

La dialógica saber-poder en la praxis universitaria

The knowledge-power dialogic in university praxis

Gerardo Antonio Merchán Mora¹

Resumen

La presente investigación se realizó con la finalidad de interpretar desde el reconocimiento y la comprensión, la sistematización de las prácticas discursivas y no discursivas de profesores y estudiantes universitarios, sobre el fondo de la relación dialógica saber-poder en la Universidad Central de Venezuela (UCV). El enfoque de esta investigación es hermenéutico, busca la comprensión y el reconocimiento del sujeto. Se concluye que la crisis del *paradigma universitario* es crisis de omisión del discurso totalizante localizado en las prácticas particulares de las prácticas sociales del discurso universitario. El problema propiamente se debe a la falta de indagación en la genealogía del presente que pasa por trance de pulsiones vida y muerte del saber para la historia futura.

Palabras clave: prácticas discursivas, relación saber-poder, discurso universitario.

Abstract

This research was carried out with the purpose of interpreting from the recognition and understanding, the systematization of the discursive and non-discursive practices of university professors and students, on the background of the knowledge-power dialogic relation at the Central University of Venezuela (UCV). The approach of this research is hermeneutic, it seeks the understanding and recognition of the subject. It is concluded that the crisis of the university paradigm is a crisis of omission of the totalizing discourse located in the particular practices of the social practices of the university discourse. The problem is properly due to the lack of inquiry in the present genealogy that passes through the trance of life and death drives of knowledge for future history.

Keywords: discursive practices, knowledge-power relationship, university discourse

I. Introducción

La presente mirada investigativa ha sido la de comprender e interpretar la praxis dialógica del saber-poder desde el sentir de los participantes profesores-estudiantes universitarios en los lugares de enunciación de la UCV, a partir de las significaciones que estos socializan como sentir categorial desde el reconocimiento en la experiencia de las prácticas discursivas del saber-poder desde el enseñar-aprender. Es por esto que fueron imprescindibles encuentros y entrevistas informales e instrumentales interactivos que develaron

¹ Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Latinoamericana y del Caribe. Doctor en Gestión de la Creación Intelectual por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Profesor de la Escuela de Artes de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Correo: gerardomerchan.ucv@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8132-9304>

hallazgos, categorías y sub-categorías de análisis para poder construir una cartografía investigativa de intersubjetividades que dieran cuenta de los rasgos generales y, particulares de la praxiología universitaria llevada del proceso de aprendizaje-enseñanza, so pena, de la disciplinarización del conocimiento.

En el mismo aspecto, el encuentro con experiencias, creencias, perspectivas, y valores que inciden en la forma en que los sujetos percibieron y dieron respuesta a la realidad, ofrecieron a la mirada atenta del investigador los derroteros del sistema-mundo-experiencia-aprendizaje-enseñanza.

II. Revisión de literatura

Valdés (2018) advierte que

Enfrentándose al paradigma dominante de la investigación positivista, los métodos y enfoques cualitativos intentan dar propuestas específicas ante lo que se ha denominado crisis de representación y de legitimación de las ciencias naturales (revisión de criterios tradicionales de confiabilidad y validez) a las ciencias sociales. (p.13)

Por tal razón, el fundamento paradigmático interpretativo desde un enfoque hermenéutico permite emprender la realidad; en este caso la praxis dialógica saber-poder, desde la perspectiva de los docentes y estudiantes.

A partir de tales premisas, la investigación entiende la praxis educativa como praxis dialógica saber-poder como proceso social continuo y discontinuo, donde se requiere el docente y el participante estudiante universitario relacionados con su medio y entorno social, conscientes de su responsabilidad y su tarea educativa, orientados hacia el proceso del conocimiento y una ética comunitaria. Por consiguiente, al fundamentar esta investigación con el Paradigma Interpretativo de enfoque hermenéutico, se ha renunciado al ideal objetivista de la explicación descriptiva y se va en la búsqueda de la comprensión interpretativa.

En tal sentido Ricoeur (2006) sostiene que, “(...) la interpretación como forma de experiencia asigna un rol a las representaciones colectivas más allá de las imágenes del mundo” (p.15). Ergo, le importa es entender la vida social en relación con las significaciones e intersubjetividades, como modo de “estar ahí”.

