

SOPHIA

Colección de Filosofía de la Educación

Nº 8



ABYA
YALA

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
SALESIANA

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Javier Herrán, sdb
PRESIDENTE

Eliécer Cárdenas Espinoza
Juan Bottasso Boetti, sdb
José Sánchez Parga

Luis Álvarez Rodas
EDITOR GENERAL

ILUSTRACIÓN E IMPRESIÓN
Editorial Universitaria Abya-Yala

SOPHIA es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos, son de exclusiva responsabilidad de los autores.



Pensamiento, Sociedad
y Complejidad: miradas
desde la filosofía
de la educación

SOPHIA No. 8

Pensamiento, Sociedad y Complejidad: miradas desde la Filosofía de la Educación

1a. edición: Ediciones Abya-Yala
Av. 12 de octubre 14-30 y Wilson
Casilla 17-12-719
Telef: 2506-251 / 2506-247
Fax: (593 2) 2506-255 / 2506-267
e-mail: editorial@abyayala.org
[http://: www.abyayala.org](http://www.abyayala.org)

Universidad Politécnica Salesiana
12 de Octubre 14-36 y Wilson
Telf.: 2236899 / 2236175
Quito-Ecuador

ISSN: 1390-3861
ISBN UPS: 978-9978-10-077-6
ISBN ABYA-YALA: 978-9978-22-926-2

Diagramación e
impresión: Editorial Universitaria Abya-Yala

Impreso en Quito-Ecuador, junio 2010

Sophia es una publicación semestral de la Carrera de Filosofía y Pedagogía de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Las ideas y opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

SUMARIO

Presentación	7
<i>María Verónica Di Caudo</i>	

Elementos de alteridad y convivencia social a partir de la Filosofía Dialógica de Martin Buber.....	11
<i>Robert Fernando Bolaños</i>	

Desafíos actuales de la Pedagógica de La Liberación: una mirada desde la Filosofía de la Educación en América Latina	33
<i>Holger Díaz Salazar</i>	

La complejidad en las estructuras de la violencia: una mirada desde el proceso educativo	61
<i>Darwin Reyes Solís</i>	

Jóvenes y diversidades identitarias	81
<i>Lola Vázquez Sempértegui</i>	

Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, para construir sentidos otros de la existencia	101
<i>Patricio Guerrero Arias</i>	

Percepción y meta-cognición en la educación: una mirada desde América Latina	147
<i>Floralba Aguilar</i>	



La educación latinoamericana: una propuesta desde la complejidad y la Filosofía.....	197
<i>Leticia Correa Lozano</i>	



PRESENTACIÓN

Vivimos en una sociedad en constante progreso en la que es necesario cuestionar modelos de desarrollo prediseñados por políticas hegemónicas y abrir el abanico de complejidades para vislumbrar otros caminos.

Complejidad de procesos contradictorios. Por un lado, fronteras abiertas, estimuladas por redes tecnológicas y sociales; procesos de globalización, políticas económicas con repercusión mundial; por otro, fronteras relativas desafiadas por procesos migratorios trabados, guerras étnico-religiosas, xenofobias y genocidios...

Ante la incertidumbre aparece el discurso de la tolerancia, ante la complejidad se predica la necesidad de aprender a *convivir juntos*¹, el reconocimiento del otro y la diversidad.

Sociedad compleja que demanda ser comprendida. No puede haber comprensión sin conocimiento profundo y sin compromiso ético. La comprensión no puede ser reducida a un elemental manejo de la información y a una simple tolerancia moral. La elemental convivencia en un mundo complejo parece quedar corta y agotarse; las afirmaciones de la existencia del otro, y las aseveraciones de realidades múltiples y diversas no implican necesariamente intervenciones que lleven a la comprensión. No es sólo cuestión de aceptar que el otro existe ya que es posible convivir con indiferencia (aun sabiendo que el otro está), así como convivir tolerantemente en nuestros propios mundos. La cuestión podría ser cómo pensar un mundo donde las complejidades se crucen en





discusión; donde las ciencias –pero también las experiencias y las utopías políticas, económicas, socioculturales, educativas, espirituales– se escuchen en sus procesos, se acepten en sus errores y avizoren nuevos caminos. Dinámica entre la autonomía y el contexto, entre el pensamiento propio y el pensar-nos juntos.

Parece que el término inclusión hoy está de moda. Es para celebrarlo, pero previniendo que no es cuestión de cambio de palabras, de exclusión por inclusión y el resto se construye por sí solo. Hay que preguntarse cómo se hará para que las complejidades sean realmente incluidas y no amontonadas, no superpuestas, no acalladas por las voces más fuertes y por los dominadores de siempre (aunque cambien sus máscaras). ¿Cómo pensar soluciones creativas, genuinas y posibles en un mundo complejo? ¿Qué rol puede tener la filosofía? ¿Qué propuestas educativas pueden posibilitar esos procesos? Estas y otras cuestiones son una invitación para que el lector pueda reflexionar a partir de las contribuciones de este octavo tomo de *Sophia* que relacionan cuestiones de la complejidad social desde un marco filosófico y educativo.

Iniciamos la reflexión con el aporte de *Robert Bolaños* quien plantea el tema del encuentro para la convivencia social a partir de la filosofía dialógica de Buber.

Holger Díaz nos habla de la pedagogía de la liberación para los pueblos de América Latina es revalorizada por el trabajo como un desafío ontológico, histórico y metafísico.

El artículo de *Darwin Reyes* afronta el tema de la complejidad desde la violencia en la educación vivida por los sectores campesinos e indígenas del país.

La profesora *Lola Vázquez* hace un recorrido histórico sobre la complejidad de las identidades juveniles y las relaciones con el Estado en la generación de la identidad nacional.



Por su parte, *Patricio Guerrero* traza una mirada desafiante a la colonialidad del poder, del saber y del ser, por medio de una política insurgente que interrelaciona la afectividad y la razón.

Floralba Aguilar plantea la necesidad de configurar comunidades de aprendizaje que piensen y formulen nuevas estrategias para optimizar el pensamiento y la acción de los seres humanos como un mecanismo para la gestión de la complejidad en el contexto educativo latinoamericano.

La colaboración de la estudiante *Leticia Correa* aborda una tentativa de respuesta al mejoramiento de la educación Latinoamericana, basada en los presupuestos teóricos de la complejidad.

Consideramos que el contenido que aquí presentamos ofrece una visión crítica de producción desde América Latina. Deseamos que su lectura genere debate en el ámbito universitario y estimule reflexiones e ideas propositivas que hagan pensar en los procesos de complejidad social.

María Verónica Di Caudo
Editora Sophia
Docente Universidad Politécnica Salesiana

Nota

- 1 Saber dispuesto por la UNESCO junto a saber, saber hacer y sabe UNESCO (1998). La Educación Encierra un tesoro.

ELEMENTOS DE ALTERIDAD Y CONVIVENCIA SOCIAL A PARTIR DE LA FILOSOFÍA DIALÓGICA DE MARTIN BUBER



*Robert Fernando Bolaños**

Introducción

Educar para el encuentro: este debería ser uno de los objetivos de cuantos trabajamos en el ámbito filosófico y pedagógico. Sin embargo, en nuestros días son frecuentes las frustraciones en las relaciones con los demás; esto debido a los conflictos sociales y a la desconfianza para con el otro. A menudo, en nuestras sociedades tan conflictivas e inseguras, el otro es visto como una auténtica amenaza. Constantemente, en el trato interpersonal ordinario, estamos a la defensiva; el miedo y la desconfianza impiden que nos acerquemos al otro con apertura y naturalidad.

* Licenciado en Filosofía Sistemática en la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana.

