

TERIDAD

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN

**UNIVERSIDAD
POLITÉCNICA
SALESIANA**



Índice

TEMA CENTRAL	pág.
LAS CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN EN DEBATE	
Las ciencias sociales en la Universidad, encrucijadas y desafíos desde la antraopología, José E. Juncosa	7
Problemas epistemológicos de las ciencias humanas y de la educación, Darwin Reyes Solís	19
Las ciencias humanas y de la educación en la visión de la sociedad salesiana, Rómulo Sanmartín G.	29
Las TICs: ni demonio, ni angel: reflexiones pedagógicas para el uso del TICs en las ciencias sociales, Luis Herrera	43
COYUNTURA	
Foro crisis política y democrática.....	61
NOTICIAS	
Área de pregrados	77
Área de posgrados	83
RESEÑAS, COMENTARIOS Y PUBLICACIONES	
Recensiones y comentarios	89

Índice

TEMA CENTRAL

**“Las Ciencias Humanas y de
la Educación en debate”**

t

LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA UNIVERSIDAD Encrucijadas y desafíos desde la antropología



*José E. Juncosa**

Las carreras vinculadas con las ciencias sociales de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana son espacios privilegiados para hacer posibles los desafíos que entraña la misión institucional. Sin embargo, se desarrollan en medio de una conciencia generalizada de crisis que se expresa en la baja demanda, en comparación con otras ofertas académicas, y en dificultades curriculares para identificar los enfoques más adecuados, síntomas comunes de las mismas carreras de otras universidades. Los factores que explican el cuadro no se originan solo en causas internas sino en elementos contextuales más amplios que es necesario explorar e investigar con mayor profundidad. El sentimiento de perplejidad atraviesa la totalidad de las ciencias humanas y sociales y está, cada vez más, presente en la reflexión latinoamericana¹ cuyos aportes intentan plantear balances más o menos amplios muchos de ellos referidos a la crisis de la antropología, lugar desde el cual formularé la presente contribución intentando ampliar la discusión al conjunto de las ciencias sociales.

La búsqueda de explicaciones, como veremos, apunta a los límites teóricos y epistemológicos, además de la cuestionada utilidad del enfoque interpretativo de estas ciencias para enfrentar los problemas del mundo contemporáneo.

La búsqueda de explicaciones, como veremos, apunta a los límites teóricos y epistemológicos, además de la cuestionada utilidad del enfoque interpretativo de estas ciencias para enfrentar los problemas del mundo contemporáneo.

Las reflexiones no deben resultar extrañas aun para aquellas iniciativas académicas exitosas en este ámbito, pues los alcances de la crítica son muy profundos; replantear el sentido de la profesionalización en las diversas disciplinas de las ciencias sociales es vital también para la misión de la Universidad Politécnica Salesiana, la cual apunta a la formación de “sujetos protagónicos de las transformaciones sociales que garanticen el bien común” en el contexto de una propuesta educativa “popular y liberadora” a través de la formación de “actores sociales y políticos con una visión crítica de la realidad, socialmente responsables y con voluntad transformadora”². Según estos objetivos las ciencias sociales debieran aportar de forma mucho más directa que otras y, si ello no sucede el debate, entonces, toca el corazón mismo de nuestra misión y visión.

Para identificar las encrucijadas de las ciencias sociales, el conocer los cuestionamientos y dibujar, aunque muy genéricamente, el perfil de esta crisis con la cual estas ciencias parecen convivir desde siempre ya es un buen paso. Luego identificaremos los desplazamientos y los cambios para, finalmente, plantear los desafíos más urgentes.

* Antropólogo, profesor de la Carrera de Antropología Aplicada.

¹ Una serie de estudios han dado cuenta de esta crisis y la han explicado de diversas maneras. Se pueden considerar los siguientes: GOMARIZ, Enrique. “Crisis de las ciencias sociales. Un estudio comparativo”; en Cuadernos de Ciencias Sociales, FLACSO, San José, 1996; LÓPEZ SEGURA, E.: Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe. ¿Es posible una ciencia social no eurocéntrica en nuestra región?; www.clacso.org; WALLERSTEIN, Immanuel. Abrir las ciencias sociales, Ed. S. XXI, México, 1996.

² Ver tríptico oficial de promoción de Oferta Académica de la Universidad Politécnica Salesiana, 2004.

1. Perfiles de la crisis

Nunca como hoy la credibilidad y legitimidad de las ciencias sociales ha sido puesta en duda con tanta radicalidad. La vertiente externa del cuestionamiento reúne una cantidad grande de actores de muy diversa índole: tecnócratas y financieros, investigadores de ciencias duras, gestores del desarrollo, administradores públicos, entre otros que señalan su escasa contribución a la generación y distribución de riqueza, en comparación con otras ciencias. Desde tales escenarios, es indudable el descrédito con que gozan categorías clave acuñadas en el seno de la sociología o de la antropología para explicar fenómenos sociales relacionados con la economía, la política y el desarrollo, al punto que “muchos sostienen que la cultura es una categoría residual, donde buscan refugio los sociólogos perezosos cuando no logran desarrollar una teoría más rigurosa”, tal como constata por supuesto sin adherirse- Francis Fukuyama³.

El impacto de tales representaciones y discursos en las políticas universitarias serán inexorables al punto que nosotros también acusamos el golpe. Por ejemplo, la competitividad del mercado laboral y el progreso tecnológico se consolidan como criterios que rigen las políticas de homologación de títulos universitarios en la Unión Europea⁴; al mismo tiempo, estos criterios se han cristalizado como un lugar común de la institucionalidad universitaria del Ecuador muy presente en la publicidad que sustenta las numerosas ofertas académicas. Por ello, tanto en Europa como en América Latina, en un marco en el que las ciencias sociales y

los estudios humanísticos y artísticos no gozarán de la misma consideración, es muy posible que “la medicina, el derecho, la economía seguramente seguirán adelante en su andadura. La historia, la antropología, la psicología, la lingüística y la geografía puede que tengan que justificar en qué contribuyen a la creación de riqueza”⁵.

Los cuestionamientos no solo provienen de la academia enrumbada en las finanzas y la economía; debemos incluir a no pocos movimientos sociales que se han fortalecido merced a una interacción rica pero siempre tensa con las ciencias sociales. Los pueblos indígenas, por ejemplo, han extendido una densa capa de sospecha sobre la legitimidad y utilidad de cierto tipo de investigaciones antropológicas y lingüísticas y, en medio de insoslayables urgencias políticas y planes de desarrollo, terminaron por prescindir casi por completo de la interacción con sus marcos disciplinares, pese a la utilidad histórica e instrumental de conceptos como ‘cultura’ e ‘identidad’ en el fortalecimiento de sus organizaciones y en el desarrollo de diversas iniciativas educativas y de revitalización identitaria.

A este panorama debemos añadir las voces que se originan al interno mismo de las ciencias sociales. Las experiencias dejan entrever la debilidad de las ciencias sociales para generar una comprensión respetuosa del otro, liberada de herencias coloniales (‘conocer para dominar’) y al servicio de lo que hoy denominamos ‘la perspectiva del actor’⁷. La vertiente de

³ FUKUYAMA, Francis: “A 100 años del aporte de Max Weber”; edición digital de La Nación (www.lanacionline.com), marzo del 2005.

⁴ Ver el reporte que realiza Perinat (*Conocimiento y educación superior. Nuevos horizontes para la Universidad del siglo XXI*, Paidós, Barcelona, 2004: 15-16 y 85 ss), basado en la Declaración de Bolonia (1999), la Declaración de Graaz (2003) y Salamanca (2001) sobre el Sistema de Enseñanza Superior Europeo.

⁵ Perinat, op. cit.: 15

⁶ Ver por ejemplo el siguiente estudio de PIOLA, María Eugenia et al. “Paradigmas en crisis ante los nuevos y viejos desafíos de la cuestión social en América Latina”. En *Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, 69, 200, Universidad de Barcelona.

⁷ GUBER, Rosana: *El salvaje metropolitano*, Paidós, Buenos Aires, 72 ss.

autocrítica es tan radical que al parecer no existen ciencias más conscientes de sus propios límites que las sociales las cuales se desarrollan en medio de continuas formulaciones y reformulaciones de sus aparatos críticos, de sus teorías y métodos. En cuanto a la interpretación de este hecho, me suscribo ampliamente a los que afirman que las ciencias sociales viven en un estado de crisis crónica que parece ser inherente y consubstancial con su esencia: más que un síntoma de debilidad, este rasgo debe ser considerado un estado natural, un signo de madurez y una marca identitaria. En efecto, a diferencia de los físicos, los antropólogos y sociólogos parten de cuestiones básicas y teóricas que nunca dan por sentadas y sin acuerdos comunes sobre sus campos de investigación; las ciencias sociales, felizmente, no se desarrollan en base a un único paradigma ni según las normas de una escuela única y predecible de pensamiento. La intuición de Merton debe servir de horizonte para asumir el potencial inscrito en la pluralidad de teorías y métodos propios de las ciencias sociales que la habilitan para integrar una gran cantidad de fenómenos y problemas en una cantidad también muy grande de posibles enfoques y respuestas: “La crisis crónica de la sociología, con su diversidad, competencia y enfrentamiento de doctrinas, parece preferible a la... prescripción de una única perspectiva teórica que se comprometa a proporcionar un acceso total y exclusivo a la verdad sociológica... Ningún paradigma ha empezado siquiera a demostrar su coherencia para la investigación de toda la gama de las cuestiones sociológicamente interesantes”⁹.

Así, el pluralismo teórico es inherente a las ciencias sociales y nos abre la posibi-

lidad de una suerte de ‘eclecticismo disciplinado’, necesario y productivo. Basta revisar el desarrollo de la antropología ecuatoriana en los últimos veinte años para darse cuenta de los cambios temáticos y conceptuales por los que ha pasado, de su plasticidad y adaptabilidad no solo respecto a los desafíos de los escenarios sociales, sino su receptividad respecto a los nuevos y profusos marcos teóricos emergentes.

Este panorama incluye también paradojas y contradicciones de difícil interpretación y valoración; por ejemplo, al observar la otra cara de la medalla, conceptos claves acuñados en el seno de la antropología y la sociología se han difundido e infiltrado exitosamente en otras áreas del conocimiento, especialmente del desarrollo, la gestión y la comunicación. Así, con frecuencia oímos hablar de ‘cultura institucional’, de ‘cultura política’, de ‘interculturalidad y tolerancia’, de ‘educación intercultural’, de ‘políticas culturales’, ‘inculturación’ (para mencionar un escenario teológico y pastoral) tal como si finalmente la antropología hubiese triunfado en su pretensión de imponer la cultura como una categoría que explica todos los órdenes de la realidad social. Hoy, no existen programas de capacitación para empresarios, políticos, educadores, especialistas en derecho, gerentes, líderes, gestores del desarrollo, animadores, comunicadores sociales y agentes pastorales que no incluyan el eje de la cultura en algunos de sus módulos. No obstante, cuanto más se ha difundido y generalizado el uso de este concepto, menos aceptación parece tener la antropología como disciplina científica; la cultura, por último, se ha convertido en un insumo conceptual al alcance de todos (del sentido común de todos) que pareciera no requerir de especialistas para su manejo.

⁸ Como lo señala Wittrock en *La investigación de la enseñanza*, I, Paidós, Barcelona, 1997: 13 ss., a partir de Merton, 1975.

⁹ Merton, en Wittrock, op. cit.: 14.

También es muy significativo el que las fronteras con otras ciencias conexas sean cada vez más permeables y difusas lo cual parece quitar peso a la especificidad de una opción profesional diferenciada y específica. Hay quienes afirman que, por último, la antropología no es más que una semiótica social; otros, unen la sociología y la antropología sin casi identificar enfoques distintivos.

Como quiera que sea, verificamos en los programas académicos relacionados con ciencias sociales y antropología una serie de desplazamientos que evidencian, paradójicamente, un ciclo de enriquecimiento y mayor complejidad tanto de las teorías emergentes cuanto de los fenómenos sociales bajo consideración. Revisemos estos desplazamientos:

- Desplazamientos teóricos y nuevas interacciones

En los últimos años se ha pasado desde visiones esencialistas de la cultura hacia las relacionales, con preferencia de posturas críticas que valoran el conocimiento de la gente y los marcos interdisciplinarios. Las estructuras sociales y la cultura no se consideran tanto realidades objetivas cuanto productos de la acción humana (que en ciertos momentos alcanza una fuerza objetiva) que emergen de las relaciones entre las personas y los grupos. Podemos afirmar que los conceptos son más abundantes y ricos y han evolucionado desde visiones que han incluido el folclor y la recuperación cultural y patrimonial hacia otras que privilegian la acción y la concertación negociada con los grupos que tradicionalmente han sido objeto de estudio antropológico a fin de proponer un conocimiento transformador.

Es evidente también que con respecto a la inclusión de nuevos ejes temáticos, las ciencias sociales se han enriquecido al incorporar, además de los sujetos tradicio-

nales (étnicos, campesinos, culturas diversas) que han captado su atención, a nuevos sujetos sociales como jóvenes, GLBT, mujeres, medios de comunicación, fenómenos urbanos, movimientos sociales, participación ciudadana, el Estado y sus instituciones, etc. Los desplazamientos relacionados con los ámbitos y los espacios de investigación también han sido profundos y han enriquecido cualitativamente el ejercicio de las ciencias sociales. Se han incorporado los espacios regionales, el de las políticas públicas y el desarrollo, la migración y las relaciones internacionales, el espacio de la vida cotidiana, el ámbito de la nación y el de la ciudad como lugares que exigen investigación e imaginación antropológica.

Al revisar estos temas, pareciera que la mirada de las ciencias sociales privilegia el 'nosotros' antes que los 'otros'; es decir, se han incluido temas más afines con la sociología que con la antropología lo cual nos inserta en el debate de las fronteras entre estas dos ciencias. Algunas voces asumen que el repliegue hacia los 'otros' (los indígenas, los negros, los urbanos exóticos) es considerado, a menudo, como un síntoma de decadencia y de aburguesamiento que no bien cuenta con planes de financiamiento se refugia en instituciones y departamentos que cultivan temas con los cuales se siente muy cómoda en lugar de incorporar la empresa, las instituciones y la gestión pública como áreas de interés cercanas, urgentes y actuales para las cuales, por supuesto no existe financiamiento permanente y cuyo desarrollo ha enriquecido la disciplina en tiempos de crisis económica¹⁰.

¹⁰ ROCA, Jordi: *Antropología industrial y de la empresa*, Ariel, Barcelona, 1998: 16 ss.

Para algunos, en cambio, la visión del 'otro' es crucial para el destino de la antropología ya que ello posibilita entender el 'nosotros'¹¹.

El debate contemporáneo en torno al carácter necesario o no de la vinculación de la antropología con el estudio del 'otro' es muy actual y enriquecedor y atraviesa también nuestras aulas y la conversación entre colegas. Algunos afirman, por ejemplo, que la división de campos de estudio entre la antropología y la sociología que reserva para la primera las sociedades diversas (supuestamente simples, 'primitivas') y para la segunda las sociedades industrializadas y urbanas (complejas y evolucionadas) es una herencia producida por la racionalidad capitalista de la división del trabajo antes que el resultado de la lógica interna de estas ciencias. Muchos restan importancia a esta división a la vez que proponen una frontera permeable entre ambas: se trata de acentos y énfasis al punto que la antropología privilegia el mundo de las representaciones y de las prácticas y la sociología, el de las estructuras y las organización social. Para algunos, entre los que nos incluimos, es cada vez mayor el convencimiento de que la razón de ser de la antropología y las claves de su identidad no se deben buscar en los objetos sujetos (los otros 'exóticos', en extinción o emergentes): su especificidad radica en el enfoque desde el cual se mira la realidad

y en los métodos que las diversas corrientes han ido construyendo de tal manera que su ejercicio no se refiere a tal o cual sujeto social sino a un tipo de imaginación antropológica para solucionar problemas urgentes relacionados con cualquier grupo humano, desde la óptica de la diversidad y las identidades. Otro de los rasgos identitarios es sin duda el trabajo de campo etnográfico, de cuyo cultivo depende el futuro de la disciplina.

La necesaria diversidad y multiplicidad de temas y enfoques con los que los antropólogos y sociólogos deben lidiar implica también que el ejercicio de las ciencias sociales es mucho más exigente pues cada problema planteado requiere, según cada sujeto social en consideración, de herramientas distintas y específicas de análisis.

Creo que estos debates nos enriquecen y aceptar las interacciones y relaciones entre las ciencias es más productivo que encerrar la mirada en una sola dirección. Con respecto a lo que sucede en la Carrera de Antropología podemos afirmar que esta ha salido beneficiada al incorporar nuevos temas junto a la tradicional preocupación por las identidades étnicas que marcó su inicio y le dio vigencia.

¹¹ Lo que Adams afirma acerca de la antropología de Estados Unidos pudiera ser muy cierto también para la antropología ecuatoriana: "Algunos rechazarán mi argumento de que la antropología cultural debe ser el estudio del 'otro'. Sin embargo, desde mi punto de vista, los escasos e insignificantes intentos antropológicos por investigar la sociedad estadounidense del presente constituyen la excepción que confirma la regla. Primero, el número de estos estudios es pequeñísimo en comparación con el estudio de otros pueblos... Más importante aún, un alto porcentaje de los trabajos analizan algunos segmentos pequeños y periféricos de la sociedad estadounidense moderna que nosotros, el grueso

burgués de la población, fácilmente identificamos como 'otros'. Camareras, pregoneros del carnaval, ingenieros de máquinas, pandillas de barrios: estos son los grupos exóticos indígenas que hemos elegido como componentes de la antropología de los Estados Unidos... En ocasiones los antropólogos han duplicado los métodos y resultados de los sociólogos, pero no han obtenido resultados que los sociólogos no pudieran conseguir. Por tanto, mi opinión es simplemente que la antropología solo posee una aportación única cuando estudia al 'otro' (ADAMS, William Y.: *Las raíces filosóficas de la antropología*, Ed. Trotta, Madrid, 2003: 426-427).

- *Desplazamientos institucionales y de actores*

El escenario de instituciones que han propiciado el desarrollo de la antropología y las ciencias sociales también ha verificado cambios y transformaciones radicales: también en este aspecto, como en el de las teorías, las instancias se han diversificado y multiplicado afectando las orientaciones. Si bien la sociología tiene la tradición académica más antigua (se remonta a los años '30, en la Universidad Central del Ecuador) y la Antropología se inicia como carrera recién en los '70, en los recintos de la Universidad Católica de Quito, las Carreras de Antropología Aplicada y Gestión del Desarrollo pertenecientes hoy a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la UPS iniciaron apenas en 1987 y 1995 respectivamente y registran un rico acervo de vínculos y relaciones vitalizantes. Fueron las primeras de la UPS en ser impartidas bajo la modalidad semipresencial para favorecer la capacitación de actores de los movimientos sociales y del desarrollo realmente involucrados en el trabajo comunitario: gente de Iglesia (hoy por hoy, la institución con mayor cantidad de personal inserto en comunidades), facilitadores del desarrollo, educadores populares, miembros de comunidades indígenas, campesinas y afroecuatorianas comprometidos políticamente con sus comunidades, etc. Estas propuestas, en especial la Carrera de Antropología, ha vivido períodos de auge, crisis y de transformaciones correspondientes a los diversos contextos sociopolíticos del Ecuador y de Latinoamérica que pueden resumirse en tres momentos.

En un primer momento, las instituciones académicas relacionadas con la antropología y la sociología han sido actores clave en la constitución y fortalecimiento de los movimientos sociales de carácter étnico, indígenas y afroecuatorianos, a

partir de los años '80 a través de la generación de espacios para reforzar actores (en un primer momento externo) y modelar favorablemente la opinión pública. Diversas carreras de la PUCE (antropología y lingüística, principalmente) han formado líderes y asesores de las nacientes organizaciones indígenas; otras instituciones, como el Centro Cultural Abya Yala y el Centro Afroecuatoriano, también generaron espacios de capacitación de cuadros eclesiales muy vinculados con movimientos sociales, particularmente redes de misioneros, sacerdotes, laicos y religiosos empeñados en el fortalecimiento del movimiento indígena de las entonces llamadas 'minorías étnicas'. La 'crisis misionera' desatada por el Encuentro de Barbados (1971) afectó también a los antropólogos quienes asumieron un perfil mucho más discreto al convertirse en intelectuales orgánicos y asumir tareas de capacitación, asesoramiento, generación de vínculos y concertación de actores¹².

En este contexto se crea en Ecuador la Carrera de Antropología Aplicada (1987) ligada entonces a la UTPL para luego, a partir de 1994, formar parte de la FACHED de la UPS. Entonces, la carrera se desarrolló con relativo éxito debido a dos razones fundamentales:

a. Fuerte relación con redes latinoamericanas de misioneros insertos en comunidades indígenas de los Andes y de la Amazonia para quienes la antropología llegó a constituirse en una herramienta privilegiada de análisis de la realidad y de fortalecimiento de organizaciones indígenas.

¹² Ver JUNCOSA, José: "Momentos y tendencias en la producción editorial indígena". En: Encuentro Latinoamericano sobre la atención bibliotecaria a las comunidades indígenas. Universidad Autónoma de México, 2001: 161 ss.

b. La modalidad a distancia, la cual favoreció la demanda al captar estudiantes latinoamericanos a través de sedes en varios países latinoamericanos: Argentina, Brasil, Paraguay y Guatemala. En sus inicios, la Carrera no pretendía forjar investigadores sino profesionales de los movimientos sociales para intervenir y acompañarlos con las herramientas que brindan las ciencias sociales, en especial, la antropología; por lo tanto, no constaba entre sus fines ‘competir’ con o sustituir a otras iniciativas cuya vocación académica consistía en formar profesionales¹³. De hecho, la mayoría de los estudiantes iniciales de la carrera fueron misioneros comprometidos con el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y diversos programas de educación bilingüe intercultural y se puede afirmar que la iniciativa ha transformado su práctica aunque ello no se revele en un elevado número de graduados.

En un segundo momento, los municipios y las regiones se convierten en nuevos escenarios de actoría social sin los cuales es imposible entender las transformaciones de las ciencias sociales en el Ecuador. Debido a la expansión de programas de desarrollo a partir de los ‘90, se generaron marcos de capacitación desde los enfoques del desarrollo local y participativo, esta vez, con una inclusión más clara de miembros de las comunidades indígenas, campesinas y afroecuatorianas. En este segundo contexto, la carrera de Antropología Aplicada diversificó el perfil de sus miembros al incorporar una mayor cantidad de laicos y líderes comunitarios a la vez que adquirió un mayor grado de formalidad al integrarse a la Universidad Politécnica Salesiana y adecuarse con mayor rigor a los requerimientos del CONESUP. A pesar de ello, este nuevo escenario no fue fácilmente absorbido por

absorbido por la carrera pues los temas demandados apuntarán a la gestión del desarrollo primero y a la gestión pública, luego.

Al mismo tiempo, se debilitaron las redes de instituciones misioneras que proveían la mayor parte de estudiantes de la Carrera de Antropología Aplicada, al optar por iniciativas autosuficientes y, en cierta medida, aisladas de las relaciones que en un momento les dieron vida. Debemos anotar que las instituciones misioneras y las organizaciones indígenas parecen vivir un proceso de cierta manera paralelo que los aleja entre sí y de los marcos disciplinares de la antropología al pasar de instancias de pensamiento e interpretación de la realidad a ejecutoras de planes de desarrollo e iniciativas muy puntuales de capacitación¹⁴.

En un tercer momento, a partir del 2000, tiene lugar en el Ecuador un escenario de intensa diversificación de programas de capacitación universitaria en ciencias sociales a partir de posgrados, en los que incursionaron FLACSO y la Universidad Andina, la Universidad Católica de Quito y la Central, entre otras universidades. Se desarrollan así, nuevos enfoques como el de género, el desarrollo local, la gestión del patrimonio cultural, encaminados al perfeccionamiento profesional de miembros de instituciones del desarrollo, estatales y territoriales. Las organizaciones indígenas, por otro lado, comienzan a estructurar propuestas académicas a través de la creación de sus propias universidades (todavía en consolidación) y

¹³ Ídem

¹⁴ En lo personal, me ha llamado siempre la atención el deterioro paulatino de la reflexión teológica eclesial en torno a las culturas aun a pesar de la consagración apoteósica y el espaldarazo oficial que recibiera la ‘inculturación’ a lo largo de las páginas del documento del CELAM realizado en Santo Domingo. Parecería que la institucionalización del tema no ha contribuido en mucho a revitalizar las redes de reflexión y pensamiento, hoy muchísimo más débiles y de cierta manera invisibles.

de nuevos programas de estudio para ser desarrollados en convenio con universidades, como la Licenciatura de Lingüística Andina (Universidad de Cuenca y DINEIB) o los programas de formación de líderes.

Otro elemento que caracteriza este período reciente es la incursión de organismos no gubernamentales en el desarrollo de propuestas académicas relacionadas con los movimientos sociales, las cuales serán retomadas por diversas universidades: es el caso de Instituto Latinoamericano de Investigación Social (ILDIS)¹⁵ y el Instituto alemán de Cooperación Técnica (GTZ, por sus siglas en alemán), entre otros, para citar algunas que invertirán recursos humanos y financieros para desarrollar enfoques aplicados a la política, la educación, el desarrollo local, el medioambiente y las organizaciones sindicales e indígenas. Por lo tanto, el panorama es mucho más complejo y en el cual los actores sociales aplicaron autonomía y libertad de movimiento para definir sus alianzas y contrapartes académicas con entidades y enfoques que antes no estaban presentes.

Durante este período, surgen marcos teóricos y metodológicos muy variados que obedecen a escuelas críticas (los estudios culturales, por ejemplo) y que favorecen la ya mencionada 'perspectiva del actor'. La antropología, a su vez, se expande hacia otros escenarios y modalidades tales como cursos realizados en y desde el exterior o en el Ecuador, y con modalidades que facilitan el acceso: modalidad a distancia, convenios institucionales, etc. Paradójicamente, este panorama no ha salvado a las ciencias sociales de una cierta sensación de crisis

y de sentirse en minoría con respecto a otras ofertas académicas, tal como lo señalamos al inicio de nuestro artículo.

- Desplazamiento de niveles. La antropología: ¿un eje transversal o una carrera específica?

Otro de los desplazamientos significativos ha consistido en que las ciencias sociales pasaron de ser una opción profesional específica (una carrera) correspondiente al nivel de formación profesional de pregrado a constituirse en opciones de cursos y programas de posgrado. Así, la tendencia apunta a reforzar su presencia como una especialidad y no tanto como una carrera. Paralelamente a este fenómeno, se constata además que los temas claves de la sociología y de la antropología (cultura, identidad, diversidad, sociedad, organización social) se han diseminado hacia otras propuestas académicas como ejes transversales y como módulos muy puntuales debido a lo cual es posible afirmar que se ha ganado en presencia pero se ha perdido en especificidad. El panorama futuro, si se profundiza la tendencia, apunta a que los antropólogos serán casi inexistentes pero, en cambio, abundarán los médicos, los educadores, los capacitadores del desarrollo, los abogados y comunicadores que contarán con alguna especialidad o conocimientos puntuales en antropología o sociología. ¿Es este un futuro deseable?

Para orientar la respuesta al interrogante es necesario considerar la actitud de nuestros colegas antropólogos europeos ante lo que sucede en el marco de la homologación de los programas universitarios según los requerimientos de la Unión Europea y que da cuenta de los mismos procesos, tal vez por distintas razones¹⁶.

¹⁵ La producción académica de estas instituciones de cooperación para el desarrollo, se expresan en cursos académicos, programas de capacitación y en una extensa línea editorial producida en Ecuador a partir de los años '90. Ver JUNCOSA, José: op. cit.

¹⁶ Me permito sistematizar una reciente conversación mantenida con la antropóloga española Montserrat Ventura, de la Universidad de Barcelona, en mayo del 2005.

Según las regulaciones vigentes, la antropología y la sociología no tendrían un lugar importante en las políticas públicas (tal como lo hemos señalado más arriba) debido a una supuesta incapacidad de absorción del mercado laboral respecto a los profesionales formados en esta disciplina.

Frente a este dilema, las diversas asociaciones de antropólogos proponen dos cosas: la primera consiste en desmentir la supuesta escasa demanda laboral para los antropólogos a través de la evidencia de que los potenciales lugares de trabajo no son tan pocos. Si es cierto que no todos trabajan en las aulas universitarias o en investigaciones antropológicas, muchísimos desarrollan su actividad como antropólogos en áreas que si bien los invisibilizan como tales no les impiden ejercer su profesión: la salud, las políticas públicas, la educación o la empresa constituyen algunas de estos nuevos espacios de creciente demanda de las destrezas propias de un antropólogo.

Creo que esto vale también para nosotros y si observamos nuestros graduados casi todos ellos se ubican en sitios de trabajos; aunque no directamente vinculados con la imagen tradicional del ejercicio del antropólogo se desempeñan como tales: gestión comunitaria, desarrollo de proyectos, gestión cultural, la empresa privada, educación, son algunos de los ámbitos donde nuestros colegas y graduados ejercen y desarrollan las herramientas aprendidas de su profesión. Lo contrario, el que la docencia y la investigación universitaria se convierta en el único escenario de ejercicio profesional, debería considerarse un síntoma preocupante que denotaría la mala salud de la carrera.

Frente a las presiones que ejercen la transversalidad y las interacciones con otras ciencias hacia la desaparición de la

antropología como opción profesional, la segunda posición de nuestros colegas consiste en defender a rajatabla su especificidad; precisamente porque las interacciones con otras ciencias son abundantes y frecuentes (con la comunicación y la sociología, sobre todo) es necesario mantener un escenario que desarrolle la antropología como disciplina, que cultive sus teorías y sus métodos a fin de enriquecer las interacciones antes que diluirse en ellas. Esta opción, estoy convencido, resulta válida también para nosotros, mucho más en una realidad donde el paradigma de la diversidad resulta una clave de comprensión y de convivencia entre los diversos sujetos sociales que constituyen la realidad latinoamericana y ecuatoriana.

2. Desafíos urgentes

Como hemos visto, las ciencias sociales -especialmente la antropología- se debaten en medio de una crisis necesaria y consustancial con sus postulados epistemológicos; sin embargo, se agudiza por una cultura globalizada que privilegia el conocimiento tecnológico y la competitividad laboral; además, los cuestionamientos provenientes de los mismos movimientos sociales arrojan sombras de duda respecto a su pretendida eficacia y utilidad para construir actores sociales y transformar la realidad. Por último, la misma academia pareciera favorecer la antropología más como una especialidad que como una carrera específica. Ante tales demandas y presiones los análisis interpretativos de los fenómenos socioculturales que caracterizan la antropología parecerían tener muy poco futuro. Sin embargo, nuestra postura insiste en que por lo pronto las ciencias sociales, en especial la antropología, no deben asumir una actitud defensiva respecto a estos cuestionamientos como si no fueran pertinentes: la generación y distribución

equitativa de la riqueza y la competitividad laboral son tan válidos como criterios de juicio y evaluación como el aporte respecto a los cambios y transformaciones sociales y el refuerzo de las actorías sociales. Al mismo tiempo, defendemos una posición a favor de la especificidad de la carrera y de una presencia explícita de las ciencias sociales en la Universidad para contribuir a su misión y visión.

