolar, lo que implica “desescolarizar” para educar el deseo recontextualizadamente), en tanto experiencia pedagógica densa, o experiencias de sí mismos, se propicie el acontecimiento o la *enunciación colectiva autónoma y deconstructora del imaginario y de la información* recibidos por parte de los estudiantes, para el *renombramiento crítico del mundo* (de su resignificación y resentidización alternativas), y su correlativo reconocimiento presencial autocrítico en él.

***E*xperiencia de sí y subjetivación.** El proceso de subjetivación asumido desde los agenciamientos semióticos asignificantes/afectivos y significantes/no-afectivos, en el cual estos últimos agenciamientos se sobreponen predominantemente sobre los asignificantes (los

que no significan “al pié de la letra las cosas, a los otros y al entorno-mundo”, como los diccionarios, pero configuran las reflexiones conectadas con las acciones corporales emotivas, afectivas, reactivas, rítmicas, intensivas, etcétera), al reducirlos a una significación estéril y una representación reproductoras por vía de la subjetivación alienantes, según Guattari (1996), también puede ser asumido como proceso reductor de las posibilidades de experiencias en los individuos por la estrecha relación que existe entre subjetivación y experiencia. Así lo reconoce Foucault (1987), quien define la experiencia de la manera siguiente: “entendemos por experiencia la correlación, dentro de una cultura, entre campos del saber, tipos de normatividad y formas de subjetividad” (p. 7). De aquí que para entender una experiencia de sí histórica particular, caso de la constitución del sujeto informacional, por ejemplo, se deba analizar 1º) la formación de los saberes discursivos que a ella se refieren, 2º) los sistemas de poder que regulan su práctica, y 3º) las formas según las cuales los individuos pueden y deben reconocerse como sujetos de esa experiencia, su subjetividad. En otros términos, cómo un individuo, en relación con un régimen de verdad, o su sucedáneo, un régimen informacional, se le constituye u objetiva en sujeto de saber informado; cómo en relación con un campo de poder, se le constituye u objetiva en sujeto de poder informacional, y cómo en relación consigo mismo, se considera como un sujeto informado o desinformado.

Con base en esa disección, Foucault propone una analítica interpretativa de la experiencia que resalta al poder como relación definidora de la experiencia, por cuanto el poder (tipo de relación social asimétrica en la que unos pueden incidir mediante la fuerza, la coacción, la manipulación mediática, etcétera, en la conducta de los otros) está indisolublemente ligado a los dominios de saber y a las formas de subjetividad. Todo ello buscando favorecer la promoción de nuevas formas de subjetividad que evadan el tipo de individualidad alienante

que le ha sido impuesta a los cuerpos por el poder.

La experiencia de sí consiste en aquella por medio de la cual el sujeto, a través de mediaciones y prácticas, se observa, se describe, se interpreta, se juzga, se domina, o dicho con otras términos, cuando el sujeto acomete acciones sobre sí mismo. La institución escolar es una mediación que actúa incidiendo pedagógicamente en las acciones del sujeto sobre sí mismo en la constitución de su subjetividad, por medio del establecimiento, modificación y regulación de las relaciones del sujeto consigo mismo, respecto de los otros, y el entorno-mundo.

Lo dicho respecto de la experiencia de sí, conlleva implicaciones ontológicas para Larrosa (1995), y lo expresa así “no son solo las ideas y los comportamientos, sino el ser mismo del sujeto, la ontología misma del yo o de la persona humana en la que nos reconocemos en lo que somos” (p. 271). Larrosa (2002), conceptualiza la experiencia como “lo que nos pasa, o lo que nos acontece, o lo que nos llega. No lo que pasa, o lo que acontece, o lo que llega, sino lo que nos pasa, o nos acontece, o nos llega. (p. 53)”. A lo que agrega a continuación “cada día pasan muchas cosas pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa.” (ob. cit.). Lo expresado por Larrosa, conduce la reflexión de que la experiencia se encuentra hoy día casi neutralizada en su totalidad como afectación en los individuos o sujetos pese a la prolífica ocurrencia a su alrededor o entorno de acontecimientos que debieran provocarla. Es excepcional cuando ocurre. Él sostiene que ello se debe fundamentalmente al exceso de información, al exceso de opinión y a la falta de tiempo en las sociedades capitalistas contemporáneas.

Para él la información no favorece la experiencia, por el contrario, la desfavorece, “la información no es experiencia. Es más, la información no deja lugar para la experiencia, es casi lo contrario de la experiencia, casi una antiexperiencia”

(ob. cit.). Por ello señala que el énfasis puesto hoy día en el consumo de información, en poseer información, en constituirnos como sujetos informados, obedece al interés de obstruir las posibilidades de experiencias. La incitación de los sujetos en estar informados produce una obsesión por acumular gran cantidad de información que no produce saber o sabiduría, que no conduce a que le pase algo al sujeto (experiencia), por consiguiente, estar informado no es equivalente a saber. Esto cuestiona la pretensión de igualar el saber que aporta la experiencia, el “saber experiencial”, con el saber informacional. De aquí que lo que se sabe, en el sentido de poseer más información, no significa que quien la ha acumulado le ha pasado algo en términos experienciales. Esto es, no se ha producido una afectación o un aprendizaje auténticamente significativos.

Por otra parte, critica la intercambiabilidad de las nociones de información, conocimiento y aprendizaje, ya que el conocimiento no se reviste bajo la forma de información y aprender no es adquisición de información.

Inquietud de sí en educación y el poder-saber. Sin el propósito de simplificar lo que es complejo, podemos proponer que pese a las demás determinaciones que las envuelven, y de las que nos ocuparemos después, las prácticas educativas que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje o “prácticas pedagógicas interactivas de resignificación constructiva” en la educación escolar a diferentes niveles, éstas se encuentran condicionadas por la relación tensa entre la *inquietud de sí mismos de los estudiantes y el emplazamiento del poder-saber para “ser”* que la institución o dispositivo escolar propicia sobre aquellos.

La noción inquietud de sí mismo (epimeleia heauteu) es recuperada y actualizada de la cultura griega antigua por

Michel Foucault (2009), en su texto *Hermenéutica del sujeto*, atribuyéndole el significado siguiente, “la epimeleia heauteu es una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo... implica cierta manera de prestar atención a lo que se piensa... acciones que uno ejerce sobre sí mismo” (p. 28). Este ocuparse o preocuparse reflexivamente de sí mismo por parte del sujeto, según Foucault (ob. cit.), también implica su relación con “la verdad”, o régimen de verdad hegemónico e histórico impuesto en una sociedad dada, asumiéndolo como efecto y causa del poder-saber. Para el caso que nos ocupa, la verdad se relaciona con los discursos o regímenes veridictivos de los otros, esto es, de los discursos legitimados como verdaderos por el poder-saber de los docentes y de la institución escolar (sus saberes, sus conocimientos, sus hipercorrecciones, sus exhortaciones e imperativos éticos y morales, etcétera). En Foucault (1978), “la ‘verdad’ está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen y a los efectos de poder que induce y que la acompañan” (p. 189)

Estos últimos discursos, en tanto los otros pretenden incidir en la conducta o modos de ser de los estudiantes, son acciones o prácticas discursivas de poder que se articulan con los saberes producidos con anterioridad sobre ellos para normalizarlos (tecnologías disciplinarias) como cuerpos dóciles y útiles en términos foucaultianos (saberes examinadores, psicológicos, sociológicos, médicos, diagnosticadores prácticos, etcétera), por consiguiente, son formas de poder-saber ya que para Foucault (1985), “es efectivamente en los discursos donde poder y saber vienen a articularse” (p. 231). De aquí que se considere a la institución escolar como un dispositivo de emplazamiento del poder-saber para “ser” que actúa sobre la inquietud de sí de los estudiantes, “estudien para ser alguien en la vida” se les reitera predicativamente. Aquí el término “ser” está referido a su uso generalizado para indicar al tipo de hombre o mujer, presuntamente realizador de estos,

que declarativamente los sistemas educativos manifiestan querer producir ideológicamente para la reproducción o transformación de las sociedades.

Actuación institucional o normalizadora, o de la gubernamentalidad –a decir de Foucault–, sobre los estudiantes que registra una dimensión tensional graduada según sea mayor o menor la discrepancia o distancia entre la inquietud de sí y el emplazamiento del poder-saber para “ser”. Que pudiera traducirse desde el imaginario del estudiante como la tensión entre lo que “yo soy o quiero ser” y “lo que la escuela quiere que yo sea”. Tensión que puede expresarse en comportamientos estudiantiles que irían desde la franca resistencia a las imposiciones del poder-saber hasta manifestaciones de renuencia, o evasión, abarcando además, las de adecuación simulada y las de adaptación por el cese transitorio o definitivo de las resistencias y renuencias. Con respecto a los efectos de rechazo que produce el poder por más que este enmascare y justifique su fuerza o coacción persuasora, el mismo Foucault (1985), advierte que “allí donde hay poder hay resistencia” (p. 116).

Las resistencias, las renuencias y las evasiones estudiantiles contribuirían, en su vinculación con otros condicionamientos que trataremos, a explicar la mal denominada deserción estudiantil, ya que consideramos que la escuela por reproductora es su propiciadora principal por “desertógena”, debido a sus excluyentes prácticas de emplazamiento del poder-saber para “ser”. Asimismo, ayudarían a comprender la ideológicamente manipulada estigmatización de los estudiantes culturalmente resistentes, renuentes y evasivos como de “bajo rendimiento académico”, y de los docentes y escuelas públicas que los toleran al no excluirlos por la “baja calidad educativa” que se les endilga por ello, sin que dicha tolerancia implique el reconocimiento dignificador de su otredad cultural, su modo de ser diferente

al que prescribe la escuela.

En los casos de los estudiantes que son inducidos a excluirse o “desertar”, opera además su reflexión evaluadora del tiempo existencial suyo comparado con la temporalidad de permanencia en las instituciones escolares para egresar definitiva o certificadamente, en correspondencia con las posibilidades de manutención del contexto sociofamiliar de procedencia popular o de clase empobrecida y marginada socioeconómicamente. El tiempo de permanencia escolar para “ser” es percibido como muy prolongado y excesivo para mantener su trayectoria o recorrido en él, presionando para su exclusión consentida o “deserción”. En estos casos, opera la significación de “ser” dada por Heidegger (2010), en su obra *El ser y el tiempo*: el sentido del ser es el tiempo.

Lo expresado anteriormente respecto a los docentes, no obsta para señalar que además de ser reproductores del discurso emplazador del poder-saber de “ser” de la gubernamentalidad ante los estudiantes, registran una ambivalencia, por cuanto muchos de ellos son también portadores-continuadores de su inquietud de sí estudiantil pasada pero perdurable en el tiempo, no sin modificaciones, que resiste, es renuente, evasiva y simuladora de su adecuación institucional a la escuela. Producto tanto de su procedencia social clasista de sectores excluidos, marginados o populares, de su origen étnico o condición de género, como de su recorrido escolar para optar por “ser docentes”, y de las vicisitudes o experiencias no-realizadoras o des-realizadoras por contraventoras de la gubernamentalidad transitadas en su trayectoria de vida profesional. Los docentes estarían así, envueltos en una dialéctica del sí mismo y las obligaciones institucionales contraídas.

Es de resaltar que el acervo sociocultural que portan los docentes de origen popular o no-moderno, pese a su ambivalente adecuación a la cultura moderna durante su

trayectoria de formación y ejercicio profesional escolar, es refractaria a la naturaleza sociocultural clasista dominante, hegemónica o moderna de la escuela capitalista. Naturaleza que es legitimada ideológicamente como neutral, universal o científica, y que le justifica establecer estándares meritocráticos de evaluación compulsiva de comparación jerarquizadora o calificadora-descalificadora de docentes, estudiantes y escuelas. Esto, bajo la apariencia de un presunto propósito igualador de la calidad educativa. Estándares establecidos con base en predeterminadas pruebas con un baremo que parten de establecer desempeños anticipados descalificadores por elitescos socioculturalmente, o a sabiendas que son logros que pocos pueden alcanzar, es decir, son reveladores del oculto trasfondo sociocultural desigual clasista de la sociedad. Instrumentos complementados con desempeños de dificultad media o baja, u otras gradaciones, para revestirlos de objetivos, equilibrados o justicieros. Asimismo, son revelados como estimulantes de la rivalidad entre docentes, estudiantes y escuelas, en función de articularlos a la supuesta competitividad económico-empresarial neoliberal globalizadora.

