



Francisco Narváez / La ciencia / 1950 / talla en piedra de Cumarebo / Fuente: steemit.com/photography/@adyorka/ foto: Yordanka Almaguer

# CONOCIMIENTOS / SABERES; ARRAIGO / DESARRAIGO; CONCENTRACIÓN / DISPERSIÓN: Apuntes para formar docentes desde el diálogo en nuestras universidades<sup>1</sup>

Recibido: 04-11-2018  
Aceptado: 29-11-2018

**Camilo Ernesto Mora Vizcaya<sup>2</sup>**  
Universidad de Los Andes, Venezuela  
Grupo de investigación Bordes  
Grupo de Investigación Comunicación, Desarrollo e Integración  
vizcayaernesto@gmail.com

---

1. Ponencia presentada en el **IX Seminario Bordes: *Dispersión y Desarraigo, Fragmento de una modernidad inconclusa***, celebrado los días 29, 30 de noviembre y 01 de diciembre del 2018, en San Cristóbal, Táchira- Venezuela.

2. Licenciado en Letras (ULA); Maestría en Literatura Latinoamericana y del Caribe (ULA), Maestría en Ciencias de la Comunicación (LUZ); Candidato a Doctor en Pedagogía (ULA). <https://orcid.org/0000-0001-6287-8749>

**Resumen:** Las líneas que esbozaré tendrán un movimiento pendular entre la percepción del conocimiento que se fomenta en nuestras universidades y los saberes que circulan en otros espacios/tiempo; nociones de arraigo y desarraigo en las instituciones de educación superior; así mismo centralidad y dispersión en la relación universidad-comunidad. Por último, la relación con la formación de educadores. Todas estas categorías están llenas de preguntas, que trataremos de develar con el apoyo de autores como Zuloaga y Echeverri (2003), Zapata (2003), Mayz Vallenilla (1984), Villamizar (2018), Bautista (2014), Kusch (2015), Martín – Barbero (2003), Sobrino (2007), De Sousa Santos (2006 y 2008), Quintar (2007) y finalmente la voz en *off* del cantautor Jorge Drexler, que nos motivan a mirar “*más allá del horizonte*”.

**Palabras claves:** Universidad; conocimiento; saber; dispersión; desarraigo; formación.

### **Knowledge / knowledge; rooting / uprooting; concentration / dispersion: Notes to train teachers from dialogue in our universities**

**Abstract:** This investigation will swing between the perception of knowledge that is promoted within our universities and the knowledge that circulates in another spaces/time; notions of rooting and uprooting in higher-educational institutions; also the notions of centrality and dispersion presents at university-community relationship. All these categories have many questions, that we will answer using the theories of Zuloaga and Echeverri (2003), Zapata (2003), Mayz Vallenilla (1984), Villamizar (2018), Bautista (2014), Kusch (2015), Martín Barbero (2003), Sobrino (2007), De Sousa Santos (2006 y 2008), Quintar (2007) and finally the singer-songwriter Jorge Drexler's voice-over, that motivated us looking for beyond the horizon.

**Key words:** University; knowledge; rooting; uprooting; formation.

*Apenas nos pusimos en dos pies,  
comenzamos a migrar por la sabana  
siguiendo la manada de bisontes  
más allá del horizonte, a nuevas tierras lejanas.*

*Jorge Drexler, Movimiento*

## **1.- Pretexto- Introducción**

Quiero empezar esta reflexión sobre el conocimientos, arraigos y saberes en nuestra universidad venezolana y su papel en la formación de los docentes, no sin antes establecer un dialogo intertextual con la letra de la canción *Movimiento* del cantautor uruguayo Jorge Drexler, la cual servirá para encaminar mis apuntes en relación al tema del **IX Seminario Bordes: Dispersión y desarraigo**, que convoca e invita a pensarnos en Venezuela, especialmente en una etapa de diáspora y éxodo poblacional, que indudablemente también ha incidido en las universidades, aunque en el espacio universitario es una crisis de vieja data, al menos desde el punto de vista académico y científico con la llamada “fuga de talento” del siglo xx. “*Apenas nos pusimos en dos pies*”.

