

Universidad, conocimiento y subjetividad

Relaciones de saber/poder en la academia contemporánea

nomadas@ucentral.edu.co • PÁGS.: 48-61

Manuel Roberto Escobar C.*

El artículo reflexiona en torno a las relaciones de saber/poder que tensan la producción de subjetividades en el escenario de la universidad contemporánea. La preeminencia del capitalismo global ‘redefine’ y/o ‘reconfigura’ a la institución universitaria incidiendo notablemente en sus sentidos, en la generación de conocimiento y en la constitución de identidades a su interior. Se exploran ejemplos a propósito del trabajo de investigación en la academia y de las maneras de habitar la universidad por los/as jóvenes estudiantes.

Palabras claves: universidad, poder, saber, subjetividad, resistencia, conocimiento, capitalismo global.

O artigo reflete sobre as relações de saber/poder que tensionam a produção de subjetividades no cenário da universidade contemporânea. A preeminência do capitalismo global “redefine” e/ou “reconfigura” a instituição universitária incidindo notavelmente nos seus sentidos, na geração de conhecimento e na constituição de identidades ao seu interior. São explorados exemplos a propósito do trabalho de pesquisa na academia e das maneiras de habitar a universidade pelos/as jovens estudantes.

Palavras-chaves: universidade, poder, saber, subjetividade, resistência, conhecimento, capitalismo global.

This article reflects on the know/power relations that tense the production of subjectivities in the scenario of contemporary university. The preeminence of global capitalism “redefines” and/or “reconfigures” the university institution affecting its senses, its knowledge production, and the constitution of identities within it. Some examples regarding the research work in the academy and the ways of inhabit the university by young students are explored.

Key words: university, power, knowledge, subjectivity, resistance, global capitalism

Alejandro López (1876-1940) por RENDÓN

ORIGINAL RECIBIDO: 10-X-2007 – ACEPTADO: 25-X-2007

* Psicólogo, Magíster en Educación Comunitaria. Coordinador de la línea de investigación en Jóvenes y Culturas del IESCO – Universidad Central. E-mail: emanuel_roberto@hotmail.com

La universidad es una de las instituciones que encarna de manera evidente las tensiones de las relaciones contemporáneas entre saber/poder. Así, el conocimiento que allí se produce hace parte de las pugnas y conflictos de poder presentes en las relaciones sociales; por ende, tiene entonces un vínculo estrecho con las estrategias provenientes de los poderes presentes en cada momento socio-histórico.

En el contexto de las recientes transformaciones del orden occidental, la presencia del capitalismo global implica profundas afectaciones en la totalidad de las dimensiones sociales. La universidad no está exenta de esto, al punto que cabe preguntarse de qué maneras se configura en tanto cumple, entre otras, una función de producción de conocimiento en una sociedad que justamente lo valora cada vez más como eje de sus relaciones de producción y comercio. Efectivamente, en la medida que el poder del mercado gana espacios en el control de la institución universitaria, sus lógicas hacen presencia cada vez más en el día a día de la misma¹.

Dicha influencia ocurre en el sentido mismo de la universidad, y se manifiesta en su organización institucional y en las culturas universitarias específicas que se generan. Si además asumimos un papel preponderante de la universidad en la provisión de significados para la existencia de algunos individuos

contemporáneos², es evidente que los poderes que la regulan también devienen en afectaciones a nivel de la producción de subjetividades³.

El presente artículo indaga por las formas como emergen las subjetividades en la tensión saber/poder dentro del campo de fuerzas de la institución universitaria



José María Cordovez Moure (1835-1918), autor de las *Reminiscencias de Santafé de Bogotá*. Óleo de Santiago Martínez Delgado, 1944. Galería de la Academia Colombiana de Historia (2002)

actual. Se pregunta, por ejemplo, por los conflictos en torno a las condiciones para la producción de conocimiento, al quehacer investigativo, así como en las maneras de habitar la universidad y constituir identidades en ella; todo esto en el marco de una institución que parece transformarse respecto del avance del capitalismo global

en todos los planos de experiencia social.

Conocimiento en la universidad contemporánea: ¿para cuál sociedad?

Un primer aspecto a considerar en la universidad es que su origen reside en un proyecto de *modernidad* que actualmente puede considerarse notablemente fisurado. Tanto el papel social de la universidad como el ejercicio de la docencia y la investigación estuvieron soportados en un sentido de pensamiento y unos valores considerados universales:

Se buscaba que entre ellos existiera la mayor armonía posible, y las desarmonías en su relación, que siempre existieron, eran vistas a la luz de un amplio proyecto de producción de saber, enseñanza y espacio crítico, siguiendo los valores de ‘una civilización universal’ [...]

La universidad era, en este sentido, un espacio privilegiado para la realización del proyecto moderno de civilización universal. (Garavito, 1999b: 166)

Esta “destitución de la universalidad” tiene amplias consecuencias, pues la legitimación de lo que entendemos como realidad, como experiencia espacio-temporal, como sentido de la historia de la humanidad y como conocimiento, no acepta ya un sólo dis-

curso. Así, ante el proyecto humanista de la Modernidad surge una pluralización de los paradigmas de racionalidad, una sospecha sobre la idea de representación de unas realidades que se nos anuncian más bien fragmentarias y plenas de simulacros y una multiplicidad de valores que dificultan un consenso total.

Si bien esto es suficientemente reconocido en nuestras universidades y constituye objeto de no pocos debates, cabe la pregunta por las maneras en las cuales ese ideal de Modernidad subyace en varias de las concepciones que hoy día los poderes dominantes ponen en acción en la academia. Un ejemplo bastante analizado es el de aquello que consideramos *ciencia*. Cuando se tiene una idea de sociedad como estructura equilibrada esencialmente desde la razón, el papel atribuido a la ciencia tiene que ver con su contribución al progreso (hacia una forma de éste), pero también al estudio de todo eso considerado como desorden y, por tanto, anómalo dentro de una sociedad que tiende a la armonía. Así, la labor de producción de conocimiento suele aún mostrarse “iluminativa” para la confusión y/o la ignorancia de otros actores sociales, se constituye en estrategia para superar el ‘atraso’ y el ‘parroquianismo’ que como sociedad tendríamos al respecto de modelos imperantes para el desarrollo global y, además, regida por unas intencionalidades asépticas frente a los poderes circulantes. La función social de la producción de conocimiento es entonces presentada con intenciones universalistas, desinteresadas, meritocráticas, incluyentes...

Sin embargo, las dinámicas de poder suelen instaurar un conjunto de relaciones sociales, de jerarquizaciones y procesos de legitimación que no sólo forman parte del contexto de la ciencia, sino que se encuentran inmersas en la producción misma del conocimiento. Tal como lo propuso Emilio Quevedo (1998) en esta misma revista, el conocimiento que circula en un momento determinado puede pasar, o haber pasado, por varios “casos” en los cuales el poder incide notablemente. Están desde el poder conferido a determinados científicos y grupos, que legitima sus hallazgos a partir del reconocimiento dado en redes y circuitos predominantes, hasta el poder que un paradigma y sus estrategias epistemológicas pueden tener en una época y entorno –y que dificulta la elaboración de estudios desde otros enfoques subalternos–, pasando por las tensiones entre las culturas que se arrojan un ‘descubrimiento’.