Por último, pongo a consideración de la comunidad universitaria los siguientes desafíos, pensados no tanto para solucionar los enormes problemas de la antropología a nivel global y continental sino para definir su papel al interno de nuestra Universidad. Como es evidente, los desafíos teóricos ocupan un lugar muy importante, no obstante las urgencias y el carácter inmediato de las encrucijadas coyunturales.

a) La antropología y las ciencias sociales se orientan, cada vez más, a considerar problemas prácticos relacionados con la equidad, los derechos humanos y la participación política, es cierto; pero su aporte consiste en una lectura que dé cuenta explícitamente de la teoría en uso para enfrentarlos; recordemos que no son los objetos de investigación ni los sujetos que reflexionamos los que definen la antropología sino el enfoque con el que nos acercamos a ellos (la ‘imaginación antropológica’); son las destrezas teóricas y metodológicas las que nos permiten dar cuenta de una visión comprensiva de la realidad social. De esta línea emerge el primer gran desafío que consiste en no renunciar a la teoría. El debate en torno a la epistemología de las ciencias sociales, debe privilegiar aquellos enfoques más coherentes con la misión y la visión de la Universidad, en especial los que favorecen el reconocimiento de la ya mencionada recuperación de la ‘perspectiva del actor’ y del carácter relacional del conocimiento como única forma de superar

las pretensiones de objetividad y las actitudes coloniales del saber sin renunciar al uso de la teoría. Debemos saludar el que la FACHED haya creado un grupo de trabajo en esta línea y aspiramos a que sus resultados orienten nuestro trabajo docente.

b) Otro de los desafíos teóricos consiste en trascender los dualismos que atraviesan el ejercicio de las ciencias sociales pero sin por ello eliminar las paradojas y las tensiones tan propias del concepto de cultura que lo convierten en una herramienta a la vez tan útil como fascinante, a medio camino entre las ciencias naturales y la filosofía, entre las explicaciones de carácter individual y otras colectivas; entre lo concreto y lo abstracto. Uno de los dualismos más discutidos en la actualidad a superar, es el que diferencia radicalmente entre representaciones y prácticas (como si el pensamiento y las representaciones no fueran ya una acción humana y una praxis). Se suele reprochar, y con razón, que la antropología enfatiza demasiado el polo simbólico de la cultura (las representaciones o los ‘saberes’) y excluye de su análisis las prácticas.

Existen, por lo tanto, una serie de conceptos que usamos profusamente sin establecer con claridad sus límites y consecuencias para el análisis y cuya investigación es vital para orientar los aprendizajes y el desarrollo de la antropología. Un programa mínimo para desarrollar conceptos claves tales como ‘representaciones’, ‘prácticas’, ‘imaginario’ redundará en el crecimiento de la carrera. El diálogo con los colegas de la carrera de Gestión Local para el Desarrollo también corrobora la necesidad de incorporar en la antropología la reflexión sobre las prácticas, sobre cómo la gente hace las cosas, a fin de una noción de ‘lo aplicado’ más profunda y justa con los actores. La superación de los dualismos y la recuperación

de la paradoja compleja implica también la necesaria redimensión del concepto de 'cultura' y de su alcance ya que esta no lo explica todo, como se suele asumir con ligereza: es necesario también incorporar la historia y la economía, entre otras ciencias que permiten una mirada más amplia e interdisciplinaria.

Un buen punto de partida para emprender este cometido es concebir la realidad social como resultado de una práctica social¹⁷; tanto el investigador (sus teorías y métodos) como su objeto/sujeto (lo que la gente dice, piensa y hace) forman parte de un mismo contexto en el que esas prácticas son, a la vez, producto y productoras de sentido. En lugar de concebir la sociedad y la cultura como realidades que 'están ahí', tal visión revaloriza el carácter relacional de la investigación, relación que tensiona e integra la objetividad con la subjetividad, la teoría con los datos y con el trabajo de campo, al investigador con su objeto y sujetos fuentes de información, lo universal con lo particular, el punto de vista del investigador y el de los actores sociales. Se intenta superar así, las corrientes objetivistas de la cultura (como realidad que los sujetos asimilan pasivamente), las corrientes subjetivistas (la cultura como realidad que el sujeto construye autónomamente), y las corrientes interpretativistas y positivistas (la cultura como dato objetivo donde el rol del investigador oculta las racionalidades de los actores). Se puede su-

perar así, reducir la antropología a su nuevo ejercicio teórico o a simplificar la etnografía como fuente de información o ejemplificación de teorías y la reflexión del método etnográfico.

c) Es preciso, además, tomar en cuenta que el desarrollo teórico no garantiza por sí mismo satisfacer los requerimientos de la antropología. Su breve historia en el Ecuador demuestra que los buenos momentos se deben a la capacidad de articulación de las entidades académicas con los movimientos sociales y sectores demandantes de ciencias sociales. Por lo tanto, potenciar y enriquecer los vínculos institucionales de las carreras con instancias de la sociedad civil, organismos públicos y movimientos sociales es fundamental para su vigencia. En momentos en que la oferta se ha diversificado y calificado competir no es fácil, pero es el único camino.

d) El último desafío que propongo, entre muchísimos otros tan urgentes y necesarios (como el desafío pedagógico), es incrementar las relaciones de la carrera de Antropología con las diversas carreras al interno de la FACHED y de la Universidad, la interacción con la carrera de Psicología, por ejemplo, rendiría muchísimos frutos teóricos y prácticos a fin de superar una visión ingenua del individuo atrapada en una noción de sujeto pasivo ante la cultura o bien, de demiurgo omnipotente capaz de transitar todas las

¹⁷ En este punto, me baso en el excelente punto de vista epistemológico de la obra ya citada de GUBER, Rosana (El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Paidós, Buenos Aires, 2004: 55 ss) que considera la antropología como una mediación entre las teorías y las concepciones de los actores a través del trabajo de campo etnográfico. Al mismo tiempo, reivindica el uso reflexivo y respetuoso de los métodos de investigación que buscan reforzar la conciencia histórica de los sujetos sociales y a superar estilos de investigación socio o etnocéntricos, invasivos, subjetivistas y simplificadores de la complejidad de los

actores. Sin estos requisitos y enfoques se corre el peligro de que el adiestramiento en el uso del trabajo de campo etnográfico se convierta en el despliegue recetario de técnicas (el registro, la entrevista, la observación) con respecto a las cuales el investigador se siente incapaz de controlar su orientación y las implicaciones pragmáticas para los objetos/sujetos del conocimiento, incluso con respecto a los fines y orientaciones de la investigación.

identidades sin traumas ni vacíos, aspecto que ha sido reconocida como una de las falencias más agudas de la antropología contemporánea¹⁸. El mismo fruto rendiría la interacción con otras carreras, como Pedagogía, donde la reflexión no debiera reducirse al ámbito de la educación intercultural bilingüe sino extenderse también al tratamiento de la diversidad en el aula y a los mecanismos de generación de ‘culturas del aprendizaje’, además de incorporar la etnografía como método de investigación de la enseñanza. También las interacciones con la carrera de Teología Pastoral podrían ser muy ricas habida cuenta del lugar central del concepto de inculturación y del conjunto de interrogantes antropológicos que surgen de la pastoral misionera y el encuentro con otras religiones y culturas. De hecho, el escenario pastoral ha sido el que ha dado fuerza y sentido a nuestra carrera y hoy no ocupa el lugar que debiera aun a pesar de la necesidad de revitalizar el debate. La clave es ofrecerles un motivo de investigación etnográfico útil para comprender la realidad.

Debemos mencionar además, el aporte que la antropología puede hacer al naciente interés y opción de la Universidad por las carreras relacionadas con la administración, el liderazgo y la gerencia, temas cada vez más frecuentes y visibles de la literatura contemporánea, no siempre tan lejanos de los movimientos sociales como solemos suponer. Muchos de nosotros hemos sentido la necesidad de incursionar en o ser objeto de jornadas de capacitación en temas como el ‘conflicto’, la ‘reingeniería social’, la ‘comunicación corporativa’, el ‘marketing social’, la ‘calidad total’, entre otros, al for-

mar parte de organizaciones o estar vinculados al desarrollo. La creciente preocupación por controlar y conocer las diversas modalidades de organización e interacción al interno de cualquier tipo de forma institucional es un punto neurálgico dentro de la racionalidad contemporánea. Ante esto: ¿qué tenemos que decir los antropólogos del fenómeno organizacional? ¿Cuál puede ser nuestro aporte específico para generar lecturas diferentes, más allá del paradigma de racionalidad eficiente imperante? ¿Cómo construir lecturas fundadas en el respeto a la diversidad que hagan posible vislumbrar nuevas maneras de gerencia? ¿Cómo aportar a nuestra Universidad para enriquecer los aportes y proporcionar una visión crítica?

En conclusión, los desafíos de la carrera son muy grandes y a largo plazo, todos ellos enmarcados en el quehacer académico. Ojalá se consolide cada vez más el trabajo en equipo y se fortalezcan los vínculos entre las carreras rompiendo barreras y superando la tentación de generar compartimentos estancos y autosuficientes como condición indispensable para superar la crisis que atravesamos.

¹⁸ Ver el excelente artículo de MENÉNDEZ, Eduardo: “Presencias y ausencias en la antropología actual” (CIESAS), 2000.

**PROBLEMAS
EPISTEMOLÓGICOS DE LAS CIENCIAS HUMANAS
Y DE LA EDUCACIÓN**



*Darwin Reyes Solís**

El campo de la epistemología es un mundo de conflictos, en ese sentido es mejor plantearse el problema epistemológico desde la visión de un sector de diferencias y luchas constantes, de un mundo de diversidad en el que las posiciones llegan a ser extremas, posiciones que van desde la negación de la epistemología como ideología científica, hasta afirmaciones de la epistemología como la posibilidad de un marco referencial único para el conocimiento humano validado como científico.

No existe una concepción homogénea y única sobre lo que es la epistemología y sobre su campo u objeto de estudio. Más bien la epistemología es un continuo debate sobre su propio corpus teórico. Podemos hablar en sentido estricto de epistemologías, de diversidad de concepciones. Esta diversidad dentro de la epistemología depende de preconcepciones sobre la ciencia, el conocimiento y los saberes; depende de las preconcepciones políticas y sociales sobre lo que implican, esos saberes, en sus aplicaciones y usos.

La concepción misma de la epistemología es un problema teórico y pragmático. Además, las diferentes formas de entenderse a sí misma han estado atadas al proceso histórico. Los cambios culturales van haciendo que los planteamientos epistemológicos vayan de la mano con las transformaciones sociales. Ya desde su origen la concepción de episteme fue creada para diferenciarse de otras formas de entender el mundo, para diferenciarse de la religión, de los mitos, de lo cotidiano, para así, en esa diferenciación, lograr un estatus de “verdad”, un estatus de “logos” que se construye desde un tipo de racionalidad, que se creía como única.

Pero es en la modernidad que las ciencias se imponen como “estructura”. Desde allí se puede hablar de epistemología en el sentido de teoría de las ciencias, teoría crítica y reflexiva sobre la construcción del conocimiento científico. Además la modernidad piensa la epistemología desde concepciones de teoría “para” las ciencias naturales. Podemos decir que la concepción moderna de la epistemología tiene su base en el debate de los presupuestos de las ciencias formales (matemática y lógica) y las ciencias naturales reinadas por la física. Teniendo claro que esa era la línea predominante en la modernidad, pero no la única.

Las superaciones a esas formas de entender la epistemología han venido de diferentes planteamientos, de diferentes formas de volver los ojos a las construcciones científicas. Como ejemplos ubiquemos a los planteamientos nietzscheanos y sus superaciones de lo “Apolíneo” desde el surgimiento de lo “dionisiaco” como categorías simbólicas del problema entre la racionalidad y las estructuras de diferencia; el planteamiento hermenéutico, las construcciones sobre conocimientos étnicos, la genealogía y su construcción de biopoder, los planteamientos de estudios subalternos y postcoloniales, la reconstrucción y sus presupuestos, las

* Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad Politécnica Salesiana.

teorías de la complejidad, la teoría de los sistemas sociales entre muchos otros.

La diversidad de planteamientos epistemológicos en la actualidad cubre un rango extenso. Las propuestas están dadas desde construcciones históricas más conservadoras en términos conceptuales, hasta el anarquismo epistemológico. Todo esto me lleva a afirmar que el primer “problema” epistemológico es la comprensión sobre sí misma, la comprensión de lo que se entiende por epistemología. Dependerá en mucho, de la concepción de epistemología que se esté manejando para definir sus conflictos internos, sus concepciones teóricas y sus implicaciones prácticas.

1.1. El ser mismo de la epistemología

Uno de los campos de conflicto de la epistemología está dado en las tendencias contemporáneas de “alivianamiento” de los presupuestos teóricos. Llevando la epistemología a un campo se subjetividades y planteamientos relativos logrados desde una anulación de la fundamentación teórica y una anulación de los presupuestos de la crítica y la coherencia exigida por cualquier construcción cognitiva. Llegando a casos extremos de plantear que todo lo que se produce desde lo cotidiano es ciencia y la única forma de validación es la aceptación del grupo cultural. Este alivianamiento tiene su expresión extrema en el relativismo cultural que anula toda posibilidad de construcción formal de la realidad social, lleva a pensar que todo vale, y todo “conocimiento” tiene verdad en sí mismo, porque la subjetividad de un expositor es suficiente para acreditar la no falsedad de una verdad enunciada.

Pero al mismo tiempo que la relativización del conocer y el alivianamiento teórico son serios problemas, también es preocupación de la epistemología con-

temporánea las absolutizaciones de la verdad científica. Esa percepción de que el modelo de las ciencias formales como la matemática y la lógica son los únicos marcos referenciales para hacer ciencia y el lenguaje formal matematizado es el único que permite “exponer” con certeza la realidad. Fuera de eso, todo es metafísica (en el sentido despectivo del uso de este término) Otra versión de este absolutismo es determinar que el conocimiento científico es el único válido, que tienen su propio método y que su validación está dada en sí mismo, por el nivel de “precisión” de su comprobación. Dicho único método es el científico que expresa cánones estructurales que los científicos deben seguir.

Los dos extremos al plantearse el problema epistemológico olvidan que la ciencia implica apelar a teorías, dichas teorías son preconcepciones desarrolladas críticamente y con establecimientos de coherencia interna, con contrastación empírica, con la explicitación de una o unas lógicas internas y con la posibilidad de ser comunicable. Todo eso hace necesario una rigurosidad metódica. Esto hace que las construcciones teóricas sean realizadas y realizables dentro de ciertas estructuras que no son subjetivas en su totalidad, pero que tampoco son verdades preconcebidas y absolutas, independientes del sujeto que las formula. En el fondo este es uno de los grandes problemas y retos que tienen que enfrentar la epistemología contemporánea: *encontrar canales de conciliación entre lo particular, lo subjetivo, lo local y la estructura normativa general (aunque no absoluta) que permita la existencia de presupuestos; encontrar sistemas de diálogo entre lo que es la subjetividad, la relatividad de la proposiciones científicas y su validación coherente y crítica (válida) de una realidad social que puede ser “leída”, una normatividad que permita entender las estructuras generales.*

En este punto podemos citar la propuesta de Morín:

La racionalidad debe reconocer la porción del afecto, del amor y del arrepentimiento. La verdadera racionalidad conoce los límites de la lógica, del determinismo, del mecanicismo; sabe que la mente humana no puede ser omnisciente, que la realidad comporta misterio; ella negocia con lo no racionalizado, lo oscuro, lo que no se puede racionalizar; no solo es crítica sino autocrítica. Reconocemos la verdadera racionalidad por su capacidad para reconocer sus insuficiencias.

La racionalidad no es una cualidad de la que están dotadas las mentes de los científicos y técnicos y de la cual carecen los demás. Los sabios atomistas, racionales en su área de competencia y bajo el apremio del laboratorio, pueden ser completamente irracionales en política o en su vida privada¹.

En esto, el problema epistemológico, es parecido al problema ético: la conciliación del individuo con el grupo, el derecho de la persona y sus relaciones con el de la colectividad. Mis derechos con los derechos de los demás. La ética debe buscar conciliaciones entre estos dos ámbitos.

1.2. Las divisiones de la epistemología

En cuanto a la división de la epistemología se han ensayado varias posibilidades: la de ciencias fácticas y ciencias formales; la de ciencias naturales y ciencias sociales, entre muchas otras formas de clasificar. Pero cualquiera sea la clasificación es un problema que se debe debatir dentro del corpus teórico de la epistemología

misma. La clasificación que se acepte es ya un debate planteado y si no se acepta ninguna clasificación es también un debate que debe ser atendido desde la epistemología y no fuera de ella.

Nos interesa en este artículo preguntarnos no solo por la clasificación en ciencias naturales y sociales, sino por el fondo de la concepción que se maneja en esta concepción: la existencia de las ciencias sociales. Es fundamental trabajar epistemológicamente las interrogantes sobre las ciencias sociales mismas: ¿Se puede llamar a las ciencias sociales ciencias? ¿Cuáles son las diferencias entre las construcciones de las ciencias llamadas naturales y las llamadas sociales? ¿Hay un método específico para la construcción de las ciencias sociales o el método de las ciencias naturales puede ser usado para hacer ciencias sociales. Al igual que nos planteamos el perfil de la construcción epistemológica de las ciencias sociales, cada una de las construcciones que se erigen como ciencias deben desmontar sus propios sistemas teóricos e ir al fondo de sus presupuestos. En ese sentido la pedagogía que se piensa a sí misma como construcción científica debe buscar su sistema de presupuestos que le permita “re-crearse” como una de las ciencias sociales.

La problemática es grande y las formas y líneas teóricas para enfrentar dicha problemática es diversa. Además se añade el hecho de ver lo previo de las ciencias sociales y las implicaciones en lo político, en lo social; sus implicaciones en el proceso de conocimiento, del aprendizaje de ese conocimiento y de las posibilidades reales de enseñar los bagajes teóricos construidos; de su incidencia en el uso y manejo del poder desde unos centros en los cuales se produce ciencia hacia otros lugares-países que toman esas ciencias y nada más.

¹ MORÍN, Edgar. “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Barcelona, Paidós, 1999, p. 30-31.

Pero el debate contemporáneo va más allá. Se ubica en la crítica y/o aceptación de esta forma de entender la construcción de conocimiento desde parcelas de la realidad. El desarrollo de las clasificaciones se ha visto limitada por los apremiantes argumentos de teorías (por ejemplo la complejidad) de buscar conexiones e interconexiones entre las diferentes formas del saber humano. No se trata solo de encontrar puntos de diálogo entre las ciencias llamadas naturales y las ciencias sociales. Se trata de encontrar nodos de conexión entre los diferentes conocimientos y saberes y dentro de ellos como uno más el conocimiento científico. Relaciones que son necesarias para entender los procesos de sociedades que ya no tienen un centro de referencia, sino que funcionan desde multiplicidad de referencialidades. Por ejemplo es apremiante ver la necesidad de incluir los saberes religiosos, los saberes culturales, los saberes pensados desde las diferencias (de género, de edad, de etnia, etc.) y los saberes científicos en un diálogo en el que ninguno es fundante de los otros. En el que no existen conocimientos superiores, ni inferiores, sino solo diferentes.

1.3. La necesidad de la inclusión de otras formas de saber (no científicos) y el diálogo de conocimientos

Otro de los serios problemas que tiene la epistemología en sociedades de diferencias pronunciadas, de construcciones culturales diversas, de sistemas históricos de injusticia, es el debate sobre otros conocimientos que luchan por posicionarse en los marcos de validación social. Dichos conocimientos, llamados también saberes están contruidos desde “otras lógicas”, otras formas de entender el conocimiento mismo, son conocimientos históricos y, muchos de ellos, milenarios.

El uso mismo de los términos ciencia, conocimiento y saber han sido tan diver-

sos que no podemos establecer un acuerdo sobre qué quiere decir, en sentido estricto, cada uno. Podemos decir que hemos caído en concepciones tan generales que dicen todo y nada a la vez, que pueden ser utilizados en sentidos tan amplios que todo puede entrar en ese concepto, perdiendo toda especificidad para el debate y la criticidad. Por ello la propuesta de definir ciencias, conocimientos y saberes se convierte en una tarea “al imposible”. Lo que podemos es trabajar estas concepciones desde otras formas de construir las, desde otros presupuestos para entenderlos, hacer un metacognición de ellas como concepciones. En esta metacognición, como campo previo a la comprensión de todos estos términos, es fundamental entender que son términos que vienen de diferentes tradiciones, que vienen de diferentes propuestas culturales y teóricas, que no pueden ser clasificables en presupuestos fuera de sus propuestas, porque perderían sus dimensiones en las cuales tenían sentidos contruidos.

La alternativa, entonces, es no jerarquizarlos, no colocar una tradición sobre otra. Pues ese, parece, el complejo cientista o cultural que menos aporta para las construcciones de epistemes desde la diversidad; pues cuando se los jerarquiza, uno gana y otro pierde, dejando en evidencias prejuicios epistémicos y culturales a favor o en contra de una posición. En otras palabras la jerarquización de estos términos implica una preferencia por uno de ellos y eso evidencia la poca apertura a que conocimientos, saberes y ciencia sean construcciones del saber, del conocimiento y de la ciencia que aportan al entendimiento de lo complejo de la realidad, de lo diverso de las sociedades y de los mundos (en el sentido heideggeriano). No con esto queremos decir que todo vale, sino que los caminos son diversos, por ello hemos de ser críticos con las construcciones sobre “el mundo” que

se hagan desde la ciencia, desde los saberes y desde los conocimientos.

Los debates sobre si es ciencia, si es conocimiento o si es saber quedan superadas desde el planteamiento de “diversidad epistémica”, pues esta, entendida como la multiplicidad de formas de construir y distribuir los productos epistémicos sobre el entendimiento del mundo, de la vida, de la sociedad, de nosotros y de los otros, se inscribe en un manantial de formas, en un arco iris de posibilidades hacia el infinito.

Sobre este punto dejamos pendiente alguna afirmación concluyente, pues es un debate que está siendo tratado por nuestras generaciones y las alternativas no están del todo trabajadas. Podemos plantearnos el tema del diálogo de conocimientos como una labor por construir.

Ahora bien, existen intelectuales que han preferido tomar partido y decir que esos conocimientos son científicos pero con otra lógica de construcción de la ciencia, al otro lado están los intelectuales que desconocen la posibilidad de ciencia en esos conocimientos y les dan un otro lugar para ser elaborados y analizados. En todo caso en los tiempos actuales esos conocimientos ya no son negados (por lo menos en las referencias teóricas). Las prácticas son otra historia.

1.4. Las diferentes posiciones para “abrir” la epistemología hacia otros frentes

Como vemos los problemas de la epistemología son centrales y atacan a su estructura interna misma. De allí que han surgido voces para abandonar la epistemología por considerarla una “lectura de occidente”, por considerarla un campo cerrado frente a las necesidades actuales del mundo que se presenta como incierto y relativo.

Se plantea que es necesario superar las formas de entender la epistemología y confirmar otras construcciones sobre el saber y el conocer humano, para así trascender la modernidad y reinventar la realidad. Veamos algunos de los planteamientos en este sentido.

1.4.1. La superación de la epistemología, para un trabajo en los epistemes que se manejan en la producción del conocimiento

Las propuestas en este nivel buscan un punto de relación que permita abandonar la occidentalización de la ciencia y pasar a un encuentro de conocimientos desde sus producciones, desde sus puntos de surgimiento. Esos puntos de surgimiento no son científicos, sino culturales, sociales, de uso de poder, de intereses, de deseos presentes y ausentes.

La propuesta de Fernando Garcés, docente de epistemología e interculturalidad en la Universidad Politécnica Salesiana nos ayuda a entender mejor esta línea de pensamiento.

La concepción de epistemología forma parte de un cuerpo reflexivo que Occidente (sé que “occidente” es un término complicado pero está lo suficientemente generalizado como para dar una idea “amplia” que permita entender que se trata de aquello que históricamente se estructuró como Occidente de lo que era en aquel momento el centro de los sistemas interregionales más importantes previos al siglo XV, o sea, Europa central en referencia al mundo árabe-musulmán) ha ido refinando a lo largo de los últimos siglos. Es, por tanto, una concepción monocultural, geohistóricamente localizada y referencialmente restringida. Es un concepto que tiene que ver con un tipo de conocimiento (particular) que en un momento de la historia rompió las fronteras de su ámbito de producción, imponién-

dose como universal. Esto no quiere decir que no sea un concepto útil e importante pero debe ser visto, en mi opinión, desde este marco comprensivo y desde esta relatividad.

Marcado este espacio de comprensión de lo que debe ser entendido por epistemología, se la puede definir, en cualquiera de sus corrientes, con la afirmación general de que es la ciencia que se ocupa del estudio crítico del conocimiento científico o de la teoría del conocimiento. Lo cierto es que habría que pensar en las opciones de concepción desde dentro de este espacio provincial marcado por Occidente, o sea, lo que propiamente se llamaría epistemología, y otros espacios de producción del conocimiento o de epistemes (como un término de encuentro).

En el mundo existen diversos modos de producción del conocimiento y es necesario acercarse a esas epistemes para construir una epistemología que sea pluritópica, por lo menos. Pero al trabajar desde la idea misma de epistemología, ¿no significaría esto tratar de meter a las demás formas de producción del conocimiento en la lógica totalizadora y monopólica del saber de Occidente? Es posible. Sin embargo, dado que el conocimiento es siempre un conocimiento situado creo que se puede pensar en una especie de campo de intersección en el que se expresen en un cierto lenguaje mínimo esas distintas epistemes.

Desde los grupos subalternizados por Occidente creo que este es un ejercicio necesario dado el carácter político que tiene actualmente la necesidad de defender y reivindicar su conocimiento como propuesta alternativa de "humanidad" ².

² Entrevista a Fernando Garcés, Universidad Politécnica Salesiana, grupo de epistemología de la carrera de filosofía, mayo del 2005. Versión no publicada.

Como vemos esta es una propuesta que busca integrar otros conocimientos y dialogar con la diversidad de producciones cognitivas, incluida la científica.

1.4.2. La deconstrucción del conocimiento mismo

En los tiempos actuales la epistemología está en la búsqueda de un "lugar de encuentro" desde el cual sea posible superar la reducción impuesta por la concepción de ciencia en el sentido racionalizante y racionalizador de la modernidad. Un paso hacia el fondo del problema, en el conocimiento mismo, en las estructuras del conocer. Se trata de un avance desde la decostrucción del conocer mismo, para descubrir sus errores en diferentes niveles y su capacidad de construirse como válido desde la racionalidad humana. Se reconoce, además que la producción de conocimientos es una producción cultural y social. La producción del conocimiento no es un problema de la ciencia, sino previo a ella, en la administración, en las políticas y en las estructuras mismas.

En efecto, el conocimiento no se puede considerar como una herramienta ready made que es posible utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primordial que serviría de preparación para hacer frente a riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar nuestras mentes para el combate vital hacia la lucidez.

Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características cerebrales, mentales y culturales del conocimiento humano, de sus procesos y modalidades, de las disposiciones tanto psíquicas como culturales que permiten arriesgar el error o la ilusión³.

³ Morín Edgar, op. Cit. Pág. 18-19.

En la propuesta de Morín las construcciones cognitivas deben ser validadas desde el conocimiento mismo, en un ejercicio de autocrítica y reconocimiento de sus límites. Desde allí se trazan puentes de interrelación tanto entre las llamadas ciencias como entre los diferentes saberes que produce el mundo de lo humano.

1.5. Las relaciones entre la producción de conocimiento y el poder

La producción y distribución de conocimientos ha estado atada al manejo y uso de poder. Los grupos y sociedades manejan el conocimiento y la información como un proceso de acumulación. Una estructura pensada en la acumulación de conocimientos para la dominación del “otro”. Estos ejercicios de matrimonio entre el conocimiento, entre la construcción de categorías teóricas y los grupos que toman las decisiones y poseen los bienes materiales de producción no es nueva. En Latinoamérica tenemos la experiencia de esto en la colonización de los españoles frente a las poblaciones nativas.

En este debate de la imposición de estructuras coloniales y cientistas en la formación de las ciencias y del manejo de poder desde esas ciencias Lander plantea un trabajo de “desvelamiento” de esa realidad para mostrar las estructuras que promulgan ese ocultamiento y proponer “salidas” desde los trabajos latinoamericanos. Para desvelar los sistemas eurocéntricos que naturalizaron la construcción liberal plantea dos dimensiones: 1) los estudios sobre las separaciones o particiones del mundo de lo real que hacían las estructuras europeas y 2) los estudios de las formas de articulación de los saberes modernos con la organización del poder. Luego de analizar estas dos dimensiones realiza propuestas o alternativas al pensamiento euro céntrico-colonial en América Latina: la construcción de un nuevo episteme

desde América Latina basado en: la concepción de comunidad y participación, la liberación a través de la praxis, la relación sujeto-objeto desde la actoría social y la construcción del conocimiento, la pluralidad epistémica, la perspectiva de la resistencia ⁴.

La pluralidad epistémica como forma de entender la realidad y el pensar sobre dicha realidad. La diferencia epistémica como categoría teórica y práctica que nos permite ver la realidad desde la multiplicidad de formas, desde el derroche de la vida en un manantial de construcciones desde lo distinto, desde lo que no es igual. Somos diferentes y construimos nuestros conocimientos, ciencias y saberes desde diferentes estructuras y formas. Hasta la realidad de nosotros mismos es imposible concebirnos como iguales, pues nuestros instantes históricos se construyen desde momentos diferentes, desde intereses diferentes y desde inconscientes de la diferencia.

Pensar las realidades desde la diversidad epistémica abre las posibilidades y se convierten en proyectos políticos, en luchas por el control de los símbolos que se constituyen en fundamentales y fundantes del avanzar de una sociedad.

Lander también plantea la relación entre crítica epistemológica y papel político y social de las ciencias, podemos decir que “es un error suponer que la crítica epistemológica al objetivismo y determinismo de la ciencia cartesiana, tiene que traducirse en un transformación o alteración significativa del papel político y cultural de la ciencia”.

⁴ Cfr. LANDER, Edgardo: “Ciencias sociales: saberes coloniales y euro céntricos”, en la colonialidad del saber: euro-centrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, compilado por Edgardo Lander, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

Lander sostiene esta tesis criticando a Lyotard y da ejemplos históricos de esto: El caso de la física, de la relatividad y el principio de incertidumbre. “La experiencia en este siglo sugiere que el relativismo epistemológico no es incompatible con el ejercicio del poder a nombre de la verdad científica”⁵.

1.6. La autoreferencialidad científica

Para entrar en los debates epistemológicos consideramos necesario entender los debates sobre la modernidad. Pues es en la modernidad como espacio-tiempo que la epistemología se convierte en una disciplina que trabaja las concepciones de la ciencia y los conocimientos. Allí, desde Descartes se elabora el conocimiento como una relación entre un sujeto consciente que se pone al frente de una realidad inconsciente. Una concepción fijista y mecanicista de las formas de entender la realidad.

La importancia de estudiar la modernidad radica en que es en ese espacio de tiempo que se trabaja una concepción de ciencia y de producción de conocimientos que determinan la forma de un nuevo orden de las cosas a nivel mundial. Los fenómenos nuevos para el siglo XVI como el Renacimiento, la conquista de América y la conformación de estados hace que las formas de concebir la realidad y sus posibilidades de conocerlas creen una forma específica de conocer: la ciencia con su método que se erige como absoluto: el método científico.

La ciencia entonces se pone en el trono, desconoce a los otros manejos del conocer

y se ubica en una posición que le permite dominar sus propios sistemas de referencia. Una autoreferencialidad en la que es la misma ciencia que determina la validez o no validez de sus argumentos, de sus posibilidades de construcción. Esa autoreferencialidad hace que nada de fuera pueda intentar debatir con la ciencia, nada que no sea ciencia pueda dialogar con la ciencia. Así se intenta ser pura, anular los procesos históricos, los sistemas de poder, la intervención cultural, los inconscientes “activados” y otras interferencias al construir conocimiento.

El imaginario de una historia racional ascendente en la que solo se podía encontrar el bien, el futuro prometido como cielo en la tierra, permitía que la ciencia se presente como el camino para encontrar dicho cielo.

Pero, en las teorías contemporáneas estas formas de entender la ciencia y la historia se han derrumbado. A cambio la historia está vista como rupturas y la ciencia pura es una ilusión de engaño y poder. Si la historia es discontinua, entonces sus productos son discontinuos: la ciencia es discontinua, los mitos son discontinuos, mi vida y la de todos es discontinua, la felicidad, el miedo, el conciente es discontinuo. Para la epistemología es fundamental entender esto, tanto entender la modernidad como forma de entender la ciencia, como la destrucción de ese imaginario. Así podemos diferenciar superar dichos conflictos.

CONCLUSIONES:

- No existe una epistemología, sino una diversidad de construcciones epistemológicas, cuyos problemas fundamentales están dados en entender cuál es su corpus teórico, y cuáles sus límites.
- La epistemología se refiere a una o unas formas de conocer que posee la humani-

⁵ LANDER, Edgardo: “Las transformaciones postmodernas de la política”. Ponencia presentada en la XX Congreso de la asociación Latinoamericana de Sociología. México, 2 al 6 de octubre de 1995. Versión electrónica proporcionada por el autor. 1995. p. 7.

dad, pero es imposible que pueda abarcar a todas. Pues ese “todas” es una gama infinita de formas de conocer y entender la realidad.