El hombre del siglo XXI, no sólo tiene dificultad para encontrarse consigo mismo, sino, su mayor problema es el encuentro con los demás. Quizá esto se debe a una inadecuada concepción del otro, del 'prójimo'; pero también a la ausencia de dinámicas interpersonales y sociales, las que se han hecho más complicadas y frenéticas.

Estamos en una sociedad altamente técnica y tecnificada, en la que la objetividad, la aplicabilidad práctica y la eficiencia determinan el valor del conocimiento (Sánchez Meca, 1984: 11). En este contexto de 'alto rendimiento' da la impresión de que 'el otro como otro' esté siendo relegado, objetivizado y hasta estigmatizado.

La educación debe formar al hombre, no sólo para vivir 'el uno al lado del otro', sino que debe preparar ciudadanos capaces de vivir el 'encuentro' y el diálogo abierto, respetuosos de la dignidad y peculiaridad de quien está al frente. Las herramientas humanas del pensamiento, el lenguaje y las acciones con significados de alteridad, deben tener como objetivo facilitar el encuentro y el diálogo auténtico que permita construir sociedades más tolerantes de la diversidad y de los aportes insospechados que el otro (el 'tú') puede hacer al 'yo'.

Por ello nos parece urgente revitalizar el sugestivo mundo del existir-con-los-otros y creemos que la obra filosófica de Martin Buber, con su peculiar acentuación de la relación interpersonal del *yo-tú* ayudaría a construir un pensamiento que haga de mediador en la formación de seres humanos más abiertos y dialógicos; un pensamiento que contribuya a recuperar el valor de la dimensión interpersonal y comunitaria.

Ofreceremos una síntesis de la filosofía del diálogo o de la relación de Martin Buber (primera parte), con una original descripción teórica de la estructura ontológica dialogal del ser humano (segunda parte) y concluiremos presentando algunas intuiciones y actitudes

que pueden construir relaciones positivas entre las personas y entre grupos sociales, sobre todo en el ámbito del pensamiento y del quehacer educativo (tercera parte). Precisamente, esto es lo que necesita nuestra sociedad contemporánea. Esperamos que el presente artículo sea una modesta contribución para lograr este ambicioso objetivo.

Primera parte

13



1. Conceptos fundamentales de la filosofía dialógica

1.1 El hombre con el hombre: la relación

Sabemos que a lo largo de la historia del pensamiento, la reflexión sobre el hombre ha ocupado un lugar importante. Martin Buber no es indiferente a esto en su obra *¿Qué es el hombre?*; la misma que puede ser considerada un *esbozo de Antropología filosófica*, porque en ella, la aproximación antropológica es una constante y el ser humano “es el objeto más digno de estudio” (Buber, 1995: 11). Se puede afirmar que el problema antropológico constituye “el efectivo punto de partida de la filosofía buberiana” (Cicchese, 1999: 184; Poma, 1974: 35). Pero Buber anhela y se esfuerza por hacer una antropología filosófica, no sólo general y abstracta, sino más bien concreta y existencial, que abarque al hombre en su integridad y totalidad. Así escribe Buber comentando a Feuerbach:

Por consiguiente (Feuerbach) tratará de convertir en punto de arranque del filosofar no ya, como Kant, el conocer humano, sino el hombre concreto. La filosofía

nueva [...] convierte al hombre [...] en el único, universal [...] de la filosofía, es decir, convierte a la antropología...en ciencia universal” (Buber, 1995: 56-57).

En este sentido, según Buber, se ha llevado a cabo una reducción antropológica que consiste en “la reducción del ser a la existencia humana”¹. Pero, en Buber, esta antropología es caracterizada por la capacidad relacional del ser humano; en efecto, hablando del objeto de esta ciencia, Buber (1995: 150), asegura que:

Su objeto central, no lo constituye ni el individuo ni la colectividad, sino el ‘hombre con el hombre’. Únicamente en la relación viva podremos reconocer inmediatamente la esencia peculiar del hombre [...]. La ciencia filosófica del hombre, que abarca la antropología y la sociología, tiene que partir de la consideración de este objeto: el hombre con el hombre.

En definitiva, ‘el hombre con el hombre’; es decir, el hombre en relación, como su característica más peculiar, constituye el *telón de fondo* de la reflexión buberiana; en efecto para Buber “el ‘yo’ y el ‘tú’ sólo se dan en nuestro mundo y, más aún, el ‘yo’ existe sólo mediante la relación con el ‘tú’” (Buber, 1998: 18). No es errado afirmar que la relación en Buber es el problema antropológico fundamental, porque ésta constituye, como ya lo habían afirmado los griegos con los diversos matices, una ‘categoría del ser’; es decir, una categoría ontológica: “Al comienzo está la relación como categoría del ser, como disponibilidad, forma incipiente, modelo anímico: el *a priori* de la relación, el *Tú innato*” (ibíd.: 30; Cicchese, 1999: 185). Se podía decir que para Buber el yo, por si solo, no es un dato originario; más aún, ni siquiera es un dato porque el yo nunca existe solo. El verdadero dato originario, para nuestro autor es la relación yo-tú (Poma, 1974: 45).

1.2 El primado del diálogo en la relación

La célebre obra *Yo y Tú* (1923), inaugura el pensamiento propiamente dialógico de Buber. La idea clave del *filósofo del diálogo* está en la convicción de que la dinámica relacional, para cumplirse en modo auténtico y eficaz, debe someterse al ‘principio dialógico’ (Millan, 2000: 31). La relación, para nuestro autor, tiene como presupuesto el diálogo *entre* personas; es decir, supone la presencia de un *partner*. “Dos hombres que están dialógicamente vinculados tienen que estar abiertamente dirigidos uno a otro, haberse dirigido, por tanto, uno a otro – no importa en que medida de actividad o de conciencia de actividad” (Buber, 1997: 26). Pero el diálogo-relación, para que sea un evento comunicativo profundo, no necesariamente debe consistir en un intercambio de palabras, porque lo dialógico no se limita al trasiego de los hombres entre sí;

...pues –afirma Buber –donde ha imperado la franqueza interhumana, aunque fuese sin palabras, allí ha acontecido, sacramentalmente, la palabra dialógica. Por el contrario, a la propia esencia del diálogo parece pertenecer un elemento –por muy interior que fuese– de comunicación. Sin embargo –continúa Buber– en sus momentos superiores el diálogo también va más allá de estos límites (ibíd.: 21).

Sin embargo, no puede haber ni diálogo auténtico, ni comunicación verdadera, si no hay *disponibilidad del ser* para entrar en la relación comunicativa; en otras palabras, para el verdadero diálogo, no es necesaria la *comunicación*, sino la *comunión*; esto porque lo dialógico “es un comportamiento de hombre a hombre que en su trasiego tan sólo se expone, según ello, la reciprocidad de la acción anterior parece pertenecer indisolublemente al estado mínimo de lo dialógico, por más que se lo desprovea de discurso y de comunicación” (ibíd.: 26).





Si es verdad que no podemos vivir sin relación y que *la esencia del hombre reside [...] en la posibilidad de la relación con la alteridad* (Coen, 1991: 69), no obstante, constata nuestro autor que, de frente a una persona, se pueden tomar las diversas actitudes; Buber distingue tres: El *observador*, quien simplemente anota y graba lo observado, ‘registra y dibuja’ los rasgos y gestos expresivos de una persona; *el que contempla* (el artista) libre de prejuicios, ‘no apunta-hacia, sino que se deja ir’, reteniendo sólo aquello digno de retener, no da importancia a los rasgos por considerarlos fuente de equívocos. Finalmente, *el que comprende o intuye* se da cuenta que la presencia de una persona le *dice algo nuevo: inscribe algo en mi propia vida [...] relativo a tal hombre o también algo sobre mí* (Buber, 1997: 26-28). La actitud del que comprende, para Buber, es diversa a los otros dos porque aquí el ser humano no es para mí un objeto, *sino que he de habérmelas con él*; es decir, *le debo responder* (ibíd: 28). Por consiguiente, la actitud del diálogo implica que yo me haga *responsable* del otro. Con esto Buber inaugura su importante reflexión antropológica y ontológica sobre la responsabilidad que retomaremos más adelante.