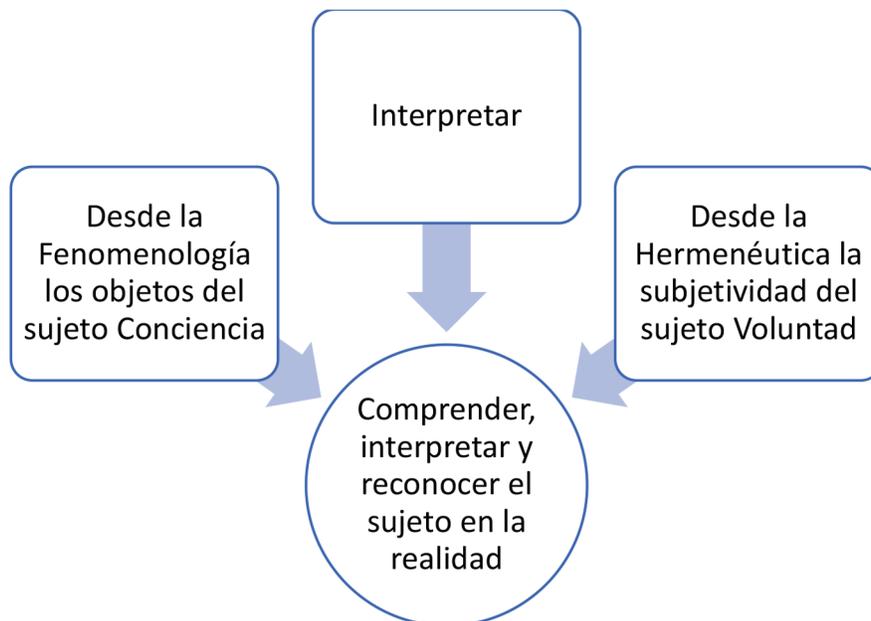
Es por esto que Gadamer (1993) refiere que la comprensión es una organización ontológica del hombre y en tal sentido ella es diálogo que se realiza a través del lenguaje, donde este no es sólo instrumento para investigar sino una esencia propia de estudio. Desde esta óptica, parafraseando a Gadamer (1993), el lenguaje es el medio, la posición es el horizonte a través de los cuales se realiza la experiencia hermenéutica donde se profundiza el conocimiento y la comprensión de cómo se interpretan los fenómenos sociales que se están investigando, para establecer una relación comunicativa entre el investigador y los testigos de excepción.

Como razona Ricoeur (2006) “la interpretación es el trabajo del pensamiento que consiste en descifrar el sentido oculto en el sentido aparente, en desplegar los niveles de significación implicados en la significación literal” (p.17). En efecto, la interpretación existe cuando se conjugan el sentido múltiple y la pluralidad de sentidos. En esta tradición, el Paradigma Hermenéutico procura comprender e interpretar los fenómenos como acontecimientos sociales de los sujetos. Por ello, la hermenéutica, la fenomenología, las mediaciones filosóficas y la semiótica desde la significación y re-significación traban con la ontología intersubjetiva y, crean una relación dialógica entre el investigador y los testigos de excepción de la investigación.

Desde este ángulo, Badiou (1989) afirma que “la comprensión alejada de los prejuicios y juicios previos de la historia es una condición constitutiva de nuestro propio acontecimiento, del ser” (p.63). En efecto, reflexionando con Ricoeur (2006) comprender, es una conjunción que conduce a una rara distinción entre “libertad positiva” y “libertad negativa” (p.17).

Por tanto, no se pueden interpretar ni comprender esas raras conjunciones que refiere Ricoeur (2006) sin poder mirar desde la conciencia arrojada al mundo parafraseando a Heidegger (2005), sin el sentir. Es decir, esa unión entre “Iipseidad” y “alteridad”, como se puede observar en la Figura 1.

Figura 1. De la reflexión fenomenológica al sentir hermenéutico



Fuente: elaboración propia

Principales Teorías

Aquí se sitúan otros teóricos de las ciencias sociales que más allá de las teorías cognitivas, reconociendo el aporte de los teóricos estructuralistas, quienes afirman sobre el mismo fondo de la tradición Frankfuriana (proveniente de los escritos sobre moralidad y eticidad de Jürgen Habermas), que se debe ir de una teoría del conocimiento o una epistemología que tribute, no, al individuo reafirmando de su ilimitado subjetivismo. Sino que, se debe “trans”-formar, trans-significar la persona autónoma en y con su entorno –trans-figurar, consciente de los límites de su libertad, puesto que, la sociedad del conocimiento y la cultura asiste a cambios trans-históricos importantes confrontado con su relación saber-poder.

Tal relación categorial, saber-poder, constituye, para Michel Foucault, Meirieu, Gianni Vattimo, Laclau, Pierre Bourdieu, Jean Baudrillard, Alain Badiou, Teun Van Dick y, una pléyade de pensadores, en los temas límites y globales de la educación. Así pues, Foucault (2009b), abre una epistemología que transita por una “ontología histórica de nosotros mismos” mostrando un mundo marcado por el paradigma individualista, donde las relaciones de poder a través de la verdad-saber, se ejercen coercitivamente mediante las relaciones históricas de dominio, desde los procesos de “producción/significación” cultural a partir de las actividades humanas de la educación, el trabajo, la familia. Creando así, una “tecnología de poder” sostenida por “dispositivos de poder” englobantes. Al mismo tiempo, esa relación de saber-poder es posibilidad intersubjetiva de resistencia a las lógicas de poder, y posibilidad de una transfiguración del lugar de enunciación desde la producción discursiva (Foucault, 2009a).

Pierre Bourdieu (1980) y Morín (2000), por su parte, desde una mirada sociológica de la educación, someten las estratificaciones clásicas del problema clase y lucha marxistas presentes en la educación, al análisis de la ideología dominante y, la eficacia real del capital simbólico sobre las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento de los dominados frente a la legitimidad de la dominación. “Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados hegemónicos entre grupos o clases” (Bourdieu, 1980, p. 54). Para estos pensadores, el poder como poder simbólico, no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto que se ejerce en una relación de comunicación discursiva de significantes evidentes de dominación.