Las líneas que esbozare tendrán un movimiento pendular entre la percepción del conocimiento que se fomenta en nuestras universidades y saberes que circulan en otros espacios/tiempo; nociones de arraigo y desarraigo en las instituciones de educación superior; así mismo centralidad y dispersión en la relación universidad- comunidad. Por último, la relación con la formación de educadores, como parte de mi labor en la institución. Todas estas categorías están llenas de preguntas, muchas aún no tienen repuestas, menos absolutas, pero me motivan a mirar “*más allá del horizonte*”. Aunque reconozco la dispersión de las ideas que presento, las mismas no dejan de tener arraigo en lo que ha sido mi paso por la universidad, lo cual es un guiño al título del seminario.

Para comenzar, me centraré sobre una añeja discusión, que se reactualiza en las últimas décadas y refiere a la construcción del conocimiento; tema que cobra importancia con la temática dispersión y desarraigo. ¿Acaso el conocimiento que buscamos en las universidades tiene arraigo? ¿De qué arraigo hablamos? ¿Será pertinente aceptar nociones de arraigo en una sociedad globalizada, mundializada, mediatizada o planetarizada? Así mismo la no menos ingenua pregunta sobre la dispersión en contraposición a la idea de un orden o centro de conocimiento. ¿Es pertinente aceptar a rajatabla la idea de concentración? o ¿es inevitable reconocer en la dispersión un modo de acceder a otros saberes? Intentaremos “*llegar a nuevas tierras lejanas*”.

## 2.- Conocimiento

*Somos una especie en viaje,  
no tenemos pertenencias, sino equipaje,  
vamos con el polen en el viento,  
estamos vivos porque estamos en movimiento*

*Jorge Drexler, Movimiento*

Con Descartes, las universidades occidentales adoptan un sistemático modelo causal para descubrir la realidad por medio de la ciencia. El conocimiento es científico al demostrar, deductiva o inductivamente (racionalista/empirista), una relación causa/efecto que explica relaciones causales con el objeto de estudio. Según este planteamiento, conocer la realidad es ser capaz de aprehender sus propiedades constitutivas, en tanto muestran la *verdad*; bien desde el ámbito de ideas o la materia.

Dicho axioma ha tenido importancia en el desarrollo de la ciencia moderna, especialmente cuando se ha sobredimensionado el valor utilitario/pragmático del conocimiento para la productividad y competencia en el mercado de bienes tangibles e intangibles, lo cual lleva a una explotación de la capacidad física/cognitiva del individuo, al servicio de una sociedad que cosifica al ser humano y rompe con su subjetividad. *“No tenemos pertenencias, sino equipaje”*.

Pero *“Somos una especie en viaje”*... Desde la física cuántica presenciamos un cambio del paradigma epistemológico en las ciencias naturales y sociales. Primero, tambalea la idea de verdades absolutas e incólumes, ajenas y proscrita de toda subjetividad en la interpretación de la realidad y como consecuencia surge una revaloración del sujeto, coparticipe en la interpretación del objeto; asume entonces una relación dinámica cultural, social y cognitiva. Y segundo, se comienza a admitir, aún con resistencias, otras formas de conocer más allá de las ideas positivistas que separaban el objeto del sujeto. *“Vamos con el polen en el viento”*.

Pero, aún cuando se ha dado una carta de defunción al positivismo decimonónico, el mismo pervive como un espectro en algunos rincones de nuestras universidades, curiosamente con mayor proporción en las áreas sociales, donde las estadísticas y la cuantificación “objetiva”, se erige como la metódica predominante para conocer, obviando que la realidad social/psicológica, es una construcción humana de sentidos, donde “sujeto y sociedad deben comprenderse en una relación recursiva, dialéctica e histórica y no como fenómenos separados” (Cornejo, 2012, p.3).

Quizás, aquella visión anquilosada de pretendida objetividad, puesta en duda en nuestro tiempo, pervive porque aún se ve el conocimiento como la mera adquisición de información disciplinar, tal compartimentos estancos que facilitan un mejor control, en detrimento de una mirada poliédrica, fractal, polifónica o diversa que caracteriza la ciencia y filosofía contemporánea. *“Estamos vivos porque estamos en movimiento”*.