El diálogo implica una llamada con su respuesta; una llamada que consiste en dirigir una palabra personal y una respuesta que consiste en responsabilizarse de la palabra que ha sido pronunciada y *dirigida hacia...* Este tipo de diálogo se da en el mundo, pero también en la relación del hombre con Dios porque, para nuestro autor, “el hombre está colocado frente a Dios, de manera que el hombre toma parte con plena libertad y espontaneidad en el diálogo entre ambos que consiste la esencia de la existencia” (Buber, 1993: 140); más aún, para el filósofo del diálogo, la relación con los hombres no es completa si no se ‘habla’ con Dios: “Arriba y abajo están vinculados entre



sí. Sin hablar con Dios no se completa la voz de quien quiere hablar con los hombres; conduce al error la palabra de quien quiere hablar con Dios sin hablar con los hombres (Buber, 1997: 34). Aquí se nota claramente que Buber se aleja de aquella mística religiosa que impide una relación propiamente dialógica entre Dios y el hombre, porque para Buber *la actitud religiosa consiste en la vida dialógica*, entendida como el *movimiento fundamental* de dirigirse u *orientarse* a alguien o a algo. A este movimiento fundamental de la orientación se opone lo que Buber denomina el *replegarse* sobre sí mismo; es decir, un *movimiento monológico* (ibíd.: 44-46; Poma, 1974: 73-74).

Mencionamos los tres tipos de diálogo señalados por nuestro autor: *el diálogo auténtico*, en el cual “cada uno de los participantes consideran al Otro o a los Otros en su ser y ser-así y se dirige a ellos con la atención de que se funde una reciprocidad vital”; *el diálogo técnico* realizado sólo “por la necesidad de entendimiento objetivo”; pero también se puede dar, como hemos visto antes, *el monólogo disfrazado de diálogo* en el que, esencialmente, los hombres hablan consigo mismos ignorando la presencia del otro como un verdadero ‘tú’ (Buber, 1997: 41-42).

1.3 Las relaciones ‘Yo-Tú’; ‘Yo-Ello’: el hombre como relación

Como ya lo habíamos anotado, también en esta reflexión sobre las relaciones yo-tú; yo-ellos, Buber hace del hombre el protagonista principal: “Para el ser humano el mundo es doble, según su propia doble actitud ante él. La actitud del ser humano es doble según la duplicidad de las palabras básicas que él puede pronunciar” (Buber, 1998: 11). Esta duplicidad del mundo sólo existe porque el hombre existe. Depende que actitud asuma el hombre frente a la realidad. En este sentido se puede afirmar que



es la actitud del hombre frente al mundo lo que da consistencia a la mencionada duplicidad. Esta duplicidad es expresada por Buber en los pares de ‘palabras básicas’ que constituyen dos formas de relación: “Las palabras básicas no son palabras aisladas, sino pares de palabras. Una palabra básica es el par yo-tú. La otra palabra básica es el par yo-ello” (ibíd.: 11). Buber no sólo hace una mera distinción gramatical, sino que quien pronuncia estas palabras, dependiendo como las pronuncie, constituye ontológicamente el ser que está en frente. En otras palabras, como escribe Andrea Poma (1974: 40) “la importancia ontológica de las palabras fundamentales es de verdad grande, porque implica radicalmente al yo que las pronuncia: las palabras básicas fundan un modo de existencia. Las palabras básicas se pronuncian desde el ser. Cuando se dice Tú se dice el Yo del par de palabras yo-tú. Cuando se dice ello se dice el yo del par de palabras yo-ello” (Buber, 1998.: 11).

En definitiva, lo que hace del otro un ‘tú’ o un ‘ello’, no depende tanto de su ser hombre o cosa, sino más bien de la actitud con la que el yo se pone en frente (Millan, 2000: 34). Es decir, que depende más de la actitud del sujeto y no tanto de la realidad objetiva en sí. En este sentido, también una persona puede ser reducida a un objeto y ser tratada como tal (como un ‘ello’) o, viceversa, también un animal o una cosa pueden ser incluidos en la relación y adquirir las prerrogativas de un ser superior, de un ‘tú’ (ibíd.: 34).

Para Buber (1998: 13), la diferencia esencial entre las dos palabras básicas está en que, “la palabra básica yo-tú funda el mundo de la relación”, mientras que la palabra básica yo-ello indica el mundo en cuanto *experiencia*.

Segunda parte

2. Estructura dialogal del ser humano

2.1 La metafísica u ontología de la alteridad

Según Buber citado en Spagnolos (1977: 37), la presencia del otro se convierte en conocimiento del ser y a través de la interrelacionalidad dialógica (de la aparición del tú) la verdad se hace historia y la historia se hace el campo de la esperanza del hombre y teatro de la identidad metafísica. El ser se manifiesta en la presencia del otro frente a mí. Se trata de una presencia originaria que hace posible la elaboración del discurso ontológico y metafísico. Para Buber, la realidad alude al otro, pero el otro es siempre real en el yo, es el tú del yo y, más precisamente, “es aquel tú sin el cual el yo no puede pronunciar ni siquiera sí mismo”. Es así que, en nuestro pensador, la estructura del discurso metafísico es articulado mediante el recurso al *concepto de pareja (yo-tú) que cualifica la bipolaridad constitutiva de la conciencia humana*.

Martin Buber (1998: 11) habla de que, además de las relaciones ‘yo-tú’, específicas del ámbito humano, hay también las relaciones ‘yo-ello’ con los seres del mundo. Estas relaciones indican la dúplice manera de ser del hombre: respecto al hombre y respecto al mundo: “No existe ningún ‘yo en sí’, sino sólo el ‘yo’ de la palabra básica ‘yo-tú’ y el ‘yo’ de la palabra básica ‘yo-ello’”. Entonces cuando Buber se refiere a la condición metafísica del hombre en el mundo, entiende sostener que dentro de la relación ‘yo-tú’ se realiza también la otra forma parcial de la relación, el otro rostro del hombre: aquel dirigido al ello. Pero Buber subraya que la relación ‘yo-tú’ es capaz de





expresar la totalidad del ser. En definitiva, el autor manifiesta que son tres las palabras que sostienen la estructura ontológica del existente: 'yo', 'tú', 'ello' (Spagnolos, 1977: 38).

Si 'yo llego a ser yo en el tú', intrínsecamente se encuentra ya mencionada la noción de '*presencia*'; es decir, la fundamental percepción del otro por parte del yo como algo *extra-ordinario*. Este aspecto ya ha sido evidenciado por Aristóteles cuando el estagirita habla de 'la presencia de los amigos' como algo que produce un efecto, una reacción². Esto para cimentar el hecho de que, en Buber, el estatuto ontológico del acto de conocimiento metafísico es personal, o sea, se realiza en el ámbito de lo interpersonal y requiere un movimiento de 'presentificación' del otro a mí y de mí al otro:

Comprender a un hombre significa [...] percibir el medio dinámico que imprime a todas sus exteriorizaciones, acciones y actitudes un comprensible signo de exclusividad. Pero tal comprender es imposible si y, en tanto, el Otro resulta ser el desligado objeto de mi reflexión u observación [...]; ello es posible, ante todo, si encuentro al Otro elementalmente en relación, si me es presente (Buber, 1997: 81).