Ello explicaría muchas de las conductas docentes descomprometidas o disfuncionales para la gubernamentalidad respecto de la institución escolar, y su “resistencia al cambio”, por lo que los culpan del “bajo rendimiento” de los estudiantes y de la “baja calidad” de las escuelas, y no a la estructura reproductora clasista de la institución escolar que provoca su relativa disfuncionalidad con relación a la eficacia cualificadora de la fuerza de trabajo acorde con las exigencias de la capitalista división del trabajo; relación también estimada perversamente por capitalizadora de un bien considerado público por gratuito, desde la lógica mercantil economicista de la rentabilidad costo-beneficio del capital por la tecnocracia contracultural neoliberal que desea privatizarlo. Por consiguiente, se les descalifica e indignifica

al no querer comprender la ambivalencia que los atraviesa, ya que es debida a las contradicciones clasistas y socioculturales que cruzan al dispositivo reproductor de la institución escolar que se ve obligado, por la propia dinámica desigualadora y excluyente que le es congénita al capitalismo, a cooptar o escoger a los educadores de los sectores sociales distintos a los dominantes. Contradicciones clasistas y socioculturales que no puede admitir el sistema capitalista ya que se sustenta ideológicamente en la irreal y fetichista “igualdad social” jurídico-liberal.

Por otra parte, la ambivalencia que sufre el tipo de docente referido, le ocasiona patologías severas que afectan su bienestar físico y mental, al verse obligado sin convicción interna a realizar su oficio profesional. Patologías que van desde su estresamiento hasta afecciones psicósomáticas más severas. De las cuales no se sobrepondrá si no hace conciencia de las causas que originan su situación y no se dispone reflexiva y comprometidamente a contrarrestar las dinámicas institucionales de poder que lo coaccionan y, que, a su vez, le hacen coaccionar a los estudiantes, impidiéndole atenuar y superar sus efectos. Sin hacerse ilusiones pedagogistas en las cuales refugiarse y resguardarse ya que éstas si no se encuentran articuladas a posibilidades de cambio de las estructuras reproductoras, no incidirán en la transformación de las relaciones escolares. De aquí que deba incluir en sus reflexiones y prácticas, alternativas radicales de transformación que le puedan llevar a optar estratégicamente a luchar por nuevas instituciones educativas de contrapoder, incluso desescolarizadas, correspondientes anticipadamente a una nueva sociedad sin estructuras de dominación y reproducción clasistas principalmente, no únicamente.

Retomando el hilo en torno al modo de ser de los estudiantes, señalamos que además de marcar su inquietud de sí, tiene que ver con la formación sociocultural de su

habitus, su código y su identidad personal. El habitus, categoría propuesta por Bourdieu (1977), ya señalada, define las relaciones entre las disposiciones y tomas de posición en los individuos a partir de las determinaciones que produce su origen de clase social. Las estructuras sociales objetivas preexistentes predisponen las conductas en tanto estructuras de percepción, pensamiento y acción en el mundo sociocultural; esto es el habitus, estructuras estructurantes “heredadas” por transmisibles y reiterables en un contexto dado, de disposiciones perdurables en los sujetos. Es un haber histórico o “biográfico” de los individuos o grupos, un acumulado sociocultural hecho ser o corporeidad. A diferencia del código, con el que guarda también semejanzas, concepto incorporado por Bernstein (1998), que refiere a la gramática seleccionadora e integradora subyacente y reguladora de la orientación prevaleciente de los significados relevantes, las formas de su realización y los contextos evocadores en los individuos, adquiridos tácitamente según su procedencia sociocultural familiar y de clase social.

Ambos conceptos, inciden en la constitución subjetivadora e individuante de las identidades personales y grupales o comunitarias como identificaciones con valoraciones, concepciones, creencias, normas, representaciones, etcétera, que permiten reconocer y reconocerse a las personas en su singularidad social, y como disposiciones adquiridas y posicionamientos duraderos del carácter ante sí, ante los otros y ante el mundo o entorno. Aunque las disposiciones duraderas del carácter que identifica a los individuos perduren, no son invariables, ya que, de acuerdo con Ricoeur (1996), la identidad, a través de someterse a su despliegue narrativo como modalidad reflexiva de sí, --identidad narrativa--, puede sufrir variaciones al restituírle el relato su movimiento retrospectivo, permitiéndole así a los sujetos la reapropiación personal de su historicidad.

No obstante estos condicionamientos del *habitus*, del código y de las disposiciones adquiridas que configuran las identidades, --imprescindibles para comprender la actuación de la inquietud de sí de los estudiantes que resisten, son renuentes, simuladores de su adecuación y evasivos frente al emplazamiento escolar del poder-saber para “ser” al tratar de imponer ideológicamente su instituida cultura escolar, que igualmente responde a concepciones y representaciones clasistas de los grupos sociales dominantes y hegemónicos en la sociedad, y que provocan el desencuentro y la confrontación socioeducativos causantes de esos comportamientos estudiantiles al no reconocerles su condición ético-cultural dignificadora diferente--, deseamos agregar las determinaciones de base que reivindica Guattari (1996), las semióticas asignificantes y las significantes que constituyen desde su más temprana edad a los individuos y preconfiguran sus disposiciones posteriores como, por ejemplo, las de aprender.

Él utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significativa para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, como hemos referido previamente.

Guattari (ob. cit.) indica, repitiendo, que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter pre-verbal, que son adquiridos los caracteres familiares, étnicos, de clase, etcétera, a modo de inconsciente cultural por medio de la comunicación contigua, es decir, el *habitus*, el código sociocultural y las disposiciones duraderas del carácter que forman la identidad, y en definitiva, la inquietud de sí.

Después de haber expresado nuestras consideraciones respecto a la dialéctica de la inquietud de sí de los estudiantes y docentes, y del emplazamiento escolar del poder-saber para “ser” sobre ellos, queremos señalar una posibilidad

terapéutica liberadora, en cuanto atención a sí mismos, para contrarrestar los efectos de las acciones de poder de la gubernamentalidad escolar.

Creemos que es posible inscribir la inquietud de sí en el contramarco de la reconstrucción hermenéutica crítica de la subjetividad alienada o del cuidado de sí, cura sui, en tanto tecnología del yo, de repensarse y hacer retroacciones terapéuticas sobre sí mismos a partir de la revelación narrativa de las sujeciones institucionales de la escuela que los han constituido, a semejanza de lo referido con anterioridad sobre la identidad narrativa en Ricoeur (1996).

Terapéutica de autoanálisis socioinstitucional recíproco de interpelaciones y co-interpretaciones entre estudiantes, entre docentes y, entre docentes y estudiantes, funcionando como agenciamientos colectivos de enunciación, propuesta formulada por Félix Guattari, como ya hemos indicado anteriormente.

Agenciamientos, que reflexiva y satisfactoriamente, corroan las subjetivaciones de poder interiorizadas como significaciones y representaciones sujetantes dentro de sí (semióticas significantes), hasta donde sea realizable como experiencias de “conversión”. Sin creer que se puede hacer coincidir plenamente el sí mismo consigo mismo, pero que gratifican y potencian placenteramente el deseo reiterable de emancipación que se manifiesta al renombrar el mundo o de resignificar lo significado para cambiarlo (semióticas asignificantes y contrasignificantes), cuando se sentidiza que no se debe ser objeto de poder, sino ser sujetos con poder de transformación de sí y de la sociedad

C*ultura y experiencias densas.* La educación del modo de relación empática, se hace viviendo, o experienciando, en la misma relación empática y haciendo conciencia de ella. Por consiguiente, el dispositivo institucional escolar que es contrario a hacerla prevalecer en su seno, por disciplinador y normalizador para hacer a los cuerpos dóciles y útiles, debe abrirse, o dar apertura, a que se *afiance como proceso instituyente* transformador de carácter transformador.

En el seno de la mayoría de niños y niñas, de los y las adolescentes, así como en buena medida, de los jóvenes que no han sido asimilados a las estructuras patriarcales por medio de actitudes machistas, que incitan a la rivalidad entre ellos y a someter a los jóvenes, la empatía los envuelve y es posible agenciadora de la relación afectual. Para que ella fluya institucionalmente, como fuerza o poder instituyente, y se manifieste como acontecimiento educativo, se requiere que se afiance como cultura escolar predominante. No hay que olvidar que su afianzamiento escolar, *depende de que no se repriman las semióticas asignificantes/afecticas/simbólicas sobreponiéndoles las semióticas significantes o representacionales no-afectivas*; e impidiendo que tan solo se manifiesten limitadamente en los ámbitos, espacios y tiempos recreacionales o lúdicos que les son permitidos a los estudiantes.

Con esa perspectiva de favorecer el despliegue de la empatía como cultura prevaleciente de modo manifiesto, y subyacentemente reprimida, conviene considerar el nexo entre cultura, experiencia y agenciamiento enunciativo.

Como la cultura recubre todos los ámbitos de la vida social

valorando significativamente sus manifestaciones, se tiende a creer que todo es cultura. De aquí que sea conveniente partir de un intento de definir qué es cultura.

Por cultura entendemos la valoración que se atribuye a la significación de objetos, prácticas, haceres, saberes, expresiones, hechos, etcétera, que en un determinado contexto social, y en sus más diversos ámbitos, sentidizan recreadoramente la identidad individual o grupal y la cohesión de colectividades; resultante de una configuración histórica selectiva, dominante, subordinante e hibridizadora de significaciones, que las luchas por la hegemonía ideológica, o dirección intelectual y moral, de los grupos y clases sociales han impuesto en las sociedades como significaciones legítimas e ilegítimas.

Esa definición conduce a la necesidad de reflexionar críticamente sobre los procesos de significación social (producción, circulación y consumo de significaciones), que mediante la experiencia formativa de las subjetividades se reproducen en la educación, como parte de la confrontación cultural por la construcción hegemónica del sentido social e ideológico emancipador individual, colectivo e institucional en las actuales sociedades.

Hay que establecer previamente que *la significación socio-cultural en las instituciones escolares, se realiza básicamente sobre signos y símbolos, reprimiendo, subordinando, manipulando o reconduciendo como estímulos conductuales las semióticas asignificantes, entre estas lo emocional, lo afectivo, etcétera.*

Mientras en lo sígnico (el signo), el significante (una palabra, por ejemplo), refiere directamente a un significado (el concepto, por ejemplo), pretendidamente objetivo por corresponder a un referente dado (lo que se designa), es definido (Saussure, 1971); en lo simbólico, el significante (el símbolo), es a su vez el significado y su referente, es un imaginario indefinido y alusivo

(*la cruz cristiana, por ejemplo*); así como el arte, que es una figuración simbólica de la realidad; o el mito, que representa una transfiguración simbólica narrativa de la misma, por ser un imaginario que otorga un sentido existencial a las comunidades.

Lo ideológico respecto de la significación cultural, refiere a la connotación o efectuación valórica que los intereses de las clases sociales en pugna por la hegemonía social, le agregan sobresignificándola reproductora o transformadoramente en el contexto de las luchas sociales que se libran en el plano cultural o del sentido social, y que toman forma en los contrapuestos proyectos culturales que se confrontan. Debido a ello, la transformación progresista o alternativa es también y primordialmente proyecto cultural en todos los ámbitos y planos de lo económico, lo político y lo social. Los cambios que se deben producir allí (en la cultura laboral, en la cultura política, en la cultura académica, etcétera), solo se posibilitarán si las representaciones ideológicas que significan y orientan las prácticas, son relevadas culturalmente en la conciencia de los individuos que las reproducen.

Los signos y los símbolos no son elementos significadores aislados y desarticulados que existen para que los individuos los escojan e interpreten a su gusto la realidad con la que interactúan. Ellos existen y circulan socialmente en tanto prácticas discursivas (explícitas o implícitas) y no discursivas de poder, constituyendo conciencias como funciones semióticas que interpretan atribuyendo significados. Soportándose para esto, en códigos o reglas sentidizadoras que surgen y operan desde y a través de la intervención de todo tipo de interacción social, incluso la solipsista (consigo mismos), que realizan los individuos desde que advienen al mundo e interactúan con él por medio de semióticas asignificantes y significantes, como hemos referido con anterioridad, desarrollándose individual, grupal y colectivamente.