En otro aspecto, Lyotard (1994), Bauman (2007) y Badiou (1989), al igual que Foucault (2009a), se enfrentan con la modernidad, para plantear una salida postmoderna al asunto de la subjetividad. No obstante, sin considerar al fin de las ideologías. Sí reconocen, un agotamiento de la libertad y el poder, reducido al acto voluntarista. Así pues, el sujeto social en la sociedad en cuanto “ser en común”, transcurre su experiencia inserta en las diversas formas hegemónicas del “campo simbólico”, es decir, campo cultural, económico, legal, educativo; subsumidos en valoraciones confusas que entretejen una axiología “laxa”. A esto, Badiou (1989) confiesa:

La filosofía denuncia o incensa el “nihilismo moderno” sólo en la medida de su propia dificultad para captar por dónde transita la positividad actual, y ello por no concebir que hemos entrado ciegamente en una nueva etapa de la doctrina de la verdad, que es la del múltiple-sin-Uno, o de las totalidades fragmentarias, infinitas e indiscernibles. (p.64)

Bauman (2007), en el mismo interés, reflexiona sobre una axiología que pareciera indefinida en el paso de la “modernidad sólida” a la “postmodernidad líquida”, refiriéndose a su preocupación por la educación:

(...) Cuando es considerada como un “producto” la educación pasa a ser una cosa que se consigue, completada o terminada, o relativamente acabada; (...) esto hace evidente que la educación, tal como se concibió en largo umbral de la civilización, está hoy en tela de juicio, a cambio de la idea en crisis. (p.27)

Dussel (2006), pensador, filósofo, pedagogo incansablemente latinoamericanista, concibe la praxis al “ser común latinoamericano”, como un ser en proceso de liberación, en continuo éxodo; es la metáfora bíblica del ser oprimido y deshumanizado que vive ontológicamente la expresión más dura de la opresión: la injusticia. Es la injusticia sexual, injusticia racial, injusticia política, injusticia económica, laboral, académica, injusticia cultural en clave de sentir latinoamericano. Bajo estos ejes categoriales, aparece la noción de “sujeto oprimido” como eje central de la construcción del sujeto latinoamericano, destinatario del sentido y propósito de liberación sobre el cual puede actuar para construir su propia historia.

En palabras de Dussel (2006)

(...) no se trata del postulado liberal de Jhon Rawls de “libertad” que permite al ciudadano obrar con autonomía y sin ataduras, eligiendo lo “mejor” en su libre albedrío. Con ello enfatiza, “(...) y nuevamente, la pobreza, impide a los ciudadanos necesitados como “problema social” a obrar libremente porque no tienen posibilidad objetiva de intervenir en la vida pública, acosados por la vulnerabilidad cotidiana”. (p.47)

Concomitante a lo anterior, desde una epistemología y hermenéutica latinoamericana, construir la praxis es remitirse a la liberación, invitación al sujeto oprimido a tomar conciencia que la estructura social y la historia colectiva han actuado sobre sus opciones personales. Desde esta toma de conciencia podrá desarrollar la capacidad de construir historia de nosotros mismos. Por ello, la esfera pública de opinión y participación del ciudadano desde la universidad “en proceso de liberación”, es insustituible, a decir de

Dussel (2006): “(...) la opinión pública es el momento “hermenéutico”, y los aspectos de la vida (limitaciones, sufrimiento o felicidad social) son su centralidad ontológica (...)” (p.44).

La misma preocupación, e ideario de liberación del “ser latinoamericano” atraviesa a Freire (2009), expresando que “La Pedagogía del oprimido, revela al ser oprimido su compromiso histórico con el proceso de permanente liberación” (p.21). Es por esto, que la historia del pueblo en proceso de liberación adquiere sentido ontológico cuando comparte sus entornos, historias de vida y vivencias. Por consiguiente, el ser “concienciado” para liberarse epistémicamente en educación puede y debe enfrentar la domesticación de su propia libertad y liberación.

Ello remarca que, liberación como categoría de análisis en las ciencias sociales, desde una perspectiva latinoamericana, también ha trasversalizado las lecturas liberacionistas de otros pueblos y culturas en búsqueda de su propio sentido. Con ello Giroux y McLaren (1998), pedagogos canadienses, desde su pedagogía crítica de vertiente Freiriana y Dusseliana, denuncian el trasfondo depredador de la cultura que opera a través de los pasillos de las aulas educativas de Norteamérica y América Latina. Afirma McLaren (1997) que “Los estudiantes ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y la justicia social como una amenaza a sus cometidos ideológicos generales” (p.47), y agrega convencido: “(...) dado que todo conocimiento y práctica social es inteligible sólo desde la ideología y los sistemas de representación que producen y legitiman, es esencial analizar los currículos en relación a los intereses que fundamentan las cuestiones que generan” (p.48).