- La epistemología necesita de un continuo diálogo con otras formas de entender el conocimiento, debe saber de los límites de la razón y de los límites del conocer humano mismo. Debe abrir espacios de encuentro en los que “lo humano” funcione como espacio que nos permite construir y no solo destruir.
- Es importante rescatar que no hay recetas o definiciones sobre los temas planteados, eso sería reducir la riqueza del debate y definir una línea para transmitirla como verdadera. Los tópicos de la epistemología los debemos trabajar como debates, muchos de ellos sin solución, pero debates que son fundamentales para entender los procesos históricos sociales de la producción y distribución de las ciencias, los conocimientos y los saberes.
- El debate de la pedagogía debe insertarse en el debate del conocer humano en sus estructuras más fundamentales, tanto biológicas como psíquicas y culturales. Es mejor diseñar el aprendizaje y la enseñanza comprendiendo lo que está de fondo en las estructuras del conocer.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, Freddy, La crisis de la razón, Quito, Efímera, 1999.
- Dussel, Enrique, Hacia una filosofía política crítica, Bilbao, Desclée de Brouwer, 2001.
“Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt)”, en capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo, compilado por Walter, Abya Yala, 2001.
- Fernández Marta y Barbosa Susana, Tendencias sociales y políticas contemporáneas, Buenos Aires, Hernandarias, 1996.
- Follari, Roberto, Epistemología y sociedad, Santa Fe, Homo Sapiens, 2000.
- Lander, Edgardo, “Las transformaciones postmodernas de la política”. Ponencia presentada en el XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. México, 2 al 6 de octubre de 1995. Versión electrónica. 1995
“Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, compilado por Edgardo Lander, Buenos Aires, CLACSO, 2000
- Mardones J.M., Filosofía de las ciencias humanas y sociales, Barcelona, Anthropos, 1991.
- Martínez, Miguel, La investigación cualitativa etnográfica en educación, México, Trillas. 1998
- Morín, Edgar, Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona, Paidós, 1999.
Introducción al pensamiento complejo, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Quijano, Aníbal, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, compilado por Edgardo Lander, Buenos Aires, CLACSO, 2000.

LAS CIENCIAS HUMANAS Y DE LA EDUCACIÓN EN LA VISIÓN DE LA SOCIEDAD SALESIANA



*Rómulo Sanmartín G.,
sdb**

Humanidades y educación de visión. La seriedad que tiene la “ciencia” hay que conservarla y defenderla con la aplicación de un riguroso proceso de investigación, en el que no dominen ni la perspectiva subjetivista, ni la objetivista, sino la realidad producto de la relación de los elementos teóricos y observacionales. Una investigación científica no idolatra ningún componente epistémico; se sirve tanto de elementos históricos como de los culturales y conceptuales, evitando tanto los relativismos e instrumentalismos. La modernidad fraguó un modelo de ciencia física-biológica sin tiempo ni espacio y en ocasiones modelado únicamente de la observación, que terminó en la denominación de ciencias naturales. Las ciencias humanas y de la educación fueron las más perjudicadas, puesto que no superaron los parámetros del modelo de ciencias impuesto por la física y biología, aun sabiéndose que tenían mayoría de edad.

Con el fin de rescatar un modelo de ciencias de la educación y humanas, no físico ni biológico, es adecuado hacer un recorrido histórico-crítico, pues su fortaleza está en las experiencias pedagógicas y relaciones sociales pasadas, que son continuadas con nuevas formas y contenidos en la actualidad.

Inspiradas en esta visión de conjunto temporal, espacial y conceptual, pero con una constante referencia a lo óptico, la salesianidad ha fraguado no una teoría educativa, sino una visión humana y educativa, la cual se realiza con el criterio de misión; así pues visión y misión son los componentes inseparables de las ciencias humanas y de la educación. Por motivos de espacio en este artículo, insistimos más en la perspectiva de las ciencias de la educación antes que de las ciencias humanas.

La modernidad y las “ciencias”

Los procesos de investigación, formalización, elección y aplicación, hasta tecnológica de las ciencias, especialmente de las ciencias naturales, son relativamente tempranos, pues no superan el umbral de cinco siglos, constatando que la canonización de las ciencias naturales parte del siglo XV. La juventud de las ciencias naturales, que osadamente han postergado la cientificidad de las ciencias sociales a los siglos XIX y XX, las cuales realmente son más expertas por las experiencias históricas y amplias en contenido y lógica, genera desconfianza dado que no conoce el mundo reflexivamente, sino únicamente de manera positiva, quedándose en la observación o en la técnica, pero no en la reflexión.

La educación, bajo la denominación de “ciencias”, se convierte más en un producto de esa realidad positiva que en la capitalización de la experiencia, es decir de los contenidos del tiempo y del espacio. En fin, ha sacrificado el saber milenario a la codificación de ciencia centenaria; ha defenestrado la experiencia y dialogicidad y se ha quedado con el momento y la pura narración técnica. La educación sin tener el logotipo

* Director de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana.

“ciencia” ha prestado y se ha cultivado cualitativamente mejor que las cuantificantes ciencias impersonales y ha permitido un conocimiento sustancial del ser humano y de sus posibilidades; en cambio las ciencias se han cimentado en una técnica temporal, que termina adecuándose a la estructura de la cosa.

Las ciencias de la educación son una cuestión de la modernidad, de modo que lo que se objeta es la estructura formal. La tradicional comprensión de la pedagogía no cuaja en su totalidad en los rígidos moldes del formato científico, tales como el lenguaje, método, teorías. Un lenguaje demasiado narrativo es considerado poco fructífero en la ciencia; un método sin las modalidades de ensayo y error y contemplado desde los fenómenos de la conciencia no es medible e igualmente no es claro; una perspectiva, más vinculada al origen en un sujeto o en una escuela de pensamiento, no basta para calificar de ciencia una propuesta que se despersonaliza y se desescolariza en las teorías. La formalización de las ciencias, en general, tiende a dejar en la informalidad elementos que exceden el racionalismo sistemático y por lo mismo a desperdiciar insensatamente, en el todo construido racionalmente los elementos que aparentemente son innecesarios para la razón, pero que sí son sustanciales para la realidad.

El sacrificio hegeliano de la realidad respecto a la razón genera, por lo tanto, una pérdida de los contenidos óptico-históricos y al mismo tiempo una proyección virtual del mundo, al continuar la inversión feurbachiana del mundo como de la creación y acuñación de las realidades desde los cánones lógico-subjetivos o con la concreción de Schopenhauer del mundo como representación. Sin intenciones anticipadas, sino por propia dialéctica racional, no es casual que la

representación, la idealización y la auto-protección se concreten en la positivización de las ciencias, fenómeno constituido no por la fidelidad al hecho anterior al sujeto, esto es a los datos óptico históricos, sino por la factibilidad desde la construcción del sujeto, es decir por la consecuencia fáctica, antes que su anterioridad. Desde esta misma positivización, es coherente que se exagere en una tecnologización intencionada desde el sujeto y se olvide el ser; respecto a ello, en medio de la melancolía, Heidegger quiere retornar al ser, a través de la admiración, ser que no es únicamente operable sino núcleo, principio de comprensión y de acción.

La destrucción del idealismo con sus variantes no le libra a la rama empirista de la crítica ante todo por la anulación de la teoría, contenido fundamental de la ciencia, y por atrincherarse, por un lado, en la pura observación a través de una historia compositiva de los movimientos y, por otro, en la funcionalidad del sujeto para que haga el cálculo adecuado de los movimientos² haciéndose pues el sujeto útil a la ciencia, como un servicio al descubrimiento del mundo y al mismo tiempo como una devoción a una deidad mayor. Esta objetivización ha permitido un cultivado espíritu liberal en las ciencias aquilatándose el llamado método de las ciencias naturales, fenómeno que ha llegado inclusive, o mejor, por lógica consecuencia, a afectar las ciencias económicas, que es una ciencia social, con el principio del “dejar hacer” de Adam Smith. Ahora bien, si la actividad científica es un acto de utilidad del sujeto respecto a la ciencia, resulta ridícula la significatividad de la misma, pues esta pasa a ser un registro de datos, movimientos y comportamientos, en vez de una ciencia significativa, más aún, verdadera como se verá más adelante.

² W. H. Newton-Smith, La racionalidad de la ciencia, 41.

Este modelo de ciencia, que mejor sería llamarlo objetivismo científico, se ha impuesto en los campos de las ciencias técnicas, sobre todo, haciendo del sujeto un instrumento³ para sus informes.

El materialismo científico, igualmente, hace honor a su origen moderno, al instaurar un modelo científico a partir de los datos observacionales, los cuales serán respaldados con un adecuado archivo que contiene el historial de los datos, similar a los criterios conductistas, pero contextualizados en las historias sociales; la ciencia en la tradición materialista estará coordinada desde los contornos objetivos en un contexto social.

Por lo tanto la ciencia en su modelamiento, sea desde las perspectivas hegelianas, sea desde Fierbach o de Shopenhauer o del positivismo, ha fracasado, aunque se constate la grandeza de sus aportes; pero de esta crítica no ha quedado libre el marxismo con su materialismo científico.

La ciencia, considerada desde las premisas de la modernidad, ha logrado separarse de los condicionamientos metafísicos, los cuales no se someten a las pruebas experimentales, y ha confiado la perpetuación de su intención y procesual

concreción en la continuidad de ese proyecto, confinado sistemáticamente al sujeto en su naturaleza racional-pragmática. La ausencia de sujetos en la ciencia eliminará cualquier introducción de la ética, cosa que ya es un hecho puesto que las investigaciones en biología son cada vez más despersonalizadas y asimiladas al común denominador de las ciencias físicas, es decir a la consideración de cuerpos regidos por sus propios confines sistemáticos e interrelacionados extrínsecamente (por sus propias fronteras) sin comunicación desde la interioridad que termina, por consiguiente en la programada descualificación de la subjetividad, haciendo del contenido de las ciencias una cuestión de objetividad perniciosa. Ello consiste en un objetivismo, cuyo mayor triunfo está en la falta de explicación de los fenómenos, de investigación de los datos y su historial, de procesualización de los elementos fácticos formalizados desde la perspectiva teórica, de una aplicación epistémico-tecnológica; todo esto ocasionando un sacrificio de la verdad como descubrimiento⁴.

La inercia, el movimiento, la materia y las fuerzas como principios de las ciencias físicas se convierte en un modelo de las demás ciencias. No hay diferencia entre las ciencias, sino todas son ciencias naturales.

³ El sujeto como instrumento de la ciencia se ha realizado históricamente en el llamado instrumentalismo que carece del "ingrediente ontológico" y por lo mismo se ha exonerado de cualquier confrontación con los criterios de verdad, en consecuencia de la lógica y de la misma opinión. Su posición no calza con la razón explicativa, propio de una ciencia intencionada epistemológicamente, sino con la descripción y por lo tanto con la operatividad de sus mal llamadas teorías.

La utilidad se convierte en el definidor de la cientificidad, utilidad que se verifica en la predicción que se hace desde la historia de los fenómenos. Cf. Rosen, E. (ed), *Three Copernican Treatises*, 24-25; véase también en Edwards, P. (ed), *the Encyclopaedia of philosophy*, The Macmillan Company and the Free Press, Nueva York, 1967; W. H. Newton-Smith, *Ibid*. Véase también: Nagel, Ernest. *La estructura de la ciencia*, Paidós Barcelona, 1991, sobre todo el capítulo dedicado al status cognoscitivo de las teorías.

⁴ La naciente ciencia de la modernidad asciende aficionada por las cualidades primarias, las cuales no son fruto del sujeto y son la extensión, la dureza, la impenetrabilidad y el movimiento: "La noción de cuerpo no consiste ni en el peso, ni en la dureza, ni en color, etc., sino en la extensión solamente... Todas las variaciones de la materia, o la diversidad de sus formas, dependen del movimiento...el movimiento es la transferencia de una porción de la materia o un cuerpo desde la vecindad de esos cuerpos que están en contacto inmediato con él, y a los que consideramos en reposo, hasta la vecindad de otros", René Descartes, *Los principios de filosofía*, Parte II, Principios 4, 23 y 25. La ausencia del sujeto es necesaria, dado que la ciencia se libra de "elementos perturbadores", así, los experimentos en ciencia serán perfectos. Si la ciencia tiene en cuenta el parecer del sujeto, entonces se deforma, ya que este incluye sus "cualidades secundarias", así por ejemplo de la interacción

Las *humanitas*, tanto con el espíritu religioso, cultural, histórico pertenece al pasado, a las etapas de subjetividad e ignorancia del mundo, en las que no son más que descripciones de los estados psíquicos y biografías del parecer social. La ontología se convierte en una invención filosófica, dado que la ciencia trabaja no con el “*Logos*” sino con el “*ontos*”, reduciéndose todo a cualidades primarias (rebajamiento ontológico) pues esto es real a través de las fuerzas, la materia y el movimiento; las ciencias que pretenden construirse sobre las cualidades secundarias son mera ilusión, en las que el fenómeno, el discurso, la interpretación, la búsqueda de significado, el desarrollo histórico, los fenómenos culturales son pretensiones de un rescate de la participación del sujeto en la naturaleza y en la existencia ⁵.

Cultura antes que “cientismo”

La modernidad cognoscitiva, pero en muchos campos doxológica y carente de metafísica, corre el riesgo de formalizar

excesivamente bajo el criterio de ciencia la realidad o de colocar bajo el pensar aquello que es anterior, esto es el existir; en efecto, el principio cartesiano en el que la lógica precede a la ontología, permite una reducción de la realidad histórica-religiosa-cultural-pedagógica al contenedor del entendimiento y cuanto se derrame de él significa que no tiene fuerza lógica. Este hecho es tan desafiante que la misma sociedad, previa a ella, no se incluye dentro de la categoría de sociedad civil por no tener un sistema de organización entorno a la economía ni al derecho positivo y por estar en constante guerra civil ⁶, es decir por estar en el estado de naturaleza. Este estado sería como el nivel ontológico, insignificante por su contenido y por sus formas, propio de los sujetos privados. Todo aquello que ha sido cultivado previo al estado de sociedad civil, queda entre los campos de la narración, del mito y de la religión. La sociedad civil, entre los cuadros del pensamiento moderno, sale a la existencia en la medida que está regulada por leyes, por normas racionales, dando las espaldas a “*Humanitas social*” ⁷.

del objeto con mi sistema nervioso se genera el color, el sabor, el olor. Los objetos son los perfectos, es el investigador el que los distorsiona sean con sus percepciones o con los elementos racionales matemáticos, de ello se sigue la tarea del investigador, que es la detección de fenómenos perturbadores, por lo mismo es una ciencia que recrimina al sujeto y no es demostrativa, lo que la pone en una frontal disputa con los criterios del saber precedente, cuyo fin no es solo la constatación sino la demostración, para lo cual no ha desarrollado una lógica intuitiva, sino una lógica formal, que tiene por fin discriminar y no únicamente observar. Véase en: W. H. Newton-Smith, La racionalidad de la ciencia; también en Beltrán Mari, Antonio, Galileo, ciencia y religión, sobre todo los capítulos de la “Física Aristotélica”, “Galileo un diálogo para la historia”, “el Diálogo sobre los dos máximos sistemas del mundo de Galileo. Génesis y problemas. En el mismo espíritu está el mecanicismo cartesiano, por parte de la filosofía, y científico, en la presentación de Gasendi, en el que no se trata de encontrar las causas últimas, por lo mismo no le interesa la finalidad, sino se interesa de las relaciones entre los objetos y de las causas próximas.

⁵ Pensemos, por ejemplo, en todas las teorías semánticas de la ciencia y por supuesto de la verdad de Tarsky,

allí no cuenta únicamente el objeto observable ni únicamente el dato sino la visión desde el significado de la cosa; la misma suerte correría las teorías fenomenológicas: Husserl, P. Ricoeur, X. Zubiri, o las teorías hermenéuticas de M. Heidegger, H.G. Gadamer, o Foucault, o las teorías intersubjetivistas de la verdad de K. O. Apel, J. Habermas. En todas estas posiciones no es el acto la teleología de la ciencia, sino la interpretación con la incesante intervención del sujeto. Véase en: Nicolás J. Antonio y Frápoli María José. Teorías de la verdad en el siglo XX, Tecnos, 1997.

⁶ Cf. Hobbes, *Leviatán*, Parte I. donde presenta a los individuos que se encuentran en estado de naturaleza, para lo que la solución viene desde la vía legal: las leyes son accesibles a todos, inclusive a los con menor capacidad y esta es el “*No hagas al otro lo que no te harías a ti mismo*” . *Ibid.* Caps. 14-15)

⁷ Cf. Kelsen, *Teoría pura del derecho*. El normativismo kelseniano se expresa en una sociedad bien estructurada desde la norma, por lo tanto desde la racionalidad subjetiva, evitando la empatía psicológica y cualquier elemento perturbador de la positividad. La educación, por lo tanto no tiene un efecto formativo, sino un axioma formalizante-funcional para la sociedad civil que se pretende hacer.

Las ciencias humanas y de la educación conservarán su status de “ciencias” cuando se sujeten sea al criterio empirista moderno de ciencia, el cual está reflejado en la primera parte, ocasionando obviamente instrumentalismo científico, sea al criterio racionalista, el cual naturalmente estará gobernado por la circunstancia espacial temporal, construyendo interesantes teorías pedagógicas, teniendo en cuenta el aporte de la psicología y hasta con una filosofía, pero resaltando, en última instancia, la mutabilidad de las mismas dado que están asomando nuevos desafíos, a los cuales por motivo relativo no se puede quedar la pedagogía en el pasado. La cuestión más importante de frente a estos dos modelos epistémicos de pedagogía y de ciencias humanas es el siguiente: ¿tienen en cuenta la formación del sujeto y la interacción social, o solo el condicionamiento e instrumentalización en el primer caso, o solo la circunstancia y la tecnologización en el segundo caso?

La educación y las ciencias humanas son anteriores a las ciencias científicas; por coherencia con su desarrollo, con su historia y crítica no pueden sucumbir a la acomodación al ambiente que mediante la operatividad y el refuerzo de la misma termina haciendo de un sujeto un experto de la parte de la realidad que le tocó enfocar, pero inadecuado en la imaginación, en la memoria evocativa, en la relación de su práctica con otros elementos, en la estructuración de los conceptos a los cuales no puede abstraer para la comprensión. Pero tampoco puede quedarse en la pura ideología, desentonada con los fenómenos anteriores a él, pues el mundo y las personas no comienzan con la apropiación de toda la realidad en el sujeto, dado que mayores son las realidades no retenidas que las conquistadas. Las pedagogías y las ciencias humanas, que se concentran en las insondables capacidades del sujeto, caen en el autologismo, construyendo fasci-

nantes interpretaciones del mundo y de las personas, pero desarticuladas de la lógica, la cual no es autológica, sino vinculada a principios de realidad. Las capacidades humanas son necesarias en la estructuración de cualquier teoría y técnica, sin embargo, no toda capacidad es tal por su sola naturaleza; es la capacidad vinculada a la realidad la que orienta una pedagogía coherente y al mismo tiempo derrumba universos míticos y místicos. La Pedagogía y las Humanidades, en sus principios de consideración de los aportes que hacen las culturas y las diversas etapas de la historia, contemplan e incluyen en sus conquistas los clamores de la modernidad, pero no por ello se sacrifica a esa. La dinámica de los dos saberes antedichos, para llegar a una visión desde la salesianidad, sintetiza los testimonios históricos y la aproximativa a lo que es objetivo.

El aporte sustancial viene de la tradición griega, en el tiempo de la tragedia⁸, cuando se interpreta la tradición teológica politeísta absolutista y tiene lugar el nacimiento de una intervención humana en las dimensiones familiares, personales y estatales. Es el fin de la apropiación del ser humano por la exterioridad, para iniciar una reflexión, a partir de un incipiente logos (razón) y modificar la acción no desde el destino prevaricato de los dioses sino desde el propio conocimiento y libertad; por lo tanto, la mayor conciencia

⁸ El fenómeno es tomado hasta ahora en el que cuando se requiere poner fuerza y no rige el discurso racional, entonces se busca apoyo en los hechos edificantes pasados, a fin de poner un motor que mueva los ánimos. El reclamo a la valentía está claro en la tragedia, puesto que el modelo hace sentir al sujeto como inútil y traidor, si no, entra en la dinámica heroica. Se nota claramente que el ser humano en estos casos despierta su fuerza humana. Cf. Osborn, Robin. *La Grecia clásica*, p. 155-156. Un buen material para la comprensión del efecto de la tragedia, como fuente de humanización se encuentra en: Ober, Josiah (ed). *Demokratia: a conversion on democracies, ancient and modern*, 1996, véase sobre todo el artículo de Robert CONNOR “civil society, dionysiac festival”, 222-223.

que adquiere el ser humano, con la capacidad de controlar, ocasiona un freno al poder de las cosas y un aumento del discurso, precedido de la admiración que se concretará en la pregunta de la cuestión. En forma clara aparece que al curso regular del mundo que lo aprisiona aparece un concursante que sabe preguntar y responder haciendo un discurso, un argumento demostrativo, contrario al simple mostrar mitificado de la naturaleza; el recurso usado será el lenguaje inicialmente metafórico.

Este paso del Mito al Logos explicita una preparación con contenidos menos informativos y más formativos ⁹.

La formación, concepto y acción típicamente griego, implica una configuración del sujeto según la razón y la realidad, de manera que la educación deviene un trabajo artístico, de intervención cualificada de un sujeto sobre las potencialidades, todavía “amorfas”, de otro sujeto; una acción similar a la del artista, que de la indiferencia material talla el material, gracias al espíritu, una musa llamaríase, y da lugar a una novedad que la naturaleza sola nunca produciría. El espíritu aristotélico, aunque también platónico, está latiendo en las configuraciones. El Hilemorfismo

metafísico ocasiona realmente aquello que la materialidad pura de la física, la biología, la psicología solas no dan, como tampoco el puro espiritualismo y cualquier forma de dualismo y plotinismo lograrán concretar. Así pues el trabajo del educador es una obra metafísica. Sin la intimidad del educador, sin su idea no se obtiene arte, sino materialidad tensa, grosera, sustentada en la producción continuada en serie; se obtiene un predominio de lo informal y desordenado y, por fin, una pobreza de personalidad.

La formación se entiende dentro de lo que Platón llama *Plátetai*, en el sentido de dar forma de manera paciente, a fin de incluir en el sujeto la riqueza del exterior, pero también para hacer surgir las capacidades del sujeto, que permanecen escondidas y corren el peligro de no manifestarse jamás ¹⁰. Esa intervención formativa, teniendo como referente el interior “se opone a la ingenua naturalidad con que irrumpe el espíritu”, el cual puede salir imprudentemente, pero guiado (acompañado) va adquiriendo forma adecuada que al fin se verificará en formas de dominio de sí mismo, en prudencia, valentía y generosidad, en aquello que se llama *ethos*; de manera que el *ethos* es formado y no interno e innato ¹¹.

⁹ Los griegos siguieron la lógica del particular al universal, en el primero hay una está la pasividad e irenismo humano, informado y consolidado con los datos de los sentidos, en el segundo, en cambio, está la abstracción, la relación y síntesis de lo particular enucleado en términos de principios. Más tarde se notará que la educación sigue este proceso de lo particular a lo universal. La facultad universalizadora se llamará *logos* “lo común a la esencia del espíritu”, posteriormente este criterio se ampliará a las diversas formas de intervención humana. La primera gran conquista del *logos* será la ley “*nomos*” para la ciudad, con lo cual el afán educador se potenciará, dado que todo sujeto racional, lógico, será también ciudadano, siendo que todo político trabaja según el grado de comprensión general. Cf. Jaeger, Werner. *Paideia*, 2002, véase la introducción; Véase también: Osborne, Robin. *La Grecia clásica*: buen tratamiento de esto está en el capítulo “la ciudad clásica”. Aquí se pone en evidencia que solo la presencia en la ciudad es ya un factor educativa “*pólis ándra didaskei*”: la polis enseña a los hombres.

¹⁰ ...πλατεται, και ενδυεται τυπος δν απ τισ βουλεται ενσημνησθαι εκαστω: “eso es plasmable y allí se difunde esa impronta que uno quiere que sea impresa en cada una”. Véase en: Platón, *La República*, 377b. El contexto es de la formación en la música y en la gimnasia, y hasta en la música hay que incluir los cuentos que son falsos, aunque contengan algo de verdad, esto es lo propio del mito, dado que el inicio es muy importante porque cuando son muchachos se puede dar forma (*plátetai*). Desde el punto de vista la educación es formación respetando los procesos de desarrollo físico, psíquico y mental de los educandos. En medio de esta formación, hasta se incluyen discursos falsos, a fin de que el sujeto aprenda a discernir. La consecuencia de esta formación es el *Ethos*, es decir la impresión del carácter, que coincide con los demás sujetos.

¹¹ Cf. Jaeger, Werner, op.cit, pp 181. 624. Véase Platón, *República*, 402c.

Este criterio de educación y humanidades que nos han dejado los griegos se ve complementado del lado de la práctica pedagógica y humanista hecha de la parte de los cristianos, la cual, sin intencionalidad está bastante emparentada con los principios de la cuarta escuela ateniense¹². Al inicio parecían inconciliables, cuya disyunción parecía imposible superar, dado que se presentó o se optaba por quedarse con Atenas o con Jerusalén¹³; tal separación, aunque parezca exagerada, tiene una razón contundente: a lo largo de la historia, cuando se confronta con elementos nuevos y que aún no hay madurez para un equilibrio, la navaja tiende al sincretismo tendencioso o a la reducción; entonces, es natural que no puede el cristianismo sincretizarse o reducirse a las escuelas de la filosofía griega, ni siquiera a la estoica; tampoco, más tarde, al juridicismo romano, igualmente como en la modernidad no puede sacrificarse a una pura pedagogía científica, reductiva de la persona, como tampoco reducirse a una pedagogía iluminista-racionalista¹⁴.

Sin embargo se vio después con mayor objetividad que no son realidades disyuntivas, sino conjuntivas, pues el cris-

tianismo no es antigriego, ni antiromano, como tampoco antimoderno, siempre y cuando no denigren la estructura antropológica.

La fenomenología histórica permite reflexionar, igualmente desde una perspectiva cristiana, sobre la preocupación por la educación cuando están estructurándose las ciudades medievales, después de un período de ausencia o de insignificancia de las urbes¹⁵. Esto implica que el fenómeno pedagógico tiene relevancia en la urbe, debido a que allí se establecen multitud de relaciones; así pues hablar de ciudad connota vinculaciones sociales, políticas, económicas, educativas, etc. Por lo mismo su decadencia implica un regreso a costumbres culturales y familiares, a formas de organización patriarcales centradas en la fuerza o en la pura explotación del campo, a una economía autárquica y a un costumbrismo acomodado al ambiente y a la tradición. Es el reflorcer de la ciudad lo que da nuevas iniciativas a todas las estructuras antedichas, a las cuales se responde con un criterio de “aprender”, para lo cual hay que desligarse de la familia y entrar en un modelo de enseñanza-aprendizaje sin

¹² Los estoicos constituyen la cuarta escuela ateniense. Ellos ponen énfasis en la igualdad de la naturaleza humana, desde la perspectiva de Dios: si Dios es racional, también el hombre será racional. De esto se deriva que los hombres sean todos hermanos e hijos de Dios. Esta condición hace que se actúe de manera ética, fundados en la recta razón y que enseñe lo que se debe hacer y lo que se debe evitar, así pues la razón recta es lo que plasma la ley natural. En esta perspectiva entra la educación. Véase: Sabine George. *Historia de la teoría política*, 2002, pp.132-139.

¹³ “*Quid Athenis et Hierosolymis*” en el sentido que tienen de similar las dos ciudades, o más en concreto los heréticos y los cristianos. En efecto más tarde esto tuvo efectos perjudiciales para el cristianismo, puesto que poniendo en disyunción las dos realidades se cayó en un rigorismo ético, tal como fue las corrientes cristiano heética del Montanismo. Cf. Bossio, G., Dal Covolo E. y Maritano M. *Introduzione ai Padri de la Chiesa*, pp.122-124. El representante del Montanismo es Tertuliano, quien acuña la antedicha disyunción. Cf. Tertuliano, *De Praescriptione Haereticorum*.

¹⁴ Cf. C. Nanni, “Pedagogía y Teología” en *Salesianum*, 344-345. Allí el autor pone en claro que una pedagogía sin transcendencia termina siendo formalista y tecnicista, sin relación a la verdad y a la axiología.

¹⁵ Entre los siglos III y VI, no hay grandes principios ni prácticas pedagógicas; las crisis de identidad en occidente (fin del imperio romano y de estructuraciones estatales) no permite estructurar ni practicar educación, además el centro de atención no es la ciudad, sino la tierra. En este periodo se da una reducción notable de la ciudad y una afinamiento en las villas que son centros de producción y dominaciones autárquicas, y no centros de reflexión e interdependencia. La pedagogía de los cristianos aquí se concentra más en comunicaciones con la novedad griega y romana y escasa práctica; si no hay reflexión, no hay pedagogía. Véase: Dockés, Pierre. *La liberación medieval*, 100-134.

¹⁵ “El aprendiz es un individuo joven, falto de formación profesional, que se compromete a prestar unos servicios junto a un maestro que asume esta formación como contrapartida... Las obligaciones de un maestro son de tres clases: satisfacción de las necesidades materiales, la formación profesional y la educación intelectual y moral”. T. Dutour. *La ciudad medieval*, 259.

familia. El fenómeno de la emigración del campo a la ciudad causará pues el surgir de de las escuelas de aprendizaje. Si el griego buscó la formación del sujeto, sobre todo en la práctica de la virtud, en este período bajo medieval, importa el aprender, que invita a la presencia de un enseñante, de un experto, que enseña desde su oficio; por ello se llama el maestro¹⁵. En los paradigmas aprendizaje-enseñante, aparece el valor del tiempo; es éste el que define cuándo y hasta cuándo aprender, de manera que no hay tiempo que perder, pues le espera la fábrica y hay necesidad de producir. La necesidad de aprender llegó a ser tan importante que por la premura del tiempo era imprescindible aprender a escribir; se dieron casos de quienes no sabían leer, pero sabían escribir o únicamente saben firmar, pero ni leer ni escribir.

El aprender, en las incipientes ciudades medievales, está ligado exclusivamente al mundo del trabajo mediante el aprendizaje de un oficio, por ello las ciudades están pobladas de artesanos, mientras que los nobles habitan fuera de las ciudades¹⁶.

En este mismo libro hay abundante bibliografía sobre educación en el medioevo e inicios del medioevo alto.

¹⁶ Cf. *Ibid.* 244-248, el título "Ciudades y artesano".

¹⁷ Sin afán de menospreciar el gran método de la escolástica, sino únicamente con criterio descriptivo y comparativo, es posible aplicar los modos del aprendizaje manual, de un oficio del bajo medioevo, a los modos del arte intelectual. Si un sujeto está en aprendizaje no sabe hacer síntesis, entonces tiene que partir de separaciones, análisis, de trabajos simples, de preparación de piezas para que el maestro las una y forme el conjunto; de la misma manera trabaja nuestro intelecto, pues no parte de síntesis, sino de análisis, desde las partes separadas. "... un nuevo modo de análisis y síntesis... después sería llamado método escolástico. Este, que empezó a desarrollarse a comienzos del siglo XII tanto en el derecho como en la teología, presupone la absoluta autoridad de ciertos libros, de los que se considera que contienen un cuerpo de doctrina completo e integrado... Se propone, como principal tarea, resumir el texto, colmar las lagunas y resolver las contradicciones. Al método se le llama "dialéctico", en el sentido que el término tenía en el siglo XII: que busca la reconciliación de los opuestos": Harold Berman, *La formación de la tradición jurídica de Occidente*, p. 141-142.

El pronto desarrollo urbanístico hace que las ciudades adquieran carácter primario y de lugares de poblados de plebeyos se conviertan en el centro de la cultura, de la política y por tanto de la educación, permitiendo que se desarrolle una cultura de la civilidad. La escolástica se desarrolla, en el casco urbano, en un contexto en el que el aprendiz no es solo de técnica manual, sino de las artes; del trabajo manual se va a un trabajo intelectual, dando paso al método escolástico, la riqueza del medioevo; aparecen así las primeras universidades en Europa. Así como se aprendió un oficio para subsistir se aprenderán ahora, en la ciudad, las artes para reflexionar¹⁷. Este método escolástico dominó en los círculos eclesiásticos hasta el pasado siglo XX. Rescátense de esta perspectiva la importancia del método como estructura pedagógica; apoyados en esta estructura se fortalecerán oportunamente para todo el medioevo las ciencias jurídicas, teológicas y filosóficas. Las ciencias humanas, tal como se las entiende hoy, no cuajaron en este modelo, aunque no cesan de dar sus aportes para su formación.