Francisco Narváez  
*La educación*, 1941  
Relieve ubicado en  
el Grupo Escolar  
Francisco Pimentel  
Tomada de: Catálogo  
*Presencia permanente*  
en Caracas, 2007

### 3.- Saberes

*Nunca estamos quietos, somos trashumantes,  
somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes,  
es más mío lo que sueño que lo que toco.  
Los niños a la espalda y expectantes,  
los ojos en alerta, todo oídos,  
olfateando aquel desconcertante  
paisaje nuevo, desconocido.*

*Jorge Drexler, Movimiento*

¿Por qué separamos intencionalmente conocimiento de saber? ¿Qué es un saber? El saber, lo asumimos como un conocimiento más allá de sistematizaciones “objetivas” demandadas por el discernimiento científico. Es un conocer a través de prácticas rituales o formas de acceder a otras realidades que escapan a lógicas académicas, acercando la mirada a la vida cotidiana. Zuloaga y Echeverri (2003) señalan que el saber es un territorio amplio y abierto, donde perviven diversos niveles y discursos de conocimientos, desde aquellos esbozados en ideas, hasta los que alcanzan sistematicidad, aún cuando no se encuentren atados a criterios formales. “*Nunca estamos quietos, somos trashumantes*”.

Aún en nuestra racionalidad, el saber cotidiano, popular, ancestral o vernáculo es poco admitido como un conocimiento válido, sin embargo, tiene una *performance* el hecho de su práctica, que nos lleva a caracterizar con los rasgos de Mayz Vallenilla como “formativo, creativo, provocativo, incitante y genesiaco” (1984, p. 132). De modo que los contenidos del saber deben ser problemáticos; con fundamentos o principios; y críticos, no dogmáticos o simplemente creenciales.

Andamos hambrientos por darle un sentido a lo que vemos, sentimos, percibimos y buscamos construir a través de palabras y acciones un mundo que haga más habitable nuestra existencia, por tanto, rescatamos las palabras de Zapata: “El saber es el resultado de prácticas y éstas se definen por el saber que forman, de ahí que podamos hablar de *prácticas de saber*” (Zapata, 2003, p. 182).

Agregamos, como saberes las novedosas maneras de acceder a la información que brindan las tecnologías de información y telecomunicación, que abren un sinfín de oportunidades fuera de los espacios tradicionales de concentración del conocimiento, incluso modos de *leer*, en tanto desafían la comprobación a través del código escrito para adquirir sapiencias. “*Es más mío lo que sueño que lo que toco*”.

Al hablar de saberes, queremos hacerlo a partir de dos perspectivas que consideramos válidas. Primero, reconocer el impacto social, cognitivo y emocional de las tecnologías de la información y comunicación (Tics) en los procesos de enseñanza-aprendizajes, que lleva a valorar el conocimiento como un saber que circula en diversos lugares, momentos y modalidades. La segunda perspectiva gira en torno a una postura socio-crítica, al reconocer la diversidad cultural como fuente de otros saberes, lo cual implica una actitud ética de respeto al otro. *“Los niños a la espalda y expectantes, los ojos en alerta, todo oídos”*.

Lo anteriormente expuesto, lleva en el primer caso a esbozar desde las ideas de Gustavo Villamizar (2018), cómo los medios audiovisuales y Tics inciden en nuevas prácticas de construcción de saberes adquiridos fuera de cualquier aula, sean estas básicas o universitarias. Según Villamizar, los procesos cognoscitivos actuales se presentan en imágenes e hipertextualidades que rompen con saberes lineales y causales que se dictan en las escuelas transmisivas, y consideran al libro como fuente absoluta de conocimientos (2018, p. 82), de modo que se generaliza los llamados “saberes mosaicos” (Moles, 1978, citado por Villamizar, 2018 y Martín- Barbero, 2003), es decir, trozos o fragmentos que se van organizando de forma aleatoria, sin orden disciplinar, cuyas fronteras o bordes se rozan sólo en la prioridad que asigne el aprendiz.

En efecto, ese rompecabezas de conocimientos/saberes, cambia nuestra idea de centros educativos como depositarios de verdades inamovibles y del libro como repositorio único. Comienza aceptarse que hay otros modos de leer el mundo, además del código escrito, tal como lo señala Rodolfo Castro: “al entender la vida como una lectura múltiple, entendemos la lectura como resultado de lo vivido” (2003, p. 15), nos acercamos *“Olfateando aquel desconcertante paisaje nuevo, desconocido”*.