III. Materiales y métodos

Los referentes teóricos rectores que soportaron la aproximación epistémica: Foucault (2009a), Foucault (2009b), Rancière (2003), Bourdieu (2000), Ricoeur (2006), Vattimo (2009), Habermas (2002), Dussel (2007). El marco epistemológico del estudio se encuentra enmarcado en el paradigma interpretativo en diálogo hermenéutico, puesto que reconoce y comprende desde la producción de sentido, donadora de sentido, la voluntad deliberativa y razón suficiente para la construcción de la intersubjetividad imbricada al saber-poder, no exclusivamente como jerarquización del conocimiento. Los testigos de excepción/participantes del estudio son los estudiantes y profesores universitarios de la Universidad Central de Venezuela.

El andamiaje investigativo se construyó a través de encuentros y entrevistas informales. A tal efecto, el investigador se centró en los supuestos ontológicos de la experiencia universitaria, en la discursividad de la comunidad enseñanza-aprendizaje, en compromiso con una praxis ética intersubjetiva, el saber-poder y las formas epistémicas emancipadoras como posibilidad heideggeriana de encuentro transformador del lugar de enunciación y re-significación en clave foucaultiana.

IV. Resultados y discusión

En el devenir del recorrido de esta investigación con la intención de configurar un tejido hermenéutico orientado a la producción del sentido íntimo como posibilidad intersubjetiva del sujeto-sujeto dialógico, fueron emergiendo múltiples hallazgos que remitieron a los desplazamientos hermenéuticos (Ricoeur, 2006) u oposiciones paradigmáticas, óptico-epistémicas que, explicado de otro modo, se refiere a movimientos conducentes a categoriales que señalan distancias crítico-narrativas.

En esta idea, los desplazamientos hermenéuticos, descubren ese reconocer nuestra propia Ipseidad (Ricoeur, 2006) en la unidad, al tiempo de haber comprendido nuestra otredad en los lugares y tiempos de enunciación, expresión fundante de una hermenéutica del sujeto (Foucault, 2009b) liberados de la carga epistémica kantiana que solo conoce, interpreta y explica desde lo sintético a la razón práctica de la moral.

Acorde a estos desplazamientos hermenéuticos ricoeurianos, las unidades discursivas de los encuentros entre el investigador y los testigos de excepción/participantes docentes y estudiantes, develaron, el

modo constitutivo de ser sujetos desde sus subjetividades y estar ahí en el mundo; existiendo desde el lenguaje como lugar focalizado, comprendido en sus significaciones del yo individual y las resignificaciones del yo común. También, los sujetos discursivos desde la función simbólica del lenguaje, entrecruzaron con la fuerza de las palabras, sus elusiones, alusiones, metáforas, sintagmas, apotegmas como unidades dotadas de sentido, interpeándose a su vez, como entender y sentir las significaciones de la intencionalidad volitiva de la donación de sentido en el orden del discurso de la praxis discursiva.

Los hallazgos son prácticas sociales contenidas en el discurso visibilizado de un proceso discontinuo, transhistórico y transcomplejo como apuntan Dussel (2007) y Morín (2009). No son hallazgos demostrados como un producto o modelo continuo, fiable, acabado. Así pues, es práctica social discursiva, más explícitamente aun; es acción comunicativa (Habermas, 2002) no es solo movimiento conductual que condiciona un comportamiento social por interacción simbólica en el juego de representaciones e ideas.

La pretensión de verdad de estos hallazgos colocada en los planos de experiencia de verdad y enunciación, es “veridicción” (Foucault, 2010) cuyos categoriales, reconocen la palabra, el lenguaje como fuerza interior que mira la posibilidad de comprender al mundo como representación de la práctica social discursiva en clave de reconocimiento, superando la relación simbólica del sujeto hablante y oyente, significado y significante. Son hallazgos, llevados a nuevos giros hermenéuticos –desplazamientos hermenéuticos- de significación y resignificación.

Los hallazgos de esta investigación ontológica, en el que se sostuvo un discurso de transversalidad, alentada por los desplazamientos hermenéuticos, los sujetos de enunciación construyeron su discurso fenomenológico desde la percepción (Merleau-Ponty, 1993) reflexiva a la acción progresiva de la arqueología del saber desde su conciencia. Empero, a modo de Ricoeur (2003), ese proceso de conciliación entre percepción y reflexión interpelativa mostró un esperado “conflicto de las interpretaciones” abordado desde la hermenéutica.

A bien del telos de esta investigación, la sospecha hermenéutica que comprende y desencadena poli-sémicos desplazamientos situados en los hallazgos, encontró también, desde las racionalidades de otros testigos de excepción/participantes, veridicciones, sentires, miradas sustanciales, despertar de donación de sentido y elecciones epistemológicas a nuevas preocupaciones ontológicas.

Por ello, al construir este apartado se movilizaron y articularon interesantes giros epistémicos al encuentro de las interrogantes que indagaron en la condición del lenguaje enunciado, acerca de las significaciones categoriales del saber, poder, dominación, libertad, jerarquización del conocimiento, diálogo, enseñar, aprender, subjetividad, sujeto, intersubjetividad, reconocimiento, comprensión, conciencia, voluntad, praxis, en fin, y tantos otros que resignificaron la partitura de las cadencias de una problematización investigativa focalizada en la acción dialógica intersubjetiva atada a una subjetividad del sujeto con capacidad social de producción de sentido en la posibilidad de la voluntad de vivir una praxis saber-poder que reconozca y comprenda el horizonte (Gadamer, 1993) de una ética solidaria del sujeto común en praxis dialógica. Las categorías halladas se pueden visualizar en la Tabla 1.