Se trata entonces de evidenciar cómo la producción de conocimiento dista mucho de ser ingenua y neutra frente a las relaciones de poder presentes en la sociedad, y cómo en el mismo escenario universitario la llamada ‘actividad científica’ devela las tensiones y conflictos de los poderes en pugna, específicamente de los ideales y proyectos de sociedad que los animan. En consecuencia, no todos los hallazgos, ni todas las perspectivas para generarlos son favorecidos por los distintos poderes que operan en la universidad, pues ciertos tipos de conocimiento resultan más pertinentes para una concepción de sociedad que se instala como dominante.

Foucault denominó *saberes sometidos* a aquellos que son descalificados por la primacía de una forma de conocimiento y una idea de ciencia, y que incluso son olvidados o desdibujados por las “coherencias funcionales” o las “sistematizaciones formales”. Se trata de saberes que tanto las jerarquías de los conocimientos como las erudiciones dominantes descalifican con miras a minimizar la fuerza de su crítica a los ordenamientos institucionalizados. En tanto impera una idea de sociedad, de ciencia y de realidad, esas formas de “pensamiento otro” se consideran jerárquicamente inferiores, sin los estándares de científicidad requeridos, débiles en la representación de las realidades asumidas como veraces, no rigurosos, poco prioritarios cuando no inútiles, etcétera.

En esos saberes sometidos, Foucault reconoce al menos dos tipos de conocimiento. Uno proveniente de la gente y su experiencia cotidiana, particular, ubicado en lo micro y quizás ajeno a las lógicas del pensamiento científico. El otro, por el contrario, es cercano a la ciencia, un saber de tipo conceptual, también erudito, cuyos contenidos sin embargo no son históricamente visibilizados. Ambos se constituyen en saberes marginales y/o excluidos que, no obstante, reaparecen para interpelar las relaciones de saber/poder dominantes:

Ustedes me dirán: de todas formas, hay algo así como una extraña paradoja en el hecho de querer agrupar, acoplar en la misma categoría de los saberes sometidos, por un lado, esos con-

tenidos del conocimiento histórico meticuloso, erudito, exacto, técnico, y, además, esos saberes locales, singulares, esos saberes de la gente que son saberes sin sentido común y que en cierto modo se dejaron en suspenso, cuando no efectiva y explícitamente mantenidos a raya. Pues bien, yo creo que en ese acoplamiento entre los saberes enterrados de la erudición y los saberes descalificados por la jerarquía de conocimientos y las ciencias se jugó efectivamente lo que dio su fuerza esencial a la crítica de los discursos de estos últimos quince años. (Foucault, 2000: 21)

Los saberes sometidos son entonces particulares, diferenciales y poco proclives a la universalidad y la unanimidad. Se trata de “saberes locales, discontinuos, descalificados, no legitimados” (Foucault, 2000) que se distancian del conocimiento englobador, de sus jerarquías y, con frecuencia, de sus privilegios. En esto reside su potencia de resistir al poder y de transformar los órdenes vigentes.

Ahora bien, estas luchas entre la pretensión de conocimiento universal y la constante emergencia de unos saberes singulares, que hemos planteado alude a un paradigma de Modernidad en crisis, deberá abordarse en el marco de las transformaciones del modelo socioeconómico capitalista occidental. Así, la universidad actual *encarna* las tensiones derivadas de un sistema que pasa del capitalismo industrial a uno de consumo y globalizante, lo cual implica un reto para la función social que esta institución académica debe asu-

mir: no puede perpetuar un papel para la sociedad del trabajo (Bauman, 2000) cuando justamente estamos transitando hacia una sociedad de consumo; pues tanto el conocimiento a producir como las subjetividades a ‘formar’ varían de una a otra⁴. No es entonces casualidad que las grandes instituciones de las sociedades disciplinarias – como el Estado y la Iglesia– asuman en el manejo de la universidad, sentidos que son preponderantes para la sociedad de mercado (conceptos como autosostenibilidad, productividad, privatización y desregulación, por ejemplo, han entrado al discurso oficial universitario).

El punto es que con eso que algunos denominan como el “final” de la Modernidad y la emergencia de un “nuevo orden global” (Hardt y Negri, 2002), las ciencias, y en particular las sociales y las humanidades, se ven abocadas no sólo a replantear sus paradigmas de verdad y universalidad, sino que además deben hacer un cambio a nivel del sujeto epistemológico que las sustenta. Mientras al capitalismo industrial le convenía una sociedad disciplinaria orientada a la homogeneización de las subjetividades y a la normalización de los cuerpos y sus rutinas (circunstancia que garantizaba la inserción productiva de grandes masas de población); en “tiempos de globalización” (Mato, 2003) el capitalismo requiere otro tipo de sujeción: más que la producción de los cuerpos de los/as trabajadores/as interesa la seducción de las mentes de los/as consumidores/as. Así, las sociedades son menos disciplinares y se orientan también al control de amplios planos de la experiencia de los individuos.

En ese sentido, la labor científica y la producción académica enfrentan un cambio al respecto de las subjetividades que el sistema dominante requiere. La Modernidad agenció procesos educativos esencialmente signados por el privilegio de un sujeto ilustrado, racional, confiado en la ciencia y la técnica como vías privilegiadas para el logro de un modelo de progreso establecido para todos los pueblos y culturas. Tal subjetividad se instauró como la norma, con lo cual la producción de *otredad* tenía una característica binaria. Por contraste, en la “Modernidad fisurada”, “tardía” o “líquida”, el capitalismo global demanda la exaltación de diferencias, no sólo a nivel de los saberes sino sobre todo, en el plano de las subjetividades. Ahora bien, se trata de viabilizar infinitas gamas de diversidad, por ejemplo en los estilos de vida, en las posibilidades de experimentar la vida desde estrechas conexiones entre sensación y goce (en desmedro de la primacía racional para conocer), en el surgimiento de una oferta simbólica incesante y de flujos y redes exponenciales, etc., de manera que cada individuo construya a partir de amplios y fragmentarios vectores, sus propios referentes de sentido siempre y cuando no salga del sistema mismo:

Habíamos dicho también que en el marco del proyecto moderno, las ciencias sociales jugaron básicamente como mecanismos productores de alteridades. Esto debido a que la acumulación de capital tenía como requisito la generación de un perfil de ‘sujeto’ que se adaptara fácilmente a las exigencias de la producción: blanco, varón, casado, hetero-

sexual, disciplinado, trabajador, dueño de sí mismo. Tal como lo ha mostrado Foucault, las ciencias humanas contribuyeron a crear este perfil en la medida que formaron su objeto de conocimiento a partir de prácticas institucionales de reclusión y secuestro. Cárceles, hospitales, manicomios, escuelas, fábricas y sociedades coloniales fueron laboratorios donde las ciencias sociales obtuvieron a *contraluz* aquella imagen de ‘hombre’ que debía impulsar y sostener los procesos de acumulación de capital. Esta imagen del ‘hombre racional’, decíamos, se obtuvo *contrafácticamente* mediante el estudio del ‘otro de la razón’: el loco, el indio, el negro, el desadaptado, el preso, el homosexual, el indigente. La construcción del perfil de subjetividad que requería el proyecto moderno exigía entonces la *supresión* de todas esas diferencias. (Castro, 2003:156)

Así, el conocimiento forjado en la academia y la formación de individuos de nuevas generaciones no resultan ajenos a las dinámicas de la *sociedad del control*, que desde una cierta idea de *planetarización* propicia flujos signados por el mercado, mucha desterritorialización y una inclusión ilusoria de las diferencias. En consecuencia se presionan cambios en la universidad más acordes con los conocimientos y subjetividades requeridos actualmente. La universidad “clásica humanista” que en su origen se

orientaba a la educación de unas elites destinadas a gobernar, a la que posteriormente se le “añadió la función de capacitación profesional”, asiste a una reconversión que la inserta en un capitalismo de tipo cognitivo “que hace de la producción de conocimiento una actividad mercantil sujeta a todos los mecanismos de la producción capitalista y de la mercantilización de sus productos/servicios” (Galcerán, 2003: 11).