La visión de la educación de Don Bosco y de los salesianos

La cuestión de las ciencias humanas y pedagógicas en la perspectiva de los salesianos es ya un fruto maduro, capitalizado desde las variadas direcciones pedagógicas de Occidente, pero conservando una línea definitoria que discierne los distintos aportes, evitando tanto sintetismos sistemáticos, como los reduccionismos y sacrificios a pedagogías y tendencias humanistas muy temporales. El hilo conductor es una pedagogía de inspiración cristiana, con resultados en significativas experiencias.

De esta manera Don Bosco y los salesianos se insertan con énfasis en la modernidad, en la milenaria tradición

pedagógica de los seguidores de Cristo¹⁸. En tanto fruto maduro, hoy enriquecido por la corriente intercultural, la pedagogía salesiana es un sistema¹⁹ que ha hecho comprensiva la experiencia “desordenada”, “autobiográfica”, “la cultura desorganizada pero utilizada según las necesidades”, “las relaciones personales” de Don Bosco²⁰. Aquella sistematización pone en el tapete la experiencia cotidiana de Don Bosco y la asimila reflexivamente teniendo en cuenta las teorías pedagógicas, los textos, los contextos, las personas. La teorización no anula la experiencia, pero tampoco la abstrae totalmente, de manera que siempre quedarán

elementos informales sujetos a continuas interpretaciones y reformulaciones, haciéndose pues de la pedagogía salesiana una visión, antes que una teoría; por lo mismo una misión antes que una tecnología educativa, o una didáctica; una espiritualidad, antes que una escuela de pensamiento pedagógico que teoriza; una teología de la educación, antes que una filosofía de la educación²¹.

Dentro de la visión, con el fin de no perder nada de la experiencia, aunque parezca insignificante, se aprovecha del género biografía y autobiografía y crónicas en general²².

¹⁸ “Esisteva ed esiste a livello de letteratura e di academia una pedagogia di ispirazione cristiana: non solo sulla base di supporti di potere politico, ma anche su quello di indubie e significative esperienze di educazione cristiana, antiche e recenti”: C. Nanni, *Ibid*, 344.

¹⁹ Los salesianos pueden dar sus aportes sustanciales a la pedagogía y ciencias de la educación actuales, antes que a las ciencias humanas, debido a la experiencia centenaria que poseen. Las humanidades se la encontrarán insertadas en la riqueza del sistema pedagógico. Faltarían hacer análisis más sutiles del sustrato humanista a la pedagogía, que sin duda se lo encontrará en la misma fuente de la inspiración cristiana en diálogo con las antropologías del tiempo.

²⁰ A Don Bosco no le interesa el sistema ni las fórmulas, a lo mejor ni la tiene y ni se lo ha puesto en cuestión; él hace educación desde la experiencia, es una espiritualidad. Cf. F. Cassella, *Don Bosco e Maria Domenica Mazzarello: elementi di spiritualità* en “Salesianum”, 96. Un rector de seminario le preguntó a D. Bosco sobre el secreto para guiar a los jóvenes a Dios, le había respondido que es el santo temor de Dios, pero no se satisfacía el rector, porque él quería el método para hacer amar a Dios y que D. Bosco lo hacía con éxito. Leyendo una carta que el rector la había mandado pidiéndole el método, habría exclamado: “Il mio metodo si vuole che io esponga. Mah! Non lo so neppure io. Sono sempre andato avanti come il Signore mi ispirava e le circostanze esigevano”: P. Braido, *Don Bosco prete dei giovani*, II, 598-599.

²¹ La teoría está más identificada con los fenómenos observables históricos, con carácter iluminador y comprensivo. Está sujeta a la mutabilidad de los datos y las incomprendiones de la razón, dando lugar a temporales criterios de verdad, “aproximativamente verdaderos”; su naturaleza implica sujeción tempo-

ral y disposición a la competencia racional que continuamente está preparando superaciones a las antiguas teorías. La acción de las teorías se concretan en tecnologías y técnicas, que serán eficaces mientras la teoría les respalde. Para las teorías, véase, por ejemplo: Ángel, Ernest. *La estructura de la ciencia*, Paidós, Barcelona, 1991; Newton-Smith, W.H. *La racionalidad de la ciencia*, Paidós, Barcelona, 1987; Sokal, Alan y Bricmont, Jean. *Imposturas intelectuales*, Paidós, Barcelona, 1999. Más profundidad aún, véase: Popper, Quine, Kuhn, Feyerabend. La Visión, en cambio, aún partiendo de las realidades observables y de las circunstancias históricas no se agota en las comprensiones racionales históricas. Los hechos y las comprensiones no permanecen en la finitud experiencial y mental sino que son supramentales y experienciales, cimentándose como inspiración para los sujetos en los diversos tiempos, en los que en cada nuevo periodo se manifiestan nuevos descubrimientos. Así como a la aplicación de la teoría corresponde la tecnología, a la visión corresponde la Misión, enviado, para hacer realidad la inspiración. Cf. San Juan Bosco, *Memorias del Oratorio de san Francisco de Sales; Vida del jovencito Domingo Savio alumno del Oratorio de san Francisco de Sales*. No hay que descuidar de las vidas de Francisco Besucco y de Miguel Magone.

²² En la misma escritura de la biografía aparecen características autobiográficas, así en la biografía de D. Savio es “autobiografía de Don Bosco, espejo de su espiritualidad practicada y enseñada. La aventura espiritual del alumno es al mismo tiempo un acontecimiento de Don Bosco sacerdote educador, en el rol de guía en la historia de una alma, según una mentalidad plasmada en el curso de la formación sacerdotal, teológica y experiencial”. P. Braido, *Don Bosco Prete dei Giovanni*, I, 324.

La visión pedagógica de los salesianos se nutre pues del contacto espiritual y hermenéutico de los documentos de la experiencia educativa de Don Bosco; así pues se hace de ella no un monumento documentario, a manera de arqueología verificatoria de existencias, sino el lugar de inspiración desde donde se continúa la arquitectura educativa, es decir la fidelidad a la fuente, a los inicios, a los elementos genéticos, a la arché; y al mismo tiempo la contextualización, la adecuación, el ingenio circunstancial de la *tecné*. De ello se desprenden estas características:

1. Por un lado se abandona la orientación rigurosamente racionalista-formalista-lógica-matemática-axiomática de la educación y de las humanidades, en cuanto traidora de la naturaleza humana, pues en lugar de la persona prefieren al sujeto; en lugar de procesos gustan de actos terminados y sustanciales; en lugar de tiempos como “durada” e historia se gusta del momento como “ocasión” y casualidad; en vez de los actos constitutivos, prefieren lo normativo; en lugar de lo ontológico, prefieren lo racional. Por otro lado, se instaura una pedagogía centrada en la persona-comunidad, lo cual nos hace entender una naturaleza que no se ve a simple vista, algo que está detrás de lo que se presenta, por lo que invita a poner hipótesis que permitan explicar la actualidad de la persona; tales hipótesis refieren a la persona escondida, al “sujeto ausente en el presente”.

La experiencia educativa, que ignora la historia de la persona, corre el peligro de informar y “producir” sujetos similares en sus conductas, pero paradójales en sus principios y en su ética. Si tiene en cuenta a la persona superficialmente, genera didácticas de entretenimiento y sujetos adueñados por el espíritu del tiempo y por las circunstancias, consumidores de ideologías y contradictorios pertinaces.

La solicitud por las personas en el campo educativo exige presencia asidua (asistencia salesiana) y libertad de expresión vocal, corporal, espiritual; de aquí la valorización del patio, del deporte, de las expresiones artísticas. Afincados en estos medios la educación es un proceso, en el que el tiempo es indispensable.

La hipótesis personal recobra la educación como formación, patrimonio de los griegos²³, en la que la virtud es el desafío, para lo cual no basta el sistema, sino la experiencia que permite que haya modelos, no solo para imitar, sino para esforzar.

La salesianidad, realmente, aun en el sistema no descuida la presentación de paradigmas vivientes, de modelos de vida; en fin reconoce que los sujetos no son puramente razón, sino fuerza vital y psiquismo inquieto. La virtud no se educa desde la comprensión sino desde la ejemplaridad, por lo tanto si acaece lo primero, es información sobre esa, pero si se le inquieta con la ejemplaridad es formación desde sus propias capacidades. La conclusión del proceso educativo centrado en la ejemplaridad y la comprensión será expresada en el lema “*buenos cristianos y honrados ciudadanos*”. El disfrute de la formación no será para satisfacción del educador ni del centro educativo, sino

²³ Los griegos la llaman Παιδεία (Paideia), que es la cristalización de las facultades internas espirituales de los sujetos en obras originales, gracias al acompañamiento detenido del “pedagogo”; Hegel aquí se demuestra maestro, por lo tanto tiene razón, dado que el búho de Atenea solo en el ocaso emprende el vuelo. Así como Grecia logró tener una cultura, un desarrollo espiritual grande, después de mucha interiorización y confrontación con el mundo, así también la persona, el educando, comenzará a volar seguro después del desarrollo del espíritu. Cf. W. Jaeger, *Íbid*, 11y 278.

para la satisfacción de la sociedad: terminada la escuela inicia la vida de ciudadano, como miembro de un estado con conocimiento de las leyes y con fuerza para observarlas, criticarlas y cambiarlas. Los salesianos buscan de hecho hacer un ciudadano virtuoso, por ello su perseverante trabajar en equipo, a fin de formar a los individuos con la forma comunitaria; una educación con espíritu cristiano es comunitaria y civilizadora ²⁴.

2. Desprecia el instrumentalismo de la tecné que hace de la persona funcional al mundo observacional y sacrifica tanto la psicología individual, la facultad racional analítica, la facultad volitiva, por lo tanto la deliberativa, y el libre arbitrio en especie. La interioridad subjetiva es marginada por ser vista como pseudo ciencia. ¿Quiere decir esto que el instrumentalismo no opera fundado en la razón? Exactamente, porque ésta antes que preguntarse por la utilidad se pregunta por la naturaleza, por la existencia real y no fenoménica. La preocupación racional es, por lo tanto, ontológica no instrumental; apodíctica, no contingente ²⁵. La concentración en la técnica termina haciendo de la razón algo instrumental y fenoménico y tiene carácter de funcional a lo que parece; de aquí que las teorías y la razón no son principios de inferencia a partir

de los cuales se deducen los fenómenos y la técnica, sino “principios conductores” ²⁶.

Los sujetos, acreditados por esta razón instrumental, no harán inferencias y no pondrán la necesidad de lo real como premisa, sino la deducción a partir de los fenómenos. La conexión de esto con una consecuente devaluación de la ética es evidente, puesto que en el puro fenómeno no hay costumbre, ni espíritu cultivado, ni cultura, ni libertad. En lugar de una ética se instaura una práctica justificada por la eficacia técnica, garantizando una adecuación constante al ambiente, el cual se convierte en juez irrefutable. De la misma manera, si la ética se plantea sobre criterios de verdad, entonces no hay que pedir ese criterio al instrumentalismo, pues las cosas no se mueven desde la inferencia de lo verdadero o de lo aproximativamente verdadero, sino de la exactitud de los fenómenos, los cuales se siguen entre el ensayo y el error. La educación, en consecuencia, no es formación, sino adiestramiento al ambiente, instrucción condicionada desde el exterior y por fin teleologizada hacia la profesionalidad cuyo fin es la productividad. La educación centrada en la vacía técnica forma para la elaboración de bienes materiales y el intercambio de los mismos, por lo tanto no permite un crecimiento

²⁴ “Don Bosco acuña su propia convicción, que se convertirá en programa, en la conocida fórmula “buen cristiano y honrado ciudadano”, traducidas más tarde, en el momento de la iniciativa misionera... en otras de más extenso significado, pero de idéntica inspiración; “evangelización y civilización”, “promoción del bien de la humanidad y de la religión”, “extender el reino de Jesucristo llevando la religión y la civilización a aquellos pueblos y naciones que desconocen ambas cosas”...”: P. Braido, Prevenir no reprimir, 253. El entre comillas son palabras de Don Bosco en un discurso dado a los asistentes a su fiesta onomástica el 24 de junio de 1879, el cual es citado por el autor.

²⁵ Nagel dice, que los términos no interesan por su fuerza ni siquiera lingüística, sino por su fenomenología, por lo que aparecen y por la forma de comportamiento dentro de la investigación “y en esta perspectiva parece excluida la suposición

de que tales términos se refieren a cosas y procesos físicamente existentes que no son fenómenos en el sentido estricto de la palabra”: E. Nagel, *Ibid*, 139.

²⁶ “Una técnica para extraer inferencias basadas en un método para la representación de los fenómenos”: *Ibid*. “La justificación de la teoría -en nuestro lenguaje se diría la razón- consiste en servir como regla o guía para efectuar transiciones lógicas de un conjunto de datos experimentales a otro. En un plano más general, una teoría -la razón- funciona como “principio conductor” o “mecanismo de inferencia” *de acuerdo con el cual* pueden sacar conclusiones acerca de hechos observables a partir de premisas fácticas dadas, no como premisa *a partir de la cual* se obtienen tales conclusiones.” *Ibid*, 129 (el cursivo es propio del autor).

en lo social y político, que exige no solamente la factualidad manual, sino el desarrollo cognitivo-comprensivo, en el que el diálogo y la participación son componentes sustanciales. La salesianidad que únicamente instruyera a sus destinatarios en el instrumentalismo técnico, al fin estaría derrumbando la sana antropología propio del cristianismo y del humanismo. La salesianidad no tiene “escuelas de artes y oficios” sino que tiene centros de formación en las artes y en las ciencias técnicas. Por lo tanto, la eficacia de la visión salesiana en educación y humanidades está en la conjunción de las artes y oficios desarrollados ya en el bajo medioevo y repetida con nuevas modalidades en los siglos de la industrialización, correspondientes a los tiempos de Don Bosco, con los métodos de análisis y síntesis, similar al método escolástico desarrollado en el alto medioevo y que se recapitula en la posindustrialización. De esta manera la educación no se desvincula de la producción técnica, sino que anticipa la formación, permitiendo que la tecnología no sea la premisa desde donde se reflexiona, sino la conclusión. A una buena formación aparecerá también una técnica fundada en la verdad.

3. La fidelidad a la arquitectura no implica unilateralidad y fundamentalismo en formación y tecnología. Si en el pasado no se quiso conciliar Jerusalén y Atenas (cfr. pp 8) por el peligro de ser absorbido desde Atenas y caer en herejías, pues bien las herejías fueron mayores por la separación rigurosa, las cuales bien hubieran sido evitadas si serenamente se confrontaban. La salesianidad fuera “herética” si no estuviera abierta a las novedades pedagógicas, didácticas, a las nuevas tecnologías; hubiese pagado caro cerrarse a ellas, dado que no favoreciera al desarrollo de la persona y de la comunidad; no sin razón Don Bosco invitó a permanecer a la vanguardia de los tiempos, o mejor, la salesianidad permanezca con Don Bosco

y los tiempos y no con los tiempos de Don Bosco. Desde este punto no solo se unen Atenas y Jerusalén, sino también Roma, a ella se unen las nuevas tendencias paradigmáticas de América, Europa, África, Asia. Esto no quiere decir sincretismo ni reduccionismo, sino fidelidad a los nuevos contextos, de manera que respetando la arquitectura, el ingeniero sabe hacer las adecuaciones espaciales, temporales, conceptuales de rigor, pero sin sacrificar la arquitectura a la ingeniería.

Conclusión

La salesianidad es una visión pedagógica y humanista que incluye tanto el pasado, como el presente y se proyecta adelante en el tiempo a través de la misión; incluye también las originalidades espaciales y las construcciones conceptuales. No es una teoría salesiana dado que esta es mucho más contingente que la visión, y al mismo tiempo excluyente de los demás enfoques teóricos, por la definición de las hermenéuticas que hacen de las realidades. En cuanto visión, no se circunscribe a los parámetros científicos dados en la modernidad occidental; por ello, sin reducirse al racionalismo ni al empirismo, valora e integra las diversas corrientes pedagógicas modernas de tal manera que la pedagogía y humanismo salesiano están en la línea de continuidad de las pedagogías de inspiración cristiana, tales como de las Ursulinas, de los Hermanos de la Salle, de los dominicanos, de los Jesuitas, etc. Los contenidos de esta visión están dentro de los versantes de la formación, la instrucción y la acción, los cuales han tenido su fuerza dependiendo del tiempo, de los ambientes y de las necesidades humanas. Esta continuidad cronológica y hasta teórica se ha sincronizado en un único proceso, centrado en la persona, en el que simultáneamente se forme al educando, aprenda y accione. La originalidad de la pedagogía y humanismo salesiano no vienen dados por la presentación de una teoría, sino por la

concentración en las dimensiones de la persona que sintetiza el triple proceso. El fin no es solo formar sujetos éticamente correctos, con gran capacidad de reflexión y exuberantes de virtudes, sino también sujetos hábiles, técnicos capaces, vinculados al mundo de la producción y de los oficios transformadores de la materia; pero esa acción está iluminada por la reflexión y operada con un fuerte patrimonio ético personal y social.

La necesidad del contexto educativo es sustancial a esta visión. Eso requiere las dotes de las personas, de los ambientes y de la planificación de los resultados. En consonancia con el anterior párrafo, aparte de la relación personal y del “laboratorio interior” dispuesto para la formación, es necesario el ambiente educativo exterior, el cual es creado, pues el educando es participante; al fin y al cabo el ambiente no viene presentado, sino construido. En torno al ambiente, la salesianidad ha preferido el salón, los laboratorios, el patio y la capilla, cada uno funcional para la formación integral. En fin, el ambiente refleja la arquitectura educativa. La actualización de la visión se da a través del método. El método de la salesianidad es el preventivo que se contraponen al represivo. Si la preventividad se focaliza como un camino, entonces debe incluir los elementos antedichos, tanto personales y ambientales.

Tal inclusión partirá del ambiente, esto es de los elementos anteriores al sujeto, que estimulará las facultades personales abriéndole al sentido de realidad (estimulación religiosa, lúdica, instructiva, doméstica). La potencia del ambiente puede alienar a los educandos inexpertos, de aquí la necesidad de analizar los componentes exteriores con el contingente de la memoria, y de la facultad del entendimiento, a fin de no ser apropiado por sus espejismos racionales y tampoco por los reflejos exteriores.

El mundo anterior al sujeto (ambiente) y el interior (psicológico-racional) se conjugan en la síntesis apropiada, a fin de actuar y comportarse en una armónica síntesis de los dos; de esta manera no es una religión despersonalizada, ni una escuela dictatorial, como tampoco una diversión espartana. El método preventivo, pues, no es ingenuo de la realidad ni de las personas, sino que se centra en la estructura personal; en el fondo pone en íntima simbiosis tanto la realidad como el análisis racional, de los cuales emerge la síntesis, de manera que el método preventivo capitaliza tanto el método de la Paideia griega, del aprendiz de la baja edad media y de la industrialización y de la escolástica comunicativa del alto medioevo y postindustrialización. El marco doctrinal de esta visión se lo pondrá en tres vertientes de acuerdo a los pilares del sistema preventivo: la razón, la religión y el amor. Si hacemos un paralelismo con los intereses de la sociedad y de la inspiración cristiana de la educación, entonces resulta:

- a la razón, le corresponde la misma facultad racional,
- a la religión, le corresponde la fe,
- al amor, le corresponde la fuerza psíquica y volitiva.

De este triple fundamento resultan diversos modelos educativos humanistas. Una pedagogía inclinada a la razón pondrá énfasis en una filosofía de la educación, construyendo currículos y procesos educativos, excesivamente racionales, tecnológicos y pobres de comprensión personal; tendenciosamente iluministas, formalistas e indiferentes a la fe. Una pedagogía que prefiera la fe, pondrá fuerza en una teología de la educación, estableciendo procesos educativos inspirados en el cultivo de la virtud y en las actitudes, como también la supeditación de la voluntad personal a una voluntad trascendental.

El resultado, obviamente, es la pedagogía y escuela confesional, que si no se ilumina racionalmente, de manera pluralista, se reduce a un fundamentalismo pedagógico, reacio a la crítica y amante del dogma, duro con las formas laicistas y amante del particularismo.

Una pedagogía que prefiera el amor, proyectará una psicología de la educación, en la que la acción educativa sería respaldada en contenidos de la psicología del desarrollo, exagerando en el proceso; tendrá demasiada preocupación del ambiente, de la búsqueda de salud mental con consecuente personalismo psicológico y dando crédito potenciado a los impulsos vitales. Fomentará una educación con fuerza en los derechos, pero con menores obligaciones. La visión doctrinal de la salesianidad ha creído en la fuerza simbiótica de los tres componentes: la psicológica, la filosófica y la teológica. De las tres componentes prima la perspectiva teológica.

LAS TICS: NI DEMONIO, NI ANGEL

Reflexiones pedagógicas para el uso de TICs en las ciencias sociales



Luis Herrera*

1. INTRODUCCIÓN

Gente vinculada a los negocios y a la ingeniería de sistemas, han encontrado en las nuevas tecnologías una especie de Olimpo, por la variedad de oportunidades y escenarios para el desarrollo de sus actividades y por las cuantiosas perspectivas de crecimiento económico y profesional. Esta consideración es notablemente diferente en el campo de reflexión y acción social; en este caso, la mayoría de argumentos son condenatorios, pues las TICs son identificadas muy rígidamente como parte de las estrategias de dominación y acrecentamiento de la inequidad socioeconómica. La intención del presente trabajo radica en rebasar el lindero muy cerrado que proporcionan este tipo de criterios. Las muy bendecidas o demonizadas TICs. ¿Sirven o no a los procesos, sistemas y niveles educativos en materia de ciencias sociales? Interrogante central del presente trabajo, que obviamente no se proyecta a ofertar recetarios o el gran plan para la superación de los problemas educativos del mundo actual.

El ser humano ha construido conocimientos y tecnología como parte de su sobrevivencia, determinados éstos por relaciones socioculturales en diversas épocas y escenarios. En otras palabras, el ser humano conoce para actuar y actúa para conocer. Esta condición ha promovido y permitido visualizar, en una parte importante de la historia de la humanidad, la estrecha relación entre ciencia, educación y sociedad¹. Sin embargo, la relación mencionada se ha caracterizado por responder a contextos sostenidos sobre dos columnas; el dinamismo y el orden sistémico es decir, susceptible a concretarse dentro de procesos en constante innovación y en una estructura interdependiente, donde la sociedad abarca a la educación y esta a la ciencia. En consecuencia, lo que se analice respecto a las actividades de enseñanza aprendizaje, con la inclusión de las famosas nuevas tecnologías, debe partir necesariamente del reconocimiento de los elementos expuestos, incluso, para el caso específico de las ciencias sociales.

Apuntando más hacia la temática específica, las ciencias sociales no han sido el punto principal de inversión a nivel mundial. Si se realiza un análisis comparativo con las ingenierías y la medicina, estas han logrado un posicionamiento social más acorde a los niveles de rédito económico de una serie de empresas con poder en diferentes regiones del planeta.

* Docente de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, Director de la Carrera de Antropología Aplicada. El texto aquí presentado recoge algunos fragmentos de la Tesis de Maestría en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación del Instituto Universitario de Postgrado.

¹ La primera entendida como un conjunto de disciplinas generadoras de conocimientos, basados substancialmente por el rigor lógico. La segunda, en cambio, como sistemas de conocimientos y procedimientos institucionalizados en calidad de ejes fundamentales para todo proceso socialización. Finalmente, la tercera como un tejido múltiple de relaciones entre individuos, grupos y culturas. Evidentemente, que lo mencionado, no tiene por propósito una definición amplia de los tres conceptos utilizados, sino únicamente ofrecer un punto de partida básico para contextualizar lo que posteriormente se expone y analiza.

Dentro de este contexto, tampoco en los ámbitos estatales, gobiernos centrales y poderes locales, han sido consideradas como áreas prioritarias de inversión y planificación. En ese sentido, ciencias como la historia, la sociología, la antropología, entre otras, han sido marginadas dentro de roles ocasionales, brindado consultorías para la solución de inconvenientes como relación comunitaria, manejo de conflictos con poblaciones, por mencionar ejemplos.

No obstante, no se puede negar la variedad de aportes, aunque invisibles, que desde las ciencias sociales se ha generado en referencia a posturas de pensamiento crítico y a enfoques en pos de cambios sociales necesarios; como la de implementar programas para la superación de la pobreza, metodologías de acción ciudadana sostenidas en el respeto a las diferencias culturales, lucha constante por posicionar a los derechos humanos, entre los aspectos más relevantes. En opinión de muchos sectores sensibles ante los innumerables inconvenientes, el trabajo aportado desde las ciencias sociales conlleva mayor significado para el avance de la humanidad que los considerados prioritarios desde posiciones hegemónicas.

Sobre la base de lo expuesto, es importante comprender la necesidad de luchar por posicionar a las ciencias sociales en el escenario actual, con el objeto de concretar una dinámica diferente para la diversidad de seres humanos. En tal sentido, no es pertinente desaprovechar una serie de herramientas de innovación tecnológica, que pueden ser de enorme utilidad. Por consiguiente, el secreto radica en saber realizar una lectura crítica de la aplicabilidad de la tecnología, para adecuarla bajo una perspectiva que visualice procesos democratizadores de conocimiento, metodologías que privilegien un aprendizaje cada vez más integral de las personas y contenidos susceptibles de ser utilizados

como propuestas de innovación en los diversos escenarios socioculturales; posturas que vienen siendo ya implementadas, señal a no ignorar.

En específico, muchas propuestas desde instancias de las ciencias sociales, sobre todo en Ecuador, se han quedado en el error de la radicalidad antes criticada. En pocas palabras, la computación y la Internet, han contribuido también en la dinamización de las capacidades de estudio; facilitando herramientas para que los trabajos puedan perfilar mayor calidad en lo referente a la ortografía y redacción; mayor profundidad de análisis, por la variedad de textos adquiridos vía navegación; y optimización de tiempo (sobre todo de papel, por la cantidad de errores que se cometían por medio de la máquina de escribir).

A lo recientemente expuesto, se debe tener especial consideración a las propuestas de educación en línea. Estas modalidades ofrecen una variedad de ventajas; no es necesario trasladarse a un centro de estudio, se puede compartir criterios académicos con personas de diversas regiones del mundo y se inserta en un escenario de debate y reflexión académica mucho más actualizado, factor que a nivel presencial requeriría de más tiempo e inversión. La dificultad de esta modalidad, en cambio, radica en el desconcierto de la sorpresa, pues años de vida académica tradicional se insertan en los ritmos y costumbres e impiden el acoplamiento al cambio.

Para un cientista social es duro tener que afrontar experiencias de trabajo que signifiquen ruptura con la etnografía presencial. Con lo mencionado no se pretende argumentar la superación de la metodología etnográfica, sino la recreación de las mismas, acorde a las necesidades de una cultura digital, comunicacional y virtual que se va globalizando acelerada-

mente. Esfuerzos en esa perspectiva son iniciales aún, pero que se están tornando en una necesidad cada vez más evidente.

Por ejemplo, en la “Historia de la Antropología”, si realizamos un análisis comparativo, siempre tuvo mayor peso las iniciativas de estudio del otro, es decir, de aquellos grupos claramente diferenciados de la cultura occidental.

No obstante, la red es un nuevo escenario para aportes antropológicos, donde debe innovarse principalmente respecto a las técnicas de investigación.

Como complemento a lo analizado, la Internet ha propiciado que temas substanciales para las ciencias sociales; como la contaminación ambiental mundial, la violencia y la guerra, los procesos de desarrollo de la democracia y el desarrollo local, entre otros, pueden ser debatidos y compartidos por varias personas de diversas regiones del mundo en un mismo instante.

Actualmente, no es indispensable viajar para comunicarse de un rincón a otro del planeta, simplemente debe encenderse un aparato con conexión a Internet, en los espacios íntimos del hogar o en los de un café net.

Las posiciones que acusan a las TICs de la responsabilidad de procesos de alienación o aculturación, no ubican las causas del problema y se diluyen en la inacción y la nulidad académica de los sistemas educativos.

Lastimosamente existen agrupaciones con un nivel de dogmatismo que impiden aprovechar estas herramientas para diseñar y concretar planes más ambiciosos y rigurosos para las ciencias sociales.

2. CONCEPCIONES PEDAGÓGICAS PARA UN PROYECTO DE CIENCIAS SOCIALES QUE INTEGRE COMPONENTES VIRTUALES

2.1. El constructivismo

Con el surgimiento de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, se retoma al constructivismo como la guía metodológica de los procesos de enseñanza aprendizaje. Conviene, al respecto, referirse a la contundencia innegable de la acción en la construcción pedagógica, reforzada por dinámicas de trabajo colaborativo, interactividad y conexión libre y espontánea con los procesos educativos.

Los aportes en torno al rescate de la acción como el principal motivador de sistemas lógicos y de conocimiento, reposiciona la reflexión de los procesos educativos dentro de la dirección mencionada. Piaget enfatiza que la acción no puede reducirse a un campo de manipulación de objetos, sino en el reconocimiento fundamental de un rol protagónico del sujeto como un ser eminentemente activo. En ese sentido, se observa una clara defensa filosófica que concibió al sujeto y su capacidad creativa como el eje básico de la producción teórica².

Así también, se recupera la fuerte crítica respecto los sistemas educativos tradicio-

² “En primer término se comprendió al fin que una escuela activa no es necesariamente una escuela de trabajos manuales y que sí, en ciertos niveles, la actividad del niño supone una manipulación de incluso un cierto número de tanteos materiales, en la medida, por ejemplo, en que las nociones lógico-matemáticas son sacadas no de estos objetos, sino de las acciones del sujeto y sus coordinaciones en otros niveles la actividad más auténtica de investigación puede desplegarse de la reflexión, de la abstracción más precisa y de manipulaciones verbales (con tal de que sean espontáneas y no impuestas a riesgo de seguir siendo parcialmente incomprendidas) p. 81. Piaget Jean. “Psicología y Pedagogía”. Editorial Ariel. S.A. Crítica. Barcelona. 2001.

nales, fijados en el predominio de estilos de docencia predominantemente verbales y responsables de la generación de posturas de aprendizaje receptivas y pasivas. En esta perspectiva, con el constructivismo se fomenta la educación libre o determinada por el incentivo constante de la espontaneidad. En este específico punto, es preciso destacar la reflexión de Piaget, al sostener lo siguiente:

“Igualmente al fin se ha comprendido, al menos en un plano teórico, que le interés no excluye para nada el esfuerzo y que, por el contrario, una educación que tienda a preparar para la vida no consiste en reemplazar los esfuerzos espontáneos por las tareas obligatorias, ya que si la vida implica una parte no despreciable de trabajos impuestos al lado de iniciativas más libres, las disciplinas necesarias siguen siendo más eficaces cuando son libremente aceptadas que sin este acuerdo interior. Por tanto, los métodos activos no conducen en absoluto a un individualismo anárquico, sino a una educación de la autodisciplina y el esfuerzo voluntario, especialmente si se combinan el trabajo individual y el trabajo por equipos” (Íbid. 81).

Podría dejarse la impresión de que los postulados de Piaget caen en un excesivo abstraccionismo en torno a la producción de conocimientos. Muchas críticas han enfocado esta característica. José Antonio Castorina argumenta que la teoría piagetiana, en términos generales; “es presentada como una versión del desarrollo cognoscitivo en los términos de un proceso de construcción de estructuras lógicas explicado por mecanismos endógenos, y para lo cual la intervención social solo puede ser facilitadora u obstaculizadora”³. En esta perspectiva, opiniones que lo catalogan como una propuesta “universalista e individualista” (Íbid. 11) debe ser seriamente analizada; como un aporte a lo expresado es

pertinente analizar el rescate que Piaget hace de Freinet.