Tabla 1. Categorías halladas

Categoría	Participante	Subcategorías
1: Enseñar y aprender desde la razón y el sentido en el lugar universitario	Docente-Testigo de Excepción	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar más allá de los contenidos • Responder a la experiencia • Recuperación del sentido
--	Estudiante-Testigo de Excepción	<ul style="list-style-type: none"> • Significaciones del sentido • Sentir y reglas lógicas frente al contexto

Categoría	Participante	Subcategorías
2: Prácticas discursivas de la relación saber-poder en el sujeto de enunciación universitario	Estudiante-Testigo de Excepción	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del saber y capacidad social • Apropiación del saber, ejercicio del poder • Saber y debate de ideas • Violencia discursiva sin libertad • El docente demuestra que posee el poder
3: Intersubjetividad ética de la comprensión y posibilidad de una praxis dialógica universitaria	Docente-Testigo de Excepción	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la ética desde el sentir o entender desde la razón • Replantear el discurso ético • Rescatar una ética de la solidaridad no ética de las virtudes
--	Estudiante-Testigo de Excepción	<ul style="list-style-type: none"> • Voluntad del juicio ético desde el saber-poder • Distancia de las extrapolaciones para el debate de la praxis universitaria • Praxis del cuidado de sí, y del otro

Fuente: elaboración propia

Enseñar y aprender desde la razón y el sentido en el lugar universitario

De entrada, la racionalidad del lugar universitario, en el esfuerzo por pensar la realidad como conexión constitutiva del conocimiento entre conciencia, discurso y práctica, revela que los límites objetivos del sujeto cognoscente ante sus propias limitaciones conocidas, aún sigue siendo el fundamento de la tradición de pensamiento y punto de partida de las epistemologías y teorías del conocimiento de impronta cartesiana de la apoteogma filosófica agustiniana en Aquino (1986): “persona es una sustancia individual de naturaleza racional” (párr. f71, 6,11), asentadas en el sujeto-persona que piensa, cuya nueva preocupación desde el idealismo Kantiano hasta nuestros días, ya no es la sustancia, sino se trata de la conciencia racional que piensa, pensante, no que siente. Separación imprescindible de la voluntad y la razón.

Y en esa tradición, el individuo² particular tiene valor o dimensión universal, es sujeto de derechos y deberes universales. Aquí, la personalidad basada en capacidad, léase, poder y saber del yo de ser consciente, de decir Yo soy, Yo existo, tiene capacidad por encima de los demás seres. Para el ser persona, su unidad de conciencia es dominante, histórica; y su individualidad como hablante, aquel que nombra la realidad como res³, puede delinear su exterioridad entre la identidad y la diferencia de su mismo género, puede apropiarse y desapropiarse. Por tanto, puede pensar, abstraer, elegir, decidir valiéndose de la preeminencia de su razón consciente o conciencia racional. En la misma notabilidad epistémica, cognomentos contemporáneos que aproximan a constructos en esta preocupación enseñar-aprender, educar, asoman nuevas temporalidades como icebergs teóricos inalcanzables que soslayan al común del sujeto subjetivo, preeminencia del YO en aprendizaje, postulado en las nuevas tecnologías educativas: Aprendizaje colaborativo, interacción en el proceso de gestión del conocimiento, enfatizando gestión, planificación y administración del conocimiento.

Se ha planteado que no todo poder, es necesariamente poder dominante o abuso de poder llamados por Foucault (2004), “dispositivos de poder”. Todos conocemos, nos movemos y existimos constantemente en esos dispositivos de poder empoderantes y anómicos que no escapan a la racionalidad universitaria, y configuran el régimen de verdad del ethos político.

² Aquí la noción Aristotélica de individuo es “materia señalada por la cantidad”, “materia signata quantitate”, término aún designado en las ciencias sociales.

³ Del nominativo en latín “cosa”, es decir, la realidad.

En el corolario de esta categoría de análisis desde la razón y la búsqueda del sentido íntimo en el lugar de enunciación universitario, desde las miradas cartesianas, Schopenhauer (2002) afirma:

Ninguna medida finita puede agotar aquella fuente infinita: por eso cada acontecimiento u obra asfixiados en su germen racional, siguen teniendo abierta una infinitud para retornar. En este mundo del fenómeno no es posible una verdadera pérdida ni ganancia. Solo la voluntad existe: ella, la cosa en sí; ella, la fuente de todos aquellos fenómenos. Su autoconocimiento, y la afirmación o negación que decida a partir de él, constituyen el único acontecimiento en sí. (p.56)