Lo anterior, lleva a considerar el saber a partir de los estudios decoloniales como formas o construcciones que deben ser inclusivas, nada restringidos a una visión extremadamente racional. Porque a partir de la crítica al carácter subalterno que se otorgó a *otros* pueblos por parte de la civilización occidental, tal como lo señala Juan José Bautista (2014), la misma tiene un pensamiento no sólo situado, sino un pensamiento que se piensa a sí mismo como cultura y civilización, de espalda a toda otra realidad: “Era un pensamiento que se afirmaba a sí mismo a costa de negar o subestimar el pensamiento de otras culturas y civilizaciones. Es decir, afirmando ser universales, en los hechos demostraban ser provincianos” (p. 11).

Un prejuicio que mira en la ciencia moderna su carácter superior, desmeritando otros saberes, como se pretende desde el discurso occidental. Sin embargo, este mundo del progreso ha sido actor y testigo mudo del genocidio en los campos de concentración nazis (como lo relata Primo Levi en su trilogía sobre Auschwitz, 2005), las bombas atómicas en Hiroshima y Nagasaki (cuando ya no era necesario para dar fin a la guerra, sólo como motivo para demostrar al mundo la consolidación de una hegemonía), o las guerras y masacres en Vietnam, los Balcanes, El Salvador, Grenada, Irak, Siria, Palestina, Libia, etc., sólo por nombrar unos cuantos conflictos. Así como un afán de consumo y despilfarro, que genera desequilibrio ecológico y cambio climático, afecta a muchas naciones con desastres naturales, incendios forestales, inundaciones o sequías.

*Cargamos con nuestras guerras,  
nuestras canciones de cuna,  
nuestro rumbo hecho de versos,  
de migraciones, de hambrunas.*

*Jorge Drexler, Movimiento*

Perdida la cordura, la opción predominante es el afán por extraer todo bien material de la tierra a costa del equilibrio ecológico; un mundo agresivo contra modelos alternativos de organización en lo social, económico, educativo y ecológico, producto de una larga historia de ambición, poder mercantil, transnacional, sometimientos, presiones, sanciones, condenas y exclusiones de todo tipo, la mayoría de las veces falseando y construyendo narrativas que justifiquen sus acciones, para oficializar una historia de explotación. Pero aún con todos estos intereses hegemónicos, estamos en un tiempo que debemos, sin negar la huella heredada de la tradición occidental, mirar y escuchar también otros modos de comprender la realidad, porque de lo contrario estaremos condenados a desaparecer en nuestra diversidad. ¿Por qué intentar mirar otros saberes?

*Apenas nos pusimos en dos pies  
y nos vimos en la sombra de la hoguera,  
escuchamos la voz del desafío,  
siempre miramos al río pensando en la otra ribera.*

*Jorge Drexler, Movimiento*

Por ejemplo, el conocimiento ancestral de las comunidades autóctonas de *Nuestra América*, como los aymaras que practican rituales para proteger

sus cosechas; la medicina natural de cada pueblo como alternativa a la farmacopea comercial e industrial; la relación respetuosa de diversas comunidades con la naturaleza, promoviendo romper con el instinto depredador en nuestra civilización occidental que separa al hombre de la naturaleza (desarraigado de la tierra). Podríamos estudiar saberes campesinos o sectores urbanos, que en su inventiva o “sentido común”, podrían servir de fuentes de conocimientos para nuestra labor como universitarios. Sólo deberíamos estar despiertos, escuchar y tener un sentido curioso para la comprensión de dichas fuentes de conocimientos, tal como sugiere Rodolfo Kusch (2015), al cual citaré para ilustrar estas reflexiones:

Es más, si transformamos el *conocer* en *comprender* todo cambia. Cuando se comprende se sacrifica todo respaldo científico. *Comprender* supone sacrificar al sujeto que comprende, e implica ser absorbido o condicionado por el sujeto comprendido, pone sus pautas a mí como observador (Kusch, 2015, p. 412).

Por tanto, hablamos de un abordaje del conocimiento a partir de la subjetividad del sujeto que conoce y vive con el objeto; comprende el fenómeno de estudio desde la singularidad de su contexto y no busca dar explicaciones absolutas e inalterables, todo es cambio permanente; se construyen saberes aproximados desde diversas miradas y no sobre la parcela de una disciplina, especialmente si entendemos que el saber ancestral de los pueblos no se puede encapsular en una disciplina, como lo plantea la racionalidad occidental. Así mismo, desde el ámbito de la revolución tecnológica, el saber circula por nuevos espacios-tiempo- modalidades, lo cual mina las bases de quienes tenían el poder de la información, al fomentar mayor democratización y socialización del conocimiento.