“Sin plantear explícitamente el fin de una educación de la inteligencia y una adquisición de los conocimientos generales mediante la acción. Freinet alcanzó estos objetivos constantes de la escuela activa, pensando sobre todo en el desarrollo de los intereses y en la formación social del niño. Y sin jactarse de teorías ligó de esa manera la dos verdades sin duda de la psicología de las funciones cognoscitivas: que el desarrollo de las operaciones intelectuales procede de la acción efectiva en el sentido más completo (es decir, intereses incluidos, lo que no significa en absoluto que estos sean exclusivamente utilitarios), puesto que la lógica es ante todo la expresión de la coordinación de acciones; y que esta coordinación general de las acciones implica necesariamente una dimensión social, pues la coordinación interindividual de los actos y su coordinación intraindividual constituyen un único y solo proceso, al ser todas las operaciones del individuo socializadas y teniendo en cuenta que la cooperación en sentido estricto consiste en una realización en común de las operaciones de cada uno. (Ibid. 84).

Conviene, no obstante, puntualizar que esto no significa considerar a la teoría piagetiana como una tendencia que desconoce al valor social como determinante de toda producción humana. Ante esto, puntualiza el reconocimiento de que la revolución científico-técnica y la democratización creciente de la sociedad se han constituido en los determinantes principales de las reformas y estilos de

³ CASTORINA, José Antonio. En Piaget y Vigotski: contribuciones para replantear el debate. “El Debate Piaget –Vigotski: La Búsqueda de un Criterio para su Evaluación”. Paidós, México.1997. Pg. 11.

planificación de la educación. (p. 96). Dentro de esta perspectiva de análisis, Piaget precisa la necesidad incorporar los aportes de la investigación científica a los procesos de enseñanza, cabalmente con el objeto de superar la condición tradicional y pasiva de la educación. Consecuentemente, una propuesta educativa debe ir acorde al desarrollo que la sociedad lo exija y no al revés. Dentro de esta premisa, se observa una influencia de carácter marxista, pues el criterio de que las fuerzas productivas determinan cambios y que las relaciones de producción no siempre avanzan al mismo ritmo, parece ser retomado en los enfoques piagetianos, recientemente, enunciados.

Profundizando mayormente en lo expuesto, el propio Piaget critica con severidad cómo la docencia se ha basado en sistemas que han atentado en contra del avance social. La educación ha tenido como propósito adaptar al niño al medio social adulto, esto ha provocado la consideración reducida de la educación como un sistema simple de transmisión de valores sociales de generación en generación. “De esta manera, el educador ha llegado implícita o explícitamente, como un hombre pequeño al que instruir, moralizar e identificar lo más rápidamente posible con sus modelos adultos, o como el sustento de pecados originales variados, es decir, como una materia resistente a la que hay que enderezar más que informar”. (Íbid. 157-158).

La importancia de la acción espontaneidad, como el eje principal de la propuesta metodológica de Piaget, es lo que en el presente trabajo se desea destacar para la elaboración de la metodología. Más aún cuando el autor citado parte de una concepción de educación como una estructura fundamentada desde el actor mismo, es decir, desde la consideración protagónica del sujeto, característica que se observará en otras corrientes, poste-

riormente. La intención es retomar la importancia de edificar una teoría científica de la pedagogía, no desde las tendencias tradicionales, sino del enfoque, interés y capacidad de acción del sujeto destinatario de la educación. Piaget, especifica su teoría principalmente en niños. En referencia a este aspecto, se explican cómo el niño, a través de la acción, se adapta al medio y desarrolla su inteligencia, pero, para alcanzar este resultado, es indispensable diferenciar al niño del adulto; es decir, no es posible comprender todo ese tejido que comprende el desarrollo mental y cognoscitivo de la niñez desde los parámetros en que se enmarca al adulto.

Los aportes constructivistas no cuentan únicamente con los trabajos de Piaget. Es significativo rescatar el aporte de Vigotski, quien al igual que el anterior autor, se caracterizó por el análisis de índole estructural en el conjunto de reflexiones en torno al proceso de enseñanza aprendizaje, destacando también la condición activa del sujeto dentro del mismo. Según Delia Lerner, la moda de ubicar a estos dos científicos como contrapuestos no es del todo precisa, por el contrario, considera que en el plano didáctico se puede complementar estos dos autores⁴. A juicio de Castorina, en Vigotski la comprensión de la interacción social y el desarrollo lingüístico son medulares en la temática del desarrollo cognoscitivo. A diferencia de Piaget, “la teoría de Vigotski aparece como una teoría histórico social del desarrollo, que propone por primera vez una visión de la formación de las funciones psíquicas superiores como internalización mediada por la cultura y, por tanto, postula un sujeto social que no sólo es activo sino, ante todo, interactivo”. (Castorina. p.11).

⁴ LERNER, Delia. En Piaget y Vigotski: contribuciones para replantear el debate. “La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición”. Paidós, México. 1997. Pág. 70.

Al respecto, es pertinente destacar que, en modo alguno, la diferencia señalada constituye un camino contrapuesto, por lo que la afirmación realizada por Lerner es acertada.

En la formación científica de Vigotski tiene notable importancia el materialismo histórico. En un texto no publicado, realiza una comparación de la necesidad de la psicología de contar con un aporte teórico similar a la teoría del valor. Michael Cole y Silvia Scribner, en la introducción del texto “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores” recogen del autor lo siguiente: “Marx analiza una sola célula viviente de la sociedad capitalista, como, por ejemplo, la naturaleza del valor. En el interior de dicha célula descubre la estructura de todo el sistema junto con la totalidad de sus instituciones económicas... Aquel que pudiera descubrir qué es una célula psicológica el mecanismo que produce incluso una sola respuesta- podría con ello encontrar la clave de la psicología como un todo”. (p. 27). Lo medular de esta cita consiste en la ubicación de la conformación psíquica del individuo como resultado social histórico; esto es, un producto de relaciones humanas como una totalidad en dinamismo constante.

El marco teórico marxista permite a Vigotski concebir una relación dialéctica entre variedad de elementos sumamente útiles para adentrarse en el proceso múltiple que implica la formación educativa de los niños. Entre estos elementos puede destacarse la conexión entre la práctica y la producción lingüística en el desarrollo de la inteligencia, la autonomía y estrecha interdependencia entre el desarrollo mental y el aprendizaje y la relación juego y desarrollo.

A diferencia con autores de su época, que insistieron en demostraciones ten-

dientes a separar estas dos actividades⁵, y luego de la realización de experimentos, Vigotski logra clarificar que es natural que los niños necesiten hablar mientras actúan, pues para ellos lenguaje y acción se unen en la solución de problemas específicos; mientras mayor complejidad conlleve un problema, mayor importancia adquiere el lenguaje en el propósito de su solución.

El peso del lenguaje, abordado por el conjunto de teóricos constructivistas, debe ser concebido como un eje substancial para asumir y comprender al ser humano como una totalidad interdependiente de facultades, las mismas que son básicas para cualquier proceso de enseñanza aprendizaje. Para Vigotski, este fenómeno se puede verificar en la identificación de objetos; el niño precisa esta actividad con el uso del lenguaje, determinando y reforzando inclusive su capacidad de percepción y atención. El valor determinante, en referencia, es igualmente evidente para el entendimiento de la memoria y la producción de pensamientos, los mismos que difícilmente pueden ser siquiera ubicados sin el sostén de un sistema complejo de signos y mensajes, estructurados dentro lo que socialmente se denomina como lenguaje. Es así que este permite que la solución de problemas no sea una iniciativa estrictamente individual, sino que esta pueda realizarse mediante la colaboración de otros o por medio de iniciativas de interacción.

Es importante explicar que el lenguaje, dentro de la concepción vigotskiana, no se reduce a un elemento inherente al ser humano como sujeto, sino princi-

⁵ “El momento más significativo en el desarrollo intelectual, que da a luz a las formas más puramente humanas de la inteligencia práctica y abstracta, es cuando el lenguaje y la actividad práctica, dos líneas de desarrollo antes completamente independientes, convergen”. VIGOTSKI, Lev S. “El desarrollo de los procesos psicológicos superiores”. Editorial Crítica. España.2000, p. 47-48.

palmente como un resultado histórico de relaciones socioculturales; a través del lenguaje la sociedad se interioriza en todo individuo. En esta perspectiva, se podría argumentar que el lenguaje no solo es resultado social, sino que hace posible la existencia misma de la sociedad.

Respecto específicamente al aprendizaje, Vigotski considera que este está en relación dialéctica con el proceso de desarrollo mental del niño. “Nuestra hipótesis establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar como se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica”. (Íbid. 139). El énfasis de relación dialéctica, se expone sobre la base de que Vigotski considera que el avance en el desarrollo mental no necesariamente corresponde a los procesos de aprendizaje; constatar su relación no significa desconocer su autonomía.

En definitiva, el ser humano en sus edades tempranas, aprende las categorías de la realidad a través de su experiencia. En este caso, se retoma la premisa dialéctica de que los procesos internos de “imaginación, interpretación y voluntad” son realizados a partir de la acción externa. Es decir, al desear y pensar algo, principalmente se actúa. En edades escolares esta deducción se modifica substancialmente, pues, se modifica el dominio de la acción sobre el significado por el dominio del significado sobre la acción, cabalmente a través del juego. En referencia a este punto, Vigotski retoma el ejemplo del palo que representa el caballo, y cuando el niño asume que a través de este se encuentra cabalgando, la acción real de cabalgar pasa a un segundo plano, super-

poniéndose el significado recreado por el niño por medio del juego. (Íbid.153).

Otros autores, también parte del constructivismo, como Bruner y Ausubel, contribuyen elementos importantes en torno al proceso de aprendizaje. Para el primero, es substancial la visión del aprendizaje por descubrimiento, en el que se continúa con el predominio de acción. Dentro de esta propuesta, toma sentido la resolución de problemas en relación a cómo el aprendizaje se presente en situaciones concretas. Bajo esta consideración toma mayor importancia la construcción y comprensión del conocimiento que la mera acumulación. En consecuencia, Bruner enfatiza que el aprendizaje debe ser inductivo, es decir, partir de situaciones particulares que le facultan experimentar y probar hipótesis más que detenerse en procesos de lectura. En este caso el rol de la docencia consistirá en guiar procesos de descubrimiento de soluciones.

En esta teoría es básico la comprensión de cuatro conceptos principales: motivación, estructura, secuencia y refuerzo. La primera que abarca la generación de interés en forma intrínseca; esto es, que la docencia cuente con la suficiente claridad para entender que no es posible acceder al conocimiento si el estudiante no se encuentra suficientemente interesado y motivado. La estructura hace referencia a una organización total, que faculte la captación de ideas centrales y significativas que favorezca las capacidades de comprensión, retención, transferencia y aflicción ante situaciones nuevas. En cuanto a la secuencia, se destaca la íntima conexión del aprendizaje en tres procesos básicos: representación inactiva o relacionada con la acción- manipulación, representación icónica o intuitiva-figurativa y representación simbólica o abstracta-lingüística.

Por último, el refuerzo que concierne a los procesos de retroalimentación, fundamentales para la consecución efectiva del aprendizaje⁶.

Ausubel, por su parte, considera que un aprendizaje es significativo al integrarlo al conjunto de conocimientos que tiene el sujeto. Esto lo explica como un proceso interno a la persona, mediante el cual la capacidad receptiva facilita la captación de nuevos elementos, ideas, circunstancias a la estructura cognoscitiva. En este sentido, se destaca al aprendizaje como recepción, para lo cual el rol del docente es organizar los contenidos y formas de las materias y el estudiante recibe⁷. En este caso, a diferencia de Bruner, cobra mayor peso la enseñanza que el aprendizaje como tal.

El aporte distintivo de Ausubel está en el reconocimiento que hace del software educativo, pero puntualizando que este no puede ser concebido como un sustituto del laboratorio real. Adicionalmente, considera la importancia de los ordenadores en los procesos de enseñanza, debido al contacto y control con muchas variables en forma simultánea, siempre y cuando tengan también el refuerzo de “una teoría validada empíricamente de la recepción significativa y el aprendizaje por descubrimiento”. Ausubel, Novak y Hanesian, 1989).

Evidentemente, que en este caso se hace referencia al constructivismo con la aplicación de una parte de nuevas tecnologías, sin desmerecer el substancial rol del docente en el proceso instructivo, pues una computadora no podrá responder a todas las incógnitas de los estudiantes. (Íbid.1989).

⁶ CÓRICA, José Luis. “Las contribuciones sociales de la educación a distancia”. Copias. p. 29-30

⁷ Íbid. p. 31.

Como un alcance crítico al constructivismo, se puntualiza, en este trabajo, la excesiva identificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje al ámbito de la racionalidad. Las reflexiones cargadas de una racionalidad demasiado dominante, reduce la conexión múltiple que los seres humanos realizan para aprender de la realidad: que integra las estructuras lógicas, mediadas o no por la cultura, pero que no se reduce a las mismas. El aprendizaje del ser humano es sumamente amplio. Por ejemplo, qué pasa con todo ese mundo de las emociones, la emotividad quizá sea más explicada dentro de la Psicología, pero no como una temática en íntima relación con los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto obedece a una historia, al sitial de privilegio que dentro de la cultura occidental tiene el logos, más aún en la época de Piaget y Vigotski. No se puede negar que una de las diferencias básicas de lo moderno, en comparación con otras épocas, está en la identidad con todo aquello donde predomina la razón; inclusive uno de los cortes gnoseológicos estuvo determinado por la contraposición con la religión. Surge entonces una pregunta central, ¿el aprendizaje constituye un fenómeno cultural que está más allá de las consideraciones que dentro de la ciencia puede hacerse? Como un acento más en la dirección expuesta, la reflexión de Fidedigno de Jesús Niño Mesa en Antropología Pedagógica es pertinente citarla:

“¿Debemos atender más a la formación de la mente o a la del cuerpo? ¿Concentramos nuestros esfuerzos formativos en el cultivo de los sentidos o de la inteligencia? ¿Debemos preocuparnos más por el individuo o por la sociedad? ¿Aspiramos a formar intelectuales competentes o técnicos eficientes? ¿Desarrollamos destrezas para actuar o capacidades para pensar? ¿Educamos para

el aquí y el ahora o para una utopía venidera? ¿Cómo educar integralmente?”⁸.

Otra observación crítica está en que se realizan conclusiones generales en torno a experiencias estrictamente de la cultura occidental. ¿Es igual en otros procesos culturales? Entonces, ¿podrían las conclusiones constructivistas generalizarse como se lo ha hecho en la historia de la pedagogía? Con los interrogantes se pretende clarificar que, si bien las propuestas constructivistas han aportado notablemente en el avance de la psicopedagogía, estas no pueden ser tomadas como conclusiones universales, por más que con la inserción de las Nuevas Tecnologías se haya retomado mucho de sus consideraciones teóricas. En consecuencia, las propuestas del trabajo interactivo, cooperativo, en equipo, deberán tomar como referencia la diversidad de escenarios e historias donde se aplican, factor sumamente complejo; la heterogeneidad cultural bajo una propuesta de aprendizaje interactivo puede ser altamente conflictiva. Con lo señalado, no se trata de negar la validez del constructivismo, pero sí evitar transformarlo en la fórmula del nuevo quehacer pedagógico.

Una de las limitaciones que se ha detectado en las corrientes constructivistas-estructuralistas, está cabalmente en la tendencia marcada a universalizar la categoría de estructura. En la antropología, quizá esta situación sea mucho más difícil de cuestionar. Leví Strauss fue un experto en el trabajo metodológico en diversidad de pueblos no occidentales, factor que exige ser mucho más riguroso en las consideraciones críticas.

Bajo esta perspectiva, por tanto, conviene detenerse en los enfoques pedagógicos de índole postestructural, que también tendrán un espacio importante en este trabajo.

Finalmente, es preciso desarrollar la relación de los proyectos pedagógicos con las relaciones de poder que un contexto condiciona. Evidentemente, no se puede exigir que el constructivismo abarque más allá de sus límites teóricos e históricos, pero su resurgimiento en el escenario de las TICs no puede dejar de lado sus vacíos. El presente punto es de importancia, no solo para el trabajo académico que se propone a través de esta tesis, sino para el proyectos como los de la Universidad Politécnica Salesiana, que tiene una propuesta pedagógica para la transformación de la realidad bajo parámetros de equidad social.

2.2. Educación liberadora

Las fuentes principales de la educación liberadora se ubican en la pedagogía del Oprimido de Paulo Freire (1969), que constituye una postura pedagógica fuertemente influenciada por la filosofía marxista. Bajo estos términos, los aspectos del marxismo retomados por esta corriente se resumen de la siguiente forma:

- Transformación social vía lucha política de los sectores dominados.
- Privilegio de la praxis como noción materialista dialéctica.
- Concienciación de clase, que permita superar las trabas del sentido común y la dependencia ideológica de la cultura dominante.
- Desarrollo progresivo de la sociedad.

La claridad de Paulo Freire para articular estos postulados marxistas se lo puede fácilmente identificar, al sostener que: “La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá,

⁸ NIÑO, Fidedigno. “Antropología Pedagógica: Intelección, voluntad y afectividad”. Colección mesa redonda. Colombia. 2000, p. 102.

pues, dos momentos distintos pero interrelacionados.

El primero en el cual los oprimidos van develando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” (p. 53).

Con el objeto de puntualizar más el enfoque educativo de Freire, conviene referirse a una ponencia recogida en el texto *Nuevas Perspectivas Críticas en Educación*, donde sostiene una dialéctica permanente entre enseñanza y aprendizaje.

Es decir, que todo sujeto esté abierto a que su acción de enseñar sea a la vez de aprender y que la de aprender sea a la vez de enseñar, con el sólido propósito de transformar la realidad y alcanzar la liberación. Ante esta consideración, Paulo Freire sostiene lo siguiente:

“Si los seres humanos no hubiesen sido capaces, entre otras cosas, de inventar el lenguaje conceptual, de optar, de decidir, de romper, de proyectar, de rehacerse al rehacer el mundo, de soñar; si no se hubiesen vuelto capaces de valorar, de dedicarse hasta el sacrificio, al sueño por el que luchan, de cantar y ensalzar el mundo, de admirar la belleza, no tendría porque hablarse de la imposibilidad de la neutralidad de la educación. Pero no habría tampoco por qué hablar de educación. Hablamos de educación porque al practicarla, incluso podemos negarla”⁹.

Es así que Freire pregona la imposibilidad de ser neutro, que la libertad siempre implica elección y que esta condición no permite la existencia misma de la neutralidad. En ese sentido, la educación debe ajustarse a una coherencia entre la práctica y la opción política. Esto evidentemente no se cuadra en las propuestas tradicionales de revolución, sino una opción de cambio inspirada en una profunda vocación democrática, opuesta a todo tipo de autoritarismo e intolerancia. “La democracia pide estructuras democratizantes y no estructuras inhibitoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el mando de la república”. (Íbid. p. 94).

Freire también fue consciente de que la participación comunitaria debe tener grados indiscutibles de autonomía, pero que esta iniciativa no puede caer en la negación de las responsabilidades del Estado. Por el contrario, el Estado debe cumplir con su deber de ofrecer y mantener una educación de calidad y cantidad suficiente en la atención de la demanda social. Este argumento, sitúa claramente a la Educación Popular como un adversario directo a los proyectos neoliberales de privatización de la educación. El que los grupos populares tengan el derecho a organizarse, no implica en modo alguno descuidar la exigencia al Estado.

“Nada debe ser hecho, por tanto, en el sentido de ayudar al Estado elitista a deshacerse de sus obligaciones. Por el contrario, dentro de sus escuelas comunitarias o dentro de sus escuelas públicas, las clases populares precisan luchar para que el Estado cumpla con su deber. La lucha por la autonomía de la escuela no es antinómica a la lucha por la escuela pública”. (Íbid. p. 96).

Sin embargo, la educación liberadora se transformó en toda una corriente de pensamiento latinoamericano más allá de

⁹ FREIRE, Paulo y otros en *nuevas perspectivas críticas en educación. Educación y participación*. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994, p. 88..

los planteamientos de Paulo Freire, que ha tenido en Carlos Núñez, Carlos Rodríguez Brandao, Raúl Leis, Félix Cadena, entre los más significativos, la publicación de contenidos que han hecho de la educación liberadora una alternativa educativa vinculada a procesos de organización política, la misma que se diferenció de los planteamientos y prácticas liderados desde los partidos comunistas y socialistas.

Dentro de la perspectiva mencionada, conviene precisar que este pensamiento liberador plegó con aquellos que desarrollaron contundentes críticas a las posturas del socialismo oficial. Por tanto, es importante recalcar su confluencia con la recuperación del significado político de George Lukacs y Antonio Gramsci. Lo recientemente sostenido, puede detectarse en la progresiva utilización de contenidos como: “explicación a las masas de su propia acción”, “actores de la sociedad civil”, “intelectuales orgánicos”, “lucha contrahegemonía”, entre los más importantes, íntimamente ligados con contenidos de participación, diálogo y democratización del conocimiento.

Con Paulo Friere se inicia, también, en América Latina la propuesta de la investigación acción, que consiste en la investigación como un generador de conocimientos para los procesos de educación. En ese sentido, son los oprimidos los constructores de su conocimiento. “Cuanto más investigo el pensamiento del pueblo, con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando”. (p. 136).

La afirmación reciente, provocó nuevas profundizaciones en el tema. El conocimiento es para transformar y el transformar para conocer. Esta constituyó una de las frases de mayor significado dialéctico que ofreció Carlos Núñez, respecto

a la estrecha relación que existe entre la realidad y la educación y entre reflexión y la acción. La educación no puede seguir siendo considerada para la justificación de un sistema, sino que debe estar al servicio del ser humano y su liberación.

Carlos Rodríguez Brandao, apuntala adecuadamente la propuesta de Freire, al sostener que la educación no puede reducirse a un campo eminentemente teórico, sino que debe sostenerse, como punto de partida, en las necesidades cotidianas de sus actores. Carlos Crespo sintetiza esta postura señalando que la “práctica educativa fue concebida como develamiento de verdad (liberación), a partir del reconocimiento de que la persona se construye en su existencia y que una dimensión actuante en esa construcción constituyen las representaciones que los sujetos elaboran sobre su mundo... si estas representaciones han sido construidas históricamente, pueden ser transformadas” (p.130).

En consecuencia, se parte de la generación de propuestas participativas de trabajo en la definición de objetivos, ejecución de actividades y evaluación y retroalimentación de la experiencia educativa. Bajo esta perspectiva, la educación es un proceso dialéctico, es decir, en constante cambio y con aportes cada vez más diversos y significativos.

En la mayoría de textos que sustentan la educación liberadora se puede identificar y comprender que la educación está determinada por una concepción en espiral, la que se resume en los siguientes aspectos:

- Diagnóstico de la situación educativa del sector dominado.
- Sistematización e interpretación de la información obtenida.
- Reflexión sobre la realidad de acción: en torno a las diferencias de clase y el ejercicio del poder.

- Elaboración y ejecución participativa de la propuesta de formación, que vincule el conocimiento y la política, como modalidad principal de lucha contra la hegemonía y en pos de la libertad del pueblo oprimido.

Sobre la base de lo expuesto, es necesario entender, metodológicamente, consideraciones donde se entrelazan los actores del conocimiento con la acción. Para el efecto, se comparte elementos que incluso pueden considerarse como rupturas epistemológicas en la producción de conocimientos y procesos de investigación teórica, las que se resume en tres componentes básicos:

- Superación de las concepciones que desarticulan la subjetividad y la objetividad en los procesos de investigación.
- Apertura a diálogo de saberes y no imposición de conocimientos por parte de actores externos.
- Rol protagónico del actor, opuesto a actitudes pasivas en torno a la construcción del conocimiento y las estrategias de liberación.

Dentro de las tendencias actuales, Pilar Ubidia, considera que la educación popular o liberadora ha ofrecido una propuesta que tiene un enorme significado en la actualidad, el mismo que se destaca en la construcción de una globalización desde abajo, en la teoría crítica y en la reinención del poder. Respecto a la construcción de la globalización desde abajo, Ubidia plantea que ante la globalización del capital hay que globalizar las respuestas, promoviendo la contraofensiva de los movimientos sociales, en tal sentido se propone la superación de los reduccionismos locales.

La permanente elaboración de teoría crítica, constituye una necesidad que permita construir creativamente conocimientos útiles para la transformación

social. En este sentido, la postura consiste en no dogmatizar las teorías, sino mantener una actitud abierta al cambio según la realidad lo vaya determinando.

La reinención del poder, hace referencia al poder participativo y auténticamente democrático, basado en una autoridad legítima sobre los intereses de los sectores dominados, es decir, el poder debe comprenderse como un elemento útil para progresar y liberarse. En ese sentido, lo que la autora en mención propone es una pedagogía del poder vinculada a la construcción ciudadana.

Así también, en similar dirección que Ubidia, Carlos Núñez propone que se debe superar las creencias de que todo poder es corrupción o indignidad. Es pertinente, entonces, mantener la óptica liberadora, pero incorporando cambios en la producción de conocimientos y abriéndose a la integración de la tecnología. Consecuentemente, se debe incidir en las políticas públicas y en los cambios mundiales, se debe cumplir un rol protagónico en la construcción de un modelo civilizatorio de corte humanista. No obstante, Núñez en cambio, parte del reconocimiento de la falta de rigor en las concepciones pedagógicas, factor que provocó vinculaciones con corrientes como el constructivismo, que obligaron a matizar lenguajes cargados de postulados ideológicos y políticos; “nos volvió más tolerantes y abiertos a otras concepciones pedagógicas”.

5.3. Henry Giroux y la tendencia post-moderna

Henry Giroux, sostiene que el pensamiento postmoderno es sumamente diverso y que su debate ha provocado el disenso, confusión y conflicto. La intención en esta parte, no es debatir sobre si es pertinente o no el postmodernismo

o el modernismo, sino de reconocer aportes que también se encuentran dentro de esta propuesta. Los aspectos que han enfatizado en la diversidad y el multiculturalismo de la realidad están cabalmente dentro de esta tendencia. Se cuenta con críticas que acusan a la tendencia postmoderna como el otro extremo de una misma cuerda, es decir, de una realidad que confluye en la homogenización capitalista o en la dispersión consumista de un mercado variado de mercancías.

En el texto de Giroux “jóvenes diferencia y educación postmoderna”, considera que el pensamiento posmoderno, con fuerzas divergentes, puede ser de utilidad pedagógica, sobre todo para comprender los cambios culturales y educativos de los jóvenes en la actualidad. Al respecto, destaca que una posición de resistencia contribuye a los educadores para modificar las condiciones de producción de conocimientos dentro del contexto que integra medios de comunicación electrónicos, así también ayuda a replantear el rol de las nuevas tecnologías como medios de socialización crítica en la tarea de redefinir significados pedagógicos.

Giroux también considera útil que los educadores sintonicen y comprendan las características cambiantes de la identidad cultural que se encuentran mediadas por las TICS. Respecto a esta consideración, es importante recalcar que la mediación mencionada está propiciando una generación de jóvenes que desarrollan su vida entre los determinantes de un orden y certeza occidental y un mundo de “identidades híbridas... prácticas culturales locales y espacios públicos plurales”¹⁰.

En referencia a este aspecto, el autor también cuestiona una serie de críticas reduccionistas alrededor del postmodernismo que, lejos de contribuir en soluciones, refuerzan los problemas pedagógicos de las escuelas contemporáneas. Continuada en la misma perspectiva, Giroux considera que debe buscarse un nexo más productivo, pues el pensamiento postmoderno ha facilitado elementos en la comprensión del poder y de las prácticas culturales de subordinación.

Otro de los aportes ubicados por Giroux sobre el pensamiento postmoderno se sitúa en la temática de la representación, debido a que este sirve para entender cómo el poder se mueve en la realidad sociocultural. “El discurso postmoderno pluraliza el significado de la cultura mientras la modernidad lo sitúa teóricamente en los aparatos del poder” (Íbid. p. 105). El reto del postmodernismo está en si sus características más progresistas pueden ir más allá de la comprensión de cómo trabaja el poder, cómo se articula una sociedad e identidades altamente cambiantes, una economía global y unas tecnologías de la información a los propósitos de educadores críticos y de movimientos sociales contemporáneos. (p.106).

El mundo se encuentra dentro del surgimiento de una nueva cultura, la de la postmodernidad, a juicio de Giroux, sostenida en la especificidad, la diferencia y la pluralidad. Dentro de esta perspectiva, la identidad nacional no puede seguir siendo considerada dentro de la uniformidad cultural. Ante estos condicionantes, cabe que los educadores revisen seriamente los objetivos de la educación, en lugar de aceptar los enfoques de la modernidad, tendiente a formar estudiantes para trabajos específicos, deben promover en estos una nueva forma de teorizar el trabajo en tiempos y mundos postmodernos. En ese sentido también deben ser modificados los currículos

¹⁰ GIROUX, Henry. En nuevas perspectivas críticas en educación. “Jóvenes diferencia y educación postmoderna”. Ediciones Paidós. Barcelona. 1994, p. 102.

académicos, sobre la base de que las nuevas tecnologías cumplen un rol substancial en la construcción de las múltiples y diversas identidades culturales en la actualidad (Giroux, 110-111).

Manteniendo la óptica expuesta, totalmente de acuerdo con Giroux, es innegable que las nuevas tecnologías no solo han modificado los procesos de construcción de subjetividades, sino que han desgastado los discursos y pedagogías modernas.

El escenario ecuatoriano es bastante disímil al de la realidad europea o norteamericana, pero no por eso los planteamientos de Giroux pierden consistencia. La realidad sociopolítica de Ecuador es una mezcla no muy clara de premodernidad, modernidad y postmodernidad. Las instancias del Estado, por ejemplo, fueron dominadas por una institucionalidad heredada de la dominación colonial de España. Únicamente, en pleno siglo XX se inicia un proceso de incursión con más rigor en la institucionalidad liberal, aspecto que aún no ha sido debidamente alcanzado. Entonces, las simbologías educativas tampoco han logrado una plena independencia del rol eclesial y de poses de un racismo aristocrático. Por otro lado, la dependencia internacional, aceleradamente empuja a asumir las reglas institucionales del neoliberalismo, terriblemente modernizantes, pero con el agravante de que en estas latitudes no se desarrolló una dinámica estatal bajo los condicionantes de la teoría de Keynes, peor aún, en torno al Estado de Bienestar Social. Los elementos mencionados, no pretenden, sin embargo, desconocer la existencia de una serie de resistencias identitarias bajo los caracteres entendidos como parte de la postmodernidad; esto puede constatarse en los diversos grupos juveniles, que guardan todos esos elementos de resistencia que son duramente desconocidos por la oficialidad.

Adicionalmente, se debe precisar también la inserción creciente de las nuevas tecnologías en los procesos de enseñanza aprendizaje desde edades tempranas. Es un hecho que Ecuador no podrá escapar a esta condición, no como una condena, por el contrario como un nuevo escenario en ascenso con sus oportunidades y amenazas, evidentemente. El objetivo principal estará en diseñar propuestas bajo los parámetros de una pedagogía crítica, que anule los aspectos del criticismo postmoderno y se apropie de los elementos más radicales de esa realidad, como acertadamente lo sostiene Giroux (p. 113).

El aporte de Giroux encara más allá de lo hasta el momento sostenido. En su opinión es necesario posicionar un lenguaje de ética y política que facilite distinguir entre relaciones que promueven violencia y las que promocionan una cultura democrática, que permita al joven entender su realidad como un esfuerzo por transformar las “narrativas dominantes”, los privilegios y el autoritarismo. En consecuencia, la pedagogía crítica debe abrirse a generar procesos y escenarios institucionales que faculten al estudiante como un productor de cultura, con capacidad para leer y crear diversos textos, “emprender y abandonar discursos teóricos” (p.122). Ante esto, según el autor, la pedagogía postmoderna debe ser sensible a la realidad y su dinámica, es decir, a cómo sus estudiantes y docentes negocian textos e identidades. En ese sentido debe brindar una nueva lectura del poder a través de la generación de proyectos políticos articuladores y reconocedores del otro como un sujeto, mas no como objeto histórico. (p.123).

Lo mencionado por Giroux sobre la escuela, lo ampliaría hacia la educación, como un proceso y sistema a ser repensado como escenarios públicos, comprometidos con un proyecto político tendiente a concretar una cultura democrática,

posicionada como interpretación negociación y resistencia. “La lucha por el poder no es tan solo sobre la expansión del alcance de los textos que constituyen la política de representación, también es sobre la lucha en y en contra de aquellas instituciones que ejercen un poder económico y cultural”¹¹. En este caso, toda aquella consideración de incertidumbre e indeterminación, debe ser reformulado como un compromiso de lucha social solidaria.