En modo alguno Schopenhauer (2002) a partir de esa afirmación plantea una forma de considerar la realidad independientemente del principio de la razón suficiente como constituyente a una vía de la experiencia y la ciencia. Sin embargo, la praxis sí es una experiencia pendular entre la voluntad y la donación del sentido, frente a la linealidad infinita de la preeminencia de la razón, que se inserta además en la tradición Nietzscheana que da paso al existencialismo y sus vertientes, la fenomenología, la ontología histórica del ser, y más recientemente la hermenéutica del sentido y la crítica. Con Nietzsche (2006b) en “voluntad de poder” como posibilidad al unísono de Schopenhauer (2002), en “voluntad de vivir” como posibilidad de existir y de estar ahí en el mundo “Dasein” (Heidegger, 2012) en la palabra, el discurso, el diálogo. Nietzsche (2006a) impreca:

(...) el paso de la metamorfosis de la “voluntad de poder” por parte de aquellos a los que les falta. En el primero se pide justicia por parte de los que tienen el poder. En el segundo se dice «libertad», es decir, se quieren “liberar” de los que tienen el poder. En el tercero se dice “igualdad de derechos”, es decir, se quiere, en tanto no se haya logrado el equilibrio, impedir a los competidores crecer en poder. (p.78)

Resulta, entonces, comprensible e inquietante a este discurrir entre la razón y el sentido como pilares de los planos de experiencia de aprendizaje en este lugar de enunciación universitaria que la voluntad de vivir, voluntad de poder externalizada en voluntad deliberativa, configure y construya nuevos desplazamientos hermenéuticos en la producción de sentido, nuevos caminos de reconocimiento de las prácticas discursivas.

Prácticas discursivas de la relación saber-poder en el lugar de enunciación universitario

El saber- poder en la praxis universitaria⁴ como acción progresiva, recíproca, múltiple y transcompleja del conocimiento (Santos, 2003), ha mirado y sigue mirando utopías realizables desde el fondo de la voluntad deliberativa y, tiene su primer impulso en la palabra colocada en el lugar de enunciación de la comunidad enseñanza-aprendizaje docente y estudiante. En el lugar universitario, docentes y estudiantes dialogan, y disponen sus verdades, veridicciones, desde las distancias del orden del discurso (Foucault, 1992) arbitradas por una fina superficie de contacto, cuyas reglas prácticas van definiendo el régimen de los objetos del discurso, en sus estrategias, conceptos, enunciados, sintagmas, metáforas, en fin. Así, las modalidades enunciativas y formaciones discursivas nivelan el régimen de verdad que impone desniveles esa relación saber-poder universitaria.

Desde esta óptica el régimen de verdad académico, muy a pesar; no escapa en las formaciones discursivas, a la invocación del mecanismo coercitivo de la autoridad como razón dominante, racionalidad algunas veces dominada por la perversidad. A riesgo de ser entendida como un acto de conocimiento y no conocimiento, la razón dominante; Bourdieu (1980) la refiere como: “acto de sumisión y de violencia de poder simbólica” (p.202). Sin reconocimiento del otro.

⁴ En esta investigación la Praxis Universitaria, es entendida como acción progresiva de la acción comunicativa para una dialógica de los testigos de excepción / docente y estudiante; la donación de sentido como voluntad de poder deliberativa saber-poder es el centro de esta posibilidad de los sujetos de enunciación.

En este modo de interpretar el poder como régimen de verdad, el no reconocimiento del otro, se impone por la fuerza de la autoridad que presupone un carácter axiomático conferido por un orden social legítimo (Weber, 2012) dominando a un sujeto guiado de la obediencia de una razón impuesta, sin crítica, negada a interpretaciones e interpelaciones.

De esta manera, la condición en primera instancia del poder como régimen de verdad, se percibe y atraviesa en todos los contextos y pliegues del lugar universitario como práctica dominadora, a través del discurso docente de la disciplinización del saber reducida a contornos y formas de conocimiento tematizado exclusivamente desde un racionalismo del discurso objetivo, del objeto.

En esta comprensión del saber y el poder, Freire (2009) exclama: “(...) la gran tragedia del hombre moderno, hoy dominado por la fuerza de los mitos, es renunciar al saber cómo capacidad de decidir” (p.198). Con ello advierte el pedagogo liberacionista que, el poder en su disposición primigenia y primitiva opera en el orden de la sociedad en sus concepciones y definiciones como mecanismo de control entretelado en las redes de la sociedad y, por ende, en la educación a través de su acción en el proceso enseñanza-aprendizaje, pues de algún modo va cercenando en el sujeto la capacidad de decidir, produciendo una opacidad en su relación sujeto-sujeto. Esa opacidad se imprime como marca indeleble en la racionalidad racional que produce y reproduce objetos caracterizados por la expresión más primitiva de los instintos del sujeto: la dependencia opresión y oprimido. Es el sujeto “cosificado” negado a su voluntad de poder.

Freire (2009) desde la educación como práctica de libertad vuelve sobre el fondo del asunto:

(...) está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida. Y cuando juzga que se salva siguiendo estas prescripciones, se ahoga en el anonimato, se percató de su masificación, sin esperanza y sin fe, domesticado y acomodado: ya no es sujeto. Se rebaja a ser puro objeto. Se “cosifica”. (p.202)

Al comprender y reconocer, interpretamos desde un plano sujeto-sujeto en el lugar de enunciación universitario en comunidad enseñanza-aprendizaje, las líneas de fuerza de la comprensión en sí misma, ya que también es acontecimiento discursivo y condición de posibilidad de nuevos saberes e intersubjetividades.