Francisco Narváez / *La cultura* / 1954 / bronce / Universidad Central de Venezuela  
fuente: commons.wikimedia.org.



## 4.- Arraigo / desarraigo

*Y así ha sido desde siempre, desde el infinito,  
fuimos la gota de agua viajando en el meteorito,  
cruzamos galaxias, vacíos, milenios,  
buscábamos oxígeno, encontramos sueños.  
Jorge Drexler, Movimiento*

Exponer algunas ideas sobre arraigo y su correlato desarraigo, sería tan amplio que exceden las intenciones de este trabajo, sólo haré unos comentarios. Luego, a partir de Juan José Bautista, trataré el tema cultural y con Jesús Martín-Barbero, enfocaré el tema de las nuevas dinámicas en el aprendizaje de saberes.

El arraigo nos lleva a reflexionar sobre la *identidad*. Se tiene arraigo al conocer quién soy, de dónde provengo, hacia dónde aspiro llegar o cuál es mi propósito; en fin, reconocerse dentro de un colectivo, llámese nación, religión, grupo social, universidad, etc. Sin embargo, la identidad no es plenamente estática e inamovible, sino que, semejante a un ser vivo, es un fenómeno mutable en el individuo y colectividad, conforme transcurre el tiempo. Conocer y saber, serían por tanto necesarios para aceptar que se forma parte de un colectivo.

El conocer y saber promovido en las universidades latinoamericanas hace énfasis en buscar responder preguntas que desde fuera nos inculcan, en vez de revisar, hacer preguntas del ser o querer construir a partir de nuestras particularidades. Es decir, tenemos una larga tradición (que viene del siglo XIX) de formular preguntas y conseguir respuestas que surgen de necesidades foráneas, la mayoría de las veces tienen como respuesta un desencuentro con la sociedad. Esa crítica es de vieja data, la leemos en Simón Rodríguez (*Luces y virtudes sociales*, 1840) o José Martí (*Nuestra América*, 1891), quienes señalaban la urgencia de reconocernos como pueblos distintos, por tanto responder preguntas a nuestras circunstancias y realidades pluriculturales, dejar a un lado la vergüenza étnica.

Pero un desarraigo presente en las instituciones de educación superior, es el divorcio entre lo requerido y demandado en la geografía humana mestiza, desigual, excluida social y culturalmente, al no mirar nuestras realidades, porque pervive la práctica de creerse dueña del saber, producto de un etnocentrismo cognitivo universitario, sin admitir que no existe un único modo de producir conocimientos.

Además, es un desarraigo producto del pensamiento que hace la dicotomía sujeto- objeto en la producción de conocimiento, separa el ser pensante de su esencia y establece distanciamiento con la cosa. La disociación del hombre con la naturaleza presenta otro modo de desarraigo, al generar una ruptura en su relación al entorno y lo convierte en un *ser escindido* de todo centro que lo ate a sus raíces.

Recurrimos al investigador Juan José Bautista, quien refiriéndose a la experiencia en Bolivia y sus comunidades indígenas, señala que ese tipo de conocimiento no occidental ni moderna, aparecían como incognoscible y premoderna, es decir inferiores o irrelevantes para la gran ciencia o filosofía: “Por esos se entiende que en nuestras universidades no se enseñe lo nuestro, sino sólo lo moderno, ya sea europeo o norteamericano” (2014, p. 12). En consecuencia, existe un endoracismo, que responde a un pensamiento colonial, más fuerte que cualquier atadura económica o política, es una dependencia del pensar que limita comprender la realidad que tenemos al frente.

Una forma necesaria de arraigo, sería el respeto al otro, asumiendo una ética del reconocimiento de otros saberes que se encuentran en lo hondo de la diversidad cultural; donde se valore al ser humano en tanto sujeto y no objeto de consumo, como intencionalmente se mira desde los paradigmas de la sociedad neoliberal. Asumir una actitud comunicativa en aceptar al otro como un sujeto, cruzando diálogos culturales y saberes, para enriquecer nuestros conocimientos. Un coloquio impostergable, especialmente cuando la ciencia occidental, expresada en el mito de verdad absoluta y progreso continuo, sufre un serio cuestionamiento de su falibilidad.