Todo intento de formalización teórica del conocimiento metafísico a partir de la *presencia* del otro, ha de hacerse bajo el riesgo de perder lo originario, lo inmediato, lo auténtico. Es por este motivo que Buber insiste mucho en la radical interpresencialidad como 'lugar' exclusivo donde se manifiesta el ser en su originariedad y sin ninguna mediación (Sánchez Meca, 1984: 147). De aquí que nuestro pensador propone partir del principio ontológico de la relación: "al principio está la relación como categoría del ser, como disponibilidad, forma incipiente, modelo anímico (Buber, 1998: 30). Sin embargo,

es verdad que la categoría de la relación también es una categoría abstracta, pero es una abstracción ‘buena’ que no se queda sólo en puro pensamiento, sino que más bien trata de comprender la realidad sin construcciones *a priori*, ya que el principio de la relación no dice nada del ser, sino que sólo indica al pensamiento que camino tomar para encontrar al ser y no sólo una abstracción sin contenido alguno (Sánchez Meca, 1984: 148).

2.2 La categoría ontológica del ‘entre’ (*zwischen*): la interrelación

21



a) El ‘entre’ como fundamento primordial de la existencia

Buber elabora la categoría ontológica del ‘entre’ o de la interrelación. A través de esta categoría da razón suficiente de la relación ‘yo-tú’, es decir del ‘nosotros’ dialógico (Cicchese 1999: 187). Buber entiende por *zwischen* “el lugar y soporte reales de las ocurrencias interhumanas”; es decir, es el fundamento de las relaciones posibles al hombre. El concepto de ‘entre’ se lo puede intuir cuando miramos ese ‘*no se qué*’, que ocurre entre dos personas: “Lo que singulariza al mundo humano es, por encima de todo, que en él ocurre *entre* ser y ser *algo* que no encuentra par en ningún otro rincón de la naturaleza” (Buber, 1995: 146).

Buber distingue entre lenguaje y palabra³. El lenguaje, es un momento posterior, porque lo fundamental es lo que sucede *entre* las personas: “el lenguaje no es más que su *signo* y su *medio*, toda obra espiritual ha sido provocada por ese *algo*” (Buber, 1995: 146-147). La palabra, es el primer acto del espíritu, es el espíritu convertido en palabra (Buber, 1998: 111). Entonces el *entre* es el lugar de la palabra.



La esfera del *entre*, o de la interrelación es una categoría primordial de la existencia humana; es un concepto fundamental de la antropología que aún no ha estado suficientemente aprovechado en toda su riqueza conceptual. Dejemos que el mismo Buber describa la categoría ontológica del *entre*:

Es lo que hace del hombre un hombre [...]. Sus raíces se hallan en que un ser busca a otro ser, como este otro ser concreto, para comunicar con él en una esfera común a los dos pero que sobrepasa el campo propio de cada uno. Esta esfera, que ya está plantada con la existencia del hombre como hombre, pero que todavía no ha sido conceptualmente dibujada, la denominó la esfera del 'entre'. Constituye una protocategoría de la realidad humana, aunque es verdad que se realiza en grados muy diferentes (Buber, 1995: 147).

Nos parece que el intento de Buber, con su categoría ontológica del *entre*, es revalorizar y autenticar el encuentro dialógico y todas las posibles relaciones humanas. En efecto, la relación dialógica es algo peculiar en el ser humano, pero no sólo constituye un instrumento que sirve sólo para comunicarse, sino que en la interrelación *entre* dos personas sucede 'algo' particular que supera la dimensión simplemente utilitaria y convencional:

Una conversación de verdad (esto es, una conversación cuyas partes no han sido concertadas de antemano sino que es del todo espontánea, pues cada uno se dirige directamente a su interlocutor y provoca en él una respuesta imprevista), una verdadera lección, un abrazo verdadero y no de pura formalidad, un duelo de verdad y no de simulación; en todos estos casos, lo esencial no ocurre en uno y otro de los participantes ni tampoco en un mundo neutral que abarca a los dos y a todas las demás cosas, sino, en el sentido más preciso, 'entre' los dos, como



si dijéramos, en una dimensión a la que sólo los dos tienen acceso. 'Algo me pasa', y cuando digo esto me refiero a algo concreto, que puede distribuirse, exactamente, entre el mundo y el alma, entre el proceso 'exterior' y la impresión 'interna' [...] (ibíd.: 148).

Si Cartesio hacía derivar la certeza del pensamiento a través de su famoso *cogito ergo sum*; Buber piensa que no se puede reconocer la propia existencia sin el otro (Cicchese, 1999: 188). La relación dialógica, para nuestro pensador, contribuye a la 'humanización' del hombre: "El ser humano se torna yo en el tú. El interlocutor viene y desaparece; los acontecimientos relacionales se condensan y disipan y, en este cambio, la conciencia que permanece idéntica, la conciencia del yo, se ilumina y crece cada vez más" (Buber, 1995: 31). Entonces el 'yo' no puede ser 'yo' sin la presencia del 'tú'. El 'yo' debe reconocer y ser reconocido por los 'otros'. Esta es la condición indispensable para el encuentro que se realiza en una conversación auténtica en la cual los dos interlocutores contribuyen en el diálogo:

...el presupuesto principal para el surgimiento de un verdadero diálogo es que cada uno se refiera a su compañero como a este hombre. Comprendo al otro, lo suyo. Comprendo que es esencialmente de otro modo en esta forma determinada, propia y exclusiva, y lo acepto de tal modo que puedo dirigirle, justamente a él, y con toda seriedad, mi palabra (Buber, 1997: 80).

El tentativo de Buber es el de superar la dualidad substancial *sujeto-objeto*, lo hace precisamente concentrando en la categoría ontológica del *entre*: "Más allá de lo subjetivo, más acá de lo objetivo, en el 'filo agudo' en que el 'yo' y en el 'tú' se encuentran se halla el ámbito del 'entre'.



No puede existir interrelación sin el *partner* de la relación, pero ésta existe anteriormente, siendo la interrelación la que constituye sus dos elementos; es decir, el yo y el tú. Si desaparecieran estos dos componentes fundamentales de la relación, aquello que permanece, ese *resto* sería el *entre ontológico* de Buber (Poma, 1974: 87-88):

‘Algo me pasa’, y cuando digo esto me refiero a algo concreto, que puede distribuirse, exactamente, entre el mundo y el alma, pero cuando yo y otro [...] ‘nos pasamos el uno al otro’ la cuenta no se liquida [...] queda un resto, un como lugar donde las almas cesan y el mundo no ha comenzado todavía, y este resto es lo esencial (Buber, 1995: 148).

Parecería que Buber identifica al mismo ser con su principio ontológico del *entre*. Este ser relacional no es sólo un sustantivo, sino un verbo que expresa acción y movimiento: “El yo emerge como elemento singular de la descomposición de las vivencias originarias, de las vitales palabras originarias yo-actúo sobre tú y tú-actúas sobre mí, después de la sustantivación y la hipostación del participio presente⁴. En frases como esta se intuye la importancia que da Buber al concepto de reciprocidad; es decir, una simétrica que intrínsecamente comporta acción y movimiento, evitando la mera teorización abstracta y formal de la interrelación. En definitiva, el mérito de Buber, consiste en el hecho de haber llamado la atención filosófica sobre el problema antropológico, afirmando que la relación, entendida como *categoría antropológica primordial* de la realidad humana, conlleva una importancia decisiva en la definición del hombre: el hombre es propiamente hombre-con-el-hombre (Cicchese, 1999: 190).