Heidegger (2005) nos exhorta: “hemos de aprender a pensar, pues la capacidad de pensar, es insondable para el pensamiento, todavía aún, el poder pensar es una fuerza infinita incomprensible. Este poder nos exige que nos coloquemos más allá del acto de pensar” (p.79). Sin duda, referido a la voluntad como fuerza ontológica del ser. A decir de Nietzsche (2006a) en “consideraciones intempestivas” considera que la verdadera liberación del hombre no se alcanza, como hemos visto, abandonando la animalidad, sino superando formas demasiado humanas de moralidad y de racionalidad. De ningún modo, es una predisposición a la negación de una ética concebida como el ethos. Para Nietzsche (2006a) hay una intencionalidad en el juego ético y debe mantenerse firme regida por la voluntad desde el fondo más íntimo y primitivo del hombre, el deseo y el instinto.

Giroux y McLaren (1998) hacen una interesante traspolación a Nietzsche (2006a):

Esto significa que los educadores deben reemplazar las prácticas pedagógicas que enfatizan el control disciplinario y la formación unilateral del carácter con prácticas basadas en el poder emancipatorio y que capaciten a los estudiantes para comprometerse en el análisis crítico, y para hacer elecciones en relación a qué intereses y demandas de conocimientos son más deseables y moralmente apropiadas para vivir en un Estado justo y democrático. (p.107)

Desde el fondo de las clarividencias de los pedagogos antes citados, es menester, insistir en que las prácticas discursivas a partir de sus verdades y veridicciones, hallen multiplicidad de acciones y reacciones

al poder dominante en los procesos de subjetivación decibles y visibles en los lugares de enunciación universitario. En esta inagotable búsqueda de la praxis dialógica saber-poder las prácticas discursivas están lingüísticamente mediadas por el uso social del lenguaje, acción transitiva, acción progresiva de la donación de sentido. En esta idea Habermas (2002) sostiene: “Una racionalidad comunicativa capaz de pasar por encima de las pretensiones de validez y las pretensiones de poder, supera y disuelve las antinomias tradicionales como contextualismo-universalismo, génesis-validez, o absolutismo-relativismo, es lo que se denomina “giro pragmático” (p.58).

De modo tal que, desde esa racionalidad comunicativa Habermasiana, el diálogo hermenéutico es donación de sentido y, no está orientada al entendimiento objetivo, en cambio, la enunciación dialoga al entendimiento subjetivo.

Intersubjetividad ética del reconocimiento y posibilidad de una praxis dialógica universitaria

La pragmática universitaria desde la base discursiva de una ética, ha estado orientada y entendida a una concepción de la materialidad mecánica del discurso que confunde producción con productivismo. Voluntad con voluntarismo. Posibilidad con probabilidad. Lo cual dificulta, no solo la interpretación de una ética reducida a actos buenos sometidos al libre albedrío de la supuesta internalización de un valor relativo que, sin claridad de estar atado a principios irrenunciables de la voluntad, tiende a caer en las arenas movedizas de la ética de situación.

La ética de situación, poco reflexiona y menos interpela sobre la verdad y la voluntad de poder, es más bien un juego de resistencias llevado a conveniencias efectistas que permiten el deslinde de espacios de control empoderante, fragmentado, compartimentado con probabilidades anómicas. De aquí que la verdad para esta concepción ética de situación, sea un depósito de coordenadas deontológicas y acuerdos manidos de un maniqueísmo, a fin de evitar el mal que no se quiere y procurar hacer el bien que la razón reflexiva del discernimiento determine.

En suma, la construcción del discernimiento –acción inteligible de la conciencia cartesiana- es la que finalmente decida cómo y dónde aplicar la acción responsable- experiencia individualísima como acto ético de situación, al margen de penetrar en las imágenes, representaciones y resignificaciones del contexto en que se presenta la problematización y confrontación de una intersubjetividad ética real.

En esta idea, en el lugar de enunciación universitario la condición ética que posibilita una racionalidad del mundo de vida, se ve imbuida con sus respectivas lógicas y criterios de validez específicos, donde aún conviven las legitimaciones del conocimiento tradicionales y los acuerdos sometidos a la autoridad, la tradición y el dogma de la discusión argumental.

Al tratar subrayar Gadamer (1993) la universalidad del aspecto hermenéutico de una ética intersubjetiva, marca los límites del pensamiento puramente objetivador que tiende a un dominio del ser, recalando que la hermenéutica no tiene los mismos límites del saber objetivante. Desde la hermenéutica, los amplios límites del arte, la poesía, la historia, las ciencias humanas, del saber ético, de la jurisprudencia, de la filosofía y del lenguaje son representaciones de la infinitud del sentido-voluntad y, nos han mostrado la pertinencia de la subjetividad en sujeción al intérprete, sin menoscabo de apropiarse y adecuarse al entendimiento.