*Yo no soy de aquí, pero tú tampoco,  
yo no soy de aquí, pero tú tampoco,  
de ningún lado del todo y de todos lados un poco.*

*Jorge Drexler, Movimiento*

Ahora, desde la incidencia de las tics en los procesos de enseñanza-aprendizaje, vivimos la etapa que algunos han llamado “sociedad de la información”, “sociedad de la comunicación” o incluso “sociedad del aprendizaje”. Hoy los saberes tampoco descansan en un solo eje o centro de producción (universidades, academias, sociedades, institutos o centros de investigación), sino a raíz de la revolución tecnológica de la segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del XXI, existe una dispersión de focos en los cuales se desarrollan diversos conocimientos que se ajustan a cualquier requerimiento, sin la obligación de ir a un centro escolarizado.

Pero, tozudamente por parte de muchos universitarios, sigue permeando la concepción del conocimiento centrado en las viejas instituciones escolarizadas, lo cual es cuestionable en su valor pedagógico como centros “legitimador o certificador de conocimientos”. Ya lo señalaba Martín- Barbero:

Por lo disperso y fragmentado que es el saber, escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea y desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y, al mismo tiempo, el desfase de esos *saberes-lectivos* con relación a los *saberes-mosaico* que, sobre biología o física, filosofía o geografía, circulan fuera de la escuela (Martín-Barbero, 2003, p.18).

De las evidencias señaladas por Martín- Barbero se desprende varias lecciones, por ejemplo, la vieja relación conocimiento-poder entre profesor y alumno, ha perdido el monopolio del *magister dixit* (aunque mantiene el control de la evaluación). El saber se encuentra en la nube, las bibliotecas digitales, Youtube, etc.; el aprendizaje se hace más libre y lúdico; el aula, currículo, asignaturas dejan de tener sentido al romperse la relación espacio- tiempo, como condición de la práctica de enseñanza del docente en el aula de clase.

Otra lección corresponde al “*Descentramiento*, significa que el saber se sale de los libros y de la escuela, entendiendo por escuela todo sistema educativo desde la primaria hasta la universidad” (p. 19). De modo que surge una deslocalización del saber.

¿Qué hacer?, pregunta que tendrá diversas respuestas, pero llevan a considerar volver la vista fuera de la universidad, mirar esos otros saberes y responder a la realidad, que en palabras del teólogo Jon Sobrino nos impelen a reaccionar: “El centro de la universidad está afuera. ¿Y cuál es ese afuera?, la realidad, y ¿qué realidad?, la realidad real. Y ¿cuál es la realidad real? La mayoría de los pobres que existen en un país” (2007, p.321). Es decir, una formación que prepare para el uso de esas herramientas, pero con el sentido de la solidaridad hacia los excluidos.



Francisco Narváez  
*Creole*  
1940  
Talla en madera de ébano  
73 x 37 x 31 cm  
Fuente: esferacultural.com  
Foto: Miguel Hurtado

## **7.- Apuntes para formar un docente crítico desde el diálogo de saberes**

*Atravesamos desiertos, glaciares, continentes,  
el mundo entero de extremo a extremo,  
empecinados, supervivientes,  
el ojo en el viento y en las corrientes,  
la mano firme en el remo.  
Jorge Drexler, Movimiento*

En el caso de las instituciones que aún tienen un papel en la formación de educadores, como es el caso de nuestras universidades; creo necesario invitar a reconocernos como seres para el estudio, aceptar que somos ignorantes. Sólo con hambre de conocimientos y saberes, aceptaremos diversos modos de la realidad; además, estar alerta al papel del sistema educativo en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se fragua en los centros escolares, como un espacio más para la construcción de una sociedad tolerante y democrática.

También acompañamos la idea de formar docentes a través de programas extensionistas- comunicativos, desde una perspectiva poliédrica y crítica, a partir de nuestras heterogéneas realidades como pueblos. Dicho programa, puede estar orientado en reconocer nuestras praxis y teorías, como producto del encuentro con los otros.

Desde los espacios universitarios, promover una educación que forme para revalorar el trabajo en equipo, solidario y comprometido al servicio del otro. Recibir del otro una re-significación social a través de relaciones que se construyen sobre un concepto planteado por Boaventura De Sousa Santos, *ecología de saberes* (2006, p.78), es decir, romper con la monocultura del saber y rigor científico, el cual desde la racionalidad instrumental desvaloriza otros saberes. Implica, resemantizar conceptos y prácticas democráticas en el espacio académico universitario para la formación de profesionales y promoción de subjetividades críticas, libres y fraternas.