No obstante, este reconocimiento de la fuerza del poder del mercado en la *reconversión* de la



Indígenas de Santa Marta y vado del río Enea o Tapias, cerca de Riohacha. Grabado por Riou en “Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta”, de E. Reclus

universidad no debiera derivar en su aceptación acrítica, ni tampoco en una sumisión que inmoviliza la acción. Si asumimos, siguiendo de nuevo a Foucault (1995), que el poder aunque se ejerce no es algo que en sí mismo se posee, sino que más bien existe en acto, opera de formas variadas y con un efecto de conjunto que lo instala en todas las relaciones sociales; y que esto no implica que una forma de dominación sea ineludible pues “no hay relaciones de poder sin resistencias”⁵, resulta importante interrogar en qué medida también circulan en

la academia saberes que interpelan, controvierten, e incluso se “fugan” a los órdenes descritos, así como subjetividades que tampoco se adaptan funcionalmente. La potencia crítica y renovadora de la academia pasa entonces por la pregunta sobre el tipo de sociedad para la cual trabaja, debate al que quizás debiéramos estar permanentemente abiertos.

Saber/poder: configurando subjetividades en la universidad

Las relaciones de saber/poder se institucionalizan mediante la generación de discursos oficiales sobre el ser y el hacer de la universidad, sistemas de jerarquización del conocimiento y formas de organización que conforman culturas universitarias particulares para cada época y para cada entidad. En consecuencia, la

vida cotidiana de la universidad ve reproducir sentidos y prácticas relativos a los poderes que predominan, así como tensiones y resistencias a los mismos.

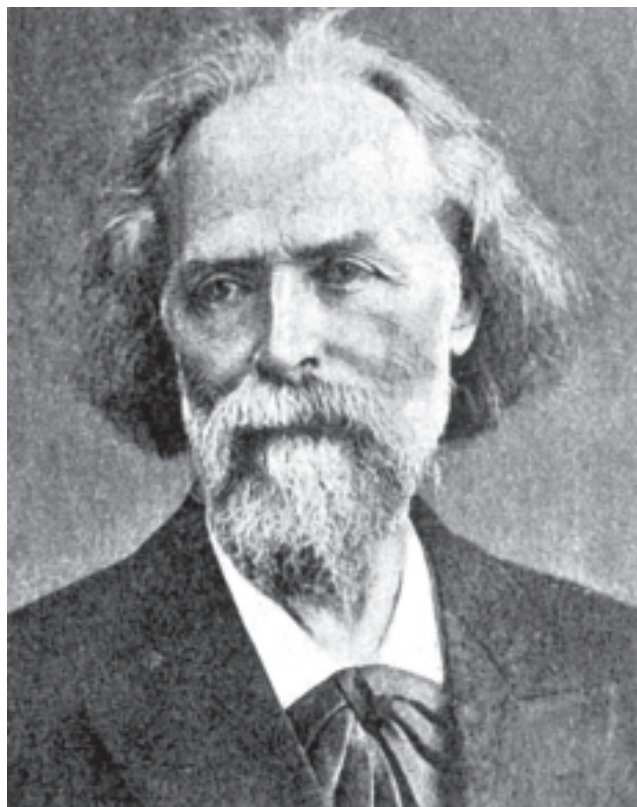
La progresiva preeminencia del capitalismo global no sólo deviene en políticas universitarias, sino en la cultura misma de las instituciones. El lenguaje al respecto es muy dicente pues sus orígenes provienen de la lógica del mercado y se instalan en lo educativo. Poco se habla hoy de la educación superior como un *derecho* y mucho se enfa-

tiza en la idea de un *servicio* que se oferta⁶. Buena parte de nuestros/as universitarios/as además de financiar el pago de sus matrículas⁷, también estudian en un sistema de créditos, de manera que el currículo se asemeja a un procedimiento financiero con posibilidades de intercambio global (aunque con homologación no equilibrada entre países del centro y la periferia). En un sentido parecido, las universidades entran en lógicas de acreditación que si bien operan localmente, obedecen a los planteamientos de circulación transnacional del conocimiento en la sociedad de control⁸ y que en últimas no sólo buscan su cualificación, sino que van a determinar en el mercado de la educación cuáles entidades tienen mayor competitividad⁹. Del mismo modo, la idea de venta de servicios que amplíen los rubros presupuestales se instala pese a la frecuente negativa de nombrarse como universidad-empresa. Avanza así la adscripción a unas lógicas prioritarias del rendimiento y la productividad económica.

El asunto es entonces que la academia se reconfigura en el escenario de la sociedad de consumo al punto que el mercado se instala como modelo central en la educación, incidiendo profundamente en la práctica pedagógica, la investigación y las maneras de habitar la universidad. Además, tal modelo se vincula a las subjetividades de manera que los individuos naturalizan este sentido de universidad,

lo asumen como el único y el más válido posible, e incluso lo incorporan en sus narrativas vitales.

De fondo, lo que se plantea es una idea de subjetividad como resultado de fuerzas de saber/poder vigentes y puestas en escena en el contexto de la institución universitaria actual. Si bien se ha aludido a un conflicto con la identidad



Eliseo Reclus (1830-1905), geógrafo y anarquista, autor de la Nueva geografía universal (19 tomos). Grabado, 1906

unívoca de la Modernidad, en este punto habría que aproximarse a las maneras como la universidad acoge y configura la multiplicidad identitaria surgida en el capitalismo de las sociedades del control.

Al respecto, un primer sentido tiene que ver con la coincidencia actual entre la diversificación de la enseñanza y la formación pro-

fesional, y la pluralidad de singularidades identitarias emergentes en una educación que progresivamente pasó del énfasis en contenidos amplios a la enseñanza especializada y de unas élites a una pretensión de masificación. La pregunta es entonces a qué tipo de subjetividades resulta pertinente tal diversificación (de programas, instituciones, formas educativas, etcétera).

Una respuesta probable es que la universidad esté configurando cierta profesionalización que segmenta y especializa conocimientos, al tiempo que ofrece variedad de alternativas de educación para unas subjetividades que si bien se desean productivas, lo serán en los contextos de mayor flexibilidad, adaptabilidad y desprotección laboral característicos del capitalismo global. En esta vía se podrían constituir subjetividades recursivas al tiempo que desancladas, de fácil adaptación a la movilidad del mercado, sin apegos a instituciones en tanto no les proveerán un proyecto de vida laboral, que desarrollen itinerarios profesionales individuales y generen incesantemente sus propias formas de inserción productiva.