Finalmente, la pedagogía postmoderna, debe rebasar su intención de redefinir el currículum académico, por el promover procesos políticos hacia una sociedad democrática radical. Dentro de esta proyección debe considerarse el trabajo de insertar Nuevas Tecnologías, pues éstas no son un elemento a reducirse a la riqueza didáctica, sino que debe reinterpretarse su rol en una concepción radical de democracia, donde no se diluya la diferencia y donde la representación sirva como condumio para entender la relaciones de poder y combatirlas constantemente.

¹¹ íbid. 122.

FORO CRISIS POLÍTICA Y DEMOCRACIA

Teatro Bartolomé de las Casas 14 de abril de 2005

CONFERENCISTAS

César Montúfar - Luis Herrera - Mario Unda

MODERADOR

Pedro Iván Moreno

INTRODUCCIÓN

Saramago en la novela “El Ensayo sobre la Lucidez”, comparte una hermosa narración que desnuda el enorme divorcio de una determinada institucionalidad gubernamental con los derechos y la legitimidad ciudadanos. Algo similar se constató con la reciente crisis política de abril. El país fue testigo de actos fuera de la constitución y la Ley que, a la postre, provocaron las heroicas y ejemplares movilizaciones del pueblo de Quito y el inevitable final de la dictadura implantada por Lucio Gutiérrez. Evidentemente, que ese período de crisis política no podía obviarse dentro del análisis académico.

El compromiso social que inspira al proyecto de la Universidad Politécnica Salesiana, impidió que, durante la crisis mencionada, no se realicen eventos para la reflexión y posicionamiento de sus actores. Manteniendo la mira en ese horizonte, el Consejo Editorial de la revista Alteridad, de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, organizó el foro debate: “Crisis Política y Democracia”, con el propósito específico de motivar la ubicación adecuada de la crisis y la necesidad inmediata de elaborar propuestas para su superación. Se consideró, entonces, la necesidad de invitar a personalidades con distintas posiciones teóricas en torno a la temática propuesta. Dentro de los panelistas estuvieron Mario Unda, catedrático de la Escuela de Sociología y Ciencias Políticas de la Universidad Central y de la Escuela de Sociología de la Pontificia Universidad Católica, César Montúfar, Director Ejecutivo de Participación Ciudadana y catedrático de la Universidad Andina Simón Bolívar y Luis Herrera Director de la Carrera de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana.

Un hecho a destacar estuvo en la calidad de intervenciones tanto de los actores de la UPS como del público asistente. Se propusieron y sostuvieron argumentos que contribuyeron en el devenir posterior de los acontecimientos, los mismos que se ponen a consideración de los lectores. Sin más preámbulos, se comparte cada una de las ponencias realizadas por los panelistas, como también las diversas preguntas, opiniones y comentarios que estas provocaron. Bajo la adecuada moderación por parte de Pedro Iván Moreno, catedrático de la Universidad Politécnica Salesiana, se hace público a la ciudadanía lo trabajado en el foro “Crisis Política y Democracia”.

EXPOSICIÓN DE MARIO UNDA

Deseo iniciar mi exposición, presentándome como militante de Pachacutik, pero no por eso estoy de acuerdo con las posturas que el movimiento ha tenido, últimamente. La crisis empieza hace diez años, desde 1995 con la huida de Dahik a Costa Rica. Luego continúa con el gobierno de Abdalá Bucarán, el mismo que fue defenestrado en 1997. Al respecto destaco la importancia de la movilización social, que según datos de inteligencia militar, se calculó alrededor de un millón y medio de personas en las calles entre el 5 y 6 de febrero, en un país que para entonces tenía 11 millones de habitantes. Sin embargo, preciso que 1997-98 esa enorme movilización social, centrada

básicamente en la constituyente y la nueva constitución, sentía que con los cambios realizados se habría ganado poco menos que el paraíso, aspecto bastante discutible, ya que, pese a la nueva constitución, se continúa en crisis. Para 1998 gana Mahuad las nuevas elecciones, aparentemente la posibilidad del reacomodo político de la derecha, mediante la alianza entre la democracia cristiana y los social cristianos, se desarmó con la crisis bancaria de 1999, básicamente por la bronca subyacente de la banca de Guayaquil y la banca de Quito, antecedente para nuevas movilizaciones y para la consecuente caída de Mahuad en el 2000. En torno al gobierno de Gutiérrez iniciado el 2002, lo identifiqué como un gobierno de crisis, prácticamente. A los seis primeros meses, rompe la alianza con Pachacutik y el MPD. Acto seguido conforma una nueva con los social cristianos, la misma que dura un tiempo. Finalmente, realiza otra con el PRE, con el PRIAN, con el MPD y con los Socialistas.

Para la comprensión de la crisis, considero que pueden haber varias lecturas. En primer lugar, una crisis impuesta por el reparto económico, que no ha permitido a la derecha concertar el mecanismo para insertar al país dentro del modelo neoliberal, “no se ponen de acuerdo en el reparto a ver a quien le va a tocar las migajas de los acuerdos con el gran capital transnacional”. Recordarnos como, durante el gobierno de Bucaram, Álvaro Novoa utilizó su presencia en el gobierno para dirimir un problema familiar de herencia, logrando incluso declaraciones favorables del Presidente de la República. Un segundo tipo de crisis son las de representación política, ha habido varios intentos de alianza, entre los sectores dominantes, que no han cuajado. Las últimas alianzas tienen, por un lado, a la Izquierda Democrática con el partido Social Cristiano que intentan ser el nuevo bloque que organice la seriedad del

orden constituido, mientras al otro costado tenemos esta difícil confluencia populista que tampoco logra consumarse por intereses personales, particulares o de grupos. Una tercera crisis hace referencia al funcionamiento, entre comillas, racional de las instituciones del estado burgués, manifiesta en la falta de sintonía en la relación entre partidos, instituciones del estado y el pueblo:

“ de alguna manera yo diría entre el Pachacutik, febrero del 97, enero del 2000 de algún modo las cosas que se expresaron en las elecciones del 2002 muestran esa carga de la crisis, no hay una coincidencia plena entre una reproducción tranquila y normal de la institucionalidad estatal burguesa con la conciencia social y con las expectativas de la sociedad, yo creo que esa crisis se expresó muy claramente sobre todo en las caras de los representantes gremiales de las clases dominantes en las crisis de enero, recuerdan ustedes como Andrés Pérez, entonces Presidente de la Cámara de Comercio de Quito, dijo claramente “es la peor pesadilla que hemos tenido, esa peor pesadilla es la cara de la ingobernabilidad, pero no de la ingobernabilidad de unos partidos, no de la ingobernabilidad de unas instituciones solamente, sino del temor a una ingobernabilidad de clase, es decir que la hegemonía de clases también puede saltar en pedazos no solo el que un partido u otro pase por el gobierno sino el hecho de que le dominio de una clase estalle en pedazos.”

En síntesis, considero que hay una lectura sobre institucionalizada de la crisis. La institucionalidad es un tema que claramente tiene, como decíamos antiguamente, un sello de clase. Es un tema de las clases medias y de las clases altas, mas no del pueblo llano. Cuando Pachacutik aparece en el escenario como expresión política de los movimientos sociales, lo hace con el intento de construir un

nuevo país, de hacer una política distinta. La crisis de Pachacutik se explica por la imposibilidad que ha tenido de responder a los propósitos con los que surgió. Ante esta situación, la posición de la CONAIE, en esta última crisis, pretende recuperar el propósito mencionado, desde una condición por cierto muy debilitada. El paso por el gobierno ha desestructurado la fuerza de la CONAIE, de Pachacutik y las relaciones CONAIE Pachacutik. Ocurre con la izquierda lo que con la clásica película de Buñuel se destaca, la izquierda se acerca a la institucionalidad y descubre el discreto encanto de la burguesía y el poder, aspectos que pueden constatarse en el MPD y el Socialismo en esta última coyuntura.

No obstante, la CONAIE intenta articular un polo distinto y alternativo, donde de alguna manera confluyan las pro-puestas alrededor de Mons. Luna, las organizaciones de DDHH, el conjunto de organizaciones sociales semipolíticas, grupos de jóvenes, entre otros. Esta iniciativa, implica la respuesta para tratar de recuperar la posibilidad de que el pueblo reconstruya la política y que no pase por las disputas oligarcas.

Los problemas actuales de la izquierda se constatan en las alianzas con distintas fracciones oligarcas, demostrando una incapacidad enorme para buscar una salida independiente y autónoma, una propuesta distinta para superar la crisis. La actual debilidad es justamente esa, no hay una posición de izquierda que sea efectivamente autónoma, que trate de construirse en un cuestionamiento de fondo a la institucionalidad, a la democracia, a esta democracia no a la democracia en abstracto. Por lo tanto, el propósito debe enmarcarse en la construcción de una propuesta de democracia, de política, de relación entre las personas públicas, de reconstitución de lo público desde la dinámica social.

En definitiva, se debe mantener la línea actual de la CONAIE, aunque por el momento sea muy débil y se pueda marchar a contracorriente. El objetivo principal debe tender a superar esa separación abusiva entre lo social y lo político, que solamente favorece la reproducción del orden dominante.

EXPOSICIÓN DE LUIS HERRERA

La crisis de la institucionalidad estatal no es reciente, al país se le ha impuesto esta situación hace más de diez años. Entre una de las razones básicas, agregando al análisis, se puede identificar que la institucionalidad estatal ha sido seriamente atravesada por una cultura de mafia política, con distintos estilos, que ha reforzado notablemente la desconfianza de la ciudadanía; esto se lo puede graficar en los actos de corrupción, en formas de espionaje y persecución y en los atentados en contra de la vida de quienes se oponen al régimen. Desde el otro extremo del análisis, conviene referirse a la capacidad de movilización social como el referente ciudadano a destacarse durante estos años de crisis, sin embargo, su capacidad de impacto no se consolidó en una propuesta política reguladora y vigilante del funcionamiento estatal y democrático.

A la actual crisis se la identifica acertadamente, como consecuencia de la instauración de un régimen de facto, evidenciados en los procesos ilegales de conformación de la Corte Suprema, Tribunales Constitucional y Electoral y los inaceptables retornos de Bucaram, Noboa y Dahik, entre los elementos más significativos. Ante esta situación, las movilizaciones adquieren una horizonte diferenciado; la defensa de la democracia y la constitucionalidad conlleva contenidos nuevos en el discurso político. No obstante, pese a la condición mencionada, no se ha contado con un liderazgo claro del proceso y ha proliferado la división y

dispersión de los actores, objetivos y discursos políticos de movilización.

Integrando aportes de la semiótica, en el actual contexto, puede argumentarse la constatación de un marcado divorcio entre los significados que ubica la población para movilizarse respecto los significados de los líderes políticos públicos. Adicionalmente, los pronunciamientos, de líderes políticos como el Alcalde de Quito, que reducen la movilización a la cesación de la Corte son sumamente inadecuados para caracterizar un proceso de lucha ante una aguda crisis política, jurídica y ética: el fracaso del paro provincial es una clara demostración de lo sostenido. Como parte de la estrategias de contestación a los procesos de oposición, también puede detectarse formas exageradas de respuesta para la desmovilización y la represión:

- Descaro para dilatar las decisiones en el Congreso Nacional
- Campanas reiteradas en medios contrarios a las medidas de hecho
- Cercos militares y policiales sumamente extremos.

Como datos puede mencionarse que el diario El Comercio el día anterior a la marcha de 200.000 personas, hacía referencia a un cerco de más de 5.000 efectivos policiales. También hemos podido constatar, en las marchas que realizamos como Universidad, el gran cerco que había alrededor de la Corte Suprema de Justicia y la exagerada represión que se sufría quien intentara ingresar a la Plaza Grande..

No obstante, se debe ir más allá del problema. Es pertinente que en los proyectos políticos se articule adecuadamente la comprensión de tres aspectos básicos, ubicándolos, adicionalmente, en los escenarios local, nacional y global.

- La institucionalidad
- La democracia
- La movilización social

Terry Eagleton, argumenta que en un proceso cultural no puede ser comprendido fuera de su íntima relación con la política; con las instancias de ejercicio de poder dentro de sociedad. Es más, sostiene que toda sociedad ha reforzado su identidad cultural con el surgimiento y desarrollo del Estado. Deleuze, en una postura opuesta a la de Eagleton, considera que existen una variedad de instancias fuera de la institucionalidad del Estado, desde la cuales también se ejerce poder.

Conviene recuperar el enfoque dialéctico propuesto por Antonio Gramsci, al entender la interdependencia e interacción entre el Estado y la Sociedad Civil. En consecuencia, se debe generar puentes entre lo afirmado por Eagleton y Deleuze. En los escenarios locales esta complementariedad ha sido mayormente asumida. Los actores sociales y los gobiernos locales han diseñado y ejecutado planes de corresponsabilidad para el desarrollo de su ámbito de gestión. Esta condición es mucho más compleja en los escenarios nacional y global, asumir la importancia de la complementariedad Estado Sociedad en los proyectos políticos es aún más teórica que práctica.

Ante las posturas de carácter vertical que encerraba la concepción partidaria de revolución, surgió una tendencia inspirada en los postulados de Lucaks y Gramsci, que consideró que lo substancial, está en modificar la concepción de revolución por el de democratización. Bajo esta propuesta se identificó la producción realizada por la Educación Popular en América Latina, elevando a la democracia a cumplir un rol de transformación estructural de la sociedad. Esta democracia es concebida desde los diversos actores sociales, quienes son capaces de democratizar el conocimiento y por tanto de transformar políticamente su realidad.

Se propone entonces una resignificación de la democracia, donde no solamente se elija y delegue poder, sino también se participe y se ejerza. En otras palabras la propuesta de democracia se la construye dentro y fuera del Estado, en la relación dialéctica propuesta por Antonio Gramsci. El ejercicio democrático no puede, por tanto, elevar a las instituciones por sobre los ciudadanos, como ha sido en la práctica, por el contrario, debe estar en función de estos. La combinación de los términos participación - poder -democracia es definitivamente un tejido entre sociedad civil y estado, entre pluralidades e instituciones.

En mi opinión si deseamos construir un auténtico proceso democrático no puede este llevarse en base a quien lidera o ejerce la mayor capacidad de manipulación de la sociedad, sino en como un proyecto articula pluralidades, y no me estoy refiriendo a la pluralidad que incluya a los sectores de la institucionalidad corrupta, sino a la necesidad de reconocer que las prácticas de izquierda han sido autoritarias y maniqueas, factores que impiden una democracia participativa y plural.

Al referirnos a movilización, no es posible dejar de lado a la pluralidad de movimientos sociales. Es posible concertar proyectos políticos si se los construye con el reconocimiento de la participación es plural. La movilización es la modalidad mediante la cual se hacen evidentes los actores sociales, pero vale recalcar la necesidad de concebirla con un contenido político, democrático y transformador. Como catapultar la movilización como elemento que no se desgaste en instancias coyunturales, sin hacerla una modalidad rutinaria y repetitiva, ese el reto del futuro. No obstante, la movilización no tiene un solo componente, se puede también atentar a un propuesta de transformación, las contramarchas organizadas

por el gobierno de Gutiérrez demuestran lo sostenido.

El proyecto salesiano es claramente identificado por la opción preferencial por los pobres, que permita la unión entre teoría y práctica, tendientes a una transformación del actual modelo social, altamente injusto, inequitativo y violento. No considero como propósito del debate el delinear la estrategia ganadora, sino el asumir y construir una actitud atenta y abierta a diseñar proyectos políticos participativos, que permitan elevar los niveles diferenciados de conciencia política y ciudadana. Contribuir con proyectos académicos para el diseño de estrategias de transformación de las instituciones y de los actores sociales, en los ejes temáticos de la propuesta universitaria.

El objetivo no es colocar alas de ángel a todo aquello que no es institucional y los cachos de diablo a lo que es institucional, creo que el gran reto político es hacer de las instituciones ejes de cumplimiento de las propuestas en beneficio de la ciudadanía, debe haber una relación dialéctica, en esto quiero ser enfático, entre la Sociedad y el Estado; las instituciones se deben a la sociedad civil pero la sociedad civil también se debe a las instituciones.

EXPOSICIÓN DE CÉSAR MONTÚFAR

Empiezo mi intervención señalando que no considero que estemos en una crisis institucional, debido a que la institución democrática no ha sido realmente aplicada en nuestro país, peor aún en los actuales momentos. Tampoco creo que haya en el Ecuador una Sociedad Civil, el único sector que podía ser considerado dentro de esta concepción fue la CONAIE, el nivel de protagonismo político y capacidad de influencia no se ajusta a lo que se comprende como Sociedad Civil.

En el gobierno de Gutiérrez se ha acaparado el poder. Incluso cuenta con el visto bueno, no solo de las Fuerzas Armadas, sino también del gobierno norteamericano, factores que han sido utilizados para implantar una política eminentemente de facto.

Creo que hay una novedad que analizar, ojalá me equivocara y únicamente fuera una pugna antioligarca o interoligarca. El problema es más grave, es claro que hay un proyecto, una concentración autoritaria del poder, acompañado de un discurso, de una concepción de la política, podríamos también llamarla de desinformación, basada en una clara concepción de antipolítica y de antivalores. Hay una dimensión ética muy importante, porque una cosa es hacer todo lo que hacían hipócritamente en el pasado y otra es hacerlo abiertamente. Cuando se lo hace abiertamente hay una intencionalidad de antivalores; cuando se movilizaba a este grupo de cero corrupción, captó la televisión una frase por parte de uno de sus integrantes, agradeciendo a las personas que les catalogaban como matones. Esta condición de antivalor también se reprodujo en la publicidad del gobierno, al reducir a los ciudadanos a simples seres útiles solo para trabajar o para contentarles sin inflación, bajas tasas de interés, pretendiendo desmovilizar el paro; los criterios de que se tiene que trabajar, quien les da de comer a mi familia, en definitiva pretendieron consolidar la idea de un individuo aislado que tiene que ganarse la vida como sea, sin preocuparse el entorno político. Con este mensaje la intención de Gutiérrez es justamente desmovilizar la acción de la ciudadanía o la articulación de un proyecto de opción seria. Esta estrategia de comunicación desarrollada, diría con cierto éxito, se puede constatar en las encuestas: Gutiérrez tenía un porcentaje de aprobación del 7 u 8% en octubre, luego de las campañas publicitarias se acerca al 35%.

Este mensaje antipolítico y de antivalores es un discurso que paga, es un discurso que llega a mucha gente. Discrepo con lo sostenido por Mario Unda, al considerar que la institucionalidad no sirve para nada, ya que eso permite cultivar esa forma de concebir la vida como una vida aislada, en la que no existe la política.

Entonces, considero que estamos frente al intento de institucionalizar un proyecto autoritario con mucha mayor articulación que el que existía en el pasado, porque en el pasado tampoco vivíamos una democracia plena, pero que de una u otra manera nos pone ante una situación muy parecida a la que vivió el Perú a principios de la década de los noventa. Una situación que si se consolida o instaura en el país, se facultaría a un régimen que no duraría dos años, sino diez o más y esta es una situación de mucho mayor peligro, de mucho mayor riesgo para los ciudadanos. Es importante, por tanto, desactivar y trabajar para desactivar este proyecto autoritario. Para el efecto, es necesario mandar a la casa esta Corte de facto, el Tribunal Constitucional de facto y el Tribunal Supremo de facto, esto impediría que avance y que se consolide. Sin embargo, no solo se debe desarticular a nivel institucional, también a nivel discursivo.

Lo que ocurrió, por ejemplo, con los cacerolazos es una expresión de eso, los ciudadanos salen en contra absolutamente de cual es el lenguaje, el mensaje y el objetivo de quienes están haciendo esas propagandas, con las que el gobierno nos bombardea todos los días y las noches. En este caso no se observa un individuo de gas, sino un individuo que sale a juntarse con otros para actuar políticamente, desde la ciudadanía, desde su casa, para cambiar la realidad, sosteniendo exactamente lo contrario al discurso autoritario del régimen. La desactivación es simbólica e institucional y tiene que operar a

ambos niveles, si se logra desactivar el proyecto autoritario debiera ser una oportunidad para iniciar una genuina re-institucionalización o intención institucional genuinamente democrática en el Ecuador.

Valen las discusiones y valen las instituciones que están en la constitución vigente, aunque sean necesarias algunas reformas, cuando hablamos de institucionalidad democrática no estamos hablando de instrucciones abstractas, estamos hablando de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de los ciudadanas y ciudadanos ecuatorianos. Entonces, se debe lograr una reinstitución de la democracia ecuatoriana basada en los derechos de los ciudadanos.

PARTICIPANTES DEL PÚBLICO

Participante 1

Será solamente un reparto de las clases dominantes o no es también un reparto de las clases dominadas, a caso el movimiento indígena con Pachacutik cuando entro en el gobierno no estuvo también buscando unas migajas de ese pastel, incluso, aún está un gran sector del movimiento indígena dentro del gobierno, que ha salido a movilizarse en las calles a favor de Gutiérrez. En consecuencia, el problema del reparto no es solamente un problema de las clases dominantes es también un problema de los excluidos, un problema de los indígenas, un problema de los empleados públicos, es un problema de los obreros, de los profesionales, de los intelectuales, entre otros.

Esto me lleva a pensar que la crisis política es una crisis de la política, y que sentido es una crisis de la política porque precisamente la política se la ha confundido con este reparto. Como demostración de lo señalado, observemos lo realizado por el MPD y Pachacutik desde el inicio de este gobierno hasta el momento actual, observemos la acción de los Socialistas,

no es precisamente el reparto que caracteriza la práctica política. Entonces, el problema de la crisis política como crisis de la política es porque precisamente se ha perdido lo central, se ha perdido de vista la política, entendida como nación receptiva y conciente de un sujeto sin orden de dominación concreta. La política, por lo tanto, ya no es un trato, ya no es contrato, ya no es unión, la política debe ser entendida, en este sentido, como ruptura, corte, brecha, conflicto permanente que se establece con la existencia de ricos y pobres y obviamente eso es lo que se ha perdido. Considero que lo que estamos viviendo no es mas que una evidencia de esta pérdida de la política.

Debemos, por otro lado, sorprendernos de la brutalidad de la dominación, de la brutalidad con que se reprime, con que se trata a las instituciones del Estado, porque esto no es nada nuevo, esto es una práctica permanente, incluso, con mayor intensidad y mayor intención en otros espacios y en otros contextos, peor en América Latina, recordemos lo que fue Argentina, Chile, etc. yo creo que lo que debemos analizar esa dominación, porque unos ecuatorianos aceptamos las cosas tal como están, esto es por ese problema de la política.

Participante 2

A cerca de lo que los tres panelistas han manifestado estoy de acuerdo en muchas cosas, quizá ya esta establecido cual es el problema, ahora yo les pregunto a ustedes a ver si tiene las respuestas, yo no las tengo, y con mucha gente que conversaba no las tienen, lo que hablaba el señor de democracia. Cómo desarrollamos democracia en los políticos, en la gente contaminada en el poder, cómo se moviliza al pueblo, al movimiento social cuando salimos a una marcha pacifica donde hay niños, hay ancianos y nos reprimen a bombazo limpio, como si fuéramos unos delincuentes, cómo participamos los

jóvenes en el ámbito de la política, si es que para llegar a ser diputados o llegar a lo que sea tenemos que arrimarnos, yo no se como ponemos a los políticos de siempre.

Participante 3

Una de las categorías asoma crecientemente, por sobre todo con el mito de la aparente democracia que nosotros vivimos, es el tema de la crisis y me da la impresión que la crisis viene ha ser esa categoría que se esta utilizando a través de un ejercicio de poder que contribuye al enriquecimiento de centros dominantes. Por otro lado, el tema de la crisis también ha dado como surgimiento el tema de las autonomías, que de alguna manera intentan concentrarse en poderes locales, y son precisamente los grupos dominantes, que de alguna forma, se han presentado como los que representan la aparente democracia en este país. Quisiera, en este caso, que los panelistas hagan una lectura que es eso de la crisis y cómo se presenta. Ttodo mundo habla de la crisis, del estado de derecho, de la democracia, entonces aparecen estas categorías en las que todo mundo se inscribe, aparentemente, para lograr la gobernabilidad en este país. Desearía que se amplíe precisamente estas explicaciones.

Participante 4

Se está de acuerdo o no con que se instaure un gobierno paralelo que sea establecido por los diferentes sectores productivos y sociales del país, que desconozca la autoridad y a los tres poderes del Estado, tal como propone la Asamblea Nacional de los Pueblos la ANP, cuyo mentor es el Dr. Luis Macas, cuales serían las ventajas de no estarlo.

Participante 5

Hay que tomar en cuenta que son muchas las personas que quieren, de una u otra manera, estar al frente del país, ahora hay que recordar que cuando viene Bucaram

permite que en la Costa se divise esa cantidad para el PRIAN, el Partido Social Cristiano, y el PRE. Esa ganancia para quien es en la Sierra, lógicamente para la ID, en este caso, de una u otra manera, Paco Moncayo, que posiblemente se postule, tendrá el beneficio del retorno de Bucaram indirectamente, algo que no quiso admitirlo en un programa de Cero Tolerancia. Respecto a las personas que están al frente de la Corte que no son legítimas, quiénes deberían estarlo, cuáles son las categorías o cualidades que deberían poseer para estar al frente, cuáles son las necesidades que se deben tenerse para que esas personas estén al frente y si ya hay personas que están al frente, cuales son, nombres.

Participante 6

Hablábamos de no visualizar la realidad y quisiera saber de que manera podemos quitarnos la venda que nos impide ver la realidad y mantener una actitud de queminportismo. Adicionalmente, hablábamos de propuestas repetitivas y que no han sido innovadoras, qué debemos hacer o que estrategia debemos utilizar para que nuestras propuestas cambien y podamos llegar.

Participante 7

Una preguntita muy sencilla, les he escuchado a los tres panelistas hablar de una democracia un poco idílica algo difícil de poder concretar, alguno se refirió a una democracia basada en los derechos de los ciudadanos, otro hablo de la democracia basada en la dinámica social y otro en una democracia participativa. Entonces, en la práctica como llevamos o como concretamos esa democracia, una democracia de pronto participativa que suplante a la representativa que no representa a nadie, sobre todo, a los sectores más excluidos.

Participante 8

Observo con positivismo la unión coyuntural entre la Izquierda y Pachacutik, lo

que si no concuerdo, aunque no existe otra salida, es la alianza con el Partido Social Cristiano. Considero que la tendencia debería encaminarse hacia la unión de la izquierda, la ruptura porque es una de las razones del problema. Otro factor que provoca el problema es el clientelismo que se vive no solo en Ecuador, sino en toda Latinoamérica. Debe también precisarse el efecto de los medios, actualmente es mucho más intenso que hace algunos años, el efecto de los medios es la política del futuro; las movilizaciones y las marchas convocadas por la Alcaldía de Quito. Nosotros como actores debemos empezar a ejercer presión sobre esos medios, al no verlos, al saber que atrás de esos medios existen grupos políticos y económicos importantes. También debemos presionar en torno a la mediocridad de la participación del empresario ecuatoriano, lastimosamente los empresarios tienen el poder económico, pero no el ético. Pregunto a Mario Unda cual cree usted que debe ser la posición de Pachacutik, no creo que el aislamiento de Pachacutik, inclinándose más a la izquierda sea la solución. Personalmente, creo que es la hora de generar un conjunto de actores de izquierda con el propósito de aplicar un proyecto más a largo plazo, no hablo ahorita de la Corte ni a las próximas elecciones.

Participante 9

Quisiera preguntar a Cesar Montúfar, dado que ayer escuche un acto que se estaba realizando, un acto simbólico; la lectura de la constitución y quisiera preguntarle si es que todavía estamos en momentos de que los actos simbólicos sigan siendo un mecanismo también de expresión y de modificación real de este contexto. Sostengo esto ya que a una cuadra del acto simbólico había una represión brutal, caían bombas por doquier, pregunto si esto de lo simbólico se está constituyendo en un mecanismo de justificación de la falta de liderazgo real y de una falta de una falta de representatividad.

Participante 10

Demostrar que si podemos participar en las soluciones al país, para tener soluciones más que nada viables, y que sean de nosotros los jóvenes. Pienso que entre todo lo dicho, concuerdo con muchos criterios de los panelistas. Uno de los cuales me llama la atención es el del Sr. Montúfar; el cual sostiene que talvez el problema principal es la crisis de valores. La corrupción nos ha consumido tanto hasta tal punto de ver que los actos corruptos son bien vistos, se hacen de frente, anteriormente las negociaciones y los atracos a las entidades públicas se hacían por debajo, con el maletín.

Y actualmente se viola la constitución, las leyes, pienso que dentro de esto nosotros como participantes de la sociedad, como universitarios tenemos una gran responsabilidad. Pienso que esta crisis está llegando a niveles alarmantes de convulsión social. Escuche alguna vez decir a una persona que las sociedades no evolucionan sino que convulsionan.

Considero que estamos llegando a un momento de convulsión tal que si las sociedades civiles no se preparan y participan en forma unitaria podríamos llegar a tener problemas mayores como los que tiene Colombia. Por eso el llamado a que nosotros como sociedad participemos más en estos foros, pero no simplemente lo dejemos como una conversación y una información, que además de eso tratemos de promulgar a la sociedad objetivos, soluciones, conclusiones que aporten directamente.

Participante 11

La izquierda ha tenido práctica absurda y cruel, cimentada en la ambición de la coyuntura, cómo regresamos a esa cultura y coherencia, tendremos que, en el caso de Pachakutic, regresar al movimiento de base. En el sector urbano cuál es el mecanismo coherente para volver a reiniciar la lucha. Se debe hacer un llamado

a todos los compañeros de la universidad a crear una tendencia crítica a no absorbernos por ninguno de los dos discursos que se están manejando en la actualidad, sino a armar una nueva militancia, algo que esté acorde con nuestro criterio y con nuestra formación universitaria.

Participante 12

Lastimosamente solamente pude escuchar el comentario de César Montúfar, yo pienso sin duda que el gobierno de Lucio Gutiérrez ha hecho cosas inaceptables, pero también ha sido el único que se ha atrevido a poner a la luz pública los actos de corrupción que de aquella gente que se consideraba intocable dentro del país. Si sacamos a Lucio Gutiérrez y su gente, que hacemos, nuevamente seremos gobernados por los partidos políticos tradicionales, cómo motivamos a los jóvenes universitarios para que hagamos política, porque como usted dice estamos más preocupados de llevar un sustento a la casa que involucrarnos en nuestro entorno político.

RESPUESTAS DE MARIO UNDA

Realmente no sé si se pueda contestar a tantas preguntas, ojalá que algunas inquietudes queden por lo menos puestas en diálogo. Me parece que una alianza en si no es ni buena ni mala, depende de cuál sea el contenido de esa alianza, es decir, quienes se alíen, para qué se alíen, cómo se alíen, etc. A mi me parece que la izquierda democrática no es un partido de izquierda, es un partido de orden ubicada desde el centro izquierda hasta el centro derecha. La ID aunque ha tenido algunas manifestaciones que no puedo llamar democráticas, en este último período, ha tenido también manifestaciones absolutamente conservadoras, reaccionarias, de absoluto apego a las necesidades, a los discursos geopolíticos de la Embajada Norteamericana. Entonces citemos el caso por ejemplo de la posición que tiene

respecto al Plan Colombia, respecto al tema de la Base de Manta. El diputado Haro, que maneja el discurso anticomunista de los años 60, ante lo cual, no creo que sea casual, el partido no haya desmentido este tipo de oposiciones. No se puede hacer alianza, no por estar de acuerdo con las FARC, sino por lo que implica el involucramiento del Ecuador dentro del conflicto colombiano y la escalada de violencia que eso representa. Creo que en el mundo y en América Latina hay muchos ejemplos de lo que implicó, por ejemplo el caso de Centro América o en el sureste. A mi me parece que a la ID hay que preguntarle muchas cosas, por ejemplo, lo realizado por Rodrigo Borja cuando fue presidente, el fue quien inició el Programa de Reformas Laborales del neoliberalismo.