Para ello se propone una pedagogía que interroge la formación tradicional de profesionales, colocando en tela de juicio si se educa a los individuos para repetir en una sociedad de consumo; o si verdaderamente forman para promover sujetos críticos, capaces de generar cambios para una sociedad más democrática y emancipada. Romper en síntesis con la colonialidad de pensamiento, así como cuestionar la búsqueda de paradigmas o líneas de corrientes que no den respuestas satisfactorias o expliquen la complejidad de la sociedad contemporánea.

*Nunca estamos quietos, somos trashumantes,  
somos padres, hijos, nietos y bisnietos de inmigrantes,  
es más mío lo que sueño que lo que toco.*

*Jorge Drexler, Movimiento*

En el marco de una universidad que presenta muchas contradicciones, incluso su papel democrático en la relación profesor-alumno, reflexionamos sobre la labor que debería desempeñar en la formación de profesionales de educación. En este momento histórico se requiere, en síntesis, un maestro capaz de desarrollar un sentido de identidad con su magisterio, “recuperen al sujeto desde su experiencia vital y su mundo de creencias y significados” (Quintar, 2007, p. 7). Por tanto, nos lleva a entender que es ineludible desarrollar una gestión del conocimiento que propicie procesos de enseñanza más consustanciados con el rol social que debe caracterizar el saber y práctica pedagógica, es decir que genere en los docentes en formación aprendizajes, experiencias y valores, para lograr que se acerque con mente abierta a la diversidad de fuentes de conocimientos y saberes que rodean al ser humano.

Consideramos, a modo de cierre provisional, que la universidad latinoamericana debe repensarse en su hacer misional. Para tal empresa seguimos las ideas de Boaventura De Sousa Santos (2008), quien plantea necesario la creación de una nueva institucionalidad universitaria que permita reconquistar la legitimación de la universidad.

*Lo mismo con las canciones,  
los pájaros, los alfabetos:  
si quieres que algo se muera  
déjalo quieto.*

*Jorge Drexler, Movimiento*



Francisco Narváez  
*Creole* (detalle)  
1940  
Talla en madera de ébano  
73 x 37 x 31 cm  
Fuente: esferacultural.com  
Foto: Miguel Hurtado

## Referencias

- Bautista, Juan José (2014). *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Ediciones Akal.
- Caggiano, S. y Grimson, A. (Comp.) (2015). *Antología del pensamiento crítico argentino contemporáneo*. Buenos Aires: CLACSO, Colección del Pensamiento Social Latinoamericano y caribeño.
- Castro, R. (Coord.) (2003). *Las otras lecturas*. México: Editorial Paidós Mexicana.
- Cornejo, Rodrigo. (2012). *Nuevas subjetividades docentes en el Chile neoliberal: un análisis psicosocial sobre el malestar, los sentidos del trabajo y las condiciones laborales de docentes de educación secundaria de Santiago*. Santiago: Universidad de Chile.
- Drexler, J (2017). *Movimiento*. Disponible en:  
<https://www.youtube.com/watch?v=llGRyRf7nH4>
- Levi, P. (2005). *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Océano/El Aleph Editores.
- Kusch, R (2015) "Una lógica de la negación para comprender a América" (1973).
- Mayz Vallenilla, E (1991). *El ocaso de las universidades*. Caracas: Monte Ávila, 2ª edición.
- Martín- Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 32 (2003), pp. 17-34.
- Santos, Boaventura De Sousa. (2006). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. Lima: Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.
- Santos, Boaventura De Sousa. (2011). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Caracas: MPPES/CIM.
- Sobrino, Jon (2007). Jesús de Nazaret, ¿qué diría hoy a los universitarios? En: *Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano*. Caracas: Ediciones de la UBV.
- Quintar, Estela (2007). Universidad, producción de conocimiento y formación en América Latina. En: *Polis*, 18/2007. Disponible en: <http://polis.revues.org/4096>. Consultado 28-06-2016
- Villamizar, G. (2018). *La radio en la escuela. Experiencias de radios y educación. De la escuela en la radio a la radio en el aula*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Zapata, V. (2003) La evolución del concepto de saber pedagógico, su ruta de transformación. En: *Revista Educación y pedagogía*. Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XV, N° 37, (septiembre- diciembre), pp. 177-184.
- Zuloaga, O. y Echeverri, A. (2003). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas (Una lectura de las múltiples imágenes en el espejo). En: *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.