Sin embargo también cabe una posibilidad de subjetivación que no es necesariamente sujeción. Gracias a su relación con el afuera –entendido como “irrupción irreductible de un acontecimiento que desestabiliza el vector de domesticación que lo acontece”–, la subjetivación

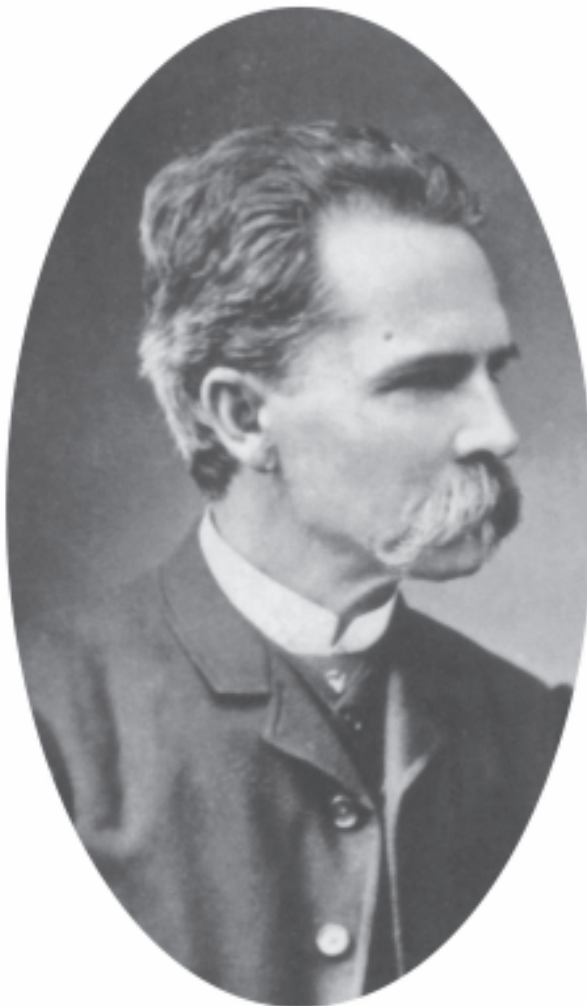
puede devenir en diferencia como creación de nuevos modos de existencia, entendidos como nuevos campos “de afección y de percepción. Tanto el poder de afectar y de ser afectado (*pathos*), como el poder de la mirada (*eidos*), escapan en ese nuevo modo de existencia de las convenciones del saber y del poder” (Garavito, 1999a: 131).

Desde esta perspectiva, la producción de subjetividades constituye un campo en donde se despliegan las luchas por el sentido al interior de la misma academia. Aquellas subjetividades que se escapan a los rótulos identitarios que pese a su gran variedad incorporan la alteridad en un mismo orden productivo y de consumo; esos saberes que se niegan a los modelos de un discurso teórico “unitario, formal y científico” (Foucault, 2000: 24); así como ciertas acciones que trastocan órdenes en lo molecular, quizás anuncian diferencias que no se incorporan plenamente dentro de los órdenes dominantes; diferencias que con frecuencia conllevan “una fuerza que no depende del saber ni del poder sino que se pliega sobre sí misma para constituir un ‘adentro del afuera’” (Garavito, 1999a: 132).

A modo de ejemplo, a continuación se abordarán algunos aspectos de la tensión saber/poder a propósito de las dinámicas de subjetivación en dos casos: los/as investigadores/as y los/as jóvenes estudiantes.

La investigación en la academia, ¿entre la pasión y el decreto?

En la medida que la reestructuración capitalista desplazó la manufactura por el manejo de información, la generación de cono-



Jorge Isaacs. Fotografía de Demetrio Paredes.
Biblioteca Luis Ángel Arango

cimiento cobró gran valor en términos del aporte de innovación que la sociedad de consumo requiere permanentemente, así como de las posibles soluciones a las problemáticas que tal orden acarrea. A nivel de la investigación, esto incide notablemente en los significados

que los individuos afrontan cotidianamente en su quehacer.

Un primer aspecto a considerar tiene que ver con la siguiente hipótesis y es que asistimos paulatinamente a una primacía del *rol sobre la pasión por conocer*. La idea de que inevitablemente el/la docente debe ser investigador/a y a la inversa, si bien alimenta la concepción de una producción de conocimiento dinámica, actualizada y articulada a los procesos de formación profesional, también normaliza las subjetividades. Concurrimos a lógicas en las cuales no necesariamente se investiga por la exaltación que una pregunta o un campo de indagación genera en unos sujetos, sino que dicha labor se asume como otra de las funciones docentes, incluso obligatoria. La pasión de saber se somete entonces a regulaciones y jerarquías en donde priman los indicadores de producción en circuitos legitimados, así como la competencia por rangos y recursos. Vale la pena preguntarnos si el aumento de grupos de investigación puede deberse no tanto al compromiso vital que genera la búsqueda de saberes, sino a la necesidad de acreditación individual e institucional

que con frecuencia hace que aún a quienes no les atrae investigar se arroguen esta actividad como parte de sus planes de trabajo y sus proyecciones profesionales¹⁰.

Muy en consonancia con esto, la *elección de los temas* a investigar

cae en discusiones entre unas lógicas cercanas a la oportunidad y la eficacia y las apuestas a largo plazo que los grupos suelen proponerse como derrotos. La producción de un conocimiento funcionalista y pragmático opera de acuerdo con las demandas inmediatas y generalmente externas a la academia. Por el contrario, la generación de pensamiento crítico requiere trabajo investigativo de continuidad, que oscile entre la inmersión y el distanciamiento de un campo temático a profundizar.

Un enfoque eficientista corre el riesgo de privilegiar el trabajo de investigación en torno a la coyuntura de las demandas y recursos que circulan desde las distintas instancias que avalan y financian la investigación. No en vano surgen ciertas ‘modas’ que no siempre dependen de prioridades sociales de consenso, pues más bien obedecen a los criterios que las instancias cooperantes (corporativas y del Estado) plantean; y tales intereses cambian según la movilidad del orden global. Esto entorpece el establecimiento de programas de investigación que ahonden en preguntas y consoliden líneas de estudio significativas.

Aquí debemos recordar que así como las realidades son construcciones históricas y culturales, los fenómenos sociales nominados como problemas también lo son. El sociólogo español Enrique Martín Criado

ha mostrado en varios de sus trabajos cómo la existencia de problemas sociales, si bien suele considerarse sustentada en hechos objetivos y evidentes, supone “todo un trabajo político de construcción y selección de un ámbito de la realidad –entre los muchos posibles–” (2005: 87)¹¹. De tal manera, los asuntos priorizados como proble-



Ilustración de Alejandro Riquer, “La caza del tigre”, para la cuarta edición de María (Barcelona, 1844) de Jorge Isaacs

máticas no siempre son aquellos con mayor presencia estadística o con consecuencias más inconvenientes para la mayoría de la sociedad. Por el contrario, ha evidenciado que son unos grupos determinados quienes desde el ejercicio del poder en un campo espe-

cífico configuran un asunto como el más relevante para la movilización de recursos y acciones:

Los problemas sociales siempre implican una serie de supuestos sobre qué –o quién– constituye el verdadero problema, y por tanto, cuál puede ser su solución. Esta definición es política: depende de –y altera– la relación de fuerzas entre distintos grupos sociales. Y esta definición va más allá de una simple selección, entre la multitud de hechos sociales que podrían constituirse como problemas, de un número limitado de ellos. Se trata de estructurar la percepción de la realidad a partir de un sistema de categorías. (Martín-Criado, 2005: 87)

La investigación signada por la coyuntura de las demandas del capitalismo globalizado genera entonces tensiones alrededor de los temas que se apoyan, avalan, marginan y excluyen, sobre los sentidos hacia los cuales se va orientando el conocimiento en las universidades, e incluso sobre los ritmos mismos de tal producción. Así, es indudable que se privilegia la investigación de corto plazo y relacionada con técnica y tecnología, pues es la más útil para el mercado contemporáneo del conocimiento. En cambio las ciencias sociales y humanas, las artes e incluso la investigación básica ven reducidas sus fuentes de apoyo, pues el tipo de teorías que generan no se traduce tan rentable-

mente en aplicaciones instrumentales ni en la resolución de problemas prácticos. En estos campos del saber, los perfiles de los/as investigadores/as parecieran transitar de profesionales de la cultura y del análisis de las relaciones sociales a expertos –tipo consultores– orientados a un conocimiento operativo.