Interacciones sociales entre las que sobresale la comunicativa, ya que, a través de ella, circulan y re-crea la cultura sus significaciones. De aquí la relevancia que le otorgamos al agenciamiento autopoiético y a los agenciamientos enunciativos para renombrar el entorno-mundo de los estudiantes, por vía de los colectivos de enunciación. Hay que destacar, que el código, aparte de articular la convencionalidad correlativa de los signos y los símbolos con sus significados, los genera con base en un contexto sociohistórico y sus circunstancias. Además, las funciones semióticas y las lógicas sentidizadoras se re-crean por medio de la misma conciencia alienada o crítica en cuanto dispositivo internalizado, y de las instituciones mediadoras de poder reproductor o liberador, entre éstas, la escuela.

Se infiere, en consecuencia, que *la conciencia es constituida como significadora y lógica sentidizadora en la interacción sociocultural de los individuos, que deben racionalizar sus pulsiones, necesidades, deseos e intereses de conformidad con un contexto que los regula por medio de dispositivos de vigilancia disciplinadora y control normalizador instalados social e históricamente: mediaciones instituidas (familia, escuela, medios de información/comunicación, etcétera)*. No obstante, las contradicciones que le son propias al contexto capitalista y la naturaleza ontológica de los individuos, en tanto son seres auto-co-reflexivos, que reflejan (asumen) y refractan (rechazan), a la vez, ese contexto significador en la misma conciencia, pueden producir “estructuras disipativas” de significación y sentidización alternativas (nuevas semiosis, rearticulaciones entre significantes, significados, referentes e interpretantes), a partir de transitar por experiencias culturalmente densas, o de contrahegemonía. Situaciones tensionales reflexivas y re-creadoras que vivencian existencialmente los individuos, que conllevan a resignificaciones y resentidizaciones éticas, estéticas, políticas, etcétera, del mundo y de sí mismos, y que redefinen al código o lo transcodifican al reorganizar sus

reglas reproductoras de significaciones. Es aquí donde se deciden las transformaciones culturales auténticas.

Currículo y afectualidad. *El currículo puede ser conceptualizado como un dispositivo o mecanismo discursivo agenciador y regulador, reproductor o transformador, que configura la articulación de saberes --significados y sus representaciones (formas imaginarias de realización y contextos evocadores de los significados)--, prácticas y relaciones de poder en las instituciones escolares con el propósito de incidir en la conformación y control disciplinarios o normalizadores (sujeción a normas), u objetivación, de los cuerpos de los educandos y educadores, según los requerimientos ideológico-culturales o simbólicos establecidos en la retórica discursiva (leyes, reglamentos, normativas, políticas educativas, pedagógicas, didácticas, evaluativas, etcétera) por el poder estatal o estado-docente de una nación o país en un contexto y momento históricos dados de Indoafrolatinoamérica. Por consiguiente, el currículo no es un dispositivo técnico neutral como pretende presentarlo la concepción tecnocrática de la educación.*

Apple (1986) en su investigación sobre el origen y difusión del currículo, publicada en su texto *Ideología y currículo*, da cuenta de la procedencia histórica del dispositivo curricular. Según él, el currículo surgió en los EE.UU. con relación al control social y la reproducción simbólica de una comunidad, entendida ésta socioculturalmente como homogénea respecto de valores ideológicos, ya que la clase media de esa específica comunidad se sentía amenazada por su aparente disgregación y pérdida de poder, ante la inminente migración de nuevos empresarios competitivos y de inmigrantes europeos y afrodescendientes. Quienes eran portadores de otras ideologías que pudieran desplazarla. Para ello, un grupo de intelectuales de su clase formaron el primer grupo

de curriculistas, en el cual destacaron Franklin Bobbitt y W.W. Charters, con el expreso propósito de propiciar medios para reproducir la ideología con la que se identificaban a través de la educación escolar. Luego el dispositivo curricular se extendió al ámbito nacional, y después, hacia Indoafrolatinoamérica y el Caribe por medio de acciones institucionales de sus organismos internacionales y sus difusores ideológicos como Hilda Taba y otros.

Dicha homogeneidad cohesionadora, nos hace relacionarla paralelamente por su semejanza con las nociones de gubernamentalidad y de tecnologías de gobierno o de seguridad en Foucault (2006). Para éste la gobernación de la población, no se trata principalmente de dominar a otros de manera abierta y directa por la fuerza o la coacción física del Estado y sus aparatos institucionales de gobierno, sino de dirigir invisiblemente su conducta de una manera eficaz que cuente con su consentimiento, lo cual presupone la “libertad” de quienes deben ser gobernados. *Una gubernamentalidad capaz de crear un ethos a través de técnicas de gobierno, en este caso, el currículo, que presupongan unas condiciones de aceptabilidad en las cuales la población sometida se imagina libre, a pesar de que los fines y medios de su actuación conductual sean definidos por otros, los que tienen el poder gubernamental.*

Para Bernstein (1998), el currículo es configurado con la finalidad de reproducir simbólicamente el tipo de sociedad dominante por medio de principios o reglas de poder y control a los que llama códigos. Estos códigos, regulan y modulan los cambios curriculares en el proceso de transmisión sociocultural de representaciones y significados que las instituciones escolares realizan a través de prácticas discursivas y no discursivas. Define al código como un principio regulador implícito de subjetivación que selecciona e integra significados relevantes y las correspondientes representaciones de las formas de su realización con sus

contextos evocadores.

Él propone diferenciar entre dos tipos de códigos condicionados que la división en clases sociales, y el proceso cultural de socialización inicial de la familia, los grupos de pares y la comunidad de origen, induce tendencialmente en los niños y niñas: *el código elaborado y el código restringido*. El primero, da acceso a órdenes de significados y representaciones universalistas o que están menos ligados al contexto, como es el caso prevaleciente en las instituciones escolares, mientras que los segundos, dan acceso a órdenes de significados particularistas o que están más ligados a un contexto específico, como es el caso de las comunidades populares. Estos códigos se refieren a las reglas subyacentes de interpretación y sentidización que regulan la orientación hacia un orden de significados y representaciones que sustentan una cultura de conformidad con el contexto sociocultural de clase, étnico, etcétera, que se trate.

La orientación codificada hacia los significados y representaciones considerados relevantes es reproducida de modo prevaleciente en las escuelas por medio del currículo, excluyendo o subordinando a los no-relevantes, coincidiendo éstos últimos, con los populares, ya que la reproducción se hace en términos de relaciones referenciales privilegiados/privilegiantes, en el sentido de que su acceso es mediado por el poder y el control respectivamente en una escala dominantes/dominados, y en el sentido de que sus contextos están también jerárquicamente demarcados. Las relaciones de significación y representación privilegiantes otorgan estatus y jerarquía discursiva a quienes las enuncian o textualizan, y quienes no lo hacen, son relegados discursivamente o excluidos, indignantíndolos socio-culturalmente de esa manera.

Bernstein (ob. cit.) agrupa a los distintos componentes o factores intervinientes en el proceso de reproducción escolar con el término genérico de categorías (agencias, agentes,

discursos, sujetos, contextos y otros). *La relación entre categorías la define bajo la noción de clasificación, haciendo referencia a su jerarquización y a los nexos entre ellas, y a las relaciones dentro de las categorías, las denomina con el término enmarcación, refiriéndose a los factores posicionados en cada una de las categorías y a las vinculaciones entre sí. Agrega el señalamiento de que la clasificación regula las relaciones de poder entre discursos y entre sujetos, manteniendo distintos grados de distanciamiento entre ellos; mientras que la enmarcación regula las prácticas comunicativas entre las categorías.*

Ambos conceptos, clasificación y enmarcación, regulan las jerarquías y las interacciones en los currículos, tanto dentro de las categorías que lo componen como entre ellas de modo fuerte o débil. *Si la clasificación es fuerte o rígida, existe un aislamiento muy marcado entre categorías. Si la enmarcación es fuerte o rígida, hay un acentuado posicionamiento en cada categoría. Pasa inversamente cuando la clasificación y la enmarcación son débiles o flexibles. Cuando ocurre lo primero, Bernstein (1994) califica al currículo como agregado, y cuando es lo segundo, lo denomina, integrado. Desde esta perspectiva queda evidenciado que la intersubjetividad y el favorecimiento de un clima relacional afectivo docente-niño/niña-estudiante y entre estudiantes es propiciado por una clasificación y un enmarcamiento débil o flexible, o currículo integrado, pese a su posible instrumentalización funcional curricular desnaturalizadora por la prevalencia de las semióticas pedagogizadas de la significación y de las representaciones correspondientes en el proceso educativo escolar.*

La semiotización en el desarrollo infantil es analizada por Guattari (1996). Él utiliza las categorías de semiótica asignificante y semiótica significante para tratar los componentes semióticos que contribuyen a producir la subjetividad, teniendo en cuenta la obra de Stern (2005), *El mundo interpersonal del infante*. Las semióticas asignificantes

no significan o representan, pero inducen en los cuerpos resonancias sintientes y sentidizadoras dentro de sí, por ejemplo, los casos de las experiencias vivificadoras individuales o colectivas con la música o la danza; siendo un caso-tipo la fiestas populares, donde se fusionan los cuerpos animados por los deseos de expresarse libremente de manera placentera junto con los otros, así lo describe Joan Manuel Serrat en su famosa canción *Fiesta*, en la que “gentes de cien mil raleas” comparten su pan y su vino, y bailan, donde “se olvidan que cada uno es cada cual”. En esa obra de Stern (ob. cit), la subjetividad pre-verbal se expresa a través de semióticas simbólicas asignificantes en una relación problemática y complicada con la máquina social lingüística o semiótica significativa. Esa subjetividad pre-verbal, pre-cognitiva o pre-individual, que subyace a todos los modos de subjetivación, es encubierta o desestimada. Antes de la adquisición del lenguaje, los niños y niñas construyen activamente formas de percibir, de expresarse y de experimentarse a sí mismos en el mundo por medio de una semiotización no verbal diversificada y diferenciada.

Este asunto tiene implicaciones importantes ya que sobre esa subjetividad asignificadora que perdura a lo largo de la vida, actúa el emplazamiento del poder-saber instrumentalizador o razón funcional; por ejemplo, el poder mediático, que trata de manipular para producir efectos virtuales digitalizados de dependencia consumista de un saber informacional instrumentalizado (semióticas significantes reductoras) que no implica sabiduría informativa, constituyendo alienadamente lo que hemos denominado el sujeto informacional, --sujeto, por sujetado--, a través de los afectos, las percepciones, los ritmos, los movimientos, las duraciones, las intensidades y otras semióticas asignificantes. Aquí se trata de la neutralización del agenciamiento de un acontecimiento frente a lo contingente (la posible creación de lo impensado o no-significado desde la semiótica

asignificante por un colectivo de enunciación autopoiético que lo significa o resignifica), por vía de imponer lo establecido o ya significado.

Asimismo ocurre con la imposición de la lógica que regula la economía política mercantil del tiempo y del espacio implicados en la comunicación instrumental a través de plataformas digitales fijas o móviles, se impide la comunicación real entre “emisores y receptores” al restringir los intercambios de los interlocutores a envíos y reenvíos de textos-mensajes de emisión rápida y breves o cortos codificados primordialmente, ya que la auténtica comunicación implica la recreación de los significados y representaciones emitidos con mayor duración y más extensión por los comunicantes en su interacción enunciativa (Maturana y Varela, 2003), porque potencialmente de ese modo se resignifica y rehace al nombrar o renombrar imaginariamente, el acontecimiento de otro mundo posible, y de su realización (Freire, 1985). Se actúa tratando de controlar y modular los efectos de subjetivación y des-subjetivación de las semióticas asignificantes o afectivas por parte del poder-saber tecnologizado bajo el control de la gramática del lenguaje digital y los nodos transnacionales del tráfico infocomunicacional instrumental.

Una afectividad asignificante y no-representacional, que por el contrario, es necesario liberar de su reductora y manipulada privacidad o privatización, potenciando su publicidad (en términos de lo público, lo que a todos concierne) y redefiniéndola como *afectualidad, estado de resonancia inter y transubjetivo en tanto apertura corporal a la capacidad de afectar y ser afectados, alterados y transformados intensamente por los flujos relacionales o empáticos de otros cuerpos, para fundamentar nuevas relaciones sociales de convivencia*. Con la finalidad de transformar la predominante sociedad mundializada por la implacable “Globalización” neoliberal, mejor Globorrecolonización, en crisis estructural

por su modelo (contra)civilizatorio vigente industrialista-extractivo-depredador consolidado por vía de la acumulación-desposeedora de los indebidamente llamados recursos naturales y humanos (¿bienes y seres convertidos en “recursos” para beneficio de quienes?) y la decadente humanidad actual donde impera el temor y la desconfianza disociadores, inducidos por los poderes interesados en la desunión, ante el otro, los otros y lo otro.