Cuando uno se plantea una alianza de largo plazo, eso implica un proyecto que se pueda construir en conjunto, que de alguna manera defienda intereses conjuntos. Entonces pregunto ¿Qué interés conjunto puede haber entre los empresarios y los trabajadores en concreto en el día de hoy? un acuerdo respecto al énfasis en el desarrollo de la producción, significa que puede haber una alianza de largo plazo entre empresarios y trabajadores. Por ejemplo la Reforma al Reglamento de contrato por hora, que implica que tres cuartas partes de la población económicamente activa quede desempleada, ese contrato por horas es un contrato sin ningún tipo de estabilidad y el trabajador puede ser despedido en cualquier momento, sin ningún tipo de indemnización. Los empresarios además se quejaban de que el reglamento dice solo el 75%, porque para ellos es un atentado a la libertad de contratación, pues preferirían que todos seamos desempleados. Entonces qué tipo de interés conjunto: la producción, pero la producción para quién, quién obtendrá los beneficios, quién, en cambio, sufrirá las penalidades de este tipo de contrata-

ción. Esto es retar dignidad al trabajo frente al capital.

Cuando nos referimos a proyectos de largo plazo, tenemos que referirnos a lo concreto, porque estamos hablando de las posibilidades de vida de la gente, cuál es la definición de trabajador: aquella persona que requiere trabajar para poder subsistir, me parece que es una quimera plantear la construcción de un proyecto común entre empresarios y trabajadores, a no ser que los trabajadores acepten ser desempleados, por lo tanto, estar simplemente en la subsistencia.

Deseo tratarle bien al tema de la crisis, defino la crisis básicamente como un momento en el cuál las cosas no pueden seguir reproduciéndose por la vía normal, eso implica una oportunidad y un cambio, siempre y cuando haya quien plantee reconducir eso hacia una dirección distinta, caso contrario puede llegarse digamos al empate catastrófico que decía Gransi o a una simple degeneración. Finalmente, puede llegarse a un reforzamiento del poder de aquellos que ya lo tienen. Entonces, si la crisis es una oportunidad o no depende de sujetos específicos que planteen salidas específicas a esa crisis, en un sentido distinto, que se conduzca a contramano de la reproducción del capital, de un capital depredador no solamente de la naturaleza sino también del ser humano, como se demuestra con el contrato por horas.

RESPUESTAS DE LUIS HERRERA

Bueno respecto a las preguntas planteadas yo también voy hacer una panorámica global de lo que se ha propuesto. Las construcciones sociales son un proyecto donde no se puede ser del todo puro. Toda sociedad construyó instituciones, no hay grupo humano en nuestro planeta y en la historia que no haya devenido en la construcción de instituciones para el ejerci-

cio del poder. Identificar el poder como un dominio excluyente de un sector minoritario, constituye una de las instancias para el análisis, no obstante, existen elementos fuera de la institucionalidad que también son poder, esto lo comparto plenamente con Deleuze y con Foucault, reitero no siempre el poder significa negatividad. Entonces, el propósito es articular el poder al cambio social.

Conviene analizar la democracia, para Rosseau, uno de los grandes pensadores liberales la democracia es como el sistema político óptimo para los dioses, porque para los seres humanos resulta sumamente perfecto. No quisiera llegar a esa consideración, en mi opinión ni la democracia, ni la política constituyen el reino de Dios; incluso el llegar a la completa equidad o ausencia de relaciones de poder, iría más allá del gran reino de Dios –en el cielo también hay jerarquías, ángeles, santos, entre otros–. En consecuencia, se debe destacar que la democracia es un sistema que se va desarrollando, reconstituyendo y posicionando socialmente, no necesariamente como la utopía. No es tan fácil proponer soluciones, es decir, no es lo mismo diagnosticar y curar una enfermedad que proponer alternativas en el ámbito de lo social. Lo interesante es proponerse seriamente, como lo sostuve, la pluralidad en la construcción de procesos de participación y de democratización. El reto está en trabajar entre plurales para afincar instituciones no hegemónicas, la institucionalidad se la ha aplicado con una cantidad de errores, con una cantidad de vicios, con una cantidad de aspectos corruptos, en eso yo difiero con Cesar Montúfar, porque la institucionalidad no es la gran utopía de la sociedad, la institucionalidad se sostiene en constancias socialmente creadas para el ejercicio del poder. Por tanto, a la institucionalidad hay que estarle purificando y limpiando permanentemente.

Considero que es a través de la participación plural que se construyen instituciones que no garanticen privilegios, y en esto si me estoy refiriendo a los privilegios de clase. El objetivo es que un proyecto sea sometido y construido con otro. Esta es una responsabilidad de todos, no es un sector quien debe llevar la batuta. Quisiera referirme a lo de las alianzas, esto también amplifica la concepción de pluralidad, pero hay que tener muy en claro que un proceso de alianzas no puede reducirse únicamente a los similares, porque pueden haber distintos que en el escenario político son útiles. Difiero con Mario Unda, pues la relación capitalista – trabajador, ya no es la de la época industrial, estamos en una complejidad mayor de trabajadores donde no solo debe considerarse el peligro de quedarse sin empleo, actualmente hay una red inmensa de categorías de trabajadores, en una sociedad donde la economía está cada vez más ligada a procesos de información. Entonces no podemos utilizar las mismas categorías para analizar los procesos.

Las propuestas de izquierda son absolutamente minoritarias en el país, hemos demostrado que nuestras propuestas y nuestras estrategias de cambio social cada vez tienen menos impacto en lo referente a la capacidad de convocar a sectores para la construcción del cambio social. Estamos fracasando y estamos fracasando porque nos volvemos exclusivos, y lo exclusivo siempre será minoritario. Partimos de la creencia de que somos los que podemos tener claridad teórica y, por tanto, claridad para transformar la realidad. Entonces, considero que las alianzas son necesarias. De hecho que las alianzas implican también posturas para diferenciarse. Los procesos de alianza deben ir del centro a la izquierda, no se trata solo de unir a los sectores marxistas, porque cada vez somos menos en el planeta, porque nuestras propuestas no han sido

lo suficientemente prácticas y porque también, en cierta forma, reproducimos autoritarismos. Por eso, recupero la concepción de cambio de las propuestas políticas de la educación popular, que saltan de la concepción de revolución a la concepción de democratización. Finalmente, creo que los procesos de alianza, como las concebía Antonio Gramsci en sus escritos en la cárcel, tienen vigencia, no para utilizarlos como fórmulas de la solución, pero si para generar bloques más amplios y tendientes a un cambio progresista de la sociedad.

No considero que alguno de nosotros, tenga la varita para decir por donde es el camino. Así nosotros como ustedes no tenemos la respuesta, ya que esta es una cuestión de corresponsabilidad, es decir, se parte de cuánto y cuánta inventiva podamos tener estudiantes y docentes y la gente externa. La capacidad de inventiva para generar procesos democráticos es lo que habría que desarrollar, no cuál será el rumbo para la solución, porque creo que en eso no está claro nadie.

RESPUESTAS DE CÉSAR MONTÚFAR

Quisiera comenzar con el tema de las alianzas, pero junto al tema de la gobernabilidad. El concepto de gobernabilidad debería ser desterrado de la preocupación y del lenguaje de ciudadanos y ciudadanas, porque a nosotros no debería preocuparnos si es que quienes están gobernando tienen o no problemas para hacerlo. Nos debería preocupar el problema de la democracia, de nuestros derechos. Hace algún tiempo todos hablábamos de gobernabilidad y estábamos discutiendo y hablando sobre la gobernabilidad, pero por ahora, la gobernabilidad no es problema de quienes no tomamos decisiones, de quienes no tenemos poder, de quienes no hemos sido representantes elegidos. También deseo referirme a que es nece-

sario considerar el trabajo realizado por Macas en el Ministerio de Agricultura, él demostró ser una de los más eficientes ministros, con mayor visión de todos los Ministros de Agricultura del país, indiscutiblemente. Entonces, no pensaría que la solución es formar un gobierno paralelo, es preferible que Macas este en las instancias de gobierno institucional.

Respecto al carácter de los magistrados, considero que la propuesta, presente en la constitución, de una u otra manera, es que si se nombra una nueva Corte Suprema de Justicia, esta sea seleccionada, electa y nombrada con base a un concurso de méritos, es decir, que asuma la gente más honesta y más capaz, que no defienda a patrones y a intereses particulares, que no se constituya por los conflictos e intereses solamente de los partidos, de los grupos de poder económico y otros grupos de poder. La anterior Corte estaba absolutamente secuestrada por quien ya sabemos. Febres Cordero es posiblemente el principal responsable de la crisis que vivimos, él fue quizá el inventor de las tácticas que ahora se han perfeccionado y articulado en lo denominado como proyecto autoritario. Lo de mi artículo era únicamente una provocación, decirle que se retire de la política, la forma de hacer política de Febres Cordero, es la generadora de un régimen autoritario.

Para comprender la actual situación, no considero que sea la categoría de crisis la más acertada, la crisis es para Febres Cordero, para quienes han perdido poder, pero no para nosotros, no hemos perdido, estamos exactamente igual, solamente que tenemos la amenaza de la constitución o institucionalización de un proyecto autoritario. Entrando a las preguntas, con esto de Moncayo, creo que lo que está pasando es muy interesante, provoca que todos los actores políticos y representativos sean de una u otra manera a quienes se les pase la factura de lo que está ocu-

rriendo en el país. Lo que está sucediendo es la explosión no de la sociedad civil, sino de las personas, de los ciudadanos, que rebasa totalmente a quienes han querido liderar el proceso, esta resistencia al proyecto autoritario, por llamarlo de alguna manera, considero que ni Gonzáles, ni Moncayo serán vencedores, creo que ellos, igualmente, serán parte de quienes paguen la factura.

Alguien habló de lo bueno o malo de la concentración de poderes, que la concentración de poderes es antidemocrática. Uno de los principios de la democracia es la discusión del poder, eso está conectado a lo que decía Luis Herrera, es decir, que todos podamos ser partícipes en ciertas condiciones de igualdad, ciertas condiciones de igualdad en los procesos de decisiones respecto a asuntos públicos. Lo que ocurre en este momento en el Ecuador, es un proceso absolutamente contra democrático, no solamente antidemocrático. La concentración de poder que existía antes era igualmente contra democrático, la única diferencia es que ahora es un proyecto mucho más articulado. La democracia implica pluralidad, implica la existencia de condiciones de igualdad. Hay condiciones enfáticas de la democracia que en el Ecuador no se cumplen. El problema de la desigualdad y la inequidad, no tanto el problema de la pobreza. En el Ecuador no puede existir democracia por los niveles de desigualdad, que no es un problema únicamente social y económico, es también ético y político, al mismo tiempo. Otro segundo es el problema de la soberanía, como puede haber democracia si es que en un país no existen las condiciones mínimas de soberanía, como no existen en el Ecuador.

Justamente el discurso autoritario conduce al aislamiento, ante esto lo mencionado por un compañero al inicio, es un diagnóstico diáfano y muy real, lo que

está en crisis es la política, la política es que podamos construir en público, en conjunto. En el Ecuador se ha atentado contra los más mínimos y elementales derechos. Se nos comienzan a negar el derecho a protestar, el derecho a reunirnos, el derecho a pensar, el derecho a salir a un paro para estar con otras personas, etc. Esto es justamente lo que ha provocado la publicidad oficial, tratando de desacreditar como un pensamiento iluso, donde únicamente el resultado es de quienes se dejan manipular. Entonces, pienso que lo que está en cuestión es justamente la política. El discurso de Gutiérrez es autoritario, antipolítico y antivalores. Cuando hablamos de política estamos hablando de valores y de principios.

ÁREA DE PREGRADOS

CARRERA DE ANTROPOLOGÍA

Esta Carrera ha desarrollado dos eventos académicos cuyos datos se exponen a continuación.

Primer evento:

SEMANA DE ANTROPOLOGÍA Y ARQUEOLOGÍA (30 de mayo-3 junio DE 2005)

1. PRESENTACIÓN/ JUSTIFICACIÓN:

La Asociación Escuela de Antropología y Arqueología de la PUCE y la Asociación de Estudiantes de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana, conscientes de la importancia que posee el desarrollo de estas disciplinas para la construcción y estudio de esta caleidoscópica realidad plural en la que nos hallamos inmersos, propusieron el debate y el diálogo en torno a estas ciencias sociales y su desarrollo en el Ecuador.

2. CONTENIDOS DEL PROYECTO:

a. Parte académica:

Antropología, etnicidad, ambiente y conflictos petroleros:

1. Antropología, lo urbano y la comunicación.
2. Investigación arqueológica actual en el Ecuador.

Área de debate:

La SUAA potenció el debate entre jóvenes estudiantes de diferentes ámbitos académicos, profesionales y representantes de las instituciones que desarrollan estas disciplinas en el Ecuador en torno a la siguiente pregunta / propuesta:

¿Cuál es el rol que asumen la antropología y la arqueología actualmente en nuestro país?

Exposición de trabajos académicos..

Homenaje al Padre Rueda

Lanzamiento de publicaciones del Departamento de Antropología y Arqueología:

- Boletín de arqueología "Apachita"
- Boletín de antropología
- Cuadernos de antropología y arqueología

- a. Tianguéz
- b. Artes escénicas

Segundo evento:

GÉNERO, CULTURA Y PODER

Curso abierto

Profesora: Kathleen Fine-Dare

OBJETIVO

Nuestra meta en este curso fue ingresar a la órbita de lo cotidiano y académico del género para que los y las participantes pudieran "leer" el texto social con ojos más abiertos y desde una perspectiva feminista materialista.

PERFIL DE LOS Y LAS PARTICIPANTES

Estudiantes de licenciatura.
Estudiantes de maestría.
Docentes de todos los niveles.

ESTRUCTURA DEL CURSO

El curso se organizó en seis sesiones presenciales.

Cada sesión duró 2 horas 30 minutos.

HORARIO

De 18h a 20H30.

FECHAS

Martes 21 y 28 de junio.
Miércoles 22 y 29 de junio.
Jueves 23 y 30 de junio.

MODALIDAD DE ESTUDIO

Presencial.

Las y los estudiantes escribieron algunos ensayos cortos y reflexivos basados en las lecturas y conversaciones que mantuvieron, sobre la película ("María llena de Gracia), y una revisión analítica de revistas populares, de un compendio de recortes e imágenes tomadas de la prensa nacional ecuatoriana.

CURSO TALLER "LAS TEORÍAS DE ANTROPOLOGÍA: FUENTES Y CONSECUENCIAS".

Participantes: estudiantes de la Carrera de Antropología Aplicada
Objetivo: Ampliar y precisar los conocimientos en torno a las diferentes teorías de la antropología.

FELAA POPAYÁN-COLOMBIA 24-30 de julio de 2005.

Foro estudiantil latinoamericano de antropología y arqueología, es un evento académico de estudiantes para estudiantes, que surgió en 1994 y que desde entonces se ha realizado año tras año. En esta ocasión se realizó una especial invitación a la Asociación de Estudiantes de Antropología Aplicada.

OBJETIVOS DEL ENCUENTRO

- Propiciar un espacio de intercambio académico, cultural y social entre los diferentes estudiantes de Antropología y Arqueología de Latinoamérica.
- Conocer los trabajos y las investigaciones desarrollados por los estudiantes en estas áreas.
- Crear espacios de discusión acerca de las problemáticas de cada país y sobre el rol del antropólogo y el arqueólogo en Latinoamérica.
- Poner en práctica los conocimientos adquiridos en nuestra formación como antropólogos y arqueólogos.
- Dar a conocer la Antropología en Colombia, su trayectoria, universidades, áreas de trabajo, énfasis e investigaciones.

CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL QUITO

La noticia académica principal de nuestra carrera es la realización de la VII semana de la comunicación cuyo tema central fue "COMUNICACIÓN, ACTORES SOCIALES Y DEMOCRACIA" y se realizó del 13 al 17 de junio del presente año. Se realizaron tres actos centrales: Foro sobre ética, Medios de Comunicación y Democracia, Actores Sociales y Democracia y un acto cultural de gran nivel. La inauguración tuvo lugar el día 13 de junio del presente año en horario matutino y vespertino.

Otra noticia de importancia es que se aprobó por el Consejo Superior, el Curso de Graduación que se llevó a cabo a partir de septiembre del presente año.

La última tiene relación con la aprobación de la unificación de la Carrera de Comunicación Social de Cuenca y Quito.

CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL CUENCA

ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE COMUNICACIÓN SOCIAL SEDE CUENCA PARTICIPARON EN EL PRIMER ENCUENTRO INTERNACIONAL "JÓVENES POR EL DESARROLLO"

El Primer Encuentro "Jóvenes por el Desarrollo", se llevó a cabo los días 13, 14 y 15 de abril en la Ciudad de Concepción-Chile y su organización estuvo a cargo de la Corporación para la Regionalización del Bío-Bío (CORBIOBIO).

Al encuentro se dieron cita delegaciones de estudiantes universitarios de varios países Sudamericanos, con la finalidad de intercambiar experiencias y proyectos inherentes a diversas temáticas relacionadas con la democracia, desarrollo, descentralización y participación ciudadana, cuyos talleres tuvieron lugar durante los tres días en los Campus de las universidades del Bío Bío, Católica de la Santísima Concepción y Universidad de Concepción.

La delegación de la UPS-Ecuador participó en el taller "Educación, identidad y cultura", con la ponencia "proyecto radial aventura por la vida", que mereció la felicitación y reconocimiento de los organizadores y participantes del encuentro.

"Aventura por la vida", es una revista radial cuyo objetivo es la producción de programas radiales que abordan diversos temas de interés social y comunitario, con un mensaje positivo para toda la familia, su formato es ágil, dinámico, pero también cálido y acogedor. Para cumplir con esta propuesta, en cada producción, los jóvenes realizadores utilizan varios géneros periodísticos como la noticia, el reportaje, la entrevista, el comentario y el radioteatro.

En Cuenca, aproximadamente veinte y cuatro estudiantes, divididos en tres grupos, se encuentran actualmente produciendo los programas, en los que se abordan temas como migración, derechos de los discapacitados, niños de la calle, igualdad de género, etc.

Cada programa busca el enfoque, análisis y reflexión sobre estas problemáticas sociales, tratando de generar una conciencia individual y colectiva, que aporte a su solución, en base a un cambio de actitud ciudadana más comprometida y solidaria.



Estudiantes de Comunicación Social de la UPS en Chile

Para los jóvenes estudiantes esta ha representado una gran oportunidad para poner en práctica los conocimientos adquiridos desde las aulas universitarias en el ámbito teórico, científico y práctico, pero sin duda, también ha resultado una experiencia altamente positiva para su formación integral, pues se trata de un esfuerzo compartido, en donde la retroalimentación del grupo resulta vital, al momento de desarrollar el trabajo y evaluar sus resultados.

CARRERA DE GESTIÓN PARA EL DESARROLLO LOCAL SOSTENIBLE

La reforma de la malla curricular de la carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible ha sido aprobada por el Consejo Superior. Con esto se dará respuesta a la demanda ciudadana de tener una carrera de Ciencias Sociales con un énfasis en ética y política.

Para inicios del período semestral septiembre 2005-marzo 2006, tendremos la publicación del libro "Territorio, región y poder: Desafíos del desarrollo local"; esta publicación recoge varias ponencias y reflexiones hechas en torno al tema, en el marco de las discusiones del foro de las Américas y del seminario "Territorio, región y poder: Desafíos del desarrollo local" realizado por la carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible y por el Diplomado en Participación Política, Gestión y Desarrollo en el Ámbito Local en febrero del 2004.

La Universidad Politécnica Salesiana y el CODENPE (Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador), con apoyo de la Cooperación Española, renovarán el Convenio UPS-CODENPE que permite becar a estudiantes de los pueblos indios para que realicen estudios de pregrado y de post-gradado en la carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible

y en el diplomado en Participación Política, Gestión y Desarrollo en el Ámbito local.

La Universidad Politécnica Salesiana y el CAFOLIS (Centro Andino para la Formación de Líderes Sociales) firmaron una carta de intención que es el inicio de un posterior Convenio; los empeños comunes son promisorios, se espera canalizar becas para la carrera de Gestión para el Desarrollo Local Sostenible y llevar a cabo un encuentro internacional de formadores de líderes sociales, cuya programación fue la siguiente durante el mes de junio:

Lunes 20

Mesa redonda de presentación de experiencias internacionales (de Bolivia, Perú, UPAFA).

Martes 21

Mesa redonda de presentación de experiencias internacionales (de Bolivia, Perú, MÚSICA ESPERANZA).

Miércoles 2

Mesa redonda de presentación de experiencias internacionales (de Bolivia, Perú, CEFODIR). Estos eventos que fortalecen la formación de líderes sociales se llevaron a cabo en el Auditorio Monseñor Leonidas Proaño.

CARRERA DE PEDAGOGÍA QUITO

CARTA COMPROMISO CARRERA DE PEDAGOGÍA- DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y CULTURA DEL MUNICIPIO DEL DISTRITO METROPOLITANO DE QUITO:

En el marco de este convenio, las estudiantes de la Carrera de Pedagogía de la mención Parvularia se encuentran asistiendo a las CEMEI-

CONVENIO UPS-SERPAJ-E

La carrera de pedagogía ha avalado el curso "No violencia y la objeción de conciencia", que fue dictado en la Casa Metropolitana de las Juventudes y estuvo dirigido a jóvenes líderes.

CONVENIO CARRERA DE PEDAGOGÍA- FUNDACIÓN ZOOLOGICA DEL ECUADOR:

Las estudiantes de cuarto nivel de la mención parvularia, realizaron las actividades de práctica preprofesional con el programa educativo La granja infantil "Animales domésticos" en el Zoológico

de Quito en Guayllabamba. El programa educa a los cientos de niños/as que acuden semanalmente al Zoo en el cuidado y conservación de la flora y fauna silvestres y, también, de las especies domésticas.

FOROS Y CONFERENCIAS DESARROLLADAS:

Con la presencia de las estudiantes de parvularia y docentes de la carrera, se realizaron las conferencias: Experiencias educativas salesianas en el Ecuador, a cargo del Padre Rafael Bastidas y Educación Intercultural por Ángel Ramírez.

CUENTA CUENTOS POR EL DÍA DEL NIÑO/A

El miércoles 1 de junio, para celebrar el Día del Niño/a, se realizó la experiencia del Cuenta Cuentos creado por las alumnas de Cuarto Nivel de Parvularia. Esta actividad llena de imaginación, fantasía y creatividad estuvo dedicada a los /las niños/as que asisten al Taller Infantil de la Parroquia Salesiana.

CARRERA DE PSICOLOGÍA QUITO

- III JORNADAS DE PSICOLOGÍA

Este año las jornadas trataron la temática de "MARCOS DE INTEGRACIÓN EN LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES". Contamos con la presencia de destacados profesionales especialistas en el área de educación especial, tanto de Quito como Guayaquil. Para este evento gestionamos la venida de la Dra. Laura Bravo, Directora del Departamento de Educación Especial de la Universidad de Costa Rica. Nos acompañaron además la Dra. Lellany Coll Arzola, Profesora Principal de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Habana, quien trabajó durante las jornadas el tema de la Sexualidad en las Discapacidades.

Las jornadas se realizaron desde el 16 al 20 de junio de 2005, en los auditorios del Bloque A, de la Universidad.



Afiche promocional del Encuentro

- VISITA A UNIVERSIDADES EN CHILE, ARGENTINA Y URUGUAY

Del 17 al 25 de Junio, María José Boada, Directora de la Carrera visitó las Universidades Católica Cardenal Silva Enríquez de Chile (Santiago), Universidad de Uruguay (Montevideo) y la Escuela de Psicología Social Enrique Pichón Riviere de Argentina (Buenos Aires).

El objetivo de las visitas fue concretar la posibilidad de establecer convenios de cooperación mutua en áreas de investigaciones y publicaciones conjuntas, intercambio docente, intercambio con estudiantes en prácticas profesionales y colaboración en actividades académicas en general.

- PARTICIPACIÓN EN EL 30 CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA EN BUENOS AIRES, 26 AL 30 DE JUNIO DE 2005

Del 26 al 30 de junio de 2005, un grupo de estudiantes de la Carrera (12 aproximadamente), junto con la Directora, viajaron a Buenos Aires para participar en el 30 CONGRESO INTERAMERICANO DE PSICOLOGÍA. Nuestro interés fue establecer contactos con facultades de psicología en América y conocer cómo se está desarrollando la psicología en otros países.

NOTICIAS SOBRE LAS PRÁCTICAS PREPROFESIONALES

Centros de práctica de las carreras de pedagogía, filosofía, psicología y comunicación Social:

TIPOS DE INSTITUCIÓN Y UBICACIÓN:

a) Centros educativos en Quito y la provincia de Pichincha: 79

Sectores: La Floresta, La Vicentina, La Tola, Kennedy, Santo Domingo, El Camal, Los Laureles, Chillotallo, Chiriacu, La Bota, El Ejido, Villa Flora, Miraflores, La Gasca, Andalucía, La Ofelia, Santa Clara, Iñaquito, Mena 2, Pío XII, Puengasí, La Magdalena, Guamaní, Conocoto, Sangolquí, vía a la Mitad del Mundo, Cayambe, Guayama, Cumbayá.

b) Centros de salud: 14

Sectores: Conocoto, Puengasí, La Ferroviaria, El Camal, La Forestal.

c) Lugares de reclusión: 3

Sectores: El Inca, Comité del Pueblo.

d) Hogares de protección: 3
Sector: Pomasquí, Quito Sur.

e) Parroquias: 2
Sector: Aloasí, La Merced.

f) Servicio comunitario: 7
Sector: Carcelén Bajo, Colinas del Norte, Carapungo, Zámbriza, La Bota, Comité del Pueblo.

PRÁCTICAS COMUNICATIVAS:

1. Tipos:

a) Instituciones públicas: 4
b) Instituciones privadas: 26
c) Revistas: 2

2. Roles que cumplen los practicantes:
Difusión de información, programación, relaciones públicas, producción.

CUMPLIMIENTO DE POLÍTICA

La mayoría de los centros de práctica cumplen con la política de la UPS de servicio a usuarios de bajos recursos económicos.

ÁREA DE POSGRADOS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Encuentro internacional

Para el 12, 13, 14 y 15 de julio de año en curso, la Universidad Politécnica Salesiana, en calidad de punto focal del PROEIB-Andes, organizó el encuentro internacional Educación y diversidad cultural en la Región Andina: una mirada crítica sobre lo avanzado.

Tres fueron los objetivos que se persiguieron con el encuentro:

1. Evaluar los principales logros y retos de los programas y proyectos de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación implementados en la Región Andina.
2. Discutir los avances que se han dado en la incorporación de los conocimientos locales en las propuestas curriculares de los programas de Educación Intercultural Bilingüe
3. Analizar cómo se ha manejado la enseñanza de las lenguas en los programas de Educación Intercultural Bilingüe y en los programas de formación docente de la Región.

En el encuentro participaron destacados académicos de Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y Argentina.

Concurso de sistematización de experiencias educativas

La Universidad Politécnica Salesiana, conjuntamente con el PROEIB-Andes, la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ecuador y el Centro Cultural Afroecuatoriano, convocó al **Primer concurso de sistematización de experiencias innovadoras en educación intercultural bilingüe y etnoeducación.**

El concurso se realizó con la finalidad de registrar, documentar y difundir las experiencias innovadoras de educación que se han implementado en diferentes lugares del país con población indígena y afrodescendiente. Todos los trabajos presentados van a ser publicados en un libro coeditado por las cuatro entidades organizadoras del evento. El plazo para el envío de los trabajos es el 9 de septiembre del año en curso.

MAESTRÍA EN INTERVENCIÓN, ASESORÍA Y TERAPIA FAMILIAR SISTÉMICA

Organizó el II Seminario Internacional sobre los temas: "Terapia conyugal" y "Espiritualidad y familia".

Expositor: Padre John Grimes, PhD en Psicología.

Fechas: Del 30 de junio al 5 de julio.

DIPLOMA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

La unidad de estudios de posgrado de la Universidad Politécnica Salesiana, desarrolló el programa de Diplomado en Docencia Universitaria en la modalidad semipresencial, con una duración de siete meses y una equivalencia de 21 créditos.

El propósito fundamental del diploma es fortalecer el ámbito de la docencia en la Universidad a través de la capacitación de profesionales de diversas áreas científico-técnicas que se desempeñan como educadores.

DIPLOMA EN PARTICIPACIÓN POLÍTICA, GESTIÓN Y DESARROLLO EN EL AMBITO LOCAL¹

Previo convenio interinstitucional, con el aval académico de la UPS y con el auspicio de la FMLGT² (financió 15 becas completas) y del Centro de Estudios Políticos y Sociales (CEPS), la Universidad de Valencia ejecutó en nuestra sede de Quito, una primera edición de este posgrado en el año 2001 en la que participaron 41 autoridades y funcionarios de los gobiernos locales y de instituciones involucradas en procesos de desarrollo.

Una vez evaluada esta primera promoción y considerando la demanda creciente en el tema del posgrado y el interés por apoyar financieramente el programa expresado por instituciones como el FONS Valencia per la Solidaritat y el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE), en marzo de 2003, se suscribió una ampliación del convenio con la Universidad de Valencia, para la ejecución de una segunda y posteriores ediciones del Diploma en Ecuador.

La segunda edición del curso se ejecutó entre junio 2003 y abril 2004 con la participación de 31 estudiantes de los cuales 29 tuvieron algún tipo de financiamiento³ con fondos provenientes del Fondo Valenciano y del CODENPE.

La tercera edición que comenzó en enero del presente año cuenta con una participación de 41 estudiantes provenientes de los gobiernos locales en general y de los gobiernos locales alternativos en particular (autoridades y funcionarios/as), de ONGs nacionales e internacionales y de organizaciones de segundo grado. Treinta y ocho de estos 41 estudiantes han sido favore-

cidos con becas que van desde el 20,6% hasta el 100%⁴, una vez más con fondos del Fondo Valenciano y del CODENPE.

La orientación académica y la metodología del postgrado, tiene en los mecanismos de participación ciudadana, uno de sus ejes fundamentales. Al mismo tiempo las propuestas de políticas locales en los diferentes ámbitos se inscriben en la perspectiva de la introducción de técnicas de planificación y gestión desde procesos participativos que, además de incidir en la eficiencia de los recursos públicos y en la calidad de los servicios ofrecidos, contribuyan a profundizar la democracia ecuatoriana desde el ámbito local⁵.

El plan académico del curso incluye 4 módulos teóricos, metodológicos e instrumentales y con varias actividades complementarias, desarrolladas a lo largo del curso (talleres y conferencias a cargo de especialistas, estudiosos y agentes sociales relacionados con las materias comprendidas en el Diploma)

Estos 4 módulos teóricos, metodológicos e instrumentales que se dictan en modalidad semi-presencial, se agrupan en dos grandes ejes:

Político estratégico: que desarrolla, por un lado, los aspectos relativos a la descentralización, la autonomía y la democracia local; y,

Diseño y gestión local: que desarrolla aspectos relacionados con la programación y metodologías para el desarrollo local.

¹ Elaborado por Viviana Montalvo G., Coordinadora Técnica del Diploma en Participación Política Gestión y Desarrollo en el Ambito Local, con base en el documento del proyecto que justifica el postgrado.

² La FMLGT con fondos de Diakonisches Werk der Evang. Kirche in Deutschland (Alemania) financió 15 becas completas para la formación de responsables políticos, técnicos y funcionarios locales, y, agentes sociales con incidencia en el ámbito local ecuatoriano.

³ 10 estudiantes con beca completa, 3 con beca de un 75%, 14 con media beca y 2 con beca de un 25%.

⁴ 18 estudiantes con beca completa, 3 con beca del 70,6%, 1 con beca del 62%, 4 con beca del 41% y 3 con beca del 20,6%.

⁵ Este proyecto de postgrado pretende incidir de manera particular en las zonas rurales y en las pequeñas ciudades que históricamente han sido excluidas de la atención estatal, en las que la pobreza alcanza niveles sobre el 90% de su población, con significativa presencia indígena y de comunidades campesinas y artesanales, tanto en la parte norte, que además soporta de manera directa los efectos del Plan Colombia, cuanto en la región de la sierra centro y sur que enfrenta la más drástica emigración.

MAESTRÍA INTERNACIONAL EN POLÍTICAS SOCIALES PARA LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Al momento, el 75% de los estudiantes de la I Promoción ha obtenido el grado académico de Magister en Política Social para Promoción de la Infancia y Adolescencia, postgrado que se inició en enero de 2003. El abstract de cada investigación está disponible en www.redmaestriasinfancia.net

El 8 de abril se inició la III promoción de la Maestría Internacional en Políticas Sociales de Infancia y Adolescencia. Como aspecto relevante cabe mencionar el interés de organismos e instituciones vinculadas a la formulación de políticas públicas de infancia que han facilitado la incorporación de sus funcionarios a esta propuesta académica. Se concretó la firma del Convenio de Cooperación Interinstitucional con el Consejo Nacional de la Niñez y Adolescencia.