Un aspecto adicional y que sobresale en el día a día de quienes se dedican a la producción de conocimiento, es el tema de sus *condiciones laborales*. A pesar de los procesos de acreditación que cursan en el sistema universitario, la situación docente ha sido crítica en Colombia en la medida que se amplía la flexibilización laboral. Por una parte, la ampliación de la oferta de programas de profesionalización no se correlaciona con un aumento en la vinculación estable de los/as docentes¹². Por otra, la entrada de la investigación en las dinámicas de oferta-demanda no necesariamente revierte en la consolidación de equipos profesionales en términos de su estabilidad laboral. Se observan muy pocos/as trabajadores/as del conocimiento con el privilegio de vínculos duraderos en las instituciones, al tiempo que la tendencia del trabajo por proyectos hace que las contrataciones dependan ampliamente de la venta de servicios. Un ejemplo son los llamados *jóvenes investigadores* que quizás debieran más bien nombrarse como *investigadores de contrato*, y en cuyas narrativas se naturaliza la idea de que en el mundo laboral-académico se pasa por épocas sin salario, es decir, presenciarnos en nuestro medio una forma de “trabajo intermitente” (Lazzarato, 2007).

La redefinición de la universidad a partir del mercado global ge-

nera “nuevos trabajadores del conocimiento” (Mejía, 2004), cuya trayectoria vital se desenvuelve en una flexibilidad laboral de vínculos interrumpidos, modos de autoempleo relacionados con la competencia por la captación de recursos (se tiene trabajo en tanto se vendan investigaciones o se cumplan cuotas de matrícula por carrera), una capacidad de manejo tecnológico que además debe renovarse permanentemente y, en general, una adaptación a la incertidumbre y la contingencia.

Los/as jóvenes y ‘su’ universidad

Si la subjetividad de los *nuevos trabajadores del conocimiento* es afectada por la transformación de la universidad en el capitalismo contemporáneo, las maneras como se vinculan y habitan los/as jóvenes en formación también están experimentando cambios cualitativos relevantes.

Un aspecto muy evidente es que la *diversidad de identidades juveniles* emerge en la universidad y hace visibles no sólo construcciones estéticas de los cuerpos sino también concepciones de sociedad, prácticas culturales y narrativas vitales diferenciadas. En contraste con el colegio, la universidad constituye un escenario en donde la singularidad juvenil tiene más posibilidades expresivas, por tanto diversidad de ideologías, vestuarios, lenguajes y consumos culturales circulan en la vida universitaria. Como lo encontró Luz Gabriela Arango (2006) en su trabajo sobre jóvenes de la Universidad Nacional en Bogotá, tal posibilidad de expresión y de auto-

nomía constituye un “choque” para las nociones de algunos/as estudiantes, una posibilidad de conflicto entre las diferencias y una inquietud sobre el llamado “tiempo libre” que reiteradamente abordan algunas instancias universitarias (como las áreas de Bienestar).

Sin embargo, afirmar que la multiplicidad juvenil se hace notoria en la universidad actual no significa que tales subjetividades no impliquen conflictos en torno a su reconocimiento y legitimidad en el orden institucional. Recordemos que la universidad como abanderada del proyecto moderno, no necesariamente propende en sus currículos y en sus prácticas pedagógicas por la configuración de diferencias. Así, la explosión de singularidad juvenil es frecuentemente leída como problema, contraria a una subjetividad productiva y/o como resultado de formas de enajenación en el consumo. En este sentido, la subjetivación como estudiante prima sobre la narrativa juvenil, con todas las tensiones que eso conlleva.

Mientras la universidad continúa proponiendo esencialmente un modelo de conocimiento centrado en la subjetividad racional/productiva, ahora competitiva e innovadora; las industrias culturales, del entretenimiento y de la comunicación masiva exacerbaban una propuesta de construcción de la realidad y de los sujetos enfocada a la exaltación de los sentidos. Las denominadas *estesias* (Pedraza, 1999, 2004)¹³ que distinguieron la configuración de los cuerpos para el progreso y el bienestar de la Modernidad, se tornan *hiperestesias* en unos cuerpos captados por la supra-ex-

perencia, por la exacerbación de la percepción sensorial, por la vivencia de la emoción adjetivada con una intensidad siempre en aumento. Por tanto, asistimos a un choque de vías del conocer, problema que no se resuelve con estrategias pedagógicas frecuentemente apodadas como ‘lúdicas y participativas’. La dificultad no estriba en la capacidad de entretención sino en las diferencias de acento en la aprehensión del mundo.

A estos contrastes entre las formas de conocimiento agenciadas por la institución y aquellas de los/as jóvenes, habría que agregar discrepancias notables en la “configuración espacio-temporal” (Lasén, 2000). El tiempo moderno propuesto por la universidad se encuentra regulado por ritmos que distinguen claramente las actividades de producción de las de ocio. Los escenarios para cada labor se suponen también nítidamente demarcados. Sin embargo, unos/as jóvenes inmersos/as en un mundo cada vez más virtual y sensorial confrontan continuamente esos ordenamientos. Un ejemplo muy presente en nuestras universidades –y calificado como problemática– es el de la *rumba universitaria*. Con frecuencia docentes y estamentos de la institucionalidad universitaria mostramos asombro ante una práctica cultural muy variada y que emerge en cualquier sitio y hora para alterar nuestra concepción moderna de horario y uso del espacio público.

De una parte, tal rumba nos muestra que el goce puede derrumbar los diques de regulación social, que el exceso está muy presente en la experiencia vital de las subjetividades contemporáneas y que los

ciclos de producción no siempre se diferencian de los de “esparcimiento” (la jornada diaria y/o semanal de trabajo/estudio ya no se separa radicalmente de los momentos de diversión/goce). De otra, nos anuncia la pérdida de ese lugar central de la universidad en la configuración de la experiencia de ocio de no pocos/as estudiantes, quienes precisamente parecieran asistir a la institución para su formación dentro del currículo, mientras que la dimensión recreativa la asumen en las ofertas de consumo que literalmente los/as circundan¹⁴.