Una estrategia para neutralizar, ordenar y normalizar o disciplinar la acción de las semióticas asignificantes de la inquietud de sí por saber de niños y niñas (deseo de experimentar sobre sí mismos individual y grupalmente para vivir los saberes-otros bajo nuevas y diversas formas instituyentes, no convencionales o instituidas, para convivir sensiblemente o sentir-ser y no tan solo “para saber”, con base en sus diferenciadas infancias), que exceden las significaciones dominantes en la escuela ya que no son saberes referenciales exteriores para sí, esto es, los significados y sus representaciones instituidos como “legítimos”, pero ajenos a las infancias, por ser de quienes tienen poder de significación curricular, consiste en jerarquizar estos últimos privilegiadamente en el currículo explícito o en el currículo oculto (Torres, 1998). Ajenidad de los saberes debida principalmente a su falta de sintonía afectiva o energética con las inquietudes de sí por saber, o con las disposiciones inmanentes a su habitus (Bourdieu y Passeron, 2008),--esquemas perceptivos, de pensamiento y acción--, y códigos socioculturales bernsteinianos de las diferenciadas infancias, heredados y adquiridos por su condición de clase social, étnica, género, etcétera; y que no se resuelve con tan solo instrumentalizar estrategias didácticas o de aprendizaje que provocan aprendizajes mecánicos o memorísticos-repetitivos ya que exige la sintonización con las semióticas asignificativas para lograr realmente aprendizajes significativos, por paradójico que pueda parecer.

Relación con los saberes legitimados como privilegiados-privilegiantes, que debe ser invertida por la trans-formación curricular desplazando las reglas de clasificación invisibilizadas u ocultas en la retórica discursiva y haciendo prevalecer las reglas de enmarcación débil y flexible bernsteineanas, para favorecer *las resonancias afectuales inter o transcorporales, encuentros o agenciamientos de afectación de alta intensidad de los cuerpos por los flujos energéticos o vibratorios densos de empatía que los hacen reconocerse y fusionarse en planos trascendentes más allá de las convergencias afectivas o desafectivas de baja intensidad*. La subjetivación asignificante o afectual funciona fuera de la conciencia y expresa la matriz existencial de la corporeidad (todo lo que el cuerpo puede hacer desde su inmanencia energética trascendente) desde la que se asimilan las experiencias a partir de las cuales surgen pensamientos, formas percibidas, actos identificativos y sentimientos verbalizados. Es un reservorio en el cual toda experiencia creativa puede prosperar. Reivindicando que todo acto de aprendizaje de los cuerpos en última instancia, depende de los sentidos de sí que se forman en la niñez, como ya lo señalamos.

Guattari (ob. cit.), indica que es desde estas subjetividades de sí articuladas como universo protosocial, de carácter preverbal, que son adquiridos los caracteres familiares, étnicos, de clase, etcétera, a modo de inconsciente cultural por medio de la comunicación contigua o intersubjetiva. Comunicación por contigüidad que se da primordialmente activando los “sís” o “yoes” preverbales asignificantes para establecer sintonía afectiva. No hay que olvidar que la intersubjetividad es condición básica para la supervivencia socializada y la transubjetividad o transc corporalidad es determinante para la afectualidad vitalista con/ por los otros.

Para resumir, hemos considerado la relevancia que puede tener la trans-formación curricular si se revierten las reglas

de clasificación y de enmarcación del currículo agregado o de relaciones de poder y de saber (significados y representaciones dominantes escolarmente en los currículos explícitos y ocultos), sobre las semióticas asignificantes o afectivas reprimidas o contenidas que constituyen energéticamente la corporeidad trascendente de los niños y niñas.

Semióticas corporales que pueden ser potenciadas por medio del currículo integral para desarrollar las condiciones favorecedoras del despliegue de la afectualidad en cuanto potenciación trascendente del modo de relacionamiento afectivo, por medio de propiciar pedagógicamente estados de resonancia intersubjetivas o transubjetivas de afectación empática de/por el otro-los otros-lo otro. Con el propósito sociocultural que debe dar horizonte de sentido a la educación infantil, consistente en incidir favorablemente en el cambio social de las naciones indoafrolatinoamericanas y caribeñas a través de impulsar los tipos de relaciones de carácter convivencial o vivificadoras, frente a la decadencia agónica que expresan significativamente en la crisis estructural que atraviesan. Participando en la emergencia de una socialidad que se anuncia como empatía posmoderna ante el agotamiento y crisis disociadora de la Modernidad, y que puede servir a la refundación de nuevos vínculos de la vida en común.

Pandemia educativa y educación pandémica. Con las nociones de “pandemia educativa” y de “educación pandémica”, no queremos referir, con la primera, los efectos inmediatos y transitorios (suspensión de la presencialidad en las aulas y espacios escolares) que ha provocado el COVID-19 en la educación escolarizada con la clausura de sus edificaciones y sus actividades de rutina por el confinamiento y la desmovilización establecidas oficialmente

y, con la segunda, tampoco deseamos indicar las diversas formas que han sido implementadas para dar continuidad a las programaciones interrumpidas abruptamente, entre estas, sobresale la “virosis informacional, digital y virtual”.

Ambas son formas retóricas, la primera, *pandemia educativa*, es metafórica o sustitutiva para designar la expansión de la virulencia que puede provocar a modo de pandemia en la subjetividad de los niños y jóvenes, así como en los docentes, la INSEGURIDAD GENERALIZADA (sanitaria, económica, científica, tecnológica, escolar, etcétera), propiciada por el COVID-19 y la convergencia acelerada con la crisis estructural socioeconómica mundial (crisis financiera, recesión, incremento del desempleo y de la pobreza...).

La segunda, *educación pandémica*, es metonímica o vinculada por contigüidad con las formas también virulentas y retrógradas para disciplinar autoritariamente a los cuerpos que asume todavía la escuela y que pueden incrementarse y fortalecerse mucho más con LA REPLICACIÓN O CONTAGIO DE LAS MANERAS COERCITIVAS DEL PODER DE ESTADO presentadas mediáticamente como métodos o estrategias eficaces para el control de los virus después de la pandemia; haciendo ver como virosis a atacar el desconcierto dubitativo, la inquietud interrogativa, la renuencia a la imposición y la resistencia a los doblegamientos ante la autoridad educativa o frente a las falsas prédicas de seguridad del poder escolar por parte de las corporeidades infantiles y juveniles

Con respecto a la inseguridad generalizada, origen de la pandemia educativa, ya Ulrich Beck con su *Sociedad del Riesgo*, nos había advertido sobre las desigualdades y los peligros que tendencialmente estaban provocando los cambios y transformaciones tecnoneoliberales en las sociedades, el medio ambiente y las subjetividades con la globalización en estos tiempos denominándolos como de “segunda

modernidad". Para su análisis propuso nuevos conceptos que sustituyeran los ya caducos de la "primera modernidad", conceptos caducos por cuanto ya no servían para interpretar y comprender las nuevas realidades en curso y a los que designó como "conceptos zombi". La crisis global que estamos empezando a padecer se manifiesta en todos los ámbitos, por ello se comienza a percibir como una dramática indefensión, una gran falta de confianza en el entorno sociocultural para la continuidad existencial, en la prolongación de la vida, por el asedio de la muerte que provoca el temor y el miedo a los(as) otros(as), a lo otro impredecible, cuando no el pánico.

Ha contribuido decisivamente a la exacerbación de la inseguridad el desconocimiento científico-tecnológico preciso de la procedencia del COVID-19, aunque los ecólogos sospechan que es producto de las mutaciones provocadas por la "intervención humana", de la voracidad del capitalismo, en la naturaleza que, con su devoradora extensión urbanística y agroindustrial apropiadora-depredadora de la vegetación y la tierra en los bosques, ha propiciado la extinción y acorralamiento de especies animales que se ven obligadas por la alteración de su hábitat a intercambios bioecológicos excepcionales en su cadena alimenticia que originan mutaciones en ellas. Mutaciones que generan reacciones orgánicas adversas y perjudiciales en los seres humanos pertenecientes a sectores sociales que sobreviven a su pobreza y condiciones de miseria consumiendo esas especies "salvajes" contaminantes y contagiosas de enfermedades mortales, porque no tienen cura por falta de prevención sanitaria y de investigación científico-tecnológica que no da prioridad a la protección de la vida humana, sino a la guerra bacteriológica y a la reproducción de ganancias para unos pocos con la creación de las denominadas innovaciones tecno-científicas de última generación para postergar la muerte inminente artificialmente en función de los mercados clínico-hospitalarios de consumo privado de esos productos-

mercancías.

La precariedad y fragilidad de ese contexto, por las implicaciones derivadas, provoca su reflejo como pandemia educativa ya que la difusión percibida de la inseguridad de los saberes, conocimientos, imaginarios y verdades legitimados por su escolarización está reconfigurando socializadamente las subjetividades y deseos de niños, niñas, jóvenes y docentes sensibles al entorno de lo que está pasando, generando una angustiada ansiedad de búsqueda de seguridad que ya no puede brindarles la cultura educativa escolarizada en lo inmediato, porque la escuela ha sido clausurada para impartir la continuidad formativa y sustituida por tiempo indefinido con formas de educación a distancia relajadas de “auto-co-aprendizaje” que no brindan suficiente confianza pedagógica.

Si la escuela, no obstante sus innovaciones tecnopedagógicas, no relativiza sus veridicciones y no las complejiza transdisciplinariamente según la edad y contexto cultural diferenciado de los estudiantes, el entorno sociocognitivo desestabilizador pandémico y pospandémico de sus seguridades caducas, las neutralizará con mucha más fuerza que en las etapas moderna y posmoderna prepandémicas de *crisis epistémica y paradigmática de los saberes y conocimientos que presumieron de solidez y consistencia fundamentadas*. De aquí que debemos referirnos de ahora en adelante al DERECHO A UNA EDUCACIÓN-OTRA y no tan solo al Derecho a la Educación.

En la incertidumbre que se observa no se avizoran a futuro ni nuevas certezas ni renacientes grandes seguridades tranquilizadoras, tan solo se otea una condición de vida riesgosa marcada por la ausencia de certidumbres fuertes o sólidas, por tanto, es muy probable que de ahora en adelante, nos guíen nebulosa y fragmentariamente imaginarios débiles o frágiles (Gianni Vattimo) o líquidos por fluidos (Zygmunt

Bauman). Todo ello atenta contra la consistencia de los cimientos en que se funda la educación escolarizada (saberes aseguradores, enseñanza de las ciencias exactas, de las verdades incontrovertibles, formación futurista, etcétera), poniendo en entredicho a la escuela misma como institución proveedora de seguridades.

Por otra parte, ya no será relevante la lucha por la libertad en tanto autodeterminación desalienante porque ella se percibe como incierta quimera peligrosa ante los riesgos cercanos de las incertidumbres que la acechan y la limitan. Es más importante sentirse seguros, y los únicos que pueden proveerlo relativamente son los Estados-gobiernos de cada nación por su naturaleza coactiva o coercitiva sobre todos, encubierta en su justificación discursiva de apariencia protectora, como presuntamente está quedando en evidencia demostrada para controlar y regular la amenaza virulenta del COVID-19. Esta enajenación al Estado puede conducirnos a la hiperestatización de las relaciones sociales en todos los espacios sociales. Hiperestatización que se expresaría en normatividades, reglamentaciones y vigilancia totalitarias en la medida que busca controlar todo desde su poder subordinador.

Ese imaginario estatizador está peligrosamente solapando un aspecto primordial presente en la actualidad de nuestras cotidianas vidas hoy, y es que *estamos haciendo depender nuestra vida de la preocupación cooperativa co-inmunizadora por la salud de lo demás*. Hecho este que puede conducirnos a repensar nuevos mecanismos sociales de responsabilidad colectiva y convivencial que manifiesten relaciones de recíproco cuidado, empatía y poder colectivo que contrarreste la prevalencia estatal desmedida sobre la sociedad, --la superposición excesiva de todos los Estados, del Leviatán sobre el Demos-- y el individualismo disociador por virulento prevaleciente hasta ahora.

La potencial hiperestatización de las relaciones sociales que puede prosperar sobre nuestras existencias si no la contrarrestamos, se expresaría en la escuela como educación pandémica, como ya indicamos al comienzo de este artículo. Un tipo de educación prescriptiva normalizadora y disciplinadora, en términos foucaultianos, sobre los cuerpos escolarizados parecida a la acción coactiva o coercitiva del Estado, y castigadora o represiva (el retorno renovado en estrategias y métodos de la vieja “pedagogía de la palmeta” y de “la letra entra con sangre” en la escuela concebida como encierro o confinamiento a semejanza del confinamiento).