Gadamer (1993) declara que, quien cierra los ojos a este “aspecto hermenéutico” del sentido cae en el fetichismo de la ciencia moderna y su objetividad aparente. En este contexto, el filósofo alemán trata las líneas de fuerza infinitas de la hermenéutica, para poder trascender la problemática de las ciencias humanas; se trata de las prácticas y las formas discursivas del reconocimiento y la comprensión para una ética intersubjetiva. La discursividad sería un medio propicio de mediación entre pasado y presente, cuyos puntos de partida concretos son la crítica de la conciencia estética e histórica; es por ello que la hermenéutica

adquirió la dimensión de un planteamiento universal, pues la relación humana es lenguaje, es expresión y lugar hermenéutico en su aspecto esencial según afirma Gadamer, en “Verdad y Método” (1993).

Así como la discursividad es el medio del pasado y el presente, una ética intersubjetiva, a su vez, necesita del lenguaje como mediación necesaria para acceder al mundo y las realidades, permite y constituye la verdadera dimensión de lo real, es el lugar de cruce y encuentro entre las verdades, palabras y las cosas (Foucault, 2010). El lenguaje es considerado experiencia de mundo, pues en él se da una relación lenguaje-mundo.

Para Ricoeur (2006) los caminos del reconocimiento (hermenéutica) encuentran en el lenguaje el lugar de enunciación en que es posible y habita todo lo que hay que presuponer en la hermenéutica; es la conexión entre lenguaje y significación del concepto que debemos percibir desde una ética intersubjetiva, pues se trata de que el estatuto del lenguaje se aprecie como una realidad original en la cual se conjugan sentido y comprensión.

V. Conclusiones

El desafío en la praxis dialógica saber-poder, no es tanto conocer lo que somos, sino rechazar lo que somos, si somos solo objetos; debemos tratar de imaginar y construir lo que podríamos llegar a ser, de esto se trata el avance de las nuevas formas de subjetividad. Es de replantear los modos de subjetivación para intentar nuevas relaciones de saber y de poder. Se trata de ejercer nuevas formas de resistencia epistémica no reactivas en el lugar de enuncian universitario, conciliadoras de la producción de sentido, donadoras de sentido desde el fondo de la voluntad de vivir de los sujetos de enunciación.

Esta reflexión interpelativa no ofrece directivas ni respuestas, solo quiere ofrecer sensibilidad emancipadora ante la insensibilidad académica, el conformismo de la domesticación del pensamiento y la poca crítica al giro epistémico ante la adecuación de la disciplinarización del conocimiento a las nuevas formas de opresión del ethos político dominante ante los saberes.

La crisis del *paradigma universitario* es crisis de omisión del discurso totalizante localizado en las prácticas particulares de las prácticas sociales del discurso universitario. Su carácter problemático es la falta de indagación en la genealogía del presente que pasa por trance de pulsiones vida y muerte del saber para la historia futura.

Esta investigación busca presentar una mirada ética intersubjetiva hacia el ser, el existir, en la liberación, y ello supone el cuidado de sí, y el cuidado del otro con todos sus afectos, efectos y defectos.

VI. Lista de referencias

- Aquino, Tomás de. (1986). *Exposición del De Trinitate de Boecio*. Trad. A. García Marqués, J. A. Fernández. Pamplona: EUNSA.
- Badiou, A. (1989). *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bauman, Z. (2007). *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. 2007.
- Bourdieu, P. (1980). *Campo intelectual campo de poder*. Buenos Aires: Montessor.
- Bordieu, P. (2000). *Sobre el poder simbólico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Dussel, E. (2006). *20 tesis de política*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2007). *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza&Janes editores.
- Freire, P. (2009). *Educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Foucault, M. (2004). *Discurso y verdad en la Grecia antigua*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2009a). *Gobierno de sí y de los otros*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009b). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Foucault, M. (2010). *El coraje de la verdad*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Gadamer, H. (1993). *Fundamento de una Hermenéutica*. Verdad y Método filosófica. Salamanca: Sígueme.
- Giroux, H., y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Niño y Dávila.
- Habermas, J. (2002). *Teoría y praxis. Estudios de filosofía social*. España: TECNOS.
- Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.
- Heidegger, M. (2012). *Ser y tiempo*. Barcelona: Trotta.
- Lyotard, J. F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid, Cátedra.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. México: Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Madrid: Península.
- Morín, E. (2000). *Los Siete Saberes necesarios a la educación del futuro*. Caracas. UNESCO/IESALC.
- Morín, E. (2009). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Nietzsche, F. (2006a). *Consideraciones intempestivas*. Madrid: Alianza.
- Nietzsche, F. (2006b). *La voluntad de poder*. Madrid: Edaf.

- Rancière, J. (2003). *El Maestro Ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Alertes. S. A.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de hermenéutica*. México: Fondo de Cultura Económica de Argentina. S.A.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2003). *Crítica de la Razón Indolente. Contra el desperdicio de la experiencia*, España: Desclée de Brouwer.
- Schopenhauer, A. (2002). *El mundo como voluntad y representación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Valdés, J. (2018). *Investigación Cualitativa claves teórico-prácticas*. Caracas: UNESR.
- Vattimo, G. (2009). *Ecce comu. Como llegar a ser lo que se era*. Barcelona: Paidós.
- Weber, M. (2012). *Sociología del poder*. Madrid: Alianza.