La relación juvenil con el *territorio universitario* es entonces variada y no se encuentra exenta de tensiones. Los/as jóvenes diluyen la lógica de la universidad como espacio cerrado al contexto y la sociedad de la época, pues sus subjetividades fluyen permanentemente entre el afuera y el adentro. La rumba es tan sólo un ejemplo, pues muchas otras prácticas se podrían indagar. Si asumimos que el territorio es un espacio habitado, significado por quienes allí confluyen, habría que preguntarnos por las maneras como esta re-configuración de la universidad en el capitalismo del mercado global incide en su vida misma.

Presenciamos universidades cuya conexión con la ciudad se esgrime en el discurso pero no en correlación con el uso del espacio. Por citar sólo un caso, en la ciudad de Bogotá son pocas las instituciones de educación superior con libre acceso para cualquier ciudadano/a; especialmente las privadas reservan sus instalaciones para sus propias comunidades; las razones de seguridad no faltan al respecto¹⁵. Mu-

chas se caracterizan por una utilización aséptica de la infraestructura, en la que ninguna inscripción juvenil es bienvenida a menos que pase por procesos de aprobación y se exhiba en sitios designados. Así, esa profusión de huellas en las paredes de varias universidades públicas suele ser considerada poco ornamental, sucia y como abuso de un espacio público. Por ende, se extienden las subjetividades de unos/as estudiantes que transitan por el escenario universitario pero no anidan en éste, que lo habitan cuando asisten a clases en sus aulas pero cuyas interacciones colectivas se desplazan a los contextos que rodean las universidades y en los cuales de nuevo el mercado brinda variedad de ofertas, hace sintonía con la exaltación sensible y en palabras de una joven “acogen menos el cerebro y más las emociones”.

En términos de la constitución de identidades juveniles, tal vez la universidad tiende a regular formalmente los territorios, desplazando buena parte de la experiencia colectiva fuera de su recinto: el goce, el juego, la corporalidad enaltecida, las emociones vinculantes, la movilidad están en su exterior. A su interior propone otras dinámicas gregarias relacionadas con el trabajo productivo –en equipo– y, en algunos casos, con formas de acción colectiva referidas a lo político desde una perspectiva variada.

A propósito de la dimensión política; en un escenario global de ausencia de amplios relatos de sociedad y de una extensa circulación de propuestas simbólicas y de sentido fragmentarias, se observan varias tendencias en los/as jóvenes estudiantes, dependiendo de las

culturas universitarias específicas e incluso de carreras en particular. En la universidad pública se hace notorio un movimiento estudiantil que por ejemplo, se ha movilizado reiteradamente en contra de los últimos *Planes de desarrollo* gubernamentales. Sin embargo, otras nociones de lo político también cursan en las instituciones de educación superior. Una muestra son los esfuerzos por extender las lógicas de la democracia participativa, con lo cual se generan dinámicas orientadas a la participación estudiantil en las instancias designadas para esto¹⁶. La posibilidad de incidir por esta vía en las políticas universitarias es algo que amerita ser evaluado.

Pero quizás lo que más se percibe es una apatía frente a las formas de la democracia tradicional, un desencanto con la idea de representación.

En cambio surgen numerosas expresiones orientadas a la puesta en escena estética y ética. Así, en medio del desarraigo de sentidos, del flujo infinito de símbolos con frecuencia desanclados de la inscripción histórica y cultural, algunos/as jóvenes forjan retos orientados a lo micro y que apuestan por sus propias síntesis simbólicas y por la construcción de referencias particulares de sentido. Si bien esto anuncia una re-significación de lo político muy relacionada con la constitución de singularidades, resulta inquietante la posibilidad de cons-

trucción colectiva de la memoria y de actoría social que desde estas formas pueda surgir. Como lo advierte Carlos Mario Perea (2007: 41):

Expresarse –una demanda urgente en la contemporaneidad–, se convierte en vía regia de la construcción de identidad y, de inmediato, por su misma presencia, ésta se constituye en acto de ciudadanía. El vínculo quedaría asegurado, además, por el empleo del plural y la calificación



Busto de Epifanio Garay. Museo Nacional. Foto de Jorge Bernal

de lo juvenil [...] Dicho en otros términos –los mismos en que venimos pensando durante un buen tiempo la condición juvenil– pareciera que la sola emergencia de la expresión y la identidad entre las nuevas generaciones se basta para desbrozar el espinoso ámbito de la ciudadanía.

A modo de aperturas

El avance del capitalismo global afecta notablemente el senti-

do de la universidad de hoy. Las demandas que este modelo hace a nivel de la producción del conocimiento y de la formación de los/as nuevos/as profesionales redefinen su función social. De allí que la universidad, una institución que “ha existido antes de que se formaran sociedades capitalistas, que proviene de un pasado lejano preindustrial” quede “supeditada a los dictados de la competencia económica, de la valoración de recursos y de la mercantilización de servicios” (Galcerán, 2003: 18).

Desde esta perspectiva, el ‘éxito’ del capitalismo contemporáneo en la reconfiguración de la universidad no está tanto en la represión de los sujetos como en la conformación de las subjetividades. Cuerpos fascinados por las infinitas gamas del consumo (así no puedan acceder a éste),

envueltos en *hiperestesias*, absortos en la búsqueda incesante de la máxima experiencia sensorial, desprovistos de macro-relatos de sociedad, extraviados en la inmensa circulación de información fragmentaria, prioritariamente formados en la técnica y la tecnocracia, son precisamente cuerpos despolitizados, con vínculos frágiles, controlados, desterritorializados, con serias dificultades para identificar “horizontes de sentido compartido” (Zemelman, 1997) y configurar procesos de acción social colectiva.

Paradójicamente en ese capitalismo que como poder dominante actúa en la producción de las subjetividades, normalizando, segmentando y subordinando tanto identidades como conocimientos, la posibilidad de emergencia de formas alternativas que se le opongan quizás reside en la configuración de unos cuerpos que no se adapten y devengan en creación de otros modos de existencia. De allí la pregunta angustiante por una universidad que no se extravíe en los flujos del mercado y que potencie las afecciones de quienes la habitamos y construimos. Una universidad que despierte pasiones por los saberes y aliente muchas formas posibles de conocer y comprender los mundos.

Se trata de imaginar una universidad preocupada por propiciar acontecimientos y creación de la vida, que devuelva a los cuerpos su potencia de distanciamiento e interpelación a los poderes –incluso cuando hacen parte de estos–. Ya lo dijo Foucault (1991), si el poder toma la vida como objeto de su ejercicio, lo que habría que buscar es aquello que en la vida misma se le resiste.