Tal educación pandémica puede adquirir, en consecuencia, visos de pandemia virulenta al extenderse como prácticas contra la autonomía subjetivadora en los docentes, niños, niñas y jóvenes. Por consiguiente, no creemos que la educación presencial disciplinadora y normalizadora del encierro escolar, por más que perdure su clausura, vaya a ser reemplazada por la educación virtual o digital ya que iría contra el carácter conservador del Estado-Docente que, como todo Estado, ejerce relaciones de poder y control sobre la educación; al menos no lo será mientras exista como prevaeciente la figura del Poder de Estado, ya que él no irá contra sí mismo, no se autodiluirá hasta que la sociedad organizada lo sustituya y lo anule en sus funciones de defensa de los intereses de unos pocos en contra de los intereses de las mayorías.

Habría que agregar a lo dicho que en la actualidad el vínculo digital es laxo y discontinuo en la educación escolar, por lo que no le garantiza al Estado la permanente vigilancia y control de la educación en todos los momentos (el sueño panóptico de la dictadura fascista); solamente si lo digital se “democratiza para todos” y se convierte en una máquina o dispositivo de captura o sujeción integral de los cuerpos (Gilles Deleuze y Félix Guattari), el Estado podría asumirla

como una extensión de su poder y control y desmontar la infraestructura “costosa” del sistema escolar público gratuito. Por ello resiste las presiones para su desmantelamiento por parte de los neoliberales que presionan para que el gasto social en la educación decrezca progresivamente para reorientarlo como inversión capitalista de sus empresas. Un ejemplo anticipatorio de la vigilancia digital totalitaria que se desea imponer, es lo denunciado por Edwar Snowden, excontratista de la inteligencia policial-militar estadounidense para espiar con tecnología digital, que huyó de EE.UU. y se asiló debido a la acusación de “traición a la patria” por informar al mundo sobre los programas digitales que son utilizados por la CIA para intervenir y grabar las comunicaciones digitales de cualquier persona en el planeta.

Ante la reconfiguración de las subjetividades en un marco de aleatoriedad e inconsistencia por cuanto todo está a la deriva, deriva principalmente simbólica o semiótica, *urge repensar la educación en su integralidad para que previsivamente no oscile entre la pandemia educativa y la educación pandémica que se atisban así las opciones parezcan pocas.*

Un punto de partida que proponemos para la coyuntura que transitamos, junto a otros que hemos expuesto en anteriores apartes (la *afectualidad* como un nuevo relacionamiento social emancipador en la educación, la *re-imaginación* y *re-invencción* del mundo renombrándolo como lo planteó Paulo Freire, etcétera) y en los recientes libros *Emancipación de las subjetividades en las infancias y juventudes (2019)* y *Contrahegemonía liberadora en educación (2020)*, es el ya señalado de asumir primordialmente en este momento, *la animación o promoción del relacionamiento empático concientizador de que principalmente el cuidado recíproco y cooperativo asegura la salud de todos, y que proponemos como PARADIGMA ECOPROTECTOR INMUNITARIO.*

Texto pedagógico y su recontextualización hermenéutica. Los textos educativos o pedagogizados en tanto dispositivos de saber-poder, son discursos realizados que revierten en prácticas discursivas y reproductoras (“lo que se debe decir”, “escribir”, “interpretar”, etcétera) por parte de los alumnos, debido a ejercitaciones del poder normalizador en las que están insertos. Es por eso que se requiere, en función del desarrollo de la autonomía cognitiva y ética de los individuos, que se propicien alrededor o respecto de ellos, líneas de apertura, reflexividad y creatividad que obvien su repetición, porque *sin autonomía no se cuestiona y recrea la tradición*. Se trataría de centrar la atención educativa en un marco más amplio, el de reconfigurar las experiencias de subjetivación de los individuos, trascendiendo los límites que se le han impuesto por los discursos pedagógicos hegemónicos a las prácticas educativas. Generando fisuras en las situaciones estratégicas (dispositivos, principios, reglas y otros) de reproducción que aquellos configuran escolar o académicamente, *provocando acontecimientos*, sucesos que reviertan o fracturen las relaciones de fuerzas o poder operantes en los procesos o experiencias de subjetivación, e instituyan la diferencia a través de la *transcodificación*, o descodificación-recodificación, es decir, de *la reconstrucción textual por vía del círculo hermenéutico, de la intertextualidad y la intersubjetividad*. Esto, en lo que se refiere a la lectura de los textos pedagógicos o pedagogizados y a su *recontextualización no reproductora* por parte de una *comunidad interpretativa instituyente*, como puede serlo cualquier forma de agrupamiento educativo (grupo de aula, de estudio y otros) en el ámbito académico que redefine su tarea de lectura hermenéuticamente.

En la hermenéutica textual la transformación del horizonte interpretativo de los sujetos y la fusión de horizontes se producen bajo la acción metódica del círculo hermenéutico. La “totalidad” de un texto o su mundo no es posible captarla de inmediato, se hace necesario inferirla parceladamente en un proceso de totalización circular. El proceso de totalización se orientaría fundamentalmente a (des)contextualizar y a recontextualizar sus proposiciones enunciativas, en un movimiento que avanza en forma de espiral relacionante e intertextual, en la que cada parte o proposición es reinterpretada en su articulación con las otras y con el posible sentido general del texto, que se puede anticipar a modo de globalización incluyente de las partes para que retroactúe en la mejor comprensión de éstas, y viceversa.

En Yurén (2000), la ambientación hermenéutica de la construcción textual, se inscribe como uno de los tres principios complementarios entre sí de una relación educativa que tenga como horizonte la eticidad. Asumiendo por eticidad la condición humana que tiene como guía y criterio último la dignidad de los hombres y las mujeres. Los otros dos principios de la relación educativa que plantea son el valor y el sentido que el educando reconoce como necesarios para sí, de lo que se le propone para su formación; y el sujeto como proyecto de ser autónomo que se forma por la acción y la interacción educativa.

Acerca de la intertextualidad, Verón (1997) expresa, luego de plantear la multiplicidad de tipos de análisis o abordaje a que puede ser sometido un texto, “que no se puede analizar un texto; que analizar un texto es imposible” (p. 73). Con ello quiere plantear que debido a que se pueden decir demasiadas cosas de un texto, paradójicamente, no se puede decir gran cosa de él, en consecuencia, indica que “el único principio metodológico capaz de resolver este problema de la multidimensionalidad, es el principio de la diferencia”

(ibid.). Dicho de otra manera y especificando, expresa: “esto significa que lo mínimo que se puede analizar son dos textos y, en general, más de dos” (ibid.), advirtiendo que esta estrategia de análisis de un texto por comparación con otros para revelar las propiedades y características del primero, exige de la selección adecuada de los segundos para realizar el análisis. La intertextualidad, en tanto dialógica de/entre textos, se potencia, enriquece y desborda cuando se inscribe en el marco de la *transcomplejidad* (articulación entre la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo), y se puede actualizar metodológica y técnicamente, entre otras opciones posibles, bajo el procesamiento informatizado de textos o informaciones que facilita el *hipertexto*, dispositivo este que vincula múltiples tipos de lenguaje, saberes y escrituras.

En lo que toca a la intersubjetividad, ésta la entendemos como la construcción de un ámbito relacional con los otros para propiciar la constitución de comunidades interpretativas, en las que por medio del recíproco reconocimiento se tiende a la dignificación de todos, o a su reafirmación, y se regula a través de la racionalidad comunicativa, asumiéndola como relación social cooperativa entre enunciadores o co-enunciadores que efectúan prácticas de enunciación discursiva para llegar a entendimientos. La formación educativa atiende así éticamente al desarrollo autónomo de los individuos, a hacerse a sí mismos, pero como no existe subjetivación y dignificación sin objetivación, esto es, sin proyecto de creación y realización o recreación cultural, textual en este caso, y como ésta requiere del reconocimiento de los otros para favorecer el propio, la condición indispensable es la de intersubjetividad. Por ello la autonomía no refiere tan solo a la autosustentabilidad ética de la individualidad y a la autodeterminación, refiere también a la autorregulación en función de los acuerdos contraídos y la solidaridad que implica con los otros que la hacen posible en comunidad.

La intersubjetividad puede ser mediada por el uso de las Tecnologías de Información y Comunicación, TICs, siempre y cuando su uso no la mediatice. El tipo de empleo de las TICs modifica la manera de relacionarse con los demás en la educación al variar las formas de aprendizaje y de enseñanza cuando redefinen significativamente la presencialidad/distanciamiento en el espacio, el tiempo y en la interacción social; lo cual conduce a su vez a redefinir la identidad de los individuos en el contexto de una sociedad que puede resultar favorecida o afectada negativamente con base al tipo de socialidad que ha asumido como expectativa cultural. Como afirma Gimeno (2001) respecto a las TICs “hemos de reconocer las posibilidades que se abren si es el sujeto el que controla el acceso a las mismas y éste es un receptor crítico” (p. 70)

Con relación al valor y al sentido que reclama Yurén como principio educativo, desde una posición más crítica y reflexiva que profundiza la estrategia hermenéutica formulada, Blanco (1999) indica que por medio de la *lógica del sentido* se pueden abrir los dispositivos textuales a la creación y a la innovación permanente. Teniendo en consideración lo planteado en el texto de Deleuze (2005), *Lógica del sentido*, señala que ella no es una ciencia o una disciplina, es un modo de pensar que refiere principalmente a *problematizar el pensamiento*, “hace del pensar un problema, es decir, el problema es el *sentido* del pensar” (ob. cit. p. 19), más que referirse a procesos intelectivos como diferenciar, analizar, sintetizar y otros.

El sentido del pensar, su trabajo crítico, su valor, radicaría, primordialmente, en crear problemas, o problematizaciones, y no soluciones ya que el sentido común o la doxa no problematiza, para este tipo de pensamiento las cosas son naturales y obvias. La lógica del sentido introduce la diferencia y la ruptura con el sentido común, con la mismidad, la repetición reproductora, porque es creadora.

Ella no persigue acceder a una presunta verdad, evitar errores o falsedades, tan solo busca producir sentido, esto es, determinar problematizaciones, valorándolo como una entidad positiva y afirmativa por cuanto motoriza el sentido del pensar.

Conduciendo la lógica del sentido al terreno educativo podemos considerarla como un dispositivo de contrapoder que ayuda a redefinir la relación entre saberes, poderes y experiencias subjetivadoras. Una complementación posible entre otras, de la estrategia hermenéutica formulada con anterioridad, para que acontezca la creación de un sentido-otro, que propiciaría la problematización del sentido dominante, de su racionalidad, de su lógica subyacente, formulando preguntas seriadas, epistemológicamente recursivas, que encadenen con otras preguntas iterativamente, no con respuestas, ya que el afán de respuestas inmediatas es del orden de la racionalidad instrumental-funcional hegemónica, y porque también supone el cierre de la interrogación-problematización como búsqueda de un sentido-otro. Preguntas seriadas que interrogan hermenéuticamente, deconstruyen o desfundamentan a los supuestos o fundamentos desde los cuales se atribuye sentido, al interrumpir o suspender su correspondencia con lo dado, haciendo estallar su “hermenéutica”, el “poder interpretativo” de su saber discursivo reproductor. Al respecto conviene citar lo indicado por Maffesoli, “el acto de pensar se dirige a aquellos que plantean preguntas y no a los que tienen ya la respuesta” (citado en Lanz, 2004 p. 38).

De esa manera, se incita hermenéuticamente en los alumnos la construcción de una nueva subjetividad, formada por obra de ellos, su autotransformación, una nueva relación consigo mismos, con su modo de pensar y estar en el mundo, producto de transitar por una experiencia densa inducida parapedagógicamente, un acontecimiento existencial

con sentido emancipatorio. Revirtiendo el docente su situación alienada de simple repetidor, o eufemísticamente dicho, de interlocutor signifiante, a *interlocutor para una significación-otra*, cuyas condiciones favorecedoras diseña corresponsablemente en interacción con sus estudiantes y colegas.