Tercera parte

3. La perspectiva ética de la responsabilidad en la relación

Si bien es cierto que la responsabilidad incluye necesariamente aspectos morales, no es justo reducir este concepto sólo a un cierto ‘moralismo’. Esto porque sólo existe responsabilidad si hay libertad y, sobre todo, *si se da la instancia ante la que me responsabilizo* (Buber, 1997: 37); es decir, hay una llamada que presupone la *presencia real* de un ser, al cual debo responder:

Sólo hay auténtica responsabilidad allí donde hay responder verdadero. ¿Responder a qué? A lo que a uno le sucede, a lo que se acoge para ver, escuchar, percibir. Para quien presta atención es lenguaje cada hora concreta, con su contenido de mundo y destino, que es concedida a la persona. (ibíd.: 35).

Se trata de una respuesta concreta y vivencial. No sólo es una llamada a un deber por el deber, como sucede en la ética ‘normativa’ kantiana que, en definitiva, sólo me perfeccionaría a mí mismo a través del cumplimiento y ‘respeto de la ley’ (Kant, 1970: 255). En cambio, en la ética del diálogo se trata de una llamada a la ‘redención’ del mundo. Por consiguiente, podemos decir que se trata de una *responsabilidad* ontológica (Poma, 195: 54). “Esta responsabilidad –afirma Clara Levi Coen– es inmensa, porque de cada hombre depende el destino del mundo. Cada evento de la vida, hasta el más común, [...] exige de mí una respuesta consciente. Mi respuesta dejará una huella en el mundo futuro y lo modelará” (Coen, 1991: 52).





3.1 Responsabilidad y amor como respuesta

Nos podemos dar cuenta que Buber identifica amor y responsabilidad. En esta misma línea Karol Wojtyła (1969: 117) escribe: “Hay en el amor una responsabilidad, aquella asumida hacia una persona que se atrae en la más estrecha comunión de existencia y de acción”. En definitiva, cuando Buber habla de responsabilidad y amor, es ‘*por*’ y ‘*delante a*’ un ser concreto:

El amor es responsabilidad de un ‘Yo’ por un ‘Tú’: en esto consiste la igualdad –y no en ningún tipo de sentimiento– de todos los que se aman, desde el más pequeño hasta el más grande, y desde el anímicamente guarnecido, aquel cuya vida se halla incluida en la de un ser amado, hasta el de por vida escarnecido en la cruz del mundo, aquel que pide y aventura lo tremendo: amar a los seres humanos (Buber, 1998: 21).

Al reflexionar sobre el amor, Buber, va más allá del aspecto meramente sentimental y psicológico asumiendo una realidad y un significado ontológico:

Los sentimientos acompañan al acto metafísico y metapsíquico del amor, pero ellos no lo constituyen [...]; pero el amor es uno. A los sentimientos se les ‘tiene’; el amor ocurre. Los sentimientos habitan en el ser humano; pero el ser humano habita en su amor. Esto no es una metáfora, sino la realidad: El amor no se adhiere al ‘yo’ como si tuviese al ‘tú’ sólo como ‘contenido’, como objeto, sino que está entre (*zwischen*) el ‘tú’ y el ‘yo’ (ibíd.: 21).

El amor, con su significación ontológica antes mencionada, va más allá del fenómeno meramente erótico que puede ser monológico y egoísta, en el sentido que confunde el amar con el simple ‘usar’ a la persona⁵. En efecto, el *eros* monológico, aunque contribuye en cierta manera la interrelacionalidad, sin embargo sólo *usa* al otro como instrumento de pasión egoística (Poma, 1974:



86-87): “El amor —observa Buber— no se adhiere al ‘Yo’ como si tuviese al ‘Tú’ sólo como ‘contenido’, como objeto, sino que está entre el ‘tú’ y el ‘yo’” (Buber, 1998: 21). Este tipo de amor, como ya lo decíamos antes, no sólo está ‘en’ mí, sino que ocurre *entre* el ‘yo’ y el ‘tú’”. De aquí que, para nuestro autor, el amor verdadero debe ser siempre dialógico:

El amor no se ha de nivelar con la dialógica, pero el amor sin dialógica y, por tanto, sin salir-realmente-hacia-otro, llegar a otro y demorarse-en otro, que es amor permanente, se llama Lucifer (Buber, 1997: 43).

Martin Buber, siguiendo la distinción que hacen los griegos, sobre todo Platón y Aristóteles, de los diversos tipos de amor (*‘eros’*)⁶, constata que muchas veces se llama amor al simple *erótico*; es decir, al movimiento en el cual el fin de todo no es precisamente el otro, que en realidad sólo es usado como medio o instrumento, convirtiéndose nada más que en un monólogo donde el ‘yo’ se auto-proyecta ‘replegándose’ sobre sí mismo⁷; ‘en la comodidad de un diálogo con sí mismo’.

Para Martin Buber el amor, además de ser responsabilidad, también es sinónimo de ‘palabra’. En efecto, sin la existencia de una palabra que me es dirigida, no puede iniciar ninguna relación, ni tampoco puede existir ningún tipo de respuesta: *Responsabilidad* —escribe Buber— *presupone un ser primario que me dirige la palabra desde una región independiente de mí, a la cual yo debo dar cuenta*⁸, debo responder. Pero, para Buber, no es posible ‘responder al otro’, sin asumir, concretamente y con esta decisión, la responsabilidad efectiva por el otro al cual se responde:

El me habla de alguna cosa que me ha confiado y me pide cuidarla. El me llama a partir de su confianza y yo, en mi fidelidad, respondo o, en mi infidelidad, no res-



pondo [...]. Esta es la realidad de la responsabilidad: dar cuenta de alguna cosa que nos ha sido confiada a un ser que nos da confianza [...]. Quien no responde más, ni siquiera escucha la palabra (Buber, 1993: 234).

Conclusión

Martin Buber ha propuesto un nuevo estilo filosófico, en el cual la persona -capaz de relación- está al centro. Renovación que comienza ante la exterioridad y alteridad irreductibles del otro, ante el ser singular e irreplicable de la otra persona; ante la presencia del 'rostro' del otro que llama y espera una respuesta concreta. En definitiva Buber ha contribuido a una mayor valoración y respeto de la persona humana en sí misma.

La reflexión de Buber sobre el 'otro' dialógico ha despertado y motivado al filósofo, pero también a la gente sencilla, a ver en el ser humano, más allá de su condición económica, social, racial o cultural, un ente que contiene en sí una riqueza insospechada capaz de estimular al pensamiento, pero también a la acción concreta.

Buber ha redescubierto categorías filosófico-antropológicas, como aquella del 'entre' (*zwischen*) de la relación intersubjetiva, que constituye una clara invitación a profundizar las implicaciones del encuentro interhumano que vayan más allá de la vanalidad, la desconfianza y superficialidad que, en muchas ocasiones, caracterizan las relaciones humanas; constituyendo sólidas bases teóricas para entablar relaciones de alteridad dialógica que podrán ser nuevas posibilidades para mejorar las relaciones entre los seres humanos.

Buber, junto a otros filósofos (como Levinas) que, explorando aquellas dimensiones un tanto olvidadas del ser humano, han inaugurado un esfuerzo para su reva-

lorización crítica, que nos permita aún ‘soñar realmente’ con un mundo ‘utópico’ en el que, quienes forman las sociedades, con la ayuda de los filósofos, sean capaces de decir al otro: ¡‘gracias por existir’!