Citas

- 1 En el manejo de la institución universitaria se evidencian por lo menos tres grandes poderes. Es decir que además de la propiedad sobre las universidades, tanto los sentidos que priman en sus culturas como las políticas que las orientan han estado esencialmente dictadas desde instancias del *Estado*, la *Iglesia* y más recientemente el *mercado*. Para Latinoamérica, en la configuración de las universidades suele haber una coexistencia de estos poderes, la cual no se encuentra exenta de conflictos.
- 2 Es importante resaltar que por lo menos en Colombia, la universidad está lejos de afectar a la mayoría de población en edad y momento vital esperados para su acceso. Por ejemplo, para el 2006 se calculó un total de tan solo 807.084 matriculados en educación superior, incluyendo las distintas formas de pre y posgrado (Fuente Sistema Nacional de Información de la Educación Superior - Snies, citado en la Base Graduados Colombia). Cálculos para el 2004 indicaban una tasa de cobertura bruta de personas entre 18 y 24 años que alcanzó 22.6 por ciento, bastante inferior a la de países como Argentina (56%) y Bolivia (39%). Además, casi la mitad de esa cobertura se concentra en la ciudad capital: Bogotá, y en la población más rica. Así, desde la perspectiva de su cobertura, la universidad colombiana dista mucho de ser democrática. Véase los cálculos del estudio *Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia*, que en el 2006 retoma fuentes del Icfes, MEN, Snies, DANE y Unesco.
- 3 La producción de subjetividad en las universidades no ocurre solamente desde el currículo. Quienes participan de una institución universitaria encuentran culturas específicas que aportan sentidos, maneras de interactuar, formas de vinculación, estilos para asumir la alteridad, etc. Quien pasa por una universidad inevitablemente –y en grados diferenciados– ve afectada su subjetividad. No olvidemos que es sobre todo una institución, y como tal incide tanto en las posibilidades de experiencia social como en las formas de narración de los individuos.
- 4 Se retoma aquí el planteamiento de Zigmunt Bauman que propone el paso de una sociedad organizada en torno a la producción, en la que el trabajo tenía un valor central, a otra donde es más bien la primacía del consumo lo que da sentido al orden social. De la *ética del trabajo*, orientada a la acumulación de unos bienes producidos como eje del sentido social, estaríamos pasando a una *estética del consumo*, en la cual precisamente lo relevante es el acceso incesante que el sujeto tiene a las numerosas y cambiantes ofertas de satisfacción. Así, los “nuevos pobres” no son solamente quienes están excluidos de las formas de producción (por ejemplo por desempleo), sino sobre todo quienes no pueden conectarse con los flujos del consumo.
- 5 Como le expone Reinaldo Girado Díaz “...El poder produce positivamente sujetos, discursos, saberes, verdades, realidades que penetran todos los nexos sociales, razón por la cual no está localizado, sino en multiplicidad de redes de poder en constante transformación, las cuales se conectan e interrelacionan entre los diferentes estrategias”.
- 6 Ya en 1998, un documento de la Unesco hablaba de los estudiantes como “*clientes* primordiales de la enseñanza superior”.
- 7 En Colombia casi la mitad de la población que no asiste a la universidad argumenta razones económicas (*Encuesta de calidad de vida* del DANE, 2003). Los mayores problemas percibidos en la educación superior son sus altos costos, la insuficiencia de becas, la falta de expectativas para conseguir un buen trabajo una vez terminados los estudios y la insuficiencia de cupos en las universidades oficiales. Véase *Educación compromiso de todos. Encuesta de percepción ciudadana sobre educación*, 2005.
- 8 En este sentido es útil consultar los trabajos de Leopoldo Múnera sobre la regulación que en las políticas públicas de educación en América Latina han tenido instancias como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional, la OCDE y la OMC, y que hacen que desde finales del siglo XX la educación superior deje “de ser un tema del ámbito nacional, para pasar a convertirse en un problema de ámbito transnacional, que debía ser incluido en todos los programas de ajuste económico”.
- 9 En tanto el conocimiento es asumido como “un bien transable con valor de uso y de cambio”, es decir “se puede otorgar como servicio o plasmarlo como bien transable” (Ascun, 2007: 4), la educación entra en el libre mercado. Por ejemplo, ya en 2005 la Unesco evidencia la presencia de nuevos actores que entran a competir con las universidades tradicionales, como las llamadas universidades empresariales –que originalmente fueron creadas para “actualizar las competencias de los empleados” –.
- 10 En este punto no se trata de oponerse a la cualificación docente y universitaria, ni mucho menos de reedificar prácticas investigativas de la universidad “decimonónica” que con frecuencia se abstraían de los contextos sociales y pedagógicos. Sin embargo, la perspectiva de una investigación “por decreto” y con un carácter marcadamente funcionalista no necesariamente es la mejor opción para el sistema universitario.
- 11 Martín-Criado refiere como el cáncer se torna problema social en la primera mi-

tad del siglo XX en una Europa en donde las personas aumentaron su promedio de vida y esa era la enfermedad mortal que más afectaba a las clases altas. Otro ejemplo es el VIH/SIDA, declarado como la epidemia del siglo XX pese a que la cifra de afectados inicialmente era baja. Por contraste, a la fecha en no pocos países el tema ha pasado a un segundo lugar pese a que la prevalencia de la infección va en aumento. Otros temas como el embarazo en las jóvenes y el maltrato infantil evidencian cómo tales situaciones que en la actualidad son consideradas problemas sociales, hace relativamente pocos años no lo eran.

- 12 “En el año 2002 solamente el 24% de los profesores de educación superior en Colombia era de tiempo completo, el 11% de medio tiempo y el 65% de cátedra. En instituciones privadas la proporción de docentes de cátedra es considerablemente mayor: 74% frente a un 49% en las oficiales”. Esto contrasta con el aumento del número de programas de educación superior que para el período 1999-2002 se incrementó en 60 por ciento, mayoritariamente en el sector privado y en programas nocturnos y a distancia. (Icfes, *Estadísticas de la educación superior, resúmenes anuales*).
- 13 “No es, pues, asunto de actuar sobre las entrañas inmateriales del ser humano mediante los efectos indirectos del agua, el jabón y el sudor en la constitución moral, sino de establecer un contacto inmediato entre las acciones externas del cuerpo y sus representaciones –imágenes de lo más recóndito de la esencia humana, de sus emociones, inteligencia, sentimientos, ideas y pasiones –a través de interpretaciones sensibles de las percepciones sensoriales, en una palabra, de estesias. Las estesias son en este sentido representaciones organizadas a partir de las sensaciones fisiológicas, pero cuyo verdadero alcance estriba en sus dimensiones histórico-antropológicas” (Pedraza, 1999: 269).
- 14 En los recorridos etnográficos y las entrevistas realizadas por el autor para la formulación de un proyecto de investigación en torno a la rumba universitaria en Bogotá, llama la atención el carácter festivo que cobran algunas zonas aledañas a las instituciones de educación superior. Tal festividad pareciera reafirmar búsquedas emocionales y de interacción social, así como una ‘recarga’ para la vuelta a la dinámica productiva (en ninguna narración se interpretó la rumba como reacción personal a problemas o conflictos). Sin embargo la rumba universitaria