Respecto de los textos pedagógicos o pedagogizados, la lógica del sentido corroe y derruye la búsqueda de la mismidad textual, problematizando sus enunciados, desconstruyéndolos desde la interrogación desfundamentadora, saturando al texto de situaciones que posicionen a los estudiantes como interrogadores del texto y no como sus interrogados, indagando el origen y variaciones de sus ideas-proposiciones y haciendo de ello una relación de circularidad hermenéutica lúdica y recreadora del texto o productora de un texto-otro intersubjetiva e intertextualmente bajo la forma de una comunidad ejerc

La estrategia que proponemos se adscribe genéricamente a lo que Fontanille (1988) nombra como *transcodificación*. Una ejercitación de recontextualización para descodificar/recodificar los textos que se lleva a cabo "*alterándolos*". Por *alteración del texto*, comprende el cambio de opciones que se verifica sobre sus *estructuras inmanentes o subyacentes de significación* (figurativas, narrativas-temáticas, actanciales o sintácticas y semánticas), revisadas y puestas de manifiesto al reactivar su esquema o recorrido generativo de significación, para realizar un *proyecto enunciativo* de reescritura no conforme y estereotipado del texto, con base en las posibilidades virtuales de los individuos (competencias modales de "saber-hacer" y "saber-ser" principalmente), que ayudan a que los estudiantes se constituyan como *sujetos discursivos*.

Partimos aquí en efecto de la hipótesis de que un discurso no es nunca un objeto aislado, producto absoluto y mítico

de una conciencia o de un sujeto; es siempre un discurso realizado entre otros discursos, realizados también o virtuales. Es siempre el producto más o menos previsible de un conjunto de selecciones que virtualizan todas las demás posibilidades, y a través de las cuales se construye el sujeto del discurso. (ob. cit. p. 128)

Ejercitación de alteración textual que practicada en el ámbito educativo la califica Fontanille de “pedagogía de la insolencia” por cuanto “libera de los discursos de autoridad, y de los discursos ‘autorizados’” (ibid.).

Teniendo como referencia lo anteriormente expuesto respecto a la relación educativa más pertinente desde el punto de vista ético, la reconfiguración hermenéutica de la relación pedagógica implicaría la transformación de la posicionalidad del docente y la de los estudiantes, tanto del principio de clasificación como el de enmarcación, en términos bernsteinianos, con el fin de producir sus cambios de perspectivas en lo concerniente a sus horizontes de significación de los textos pedagógicos o pedagogizados.

Cada uno de ellos debe ir más allá de su horizonte de precomprensión, de su sentido común, ha de trascender sus prejuicios, sus presuposiciones, productos de la autoridad de la tradición y necesarios inicialmente para aproximarse a la comprensión de otros paradigmas. A tal efecto, deben ser expuestos y evidenciados en la contraposición entre paradigmas para modificarlos y transformarlos, a través de la crítica a la tradición y de su autoridad en el marco de un diálogo interrogativo de sus presupuestos, que se asiente en la racionalidad comunicativa o intersubjetiva y el compromiso de sustentarla entre los participantes.

Entre el horizonte de interpretación crítica del texto pedagógico o pedagogizado y el horizonte interpretativo que

poseen los participantes de una experiencia hermenéutica, es necesario para que se produzca la comprensión innovadora y no reproductiva, una fusión de horizontes. Para ello es imprescindible que se genere un doble movimiento posicional entre el objeto o texto por comprender y los sujetos interpretantes. Estos últimos han de objetivar o distanciarse de sus ideas o concepciones previas y acercarse críticamente a los argumentos que contrarían los suyos y los del texto educativo o pedagógico, mediante la intertextualidad y la intersubjetividad, y mediando la lógica del sentido por vía de la incitación inicial del *docente-interlocutor para la significación-otra*.

En este contexto se genera un proceso tenso de tipo dialéctico entre la tendencia recurrente de significar con base en los prejuicios, ideologías y paradigmas tradicionales, y la negación y superación de esa tendencia dominante. No hay que olvidar que el peso de la tradición obedece a que los individuos son formados como interpretantes en el marco de una tradición cultural (científica, política, artística u otras), esto conduce a un límite histórico-social, la imposibilidad de trascender todos los prejuicios o de obviarlos en el proceso de comprensión. Solamente cuando el sujeto toma conciencia de la inconsistencia o inactualidad de sus juicios se posibilita la asunción o construcción de otros.

Como no existen acciones desinteresadas, la aplicación de la hermenéutica en la educación atendería a la comprensión necesaria de la tradición que es *pública*, junto con la necesidad de trascenderla. Buscando un acuerdo o entendimiento, o reconociendo la legitimidad de las diferencias entre los participantes, lo que supone *deliberación* de las interpretaciones y potenciación de la *comunidad de propósitos y realizaciones* por más diversas o plurales que puedan ser las interpretaciones entre las que hay que optar, y con base en valoraciones para edificar una *nueva tradición pública* en

educación. De este modo se supera la concepción transmisiva y repetitiva de la enseñanza y del aprendizaje que obedece también a una tradición pedagógica que urge cambiar.

A dicha concepción pedagógica, a sus efectos, le atribuimos principalmente la renuencia que se manifiesta en los estudiantes a aceptar su inscripción-adscripción al sentido institucional dominante dado a la lectura y la escritura en el sistema educativo escolarizado. La lectura y la escritura no son dos formas complementarias de creación y recreación cultural de objetivación textual de los individuos, de su proceso de subjetivación autónomo en el ámbito educativo escolar, sino de alienación, extrañamiento o enajenación de su subjetividad. La lectura y la escritura son producto de coacciones escolares (currículo normativo, texto oficial, autoridad del docente, programa escolar y otras) orientadas a reproducir copias de textos impuestos en mayor o menor grado, de conformidad con las pautas o normas oficiales, y sustentadas en la trascendencia o ahistoricidad de significaciones refractantes de interpretaciones alternativas a través de su recontextualización impugnadora..

Por esa razón hay que *sentidizarlos discursivamente*, tanto el proceso de comprensión textual como el proceso de expresión textual, deben considerarse procesos subordinados a la mediación discursiva del lenguaje en tanto acción social para dar sentido (*significado discursivo*), a través de la lectura y de la escritura correspondientemente. A estos efectos, por discursivo puede tenerse a un texto contextualizado y, por texto, a un discurso descontextualizado. De aquí nuestra insistencia por la (re)contextualización hermenéutica de los textos en cuanto realizaciones discursivas que hay que evidenciar y analizar como tales.

Desde esta perspectiva discursiva, la lectura hay que considerarla una *práctica sentidizadora de reproducción crítica*

de un discurso escrito, y a la escritura, una práctica sentidizadora de producción crítica por medio de un discurso escrito. De esa manera quedaría obstruida la posibilidad de atribuirle a la lectura y a la escritura ingenua y manipuladoramente funciones de significación diccionarizante, a modo de diccionario, en el que los significantes enunciados remiten a uno o varios significados descontextualizadamente. Es evidente que los hombres y las mujeres no interactúan entre sí y con la realidad o su entorno significando así, ya que la significación es un recurso para dar sentido, es un instrumento del sentido que se desea atribuir a través del lenguaje discursivo.

Incluso la realidad misma es significada por medio de los discursos, porque los saberes (científicos, tecnológicos, educativos y otros) que portan los textos remiten más a la significación discursiva o sentidización que al referente de realidad que supuestamente es aludido. Es más, la fuerza ilocutiva por significar discursivamente lo que es la realidad, es fuente de una lucha de poderes que se libra por lograr la persuasión y el consenso que buscan hegemónicamente en la sociedad las fuerzas que se confrontan.

Hay que inferir entonces, que los discursos son una expresión de poder, por cuanto es desde los discursos que se constituye la realidad, porque ésta no se significa por sí sola ya que ni habla, ni escribe; por eso el modo político por excelencia que asume el lenguaje institucional es la persuasión discursiva. Se infiere además, que la lectura en la institución escolar o académica tiende a adscribir y la escritura a inscribir a los individuos en los discursos de poder en lucha que circulan en sus espacios.

Dice Foucault (1972), que la posicionalidad de los sujetos, su subjetividad, su dispersión y su discontinuidad consigo mismos, es ubicada por las regularidades que su discurso

reproduce. Esto quiere decir que no se posee al lenguaje, por el contrario, el lenguaje discursivo, su poder performativo, nos posee, no obstante, también nos dice (Foucault, 1985), que donde se ejerce poder, este genera, por rechazo, resistencia en los cuerpos. Resistencia que se manifiesta en los ámbitos institucionales como dialéctica entre lo instituido y lo instituyente o contrainstitucional.

Los textos educativos o pedagogizados, sean escritos, orales, visuales o de otro tipo, por todo lo anteriormente expresado, a través de sus marcas o enunciados, implícitos o explícitos, inducen y controlan los actos de enunciación, esto es, tienden a que sus lectores para asimilar sus mensajes lo hagan con base en las pautas prescritas, por ello el semiólogo Fabbri (1997) es partidario del criterio de que el texto contiene sus propios principios de enunciación, por tanto afirma que “no es cierto –como se pensaba hasta hace poco– que por un lado haya una sintaxis y una semántica (dentro del texto) y por otro una pragmática (fuera del texto)” (1999. p. 85), reconfirmándolo más adelante cuando dice “un texto lleva inscritos, en forma enunciativa, las representaciones de cómo quiere ser considerado dicho texto” (ibid.).

Con ello no queremos decir que exista una linealidad garantizada por las reglas implícitas en el texto, entre sus enunciados y la reproducción que por vía de la repetición pedagógica se intenta producir en los receptores o lectores del texto. Si bien no se puede anticipar que se reproducirá una “copia fiel”, si se puede pronosticar la clase o tipo de texto que se realizará a grandes rasgos, como lo señala Verón (1997) “es imposible predecir el acontecimiento singular que tendrá un discurso, aunque sepamos de qué clase de acontecimientos se va a tratar” (p. 82), y lo refuerza al expresar con relación a los efectos que produce un discurso o texto lo siguiente: “un discurso nunca puede producir un efecto único y fatal, pero también es cierto que nunca produce cualquier efecto

[...] el efecto nunca es arbitrario y de una u otra manera está asociado a las propiedades del discurso” (ob. cit. p. 88).

El docente como interlocutor *significante*. El reconocido filósofo deconstructivista Jacques Derrida, para quien todos los textos, o todos los significados, están abiertos a interpretaciones alternativas, sostiene que las leyes que rigen la organización o la construcción de un texto, no resultan evidentes para el sentido común. Él lo expresa del modo que sigue: “un texto no lo es, a menos que oculte al primer lector, a la primera mirada, la ley para su comprensión y las reglas de su juego” (citado en Kinchebe, 2001, p. 145).

La *deconstrucción*, como lo indica Kinchebe, puede ser definida “como método de lectura, como estrategia de interpretación o como táctica filosófica” (ob. cit. p. 209). Para él, Derrida “se sirve de la desconstrucción para cuestionar la integridad del texto, y rechazar las interpretaciones del mundo tradicionales y establecidas” (ibid.). En otro lugar con anterioridad dice que “el pensamiento filosófico y educativo occidental –argumenta Derrida- ha sido cautivado por un logocentrismo que, de modo arrogante, relaciona *significante* con *significado*” (ob. cit. p. 85). Buscando evidenciar ésta asociación arbitraria y manipuladora entre *significante* y *significado* da un ejemplo de ello:

Por ejemplo, la civilización (el *significante*), que mantiene una relación inextricable con los modos de vida occidentales (el *significado*), no se vincula en absoluto con los modos de vida africanos. De este modo, la propia palabra “civilización” acabó por convertirse en una tiranía detentora de poder, al privilegiar determinadas formas de vida en detrimento de otras. Al privilegiar y excluir justificaba, asimismo determinadas acciones. Si un pueblo era incivilizado, resultaba mucho más

fácil justificar su conquista, su erradicación y su supresión de las páginas de la historia. (ibid.).

Llegando a la siguiente conclusión:

Así, al revelar la verdadera naturaleza de la relación entre significante y significado, la deconstrucción se convierte en un acto político de cognición, que subvierte la estabilidad de los significados tradicionales. En ausencia de esta desestabilización, las relaciones totalizadas entre significante y significado actúan oprimiendo las lecturas alternativas del mundo basadas en la diferencia (ibid.)