Notas

- 1 Sobre el hecho de ‘la reducción del ser a la existencia humana’ me parece que en este mismo esfuerzo se ubica la obra de E. Lévinas, cuyo título es ya bastante significativo: *De otro modo de ser o más allá de la esencia*, donde la ética –del uno-para-el-otro o la responsabilidad hacia el otro– termina por asumir el puesto de la ontología. (Cfr. G. MURA, *Senso e valore dell’etica di Lévinas*, in AA.VV., *La filosofia del diálogo*, de Buber a Lévinas, op. cit., 181).
- 2 ARISTOTELE
1999. *Etica Nicomachea*, trad. it., introduzione e note di Carlo Natali, Editori Laterza, Roma-Bari, IX, 11, 1171a 28 - 1171b 4, 397.
- 3 ‘La palabra’, para Buber, es una realidad ontológica, idéntica, en su autenticidad, a la relación. El lenguaje sólo sería una expresión fenomenológica de la palabra, ciertamente importante, pero no en sí esencial. (Cfr. M. BUBER, *Il principio dialogico e altri saggi*, op. cit., n. 4, 62).
- 4 BUBER, Martin.
1998. *Yo y Tú*, op. cit., 26. Un poco antes Buber ha dicho: “De modo que la relación significa ser elegido y elegir, pasión y acción unitariamente”. (Cfr. BUBER, Martin, *Yo y Tú*, op. cit., 18).
- 5 WOJTYLA, Karol.
1969. *Amore e Responsabilità*, op. cit., 19.
- 6 La palabra ‘eros’, en nuestro tiempo ha adquirido un significado, casi exclusivamente relacionado con la sexualidad humana; en cambio en los griegos predomina el sentido del eros como una fuerza que mueve hacia...; es como un principio que, por su naturaleza, *tiende a manifestarse y*, nosotros diremos, *a relacionarse con...* (Cfr. PLATONE, *Opere I, Simposio*, trad. it. di Piero Pucci, 199d - 200ss., 693ss.; ARISTÓTELES, *Metafisica*, op. cit., I, 4, 984b 25ss., 46s.; BUBER Martin, *Diálogo y otros escritos*, op. cit., 52.).
- 7 BUBER, Martin.
1997. *Diálogo y otros escritos*, op.cit., p. 46; POMA, Andrea. 1974. *La filosofia dialogica di Martin Buber*, op. cit., 75. Si ‘el movimiento fundamental del monólogo’ consiste en replegarse sobre sí





mismo, 'el movimiento fundamental dialógico' consiste en la 'Orientación' hacia el otro. (Cfr. BUBER, *Diálogo y otros escritos*, op. cit., 45-46).

8 BUBER, Martin.

1993. *Il Principio Dialogico e altri saggi*, trad. it. di A.M. Pastore, con un saggio introduttivo, e apparato critico e commento di A. Poma, Edizioni San Paolo, Milano, Milano, 234.

Bibliografia

ARISTOTELE

1999 *Etica Nicomachea*, trad. it., introduzione e note di Carlo Natali, Editori Laterza, Roma-Bari, IX, 11, 1171a 28 - 1171b 4.

BUBER, Martin.

1993 *Il Principio Dialogico e altri saggi*, trad. it. di A.M. Pastore, con un saggio introduttivo, e apparato critico e commento di A. Poma, Milano: Edizioni San Paolo.

BUBER, Martin.

1993 *Eclipse de Dios*, estudios sobre las relaciones entre religión y filosofía, trad. esp. de Luis Fabricant, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

BUBER, Martin

1995 *¿Qué es el hombre?*, trad. esp. de Eugenio Imaz, México: Fondo de Cultura Económica (FCE).

BUBER, Martin

1997 *Diálogo y otros escritos*, trad. esp. de César Moreno Márquez, Barcelona: Riopiedras Ediciones.

BUBER, Martin

1998 *Yo y Tú* (Colección Esprit), Madrid: Caparrós Editores, S.L.

CICCHESE, Gennaro

I percorsi dell'altro, antropologia e storia, Città Nuova, Roma, p. 184

COEN, Levi C.

1991 *Martin Buber*, Edizioni Cultura della Pace (ECP), S. Domenico di Fiesole.

MILAN, Giuseppe

2000 *Educare all'incontro*, la pedagogia di Martin Buber, Roma: Città Nuova.

POMA, Andrea

- 1974 *La filosofia dialogica di Martin Buber*, Rosenberg & Sellier, Torino.

SANCHEZ MECA, Diego

- 1984 *Martin Buber, Fundamento existencial de la intercomunicación*. Barcelona: Ed. Herder.

SPAGNOLO S.

- 1977 *Etica e metafisica nel pensiero di Martin Buber*, in Teoresi, XXXII, p. 37.

SPAGNOLO S.

- 1977 *Etica e metafisica nel pensiero di Martin Buber*, in Teoresi, XXXII, p. 37.

SPAGNOLO S.

- 1977 *Etica e metafisica nel pensiero di Martin Buber*, in Teoresi, XXXII, p. 38.

KANT, Emanuel

- 1970 *La Metafisica dei costumi*, trad. it. e note a cura di Giovanni Vidari, Bari: Editori Laterza.

WOJTYLA, Karol

- 1969 *Amore e Responsabilità*, trad. it. di Ambretta Berti Milanoli, Marietti.



DESAFÍOS ACTUALES DE LA PEDAGÓGICA DE LA LIBERACIÓN: UNA MIRADA DESDE LA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

33



*Holger Díaz Salazar**

Introducción

Siendo estudiante de Psicopedagogía en la universidad, siempre me impresionó críticamente la forma en que me ofrecían los profesores la ‘cátedra’, en torno a las disciplinas del currículo universitario. Observaba también que las relaciones entre profesores y alumnos eran bastante jerárquicas y con un diálogo escaso. También caí en cuenta que los enfoques disciplinares y la tradición

-
- Magister en Estudios Internacionales, especialización Relaciones Internacionales; especialista en *Planejamento e Gestão de Educação a distância* y Educación a Distancia, Director del Posgrado de Educación de la UPS-Ecuador. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana.



pedagógica eran un tanto extraños para mí y para mis compañeros de aula. Muchos contenidos disciplinares, por ejemplo, del área filosófica estaban anclados en la tradición greco-romana, latino-germánica y la cristiandad (presocráticos, socráticos, etcétera) y casi no se hablaba de aquellos saberes propios de nuestra tierra. Me parecía que había un desgano por lo nuestro. Más tarde comprendí que había una pedagógica —no es igual a pedagogía— que venía de Europa, se había transmitido por tradición a lo largo del sistema educativo ecuatoriano y, por cierto, eso era lo que se debía aprender y reproducir inconscientemente porque parecía lo más natural. Esa tal ‘naturalidad’ —porque todo lo que está más allá de la naturaleza física no es natural— hizo que sospechara y me preguntara por una pedagógica distinta, que no procediera de la metrópoli sino desde lo que somos y estamos siendo los latinoamericanos. Hoy soy consciente de que hay otra *posibilidad* (poder ser) de comprender los saberes, la ciencia y la humanística, en términos de próximo a próximo y entre próximos, y, a la vez, de considerar que se trata de un gran desafío para ecuatorianos y latinoamericanos. Entre estas y otras posibilidades de mi propio pensar nace la temática de *Los desafíos actuales de la pedagogía de la liberación en América Latina*.

Desde una casuística educativa planteo también la experiencia actual que tengo en mis clases de realidad nacional en la universidad. En una de éstas, en el año 2006, época de elecciones nacionales, presenté a los estudiantes de Comunicación Social el documental *BONITA: bananos feos*; no era producto de la televisión ecuatoriana ni de índole sensacionalista, más bien mostraba la lacerante realidad social padecida por muchos ecuatorianos, captada por cámaras y vivida real y existencialmente por una artista escocesa, Jan Nimmo, en la hacienda Los Álamos de la provincia del Guayas. La propiedad bananera

era y sigue siendo de Álvaro Noboa Pontón, el mayor magnate de la fruta en el país.

Cuenta Jan Ninmo que detrás de las haciendas y el sistema bananero existe una amarga historia de colonialismo, explotación y violencia contra los trabajadores. Escandaliza e indigna porque es un fenómeno cotidiano en nuestros países, entre quienes tienen poder económico y generalmente político —han llegado al gobierno—, y los que no tienen ningún poder económico ni político, ni oportunidades justas de gobernar sus naciones.