Del 15 al 17 de abril de 2005, se llevó a cabo en la Universidad Complutense de Madrid el II Taller de la Red Europea de Maestrías en Derechos de Infancia (EN-MCR) evento al que fue invitado René Unda, profesor de la MIPSIA y Secretario Ejecutivo de la Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de Infancia (www.redmaestriasinfancia.net) con el objeto de presentar la experiencia académica desarrollada en las universidades de América Latina que forman parte de esta red.

Entre el 28 y 29 de abril 2005, Raúl Moscoso y René Unda, profesores de la Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de Infancia participaron como expositores en el II Seminario Análisis Comparado y Seguimiento de la Legislación de Niñez y Adolescencia en América Latina, en el Congreso de la República de Perú y en el que participaron legisladores de México, Guatemala, Colombia, Brasil, Ecuador, Argentina, Bolivia y Perú.

Del 9 al 13 de mayo, el profesor J. Sánchez Parga participó como docente en el curso de Sociología de la Infancia de la Maestría de la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia.

Del 16 al 20 de mayo se desarrolló el Seminario Mediación Familiar con la conducción de la Profesora Anne Desmarts, docente invitada de la MIPSIA.

El 23 de mayo de 2005, el profesor Raúl Moscoso participó en la presentación de Informe Oficial del Ecuador ante el Comité de los Derechos del Niño, en Ginebra, Suiza.

El 27 y 28 de mayo, los profesores José Sánchez Parga y René Unda participaron como expositores en el Coloquio Sociología de la Infancia en América Latina, evento efectuado en la Universidad del Externado de Colombia.

El 2 de junio, Xavier Chiriboga, estudiante de la III promoción de la maestría, participó en el concurso de oratoria convocado por el CONESUP sobre el pensamiento político de Bolívar, ubicándose entre los cinco finalistas de un total de 33 participantes. Obtuvo la segunda mención de honor.

El 9 de junio se realizó la conferencia y panel "Ciudadanía emocional y adolescencia" a cargo del Dr. Alain Carrier, con los comentarios de José Sánchez Parga y Víctor Hugo Torres, docentes de la maestría. Moderará el Dr. Miguel Ángel Hinojosa, estudiante de la II Promoción.

Fernando Urbano Yabar, domiciliado en Los Ecónomos 207, La Molina, Lima, fue el ganador del concurso del logotipo de la Red de Maestrías en Derechos de Infancia.

La primera semana de julio se publicó una nueva investigación: "Adolescentes infractores y políticas de Rehabilitación" de la Prof. Marie-Astrid Dupret, docente de la Maestría.

El 5 de julio se realizó en Quito la sesión anual del Consejo Directivo de la Red Latinoamericana de Maestrías en Derechos de Infancia, instancia presidida por el P. Luciano Bellini, Rector de la UPS Ecuador.

Artículos sobre infancia y adolescencia de los docentes de nuestra Universidad y de varios autores se pueden encontrar en la Revista UNIVERSITAS en www.ups.edu.ec, así también proyectos de investigación y ponencias de profesores de la Red de Maestrías en Derechos de Infancia en diversos eventos en www.redmaestriasinfancia.net

RESEÑAS, COMENTARIOS
Y PUBLICACIONES

rcp

RECENSIONES Y COMENTARIOS DE PUBLICACIONES

Este es un espacio destinado a recensiones y comentarios sobre publicaciones realizadas recientemente en el área de las Ciencias Humanas y de la Educación, entre los que encontramos “Las derivas de la interculturalidad” de Ruth y Alba Moya y comentarios a los libros “Identidad nacional y poder” de Erika Silva y “Pensamiento equinoccial”, de Carlos Piñeiro.

Reseña del libro “Derivas de la interculturalidad” de Ruth Moya y Alba Moya

Estas dos autoras dan cuenta de cómo se han dado las relaciones inter-étnicas en América latina, a lo largo de la historia; de cómo a partir del hecho colonial se establece un estrecho vínculo entre etnia y clase social y de cómo estas relaciones están marcadas por la oposición y el conflicto.

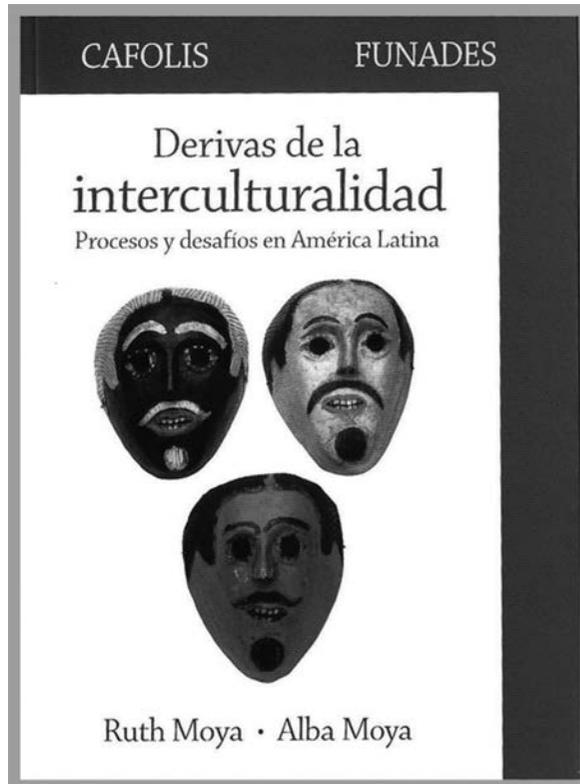
Establecen la diferencia entre *multiculturalidad* e *interculturalidad*, definiéndola a la primera como un hecho social y a la segunda como una postura ideológica, como una categoría conceptual cargada de intencionalidad política, que propone reparar la postergación que han experimentado los pueblos indígenas a lo largo de la historia, reivindicar sus derechos económicos, sociales, políticos y culturales y construir una sociedad más equitativa.

Dan cuenta de cómo la interculturalidad en América latina surge como parte de la agenda de lucha de los pueblos indígenas, al convertir a sus identidades de resistencia en identidades de proyecto.

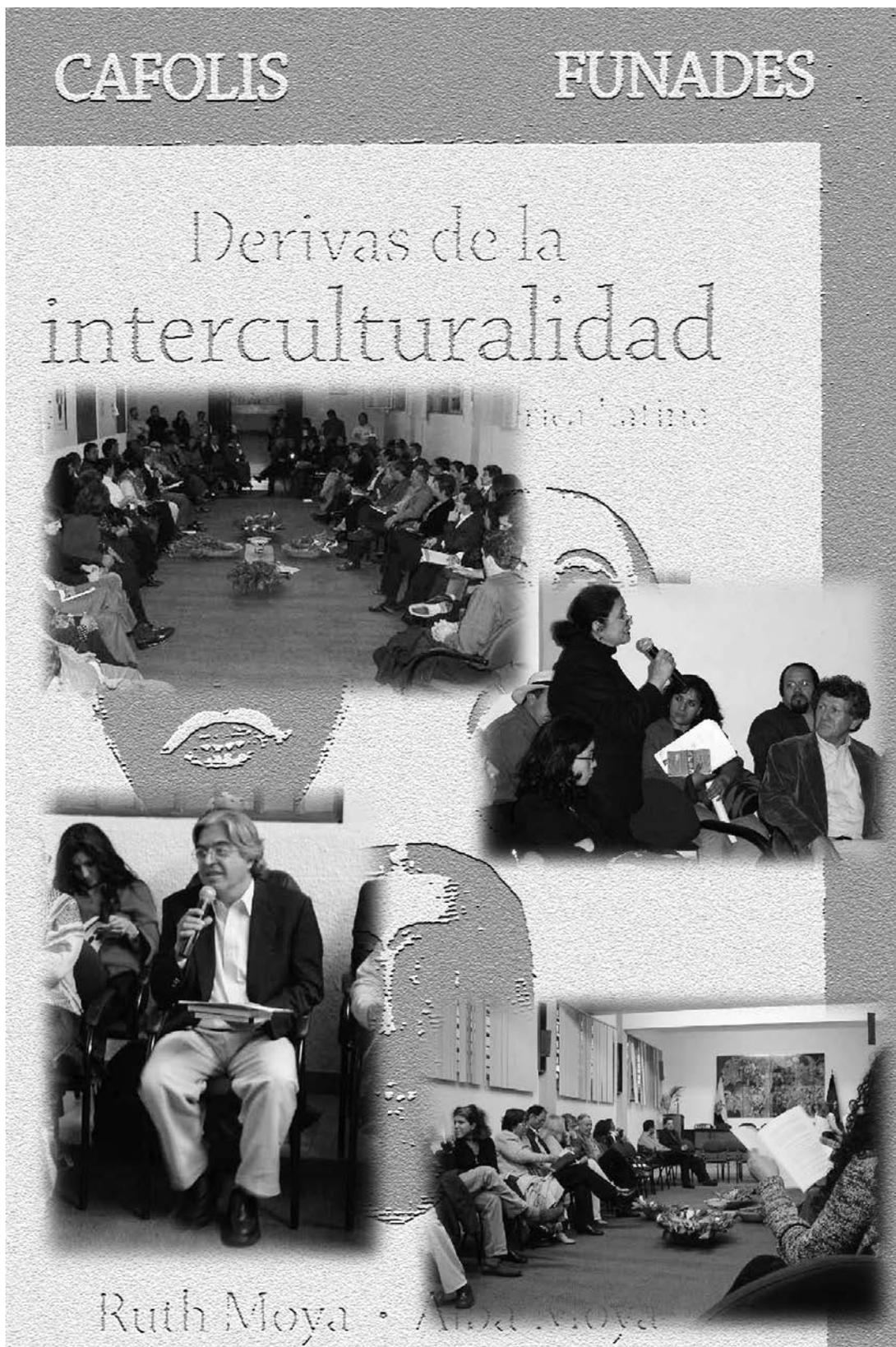
Nos hablan del papel asimilacionista que ha jugado el Estado nacional en el período republicano, al no tomar en cuenta

que en contextos multiculturales no solo existe un proyecto civilizador sino varios.

A través de la revisión de las diferentes concepciones sobre la cuestión indígena nos reflejan el cambio de mentalidades, pero desembocan en la situación actual y, entonces, nos plantean cómo los conceptos de cultura, identidad, multiculturalidad multiculturalismo e interculturalidad no tienen un solo sentido sino varios, los mismos que responden a posiciones teóricas, intencionalidades y propósitos distintos, por lo que es fundamental hacer los deslindes teóricos y análisis de contexto pertinentes, para delinear una propuesta intercultural coherente y respetuosa de la realidad.



portada del libro



Lanzamiento del libro *Derivas de la Interculturalidad*

Comentario al libro “Identidad nacional y poder” de Erika Silva

Cuenta Keith Hart, antropólogo británico, que cuando Marcel Mauss daba clases en el Instituto de Etnología, en París en los años 30, la audiencia estaba fascinada, pero no lograba ponerse de acuerdo sobre el objeto de las mismas. Así, tres de sus estudiantes (entre ellos G. Bataille) decidieron hacer un ejercicio: cada uno, separadamente, iba a escribir su versión de las clases de Mauss. Cuando compararon sus textos, había tres versiones diversas de las clases del maestro. Cuando interpelaron a Mauss sobre el asunto, él dijo que no tenía ninguna intención de imponer sus propios pensamientos al público, sino más bien dejar que cada uno de sus oyentes descubriera y sacara sus propias ideas.

Leer es un proceso tan creativo como escuchar y como escribir, y conlleva, por tanto, las mismas complejidades que el debate sobre la autoridad de los textos ha puesto en evidencia desde finales de la década de 1980. Todo acto de lectura (y de escucha) adquiere su sentido de la memoria acumulada del receptor, ya que la comprensión del texto escrito es el producto de la interrelación del contenido, por así decir, “objetivo” del texto y los intereses y la experiencia subjetiva del lector. Esta premisa es importante para enmarcar mi lectura del texto de Erika Silva y las inquietudes y preguntas que me ha suscitado.

El primer aporte del libro, que quiero destacar, es haber demostrado concretamente para el caso ecuatoriano, la importancia que tienen los “discursos”. Un discurso entendido no solamente como textualidad, construcción verbal y lingüística, sino en la definición de Todorov, como un producto de un contexto particular en el cual intervienen no solamente elementos retóricos y lingüísticos, sino también

interlocutores específicos. Un discurso aparece en un tiempo y un espacio definido, bajo la confluencia de determinadas circunstancias y, como añade Escobar, se convierte en una parte constitutiva de la realidad social misma; no es una descripción objetiva de la realidad social, sino más bien, es la realidad social, puesto que es a través del lenguaje y del discurso que la realidad social inevitablemente se construye. En este sentido, los ensayos de Erika Silva demuestran muy claramente cómo el discurso sobre la identidad nacional se convierte en el “reflejo de la lucha por definir la realidad en cierta forma y no en otra”. Por lo tanto está estrechamente ligado al poder, ya que “produce ‘efectos de verdad’(...) entra a participar en la producción de la realidad”. Consecuentemente, produce potentes verdades, formas de crear e intervenir en el mundo; produce políticas e intervenciones que tienen impactos y efectos concretos en la vida de gente concreta y en la realidad social.

En tiempos como estos, en donde también las publicaciones y las investigaciones están sometidas al escrutinio de la ley del mercado (deben ser “productivas” proponer cosas concretas) celebro la publicación de un libro que nos ponga a pensar seriamente sobre la importancia de los discursos como productos de representaciones, percepciones simbólicas e imaginarios sobre la realidad social y que enfatice los efectos concretos de estos imaginarios. Sin embargo, como se dice, “entre el dicho y el hecho hay un trecho”.

Así, me surge una pregunta que en realidad es una invitación para futuros análisis: ¿cómo el discurso sobre la identidad nacional -que Erika ha delineado tan bien- se encarna en la realidad concreta de todos los días? ¿Cómo este discurso viene re-significado por la gente “ordinaria”? Sería interesante -y ciertamente

es importante- mover la mirada de la cultura de las élites a las micro prácticas de la cotidianidad. Los estudios que han adoptado este enfoque revelan, por ejemplo, que la cultura en cuanto sistema de significado por el cual todo orden social se comunica, se reproduce y se experimenta, es un espacio privilegiado de ejercicio del poder y, por ende, es una dimensión de toda institución económica, social y política; por tanto, es un espacio privilegiado de la política, que incluye las prácticas políticas “no formales”. Cuando miramos al nivel de las prácticas políticas “ordinarias”, nos damos cuenta que las relaciones entre las representaciones políticas y el ejercicio del poder no son inmediatas, debemos hacerlas evidentes y esto es posible solo a través de una etnografía detallada de las acciones concretas y ordinarias. Hablar de identidad nacional y política en este momento en el actual Ecuador, significa hablar de las nuevas y múltiples micro-arenas políticas “subalternas” (como las define Nancy Fraser), pero no por esto menos públicas, en donde se gestan nuevos discursos políticos paralelos, cuyos miembros inventa y hacen circular “contradiscursos” y formulan de esta manera interpretaciones de oposición sobre sus identidades, intereses y necesidades.

El segundo aporte del libro es proveer un ejemplo concreto de cómo se da y funciona la identidad. El libro, sobre todo el primer ensayo, evidencia que la identidad pertenece al ámbito del flujo, de la fluctuación y del movimiento. Contrariamente a lo que afirmaba Aristóteles, y en contra de quienes todavía quieren aferrarse a definiciones esencialistas de la identidad y pensarla como “dada” una vez para siempre, los análisis del libro “Identidad Nacional y Poder” demuestran que la identidad no es inherente a la esencia de las cosas. En las ciencias sociales –y sobre todo desde la antropología- ya

hay suficiente claridad de que no existe por sí sola algo llamado “identidad”, desligada de las decisiones que un cierto grupo humano toma en un momento histórico preciso en un espacio geo-político dado. Lo que sí existe, son maneras diversas y múltiples de organizar la identidad.

El libro de Erika Silva demuestra claramente que la identidad se define por oposiciones y diferenciaciones con un “otro”, con la alteridad. La alteridad, por ende, es una categoría constitutiva de la identidad y de la naturaleza humana. No podríamos definir lo que somos, un “nosotros” si no hubiese un “otro de mí” con quien confrontarme. La identidad se construye y es posible solamente gracias a la diversidad. Es relacional, se da en un contexto de relaciones con este “otro” del cual el “nosotros” pretende diferenciarse para poder reconocerse como tal: la identidad siempre se constituye en un contexto de relaciones, en un proceso de mutua penetración y mutua definición. Porque “los otros” también se constituyen en “un nosotros” a partir y a través del mismo proceso que simultáneamente define, afirma y separa. Toda la cuestión de la identidad gira alrededor del “otro” y, como Erika muestra con claridad en los ensayos del libro, la identidad se negocia constantemente.

Pero demarcar el territorio de este “nosotros” que nos define y establece límites con “los otros”, significa también adherirse a un sistema de inclusiones y exclusiones: estas permiten una identificación interna (la pertenencia al grupo) y las distinciones externas (“los otros”). Y es justamente esta dinámica contradictoria, este juego de inclusiones y exclusiones, entre aceptación y rechazo de la “diversidad”, que a su vez establece la diferencia, lo que convierte al tema de la identidad en un problema, porque si no puede existir identidad sino con alteridad, en una relación dialéctica de mutuo reconocimien-

to, entonces, ¿qué pasa cuando se intenta eliminar esta diversidad, o minimizarla? Es aquí cuando el tema de la construcción de la identidad, que puede parecer un mero ejercicio académico, deja de ser tal cuando nos ponemos a pensar en la situación del mundo en general, y del Ecuador en particular, en la que la geopolítica mundial, con su famosa globalización apunta a una supuesta “igualdad” y homogeneización e intenta restar importancia a la existencia de la diversidad. Eliminar la diversidad, significa negar la alteridad y esto, a su vez, acarrea una fuerte crisis de identidad. Porque no puede existir identidad (nacional, cultural, sexual, etc.) que no se desarrolle en referencia con otras identidades, en una relación de mutuo reconocimiento. Eliminar a “los otros” significa, entonces, eliminarnos a nosotros mismos.

La pretensión actual de eliminar la diversidad y la diferencia acarrea una “orfandad” identitaria (o supuesta orfandad), que deja espacio a los que Sánchez-Parga llama una “feudalización identitaria”, es decir, la emergencia y revitalización de identidades regionales y locales cada vez más microfísicas. Yo creo que esta puede ser una pauta adicional para leer la crisis de identidad que parece caracterizar al Ecuador y para entender ciertas dinámicas nacionales: porque es siempre una reflexión sobre la alteridad, sobre el “otro”, lo que precede y permite toda definición e identificación identitaria. Si no existe esta reflexión sobre el “otro” y el papel que éste juega en nuestra auto-identificación, cualquier reflexión sobre identidad resulta parcial y cualquier intento de construcción de “interculturalidad” está destinado al fracaso.

Me parece importante destacar como otro aporte del libro, el intento de reconstruir una arqueología de las ideas, conceptos y formas de Estado que dieron origen al Estado ecuatoriano y a la manera de

“hacer política” nacional. Volver al pasado para entender el presente, para entender las formas y relaciones socio-políticas del presente representa un aporte valioso, sobre todo si volvemos una mirada general al panorama de producción del conocimiento nacional, y nos damos cuenta que hay una gran mayoría de investigaciones y publicaciones que responden al momento, que son absolutamente coyunturales y por ende dejan intacta la ignorancia. La mirada histórica sobre el origen del concepto de Estado español, exportado a la región andina con la conquista y colonización, nos confirma lo que desde la antropología se enfatiza desde siempre: que todo modelo social, político y económico tiene un carácter profundamente histórico y que, por ende, todo orden cultural tiene un carácter arbitrario (Escobar, 1998). Así, resulta claro el “sincretismo” político que se dio cuando la forma de gobierno católico-español se encontró con la forma de gobierno andina. Es el análisis de estas dinámicas, re-significaciones y transformaciones que permite una comprensión más profunda de la realidad social.

Y aquí me surge una pregunta, que nuevamente es una invitación a Erika para futuras investigaciones: dentro de este marco, ¿qué pasa con la globalización y los proyectos políticos y económicos neoliberales? ¿Qué pasa, en Ecuador, como en toda América Latina, cuando el programa civilizatorio neoliberal impone una nueva forma de relaciones entre el Estado y la sociedad civil y avanza una definición distintiva de la esfera política y de sus participantes, basadas en un concepto minimalista de Estado y democracia? Cómo el Estado “local”, este modelo “histórico” de Estado ecuatoriano –a su vez fruto de anteriores transformaciones y cambios– se relaciona y reacciona frente a este “nuevo” modo de concebir lo político y de hacer política? Las políticas neoliberales han intensificado las

desigualdades y han minado las redes de seguridad -por mínimas y precarias que hayan sido- de los Estados de “malestar” social de antes, y han redefinido significativamente el terreno de lo político-cultural, debilitando y desestructurando los idiomas de protesta tradicionales: los ajustes estructurales económicos conllevan ajuste estructurales sociales que debemos analizar y que forman parte de lo político y la política.

¿Qué papel juega la economía global en la percepción que los ecuatorianos tienen de sí mismos? ¿Cuánto los efectos de estar dentro de un sistema global, desigual, injusto, que caracteriza a Ecuador como un país “minoritario” sin poder de negociación, entran en juego en la configuración y reproducción de una identidad nacional desgastada, frágil y ambigua, que se revela en la salida masiva de ecuatorianos hacia nuevos países en busca de una “nueva” identidad, que hace decir al 45% de quienes quedan que quisieran irse de este país (según datos de encuestas nacionales a finales del 2003) y que llega a su expresión máxima cuando acepta eliminar su moneda nacional (símbolo y custodio de la memoria colectiva) y sustituirla por la moneda de un país dominante? La adopción de una moneda extranjera y dominante como moneda nacional, demuestra concretamente que la economía global se presenta como una red social singular, que desafía las pretensiones de los Estados territorialmente individuales de convertirse en el referente central y exclusivo de la idea de sociedad que sus ciudadanas/os manejan. Mientras que una vez los mercados nacionales dominaban la vida económica, hoy en día “nuestra civilización se concibe a sí misma como a una economía más que como un medio de asociación política”.

Estas son preguntas que hay que contestar cuando intentamos entender el “problema” de la identidad nacional, porque son estas tendencias mundiales que moldean las relaciones políticas internacionales y nacionales. No podemos pensar lo nacional sin referente a lo internacional.

He sido tal vez crítica en mis comentarios, espero que de manera constructiva, pero esta es justamente la señal que el libro ha despertado en mí no solo mucho interés sino muchas inquietudes.

Me ha hecho pensar y, al final, este es el verdadero propósito de cualquier libro, que justifica su publicación y difusión.

Emilia Ferraro
Quito, 31 de marzo de 2004.

Comentarios al Libro “Pensamiento Equinoccial” de Carlos Piñeiro

En tiempos de coyuntura y superficialidad como los que vivimos, en épocas de olvido y de abdicación, resulta interesante y de algún modo insólito, releer, gracias a un intelectual argentino, lo que el Ecuador pensó, lo que intuyó y lo que propuso a través de gente de la talla de Pío Jaramillo Alvarado, Benjamín Ca-rrión, Leopoldo Benítez Vinuesa, Agustín Cueva y Velasco Ibarra.

El libro, les confieso, me ha permitido, entre el torbellino de una República sin Norte, entre la caducidad institucional y la mediocridad ambiente, advertir y, por contraste, admirar cómo el pensamiento sobrevive e ilumina, y también cómo las ideas son indispensables para estructurar y mantener a una sociedad y además necesarias para entender los procesos e impulsar los cambios.

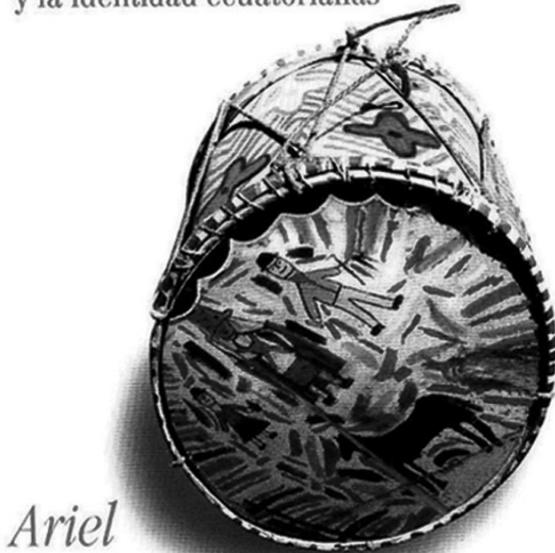
La visión de indígenas e indigenismo y su aproximación a algunos referentes para entender un tema que se volvió clave desde los noventa, suscitó en mí algunas reflexiones. En efecto, más allá de que el autor nos trae, en cierta forma renovado, el pensamiento de Pío Jaramillo, sus consideraciones son apuntes que provocan retomar desde un ángulo más riguroso un tema que ha sido oscurecido por la coyuntura y el torbellino político de los últimos tiempos. El Ecuador, como el autor propone, necesita mirar otra vez aquello del indigenismo, pero desde una perspectiva que el Ecuador ha sido renuente a utilizar con calma, con profundidad y responsabilidad: la perspectiva del mestizaje. A mí hace rato me asaltó la idea de repensar y hasta de cuestionar el movimiento indigenista e intentar al menos una aproximación más rigurosa hacia el asunto de los fondos mestizos de lo que queda de la cultura nativa. Se me ocurre, incluso, decir que con la conquista, todo se volvió mestizo, desde el poncho, hasta el idioma y que la dificultad esencial está

precisamente en eso, en admitir la mestización profunda de nuestra realidad y nuestra historia, de nuestra gente.

Carlos Piñeiro Iñíguez

Pensamiento Equinoccial

Seis ensayos sobre la nación, la cultura y la identidad ecuatorianas



Portada del Libro Pensamiento Equinoccial

precisamente en eso, en admitir la mestización profunda de nuestra realidad y nuestra historia, de nuestra gente.

En contraste con esa idea, en los últimos tiempos hemos vivido la afirmación irrestricta de un indigenismo renovado, con algunos perfiles radicales, que el tiempo y la política se han encargado de pulir, y penosamente también de tergiversar.

Sobre este tema y sobre las grandes líneas del pensamiento de Pío Jaramillo Alvarado, así como sobre los eventos claves, olvidados o desconocidos de la historia nacional, como la actitud del liberalismo sobre el indio, el debate sobre la supresión del concertaje en 1918, las visiones de la literaruta de los años treinta, la reforma agraria de los sesenta, el lector encontrará aproximaciones interesantes en el libro que comento.

Carlos Piñeiro aborda en su libro el pensamiento de Benjamín Carrión. Se ocupa el autor argentino de las tesis esenciales de Carrión: el rescate de la cultura como refugio, como proyecto, como idea; la capacidad suscitadora del pensador lojano y la visión, hoy tan necesaria de reivindicar, de la “patria chica con destino grande”, de la salvación por la cultura, de la afirmación de la nación por tradiciones y costumbres. Carlos Piñeiro comprendió perfectamente el gran debate que está en el trasfondo del pensamiento de Carrión: **“No se trata de rechazar la cultura occidental sino de intergrarla en la realidad inevitable... el estímulo cultural más efectivo consiste en unir estrechamente, de acuerdo con los mandatos de la geografía, lo latino con lo tropical...”** dice el autor aludiendo al pensamiento de Carrión.

El texto de Piñeiro no prescinde, por supuesto, de los libros claves de Carrión: Las Cartas al Ecuador y el Cuento de la Patria. En relación con esto, lo que me interesa destacar, porque ese necesario hacerlo en tiempos de pragmatismo y negación, es la función que el mito y la leyenda adquieren en las sociedades y en los procesos de fundación de las naciones; la dimensión extraordinaria que adquiere la cultura, la necesidad de entender la historia para enfrentar la política y el provenir. Esta visión de Carrión nos conmueve y nos refresca cuando las lógicas del mercado y la ideología de la ganancia han desplazado a todo lo demás, dejándole a la gente espiritualmente mutilada y a los países moral y políticamente sometidos. Leyendo a Piñeiro, me pregunto, ¿no será necesario volver a nuestros fondos culturales, a las razones que encierran los mitos y a hablar otra vez de la patria como alternativa al pobre y devaluado concepto de país?

En esa misma línea de reflexión renovada de los grandes pensadores ecuatorianos, el autor resucita a Benítez Vinuesa.

Reitero, es interesante y curioso que lo haga un argentino, a quien le debemos gratitud por su entrega en la comprensión del pensamiento nacional, pero le debemos algo más importante: el golpe a la conciencia de los intelectuales ecuatorianos, que abrumados por lo circunstancial, hemos enterrado en la

coyuntura lo fundamental: la enormidad cultural subyacente en el país del siglo XX, que antes de enredarse en el economicismo, era campo propicio para pensar, para querer, para sentirle a la siempre esquivada identidad.

Como nunca antes, en estos días tumultuosos y febriles, cuando parece evaporarse el sentido nacional, adquiere carácter de verdad irrefutable aquello del Ecuador, entendido como drama y paradoja. Como Piñero destaca con acierto, citando a Pareja Diezcanseco: ese libro de Leopoldo Benítez es simplemente extraordinario, y es un ejemplo del género ensayístico latinoamericano. A mí me impresiona el concepto tan bien traído y refrescado por Piñero, de un país que se mueve entre el drama, la incertidumbre, los retos inconclusos y las paradojas que suscita nuestra condición equinoccial. Me impresiona también su humanidad.

Otro libro esencial de Benítez Vinuesa, que Piñero nos refresca en su análisis es, sin duda, *Argonautas en la Selva*. El tiempo que se concede a las exposiciones siempre conspira contra nuestros deseos de extendernos en la deliciosa y profunda literatura y pensamiento de Benítez, por eso solo me limito a citar una frase de este ecuatoriano, que se aplica a nuestra condición de naufragos en el mar de lo transitorio y lo confuso. Piñero cita una frase esencial de Benítez: “La fe es más robusta que los cálculos del sentido común”.

En cuanto al pensamiento y a la obra de Agustín Cueva, bien enmarcada en el ensayo del autor argentino, quiero hacerles una confesión: **El proceso de dominación política en el Ecuador** fue en cierto modo, un libro esencial en los años universitarios de los setentas, intelectuales y bohemios como dice Piñero y que yo viví con pasión. Para mí fue un libro revelador, aunque siempre debatí sobre la saturación marxista de sus tesis. Debatí sobre él y sentía que podían haber otras visiones menos ideológicas, más objetivas y certeras, sin que ello signifique que desmerezca la trascendencia y la marca que su literatura dejó en mí. Fue su libro un descubrimiento y quizá uno de los textos que me indujeron a las aficiones sociológicas, analíticas que desde esos años tengo. De modo que en esa medida le

debo a un marxista auténtico una afición que ha enriquecido la vida y me ha servido en la cátedra. El enfoque de Piñero me parece sintético, como debe ser el ensayo moderno, ágil como demanda una lectura fructífera.

Piñero expone aquello que es indispensable para situar a Velasco en el contexto de su siglo: su doble y siempre polémica función de intelectual, suscitador y de político activo, tan activo que accedió cinco veces a la presidencia de la República y marcó la mitad del siglo veinte. Separar las dos funciones vitales de Velasco es imposible, por eso Piñero se encontró con esa esencial dificultad en el caso de Velasco.

Velasco como pensador puro es imposible. Velasco como retórico es paradójico: suscita el aplauso de masas analfabetas, hablando de Ortega y Gasset y de Kelsen, hablando de Bolívar y haciendo paradojas múltiples que sin embargo encierran un pensamiento, muy vinculado con el derecho y el constitucionalismo.

Pensamiento equinoccial es un reto para los ecuatorianos que hemos olvidado y en algunos casos hasta enterrado, el recuerdo y la presencia de nuestros pensadores fundamentales. Bien valdría por eso, un esfuerzo para revivir a los pensadores anteriores, a Espejo, Montalvo, Peralta, Moncayo, Mera, González Suárez, Martínez y a otros tantos que asumieron el reto de pensarle al país, tarea ímproba cuando vivimos tiempos de pura acción y lógicas que apuntan a todo menos a comprender sin más interés que descubrir las raíces y los secretos que una nación que se está haciendo.

Por eso, el autor merece lo mejor para un escritor... que se le lea.

*Fabián Corral B.
2 junio de 2005*