En Derrida la deconstrucción “siempre tuvo en principio por objeto el aparato y la función de la enseñanza en general” (1982, p. 66). Expresamente indicó que en la enseñanza escolar “no hay lugar neutral o natural” (ob. cit. p. 61), y agregó:

Al hacer pasar por naturales (fuera de dudas y de transformaciones, por consiguiente) las estructuras de una institución pedagógica, sus formas, sus normas, sus coerciones visibles o invisibles, sus cuadros [...] se encubren con miramientos las fuerzas y los intereses que, sin la menor neutralidad, dominan –se imponen- al proceso de enseñanza desde el interior de un campo agonístico heterogéneo, dividido, dominado por una lucha incesante. (ob. Cit. p. 60)

En el texto comentado, titulado *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*, Derrida expone a los docentes como un cuerpo esencialmente *repetidor*. En tanto repetidor, el docente no debe innovar ni transformar. Su destino es repetir, reproducir y hacer reproducir formas, normas y contenidos, “debe asistir a los alumnos en la lectura y comprensión de los textos, ayudarlos en la interpretación y a comprender lo que de ellos se espera, a lo que deben responder en las diversas etapas del control y de la selección” (ob. cit. p. 70).

El docente se convierte en el representante de un

sistema de reproducción (complejo y minado por múltiples antagonismos, articulado por microsistemas relativamente independientes que en su aparente derivación, sus representantes pueden, en determinadas condiciones, volver contra el sistema, pero éste se rejerarquiza constantemente y reproduce), o en un experto de la demanda a que se ha visto sometido desde el principio por un contrato tácito y que él la explica, la traduce, la repite y re-presenta. Esta demanda es la que domina en el sistema y se reconoce como *el poder*. El repetidor la representa y la reproduce ante los estudiantes, y los ayuda a satisfacerla en función de la petición general, pero también a petición de los propios alumnos.

Derrida reitera “que el poder controla el aparato de enseñanza” (ob. cit. p. 77), y lo reitera para aclarar que no lo coloca fuera del escenario pedagógico ya que lo ubica en el interior de ese escenario mismo, cualquiera sea su naturaleza ideológica o política, para no dar a creer o pensar en una enseñanza sin poder, liberada de sus efectos. Ésta, según él, sería una representación idealista o liberalista con la que se resignaría un cuerpo docente ciego al poder que lo somete, incluso deshacerse de su propio poder es tarea difícil para un cuerpo docente, por cuanto éste lo constituye quizás estructuralmente como cuerpo. Sin embargo, señala que donde quiera que se realice la enseñanza existe lucha de poderes entre fuerzas dominantes y dominadas, conflictos y contradicciones que llama *efectos de diferencia*. En todo caso, lo que interesa resaltar es que para él la repetición es una invariante estructural de poder en la enseñanza.

La *sociedad como un imposible necesario*. Ernesto Laclau, para sustentar su teoría sobre la hegemonía en la sociedad, recurre a la articulación de la semiótica y del psicoanálisis. De este último, recupera los aportes conceptuales de Jacques Lacan primordialmente.

Debido a ello, él producirá su teoría a partir de reconocer que los sujetos conllevan una falta o vacío imposible de colmar o completar que los incapacita para lograr una identidad individual o colectiva cerrada o completa. Esa falta consiste en que no podrán aprehender simbólicamente a la totalidad o completud de lo Real, un resto imposible de asimilar, representar o significar (lo Real como lo que opera en lo social para producir su antagonismo, su dislocación, sin ser su fundamento último). Por esta razón el psicoanálisis califica a los sujetos como “seres en falta”. Por la misma causa, se considera que la sociedad como tal, no puede representarse plenamente a sí misma. Conviene aclarar que aquí lo simbólico remite a una estructura normativa de significación o sentidización, junto a lo imaginario, que permite algunas combinaciones significativas y otras no, así como con los tipos afectivos.

Es de destacar que Freire (1997), desde otro enfoque, refiere también la incompletud, la finitud, el inacabamiento o inconclusión de los seres humanos para justificar la educación liberadora con la finalidad de que se “autocompleten” o “autodesarrollen” realizadoramente a través de la autonomía y la comunicabilidad-dialogicidad resignificadora del mundo y de sus vidas entre ellos, *“Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, donde se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida que se reconocieron inacabados... También es en la inconclusión donde se cimenta la esperanza.”* (p. 64).

En Laclau, la falta ontológica que bloquea la posibilidad de que el ser sea plenamente, se constituirá paradójicamente en la causa del ser al buscar necesariamente un imposible de realizar para colmar, llenar o completar la falta. Dicha falta en los sujetos, también cruza al orden de la cultura o “Gran Otro”. Él afirmará su teoría de la hegemonía en la búsqueda de llenar esas faltas o carencias para lograr la identidad,

pese a ser un imposible. En consecuencia, la sociedad como espacio social cerrado o suturado no existe. Laclau, por ello, a falta de un fundamento ontológico fijo de lo social, asume a la contingencia y a la política como intentos fallidos de construcción de la totalidad social, en tanto envuelta ésta en la dialéctica de lo necesario e imposible.

Es imposible porque lo social no tiene cierre o sutura, siempre estará abierto. El fundamento de lo social está ausente o vacío, y no existe nada que ocupe su lugar que no sea su necesaria búsqueda permanente, porque sin sentidización o significación, por parcial, imaginaria e inestable que sea, lo social sería psicótico.

De allí se desprende que los sujetos, o sus identidades socioculturales, dependen de la actuación de lo político. De igual manera, todo intento político por llenar el vacío del fundamento faltante, será transitorio y precario. Por lo que el juego de lo necesario-imposible, quedará sujeto a la contingencia política. Lo político consistiría, por consiguiente, en el campo de la permanente búsqueda de la transitoria articulación estabilizadora de lo social y de su necesidad e imposibilidad definitiva.

En razón de ello, Laclau ofrece la noción de hegemonía en tanto posibilidad cierta de suturar o cerrar provisoria e inestablemente la apertura de lo social debido al carácter flotante de los significantes discursivos que lo relacionan y cohesionan débilmente. La hegemonía, por tanto, sería una práctica social discursiva articuladora por medio de un *significante vacío* que provisionalmente fija esa flotación significativa para producir identidades socioculturales en los pueblos o naciones.

En ese sentido, lo político es constituyente de lo social y no al revés. Esto desdice del planteamiento de Antonio Gramsci respecto a la predeterminación social de la clase obrera

como articuladora de la hegemonía. De aquí que el concepto de significativo vacío cobra total vigencia en el discurso de Laclau. Con el cual quiere referir la generalidad incluyente y unificadora, políticamente sentidizadora, que puede traducir un significativo de modo estratégico, unificando a distintos sectores sociales, al reunir, ampliar y hacer equivalentes trascendentalmente en una consigna sintetizadora y superadora, por ejemplo, las diferentes demandas socioeconómicas populares, expresadas con términos reclamantes menos incluyentes o parciales por específicos o particulares respecto de sus necesidades insatisfechas, en su lucha ya no inmediateista, sino estructural, por satisfacerlas. Significativo vacío como significativo de una totalidad social ausente, de su falta, que nombra una plenitud imposible pero necesaria para significarla y representarla para producir hegemonía.

La lucha por la hegemonía es la lucha por llenar temporalmente esa falta o carencia a través de la representación de un significativo parcial de una totalidad que lo rebasa, haciendo posible una identidad.

No obstante, esos procesos de identificación sociocultural y políticos viabilizados discursivamente por medio de los significativos vacíos, no comprenden únicamente operaciones lingüísticas, simbólicas y representacionales, ya que la falta o el vacío para llenarse convoca o implica la satisfacción del deseo de colmar esa falta, su búsqueda conlleva el deseo de lo que falta, una producción deseante de un goce presimbólico o afectivo en términos psicoanalíticos, *“sería erróneo pensar que, al agregar el afecto a lo que hemos dicho hasta ahora acerca de la significación, estamos uniendo dos tipos diferentes de fenómenos... La relación entre significación y afecto es, de hecho, mucho más íntima que eso”* (Laclau, 2005, p. 142).

Por esa razón, el goce inviste (catéctica o afectivamente) al significativo vacío, a la lucha por la hegemonía, y a las

subjetividades implicadas, operando a través de la energía de la dimensión afectual, *“lo que significa investidura radical: el hacer de un objeto la encarnación de una plenitud mítica. El afecto (es decir, el goce) constituye la esencia misma de la investidura”* (ob. cit., p. 148). Sin el afianzamiento afectual de lo simbólico en el significante vacío, no se construye la hegemonía. Esto, lo complementaríamos, a propósito, y en consecuencia, con el goce también que produciría la intencionalidad político-cultural de la contrahegemonía en quienes orientan sus acciones opositoras ante la hegemonía del capitalismo neoliberal, repitiendo lo dicho por Jameson (1995), en cuanto a sus sensibilidades y su afectualidad, esa contrahegemonía pudiera *“llevarnos a gozar de la posibilidad de que todo cambie”* (p. 245).

Agregamos por cuenta nuestra a la implicación de lo afectivo en la significación en Laclau, que en el campo de las relaciones sociales, lo afectual no se traduce tan solo en la afectividad intersubjetiva, sino en su trascendencia trans-subjetiva, como representación imaginaria de un objeto-modelo de sociedad que falta y es deseado como afectualidad, en cuanto transfiguración de la afectividad. Para decirlo con palabras de Gilles Deleuze, *“los afectos no son sentimientos, son devenires que desbordan a aquél que los vive (quien se vuelve, de este modo, otro)”* (citado en Beasley-Murray, 2008, p. 46). Así, lo afectual, o la afectualidad, puede ser un significante vacío para construir hegemonía, de algo que falta, como en este texto se propone para transformar la educación y la sociedad, al convertirse en nombre o significante de algo que lo excede: la afectualidad como un nuevo relacionamiento social.

Propuesta de un nuevo relacionamiento social que se sustenta en que todo vínculo social es expresión de la energía libidinal o erótica, como se deriva del enfoque socio-psicoanalítico, y que condiciona los procesos de identidad en la subjetividades individuales y colectivas. Energía

libidinal o afectual que es sustancial o constitutiva de toda cristalización significativa o simbólica que favorece o resiste las transformaciones socioculturales.

LA REFORMA UNIVERSITARIA. 1ª) Pensar la transformación universitaria requiere que previamente se emancipe el pensamiento de paradigmas y enfoques que son reproductores de la actual situación universitaria. Si no nos liberamos de las representaciones ideológicas (ideas, valoraciones, etc.) que son soporte de las prácticas y acciones reaccionarias dominantes respecto de la educación universitaria, recaeremos en concepciones y actuaciones contrarrevolucionarias. *Sin emancipación del pensamiento no es posible pensar la emancipación.*

2ª) Siendo que la reforma universitaria que aspiramos es un medio para alcanzar la transformación revolucionaria universitaria anhelada, *es determinante que desate procesos irreversibles de cambios sustanciales que neutralicen las dinámicas reproductoras capitalistas en las instituciones universitarias.* Para ello hay que caracterizar muy bien esas dinámicas por ser los nodos neurálgicos de la transformación planteada.

3ª) Por dinámica entendemos un conjunto complejo de fuerzas actuantes con determinada direccionalidad para producir o contrarrestar efectos. De sus efectos resultantes pueden generarse tendencialmente dos situaciones o estados: de *entropía* (degradación del sistema-institución universitario) o de *neguentropía* (producción energética de un nuevo orden universitario sistémico emergente o instituyente).

4ª) Las dinámicas que articulan a las instituciones

universitarias son tres y se componen así: 1) *dinámica estructural*: sistema y organización; 2) *dinámica de gestión*: políticas, planes y programas, y 3) *dinámica funcional*: ámbitos de acción (formación, investigación/creación intelectual, extensión/interacción comunitaria y gestión funcional), normas, tecnologías y procedimientos.

5^a) Aparte del vínculo de interacción y solapamiento entre las dinámicas, destacamos en cada una la dialéctica particular de las relaciones de fuerza que correspondientemente actúan al interior de ellas haciéndolas inestables y cambiantes: *lo instituido/instituyente; estrategias/tácticas contrapuestas y los modos de subjetivación/objetivación confrontados*.

6^a) La dinámica estructural comprende la articulación orgánica o sistémica de sus componentes como conjunto auto-eco-reproductor que interactúa reguladamente con su contexto o entorno de modo débil o fuerte (lo débil produce entropía porque reproduce la división social del trabajo capitalista y, lo fuerte, genera neguentropía porque reunifica lo arbitrariamente separado), y se desdobra organizacionalmente hacia su interior de manera jerarquizada en subsistemas e instancias dominantes y subordinadas. Aquí lo instituyente es una fuerza dialéctica de negación y cambio de lo instituido, la que, a su vez, trata de negar la negación de lo instituyente.