El documental muestra una injusta e ignominiosa realidad social e histórica entre el plutócrata y las oprimidas víctimas; evidencia recurrente en otros sucesos similares de las sociedades latinoamericanas durante varios siglos de colonialismo y explotación inmisericorde.

Los poderosos y los sacrificados de este mundo representan dos visiones del mundo y de la vida distintas entre sí, y no obstante en juego; se trata de la eterna contradicción entre la oligocracia y la plebe. *A priori* nos referiremos a los términos poderoso —que denominaremos *ego dominador*— y víctima —que denominaremos *alter dominado*— como parte inherente a una dialéctica positiva y negativa, en las relaciones de contradicción ontológica e histórica. Cuando nos remitimos a América Latina el nexo dialéctico se expresa en la lid de relaciones de colonialidad de poder etnocéntrico con los distintos pueblos de la región, relaciones de poder asimétrico que deberán ser negadas y superadas mediante nuevos paradigmas conceptuales teóricos y metodológicos, a partir de nuestras auténticas realidades, desde lo que somos y estamos siendo. Las ciencias sociales y filosóficas son la piedra angular a la hora de negar el colonialismo eurocéntrico y norteamericano; en otras palabras, se trata de dar un giro descolonizador a las relaciones del saber racista y superar las categorías dicotómicas de superior e inferior.





La dialéctica positiva, propia del *ego dominador*, ha asumido para sí una pedagógica de la dominación, entendida como la relación jerárquica, falocrática, machista y sádica del padre¹ hacia el hijo que termina en el filicidio generacional por las gerontocracias del poder etnocéntrico. En la pedagógica de la dominación, la falocracia erótica (el Estado) por medio del filicidio pedagógico (la cultura) termina en el fratricidio político (el ser humano). En cambio, en la dialéctica negativa el *alter dominado* debe asumir para sí y éticamente una pedagógica de la liberación, entendida como la relación cara a cara, padre-hijo, y en su extensión, maestro-discípulo, político-ciudadano, etcétera, para la superación ontológica de una larga historia pedagógica europea y norteamericana. La pedagógica de la liberación es, entonces, una antipedagógica del sistema, la superación fálica del Estado como padre y del hijo, la cultura, como maldición. En otras palabras, la pedagógica de la liberación es la metafísica del cara a cara, como siempre anterior al Otro; el hijo heredero de la tradición y, a la vez, exterioridad de la misma, que evoluciona y re-voluciona; que transita de exterioridad en exterioridad y de totalidad a alteridad, y no meramente ex-volutiva y dialéctica, sino sobre todo analéctica y dis-volutiva.

La pedagógica de la liberación implica una opción trascendental (metafísica) del cara a cara o mejor dicho del padre-hijo, maestro-discípulo, médico-enfermo, entre otras modalidades de relación amorosa intersubjetivas. Siendo así, la pedagógica de la liberación se plantea para los pueblos de América Latina como un desafío ontológico, histórico y metafísico fundado en un proceso permanente de: 1. Ruptura crítica de las relaciones de colonialidad del poder etnocéntrico; 2. Reconocimiento ontológico, histórico y metafísico de lo que



somos y estamos siendo; y 3. Praxis continua del método dialógico como estrategia de liberación.

Lo anteriormente enunciado permite preguntarse: ¿Cuáles son los desafíos que nos plantea la pedagógica de la liberación latinoamericana en la actualidad? Específicamente queremos indagar: ¿Cuáles son los elementos paradigmáticos de ruptura crítica de las relaciones de colonialidad del poder etnocéntrico?, ¿qué significatividad filosófica conlleva el reconocimiento ontológico, histórico y metafísico de lo que somos y estamos siendo? Y, finalmente, ¿por qué el método dialógico es una estrategia de liberación humana en las condiciones geopolíticas, históricas, antropológicas y educativas de América Latina?

De forma general, el estudio permite contribuir al fortalecimiento de la conciencia crítica-histórica de los sujetos sociales y educativos comprometidos con la praxis de la filosofía de la educación latinoamericana. De manera específica el estudio trata de:

1. Identificar los componentes paradigmáticos de ruptura crítica de las relaciones de colonialidad del poder etnocéntrico.
2. Comprender el significado filosófico del reconocimiento ontológico, histórico y metafísico de lo que somos y estamos siendo.
3. Explicar el método dialógico como una estrategia de liberación humana en las condiciones geopolíticas, históricas, antropológicas y educativas de América Latina.

La importancia del tema radica en que se debe (deber-ser) superar hoy más que nunca las relaciones de colonialidad eurocéntricas y norteamericanas impuestas en América Latina, dadas por un lado a través del 'saber



científico' y, de otro lado, mediante relaciones falocráticas (Estado) que culminan en el filicidio (muerte del hijo, la cultura) generacional por las aristocracias en el poder. En este sentido, es un compromiso histórico el que se promueve, tanto desde la filosofía de la educación latinoamericana como desde los sujetos implicados en los sistemas educativos, una pedagógica que se ancle en la concepción de la pedagogía problematizadora y de la pregunta.

Este estudio aborda, por un lado, la ruptura crítica de las relaciones de colonialidad del poder etnocéntrico; por otro lado, el reconocimiento ontológico, histórico y metafísico de lo que somos y estamos siendo en América Latina, y finalmente, la praxis del método dialógico como estrategia de liberación.

Ruptura crítica de las relaciones de colonialidad del poder etnocéntrico; dos visiones del mundo y de la vida

Como nunca antes en la historia de la humanidad, se tiene mucho más conciencia de la relación dialéctica entre el poderoso y la víctima. El poderoso se define por la riqueza, poder y prestigio. No así la víctima que está condicionada por la pobreza, el no-poder y el no-prestigio; conceptos que se expresan a través de la desvalidez, miseria, explotación, esclavitud, servidumbre, minusvalía e inhumanidad. Son situaciones reales y condicionantes del ser humano y social.

Los unos, con ventaja, se encuentran con los otros, con desventaja, pero están presentes en una u otra situación y condición. La situación es estar en un contexto y, por tanto, *estar siendo*. De tal modo la situación no es sólo apariencia física o fenomenológica sino también ontológica y metafísica.



La condición es circunstancial o accidental a sí misma, pero no menos irrelevante que la situacionalidad del ser humano. La condición es innatural, artificial y, por ende, modificable.

Tanto el poderoso como la víctima se hallan ubicados e interpretados en una situación y en una condición. Con Zubiri² podríamos afirmar que nos hallamos en un ‘campo de realidad’ consistente en la apertura respectiva de cada cosa real a otras, o de cada objeto del campo a los otros; ambos campos de realidad se entrelazan unos con otros y, en consecuencia, determinan una posición que nos ofrecen una primera versión de la realidad.

A *priori* podríamos representar el poderoso como ‘ego’ y la víctima como ‘alter’.

El *ego* es la encarnación de la mismidad y el *alter* la encarnación de la otredad. Compréndase la mismidad como la idea que apela a la unicidad del ser, a la dimensión estructural del ser, es decir, a lo que se mantiene a pesar del tiempo; la mismidad es aquello que no se detiene en el proceso que va. En términos platónicos, la mismidad es el eterno retorno de lo mismo, es la circularidad del tiempo y del espacio; interpretando hoy a Moreano (2002: 259) diríamos que es el catoblepas³, esto es, la ‘interminable tautología de Lo Mismo’. De hecho, es la pedagógica de la dominación. Contrariamente a dicha ontología, la no repetición de lo Mismo es la Otredad, es decir, el Otro como otro (Levinas, 1977: 60): “el enemigo, el Otro’ (Moreano, 2002: 258) que ‘ya no estaba’ [está] dentro sino fuera, en otra cultura, en otra historia, en otro hemisferio” (ibíd.).