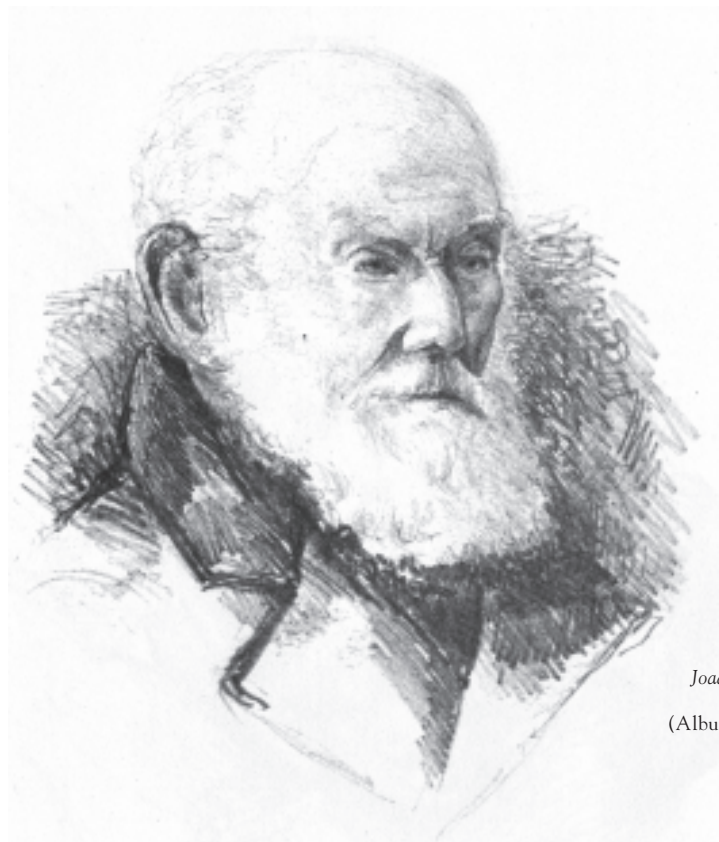
se diferencia de las prácticas de carnaval (que cumple funciones sociales similares) porque se desarrolla fuera de las coordenadas de un momento y unos escenarios delimitados para tal fin. Por el contrario, esta rumba tiene la posibilidad de empezar a cualquier hora y día y de transgredir los ordenamientos institucionales del espacio público (Escobar, 2007).

- 15 Incluso hay en la ciudad de Bogotá universidades cuyo acceso está moderado por registradoras, o con sistemas de conteo parecidos a los de los eventos y/o el transporte masivos. La lógica del mercado avanza en la vida universitaria al punto de que al menos dos instituciones superiores de la capital ya han implementado sistemas que podríamos llamar carnet-credito, que no sólo sirven para procesos de identificación de estudiantes y funcionarios sino que además permiten transacciones bancarias, descuentos directos desde los salarios, abonos a pagos de matrículas, entre otros.
- 16 Para ahondar en el tema se recomienda la lectura del trabajo de grado efectuado en el 2004 por Istar Gómez y Sandra Milena Salazar: *Significados construidos sobre la participación de jóvenes estudiantes de la Pontificia Universidad Javeriana*. Bogotá, Facultad de Psicología.

Bibliografía

- ARANGO, Luz Gabriela, 2006, *Jóvenes en la universidad: género, clase e identidad profesional*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia / Siglo del Hombre.
- ASCUN, 2007, *Políticas y estrategias para la educación superior de Colombia 2006-2010*, Bogotá.
- BAUMAN, Zygmunt, 2000, *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, 2003, “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”, en: E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso.
- ESCOBAR, Manuel Roberto y Constanza, Mendoza, 2005, “Jóvenes contemporáneos: entre la heterogeneidad y las desigualdades”, en: *Nómadas*, No. 23, Bogotá, Universidad Central - IESCO.
- FERNÁNDEZ, Isabel y Otros, 2006, *Situación de la educación preescolar, básica, media y superior en Colombia*, Bogotá, Casa Editorial El Tiempo / Corporación Región / Fundación Corona / FRB / Plan Internacional / Unicef.
- FOUCAULT, Michel, 1991, “Hacer vivir y dejar morir: la guerra como racismo”, en: *Fin de siglo*.
- _____, 1995, *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*, Madrid, Alianza.
- _____, 2000, “Clase del 7 de enero de 1976”, en: *Defender la sociedad*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- GALCERÁN, Monserrat, 2003, “El discurso oficial sobre la universidad”, en: *Logos*, No. 36.
- GARAVITO, Edgar, 1999a, “La subjetivación como respuesta a la crisis de las ciencias humanas”, en: *Escritos escogidos*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín.
- _____, 1999b, “De la cultura universal a la cultura diferencial”, en: *Escritos escogidos*, Medellín, Universidad Nacional de Colombia - Sede Medellín.
- GIRALDO D., Reinaldo, 2006, “Poder y resistencia en Michel Foucault”, en: *Tábula Rasa. Revista de Humanidades*, No. 004, Bogotá, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.
- GUATTARI, Félix, 1994, *La revolución molecular*, Cali, Centro Editorial Universidad del Valle.
- HARDT, Michael y Antonio Negri, 2002, *Imperio*, Buenos Aires, Paidós.
- LASÉN, Amparo, 2000, *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI de España.
- LAZZARATO, Mauricio, 2007, *La filosofía de la diferencia y el pensamiento menor*, Bogotá, Universidad Central – IESCO / Fundación Comunidad.
- MARTÍN-CRIADO, Enrique, 2005, “La construcción de los problemas juveniles”, en: *Revista Nómadas*, No. 23, Bogotá, Universidad Central - IESCO.
- MATO, Daniel, 2003, “Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización”, en: Daniel Mato (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, Caracas, Faces – UCV.
- MEJÍA, Marco Raúl, 2003, *No hay universidad para el desarrollo humano integral*, Barcelona, Anthropos.

- _____, 2004, "La globalización capitalista busca otra universidad", Conferencia Proyecto CID - Colciencias, en: *Opinión, periódico virtual de profesores y profesoras de la Universidad Nacional de Colombia*, No. 8, disponible en: <<http://www.upinion.org/8/tema1.html>>, agosto de 2007.
- MOCKUS, Antanas, 1990, "El docente, la pedagogía y la organización curricular como variables esenciales para el mejoramiento de la calidad, la eficiencia y la equidad de la educación superior", en: Icfes, *La formación de investigadores y la realización de proyectos de investigación y servicios en la universidad*, Memorias del 3er Seminario, Bogotá.
- PEDRAZA, Zandra, 1999, *Cuerpo y alma: visiones del progreso y la felicidad*, Bogotá, Universidad de Los Andes - Departamento de Antropología.
- _____, 2004, "Intervenciones estéticas del yo. Sobre estético-política, subjetividad y corporalidad", en: María Cristina Laverde, Gisela Daza y Mónica Zuleta (eds.), *Debates sobre el sujeto: perspectivas contemporáneas*, Bogotá, Universidad Central - DIUC / Siglo del Hombre.
- PEREA, Carlos Mario, 2007, "Caminar mirando al lado...", en: *Cuadernos de Psicología: Memoria Lectio inauguralis*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- PINILLA, Alexis (ed.), 2002, *Culturas universitarias: usos y aproximaciones a un concepto en construcción*, Bogotá, Grupo Interuniversitario Investigare.
- QUEVEDO, Emilio, 1998, "Las relaciones de poder en la investigación y la construcción de una comunidad científica", en: *Revista Nómadas*, No. 7, Bogotá, Universidad Central - DIUC.
- SPINOZA, Baruch, 2005, *Ética demostrada según el orden geométrico*, Buenos Aires, Quadrata.
- UNESCO, 1998, *Educación superior para una nueva sociedad: la visión de los estudiantes*, París.
- ZEMELMAN, Hugo, 1997, "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica", en: Hugo Zemelman y Emma León (Coords.), *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, México, Anthropos / CRIM (UNAM).
- ZULETA, Mónica, Humberto Cubides y Manuel Roberto Escobar (eds.), 2007, *¿Uno solo o varios mundos? Diferencia, subjetividad y conocimientos en las ciencias sociales contemporáneas*, Bogotá, Universidad Central - IESCO / Siglo del Hombre.



Joaquín Posada Gutiérrez (1797-1881).
Dibujo de A. Urdaneta
(Album de dibujos. Personajes Nacionales.
Banco Popular, 1975)