7^a) La inducción de neguentropía revolucionaria para revertir la actual dinámica estructural reaccionaria entropizante puede ser propiciada, entre otras opciones posibles, por vía de establecer normativamente la *territorialización* de los ámbitos de acción político-institucionales universitarios. El territorio no es una simple extensión de la superficie terrestre; es una concreta configuración espacial geohistórica (el espacio es un producto social), delimitada perspectivísticamente (redes, flujos, posiciones, etc.) y enfocada escalarmente (conjuntamente con intersección de conjuntos espaciales,

que expresa un complejo de relaciones entre objetos, sujetos y prácticas económicas, sociales, culturales, políticas y ecoambientales. Su diferenciación obliga a comprender esas diferencias espaciales como producto de inequidades geopolíticas que hay que superar (diferencias espaciales por inequidad debidas principalmente a las dinámicas capitalistas de acumulación por desposesión).

8^a) En la dinámica estructural entran en juego las condiciones autonómica y democrática de las universidades como condiciones reinstituyentes. Ni la autonomía, ni la democracia universitarias son fines en sí mismos, son medios o condiciones originalmente liberales y recontextualizadas revolucionariamente para favorecer la legitimación social e histórica de la universidad mediante su autorenovación y autotransformación a fin de justificarla y darle pertinencia contextual trascendente ante la nación en tanto comunidad de comunidades. La ausencia de esta trascendentalidad por su débil articulación sistémica con su entorno nacional, regional y local atestigua la distorsión autonómica y democrática, cuando no la ausencia de su ejercicio.

9^a) La dinámica de gestión integra la coordinación y la diferenciación del diseño y de la administración de políticas instituidas respecto de los ámbitos de acción universitaria (de formación, investigación, etc.), definidos como finalidades institucionales, así como las que resultan de la operacionalización de las acciones de intervención proyectadas por la gobernabilidad en planes, programas, etc. Las estrategias/tácticas contrapuestas dialectizan esta dinámica y consisten en ejercicios o prácticas de poder que calculan la aplicación o desplazamientos de una fuerza por acción propia o reacción a otra, como función para procurar el logro de objetivos o metas fijados previamente.

10^a) Sostenemos aquí, que hay que reivindicar como condición instituyente el ejercicio prevaleciente de la

democracia directa sobre la representativa (siempre sujeta a contraloría y revocabilidad inmediata) en su forma consejista (Democracia Consejista), para neutralizar las formas de gobierno oligárquico-autoritarias que prevalecen como forma de gobierno universitario, y superar las burocrático-parasitarias de las FCU, sindicatos, gremios, etc., ya que estas expropian estructuralmente la participación decisoria de estudiantes, obreros, empleados y docentes. Los consejos estudiantiles, así como los consejos de trabajadores (docentes, administrativos y obreros) y sus variadas modalidades de articulación y coordinación, junto con los Consejos Comunales de las territorialidades universitarias, asumirían formas de cogobernabilidad auténticamente participativas y contraloras.

11^a) La dinámica funcional abarca la delimitación de las esferas de despliegue de lo instituido y su actualización burocrático-administrativa a través de las relaciones y de los procesos que pauta en los estudiantes, docentes, empleados y obreros. Estableciendo lo que es procedente normativamente y lo que procede como saber-hacer definido como norma o normal, por consiguiente, acciona como dispositivo normalizador o disciplinador enajenante del funcionamiento regular de la universidad al inducir la rutina y la inercia entrópicas.

12^a) De ese modo, la racionalidad instrumental de tipo capitalista, que traduce todo en medios para lograr sus objetivos, se transmuta en racionalidad administrativa que se sobrepone a la identidad cultural autónoma de los individuos con las funciones trascendentes de la vida institucional universitaria. Alienando de ese modo, su condición de sujetos, al convertirlos en seres con poco o ningún control de su desempeño y su realización existencial institucional porque no pueden ejercitar su relativa autonomía y la intersubjetividad, su recíproco reconocimiento, su comunicación interpersonal

horizontal de intercambio de experiencias e ideas para lograr acuerdos, consensos, equipos y grupos entre iguales o consolidar comunalidades instituyentes.

13^a) Sin embargo, esa configuración tendencial burocrático-instrumental crea malestar en los sujetos por ser reflexivos y refractantes de esta dinámica. Malestar que se convierte en resistencias a esos modos de subjetivación y objetivación alienantes. Por ello, la dialéctica que cruza a la dinámica funcional dominante es la de la contraposición de los modos de subjetivación y de objetivación alienantes y los modos de subjetivación y objetivación autonomistas e intersubjetivos. En consecuencia, hay que buscar afianzar las condiciones y medios para que emerjan y se afiancen los modos de subjetivación/objetivación emancipadores.

14^a) Hay que hacer la aclaratoria que los ámbitos de acción (formación, investigación/creación intelectual y extensión/interacción comunitaria) requieren de un extenso análisis que no podemos hacer aquí, pero si podemos hacer su conceptualización y caracterización denunciante e indicar opciones alternativas transformadoras, resaltando, entre éstas, la integración o articulación orgánica de las tres funciones institucionales o ámbitos de acción.

15^a) La formación es un modo de subjetivación y de objetivación institucionalizados curricularmente de saberes y haceres acríticos y reproductores que bloquea la posibilidad de instaurar formas de apropiación/producción de saberes/haceres no reproductoras (método de proyectos implicantes comunitariamente como eje articulador de la formación, diálogo de saberes a través de las comunidades interpretativas, articulación por vía del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, anteponer la racionalidad hermenéutico-comunicativa frente a la racionalidad instrumental, etc.). Aquí es clave instituir mediaciones que induzcan la revisión y la transformación curricular con base

en esos criterios.

16^a) La investigación/creación intelectual es un modo de subjetivación y objetivación institucionalizado de reproducir el conocimiento científico legítimo y de exclusión por ilegítimas de otras formas de producir conocimiento alternativas o de paradigmas emergentes cuestionadores de la ciencia y la tecnología capitalistas. En este punto el enfoque epistemológico de la transcomplejidad, entre otros, es primordial como lo han evidenciado los aportes de destacados investigadores universitarios críticos, que deben ser recuperados para el debate y la transformación universitaria.

17^a) La extensión/interacción con las comunidades es un modo de subjetivación y de objetivación de reproducir la cultura hegemónica o imaginario universitario capitalista en tanto servicio a las comunidades populares (algo que se da a quien carece y se subordina para recibirlo), considerándolas como incultas, negándoles así su reconocimiento dignificador al no propiciar con ellas el diálogo de saberes a través de las comunidades interpretativas, en las que discutan la pertinencia de los saberes y haceres contextualizados para formular y acometer proyectos conjuntos que respondan a las necesidades populares y a los planes nacionales, regionales o locales transformadores, sin desmedro de la autonomía universitaria, es decir del derecho a formular sus críticas u observaciones o proposiciones al respecto de tales planes. Incluso, consideramos favorable que se establezca que la universidad en el ejercicio de su crítica autónoma cumpla con una función evaluadora en la concepción y ejecución de esos planes para beneficio de todos.

18^a) La sola lucha que hemos librado por el acceso del pueblo a la universidad y su consecuente demanda de servicios (becas, comedor, etc.), se inscribe en el marco reformista liberal-burgués-reproductor, si no se lucha al mismo tiempo

por la transformación cultural de la universidad para que el proceso de significación ideológica capitalista de la sociedad y el mundo se sustituya por uno de significación revolucionaria.

19ª) Finalmente, reiteramos que si las dinámicas expuestas no son revertidas revolucionariamente, la transformación deseada no se alcanzará. Consideramos, por tanto, que la construcción de un movimiento de transformación universitaria de estudiantes, docentes, empleados y obreros universitarios, unificados popularmente, es imprescindible para lograrla si se guía por un plan de lucha que agrupe y unifique como poder instituyente a los más diversos grupos e individualidades en su lucha por la conquista de una nueva hegemonía político-cultural (dirección cultural y ética) en las instituciones universitarias.

Referencias

Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Editorial Akal.

Beasley-Murray, J. (2008). *El afecto y la poshegemonía*. Estudios 16:31: 41-69

Bernstein, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: Editorial El Roure.

Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). *Hacia una teoría del discurso pedagógico*. Revista colombiana de Educación. 15, 105-152

Bernstein, B. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control. Vol. IV*. Madrid: Editorial Morata-Paideia.

Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Editorial Morata.

Blanco, C. (1999). *La producción de textos problemáticos en la educación a distancia*. Equidistancia. 1, 9-25.

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta.

Bourdieu, P. y Passeron J-C. (2008). *La Reproducción*. Madrid: Editorial Popular.

Carr, N. (2011). *Superficiales ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?* Madrid: Editorial Taurus.

Casas, B. (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Díaz, J. (2010). *Hermenéutica y educación*. Maracay: CINCO-UPEL.

Deleuze, G. (2005). *Lógica del sentido*. Barcelona: Editorial Paidós.

Derrida, J. (1982). *Dónde comienza y cómo acaba un cuerpo docente*. En : D. Grisoni (Comp.). *Políticas de la filosofía*. (pp. 57-108). México: F.C.E.

Dussel, E. (1980). *Filosofía ética latinoamericana*. Bogotá: Editorial C.E.D.

Dussel, E. (1994). *El encubrimiento del Otro*. La Paz: Plural editores.

Espósito, R. (2006). *Bios. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Fabrizi, P. (2000). *El giro semiótico*. Barcelona: Gedisa Editorial.

Ferrer, A. (1996). *Historia de la globalización*. Buenos Aires: Editorial FCE.

Fontanille, J. (1988). *Semiótica y enseñanza: heurística, creatividad, dominio*. En: J. L. Rodríguez Illera. *Educación y comunicación*. Barcelona: Editorial Paidós.

Foucault, M. (1972). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1985). *Historia de la sexualidad (I). La voluntad de saber*. México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad (II): El uso de los placeres*. Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem Ediciones.

Foucault, M. (2000). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Editorial FCE.

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Editorial FCE.

Foucault, M. (2009). *Hermenéutica del sujeto*. México: Editorial FCE.

Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI editores.

Guattari, F. (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

Guattari, F. (1996b). *Las tres ecologías*. Valencia: Editorial Pre-Textos.

Guattari, F. (2003). Prácticas ecosóficas y restauración de la ciudad subjetiva. *Quaderns d'arquitectura i urbanisme*. N°. 238. Barcelona: Ediciones Reunidas/ Grupo Zeta.

Habermas, H. (2002). *Teoría de acción comunicativa I*. Bogotá: Editorial Taurus.

Heidegger, M. (2001). *La época de la imagen del mundo*. En Heidegger, M. *Caminos de bosque*. Madrid: Alianza Editorial.

Heidegger, M. (2010). *El ser y el tiempo*. México: Editorial FCE.

Jameson, F. (1995). *La estética geopolítica. Cine y espacio en el sistema mundial*. Barcelona: Editorial Paidós.

Kinchebe, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Ediciones Octaedro.

Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: FCE.

Lanz, R. (2004) *Michel Maffesoli. Le rithme de la vie/ Variations sur les sensibilités Posmodernes*. *Question*, 3 (30), 38

Lanz, R. (1996). *¿Fin del sujeto?* Mérida: ULA-UCV.

Larrosa, J. y otros (1997). *Escuela, poder y subjetivación*. Madrid: Ediciones La Piqueta.

Larrosa, y otros (2002). *Más allá de la comprensión: lenguaje, formación y pluralidad*. Caracas: Universidad Simón Rodríguez.

Lash, S. (2005). *Crítica de la información*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Lazzarato, M. (2010). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Editorial Tinta limón.

Lo Priore, I. y Díaz, J. (2010). *Agenciamiento autopoietico y colectivos de enunciación en educación*. Disponible en <http://otrasvoceeneducacion.org/archivos/177450>

Maffesoli, M. (1990). *El tiempo de las tribus*. ICARIA Editorial. Barcelona.

Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen/Editorial Universtaria.

Mignolo, W. (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. En Castro-

Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Piaget, J. (1983). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Editorial Fontanella.

Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Madrid: Editorial Siglo XXI.

Saussure, F. (1971). *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Sibila, P. (2009). *El hombre posorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Ediciones FCE.

Stern, D. (1991). *El mundo interpersonal del infante*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Torres, J. (1998). *El currículo oculto*. Madrid: Ediciones Morata.

Verón, E. (1991). *Semiósis de lo ideológico y del poder. La mediatización*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Secretaria de Extensión.

Winnicott, D. (2007). *Realidad y juego*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.

Yurén, M. T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*. México: Editorial Piados.