La colonialidad del poder etnocéntrico

Enunciar la ruptura es poner de manifiesto la superación de las relaciones de colonialidad y moderni-



dad etnocéntricas iniciadas con el mal denominado ‘Descubrimiento de América’ o por lo que Dussel⁴ llama “nacimiento de la modernidad” europea. Se trata de la confrontación de Europa con el Otro desconocido, llámese indias orientales, África o América. De todas formas, el Otro no fue descubierto como Otro sino encubierto como lo Mismo. De allí que el año 1492 será el nacimiento de la modernidad y por tanto el origen del mito “de la violencia sacrificial y el proceso de ‘en-cubrimiento’ de lo no europeo” (ibíd.). Se impone el *Mismo como lo mismo* en las Américas a través de un proceso racial, primero biológico y hoy cultural, sostendrán Hard y Negri (2002: 173-176).

Será la categoría de raza a lo largo de la modernidad y la posmodernidad europea una categoría mental que definirá las relaciones de colonialidad etnocéntricas, porque la raza se establece como instrumento de estratificación social fundamental de la población; según Quijano (Quijano, 2000a: 20) “es el modo básico de clasificación social universal de la población mundial”. La colonialidad entonces se funda sobre la concepción racial que es, a su vez, uno de los elementos centrales justificativos del capitalismo moderno.

Con la configuración de América, en el mismo instante y en el mismo movimiento histórico, el capitalismo se vuelve mundial y establece relaciones hegemónicas de colonialidad y modernidad; ambas asociadas instalan un patrón de poder dominante. En esas relaciones se fueron creando nuevas formas de designar al Otro, bajo la denominación de: “indios, negros, aceitunados, amarillos, blancos, mestizos, y las geoculturales del colonialismo, como América, África, Lejano Oriente, Cercano Oriente (las dos últimas llamadas, más tarde, Asia), Occidente o Europa (Europa Occidental después)”⁵. La modernidad natulariza el racismo como si fuera biológico y por siem-

pre; es decir, ontologiza el racismo como un estado de naturaleza a través del cual se establecen naturalmente razas superiores e inferiores; aquellas como civilizadas y éstas como incivilizadas o salvajes, transmitido por el discurso académico y educativo como primitivos-bárbaros vs. civilizados. Mito y falacia a la vez. Concepciones que se levantan *a priori* sobre las categorías de “Evolucionismo y dualismo” (Quijano, 2000: 220).

Del mito de la raza superior como fundamento de la civilidad europea nace la perspectiva evolucionista típicamente unilineal y unidireccional de la historia humana. A la versión evolucionista se adjunta el mito dualístico de la separación del cuerpo y del alma, muy bien utilizado por la teología europea para la conquista de América; tanto en Europa como en América se trata de una larga historia “de la primacía del alma sobre el cuerpo”; en verdad, el alma es el objeto por excelencia de la salvación teológica y el cuerpo el “resurrecto, como culminación de la salvación” (ibíd.: 223-224), en la sociedad de hoy profundamente monetarizada.

En fin, la modernidad funda la imagen irreal de un ser con respecto a un no-ser (ser y no-ser). El ser es alguien y el no-ser, don nadie (el Otro), por ende es una relación etnocéntrica basada en el idea de las razas inferiores. De hecho éstas están condenadas a la barbarie, la dominación y la explotación ‘por no ser sujetos racionales’ (ibíd.: 225).

Desde hace mucho tiempo sentimos vocación por el pensamiento latinoamericano que viene instituyendo una postura crítica ante los conocimientos y saberes etnocéntricos; la crítica va relacionada a la índole colonial y eurocéntrica ‘de los saberes sociales’ en la región, al sistema de segregación que están detrás o sirven de base, y al mismo mito de la modernidad como paradigma civilizatorio mundial.





Según Montero (Lander, s/a: 27-28, doc. en pdf) en América Latina estamos en la posibilidad de ver de otro modo el mundo, de interpretarlo y actuar sobre el mismo. Este sistema tripartito es en realidad una *episteme*, otra modalidad de conocimiento que nos permite ejercer la “capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros”. La *episteme* se define por las ideas de relación, liberación, redefinición de la misión del investigador social, del ‘carácter histórico’ y ‘relativo del conocimiento’ y la ‘pluralidad epistémica’, del enfoque de dependencia y resistencia y del sometimiento de los métodos a revisión.

Reconocimiento ontológico, histórico y metafísico de lo que somos y estamos siendo

La pedagógica de liberación latinoamericana conlleva la negación de la negación de las relaciones de colonialidad de poder etnocéntrico en la fase de reconocimiento de la Otredad como categoría metafísica e histórica, es decir, en la concepción de ‘el Otro’ como otro distinto y no como diferente.

La Otredad

Es calidad de ‘el Otro’, la alteridad por excelencia. En el discurso filosófico de Levinas (1977: 57-63), el Otro es metafísicamente deseado y tiende hacia lo totalmente otro, al Otro absoluto; el deseo es de lo absolutamente Otro y lo absolutamente Otro, es el Otro como tal. De tal modo, la metafísica del Otro precede a la ontología; ésta es totalidad y aquella trascendencia. La totalidad pertenece a lo Mismo como lo mismo y la trascendencia al Otro como otro que es la exterioridad por sí misma.



En el pensamiento filosófico de Dussel (1973b: 119), el Otro es momento metafísico que está más allá de lo ontológico, esto es, “como lo más allá, siempre exterior de lo Mismo”. En la dialéctica monológica de occidente, el Otro es diferente de lo Mismo, mientras que en la analéctica⁶ dialógica lo otro como Otro es metafísicamente distinto.

El Otro como diferencia es inherente a la mismidad moderna. En Descartes, lo Otro queda encerrado en la mismidad del yo pienso (*ego cogito*), el cuerpo y el alma son dos realidades diferentes y separadas una de otra; incluso Platón inaugura la dicotomía cuerpo y alma, introyectada por siglos más allá del Atlántico, no superada por la modernidad, peor aún por la posmodernidad; la mismidad cartesiana es un solipsismo a ultranza que trata de encontrar el Otro pero sin éxito. Hay una involución dialéctica.

En Kant, el Otro no está presente en el horizonte del saber y conocer; el Otro es un postulado de fe y orden moral; exclusivamente queda restringido a una mera fe racional. Si se trata del ser humano, éste queda reducido a un simple ente físico-biológico y nada más.

Fichte con su *Yo transcendental* integra en su pensar la dialéctica de lo mismo y lo otro: “Lo Mismo originario es el Yo absoluto” en que “todo debe ser dado al Yo por el Yo mismo” (ibíd.: 110). Sólo en la conciencia única se da la diferencia; el no-yo (lo otro) se opone al yo (ser). El yo como opuesto al no-yo es producto del Yo absoluto y en consecuencia es base de la diferencia.

Quien introyecta mucho más perfectamente la idea de ‘lo otro’ en la mismidad del Yo es Schelling. En el autor, el sujeto y el objeto del pensar como autoconciencia son uno; la autoconciencia es un acto y el Yo procede del acto de autoconciencia, fuera de ésta no existe nada, el



Yo es nada; en cambio, ‘Lo otro’ es el fruto de una diferencia interna a ‘Lo Mismo’ (ibíd.).

Llegamos a Hegel, al autor de la dialéctica de ‘lo mismo’ y ‘lo otro’ en términos de ‘Señor-esclavo’ que tendrá un gran impacto posterior en el análisis marxista. En Hegel podemos identificar dos momentos de su sistema de pensamiento: por un lado, la conciencia como el apareamiento del espíritu, y la autoconciencia como región ignorada y duplicada en otra autoconciencia. Siendo así: “‘El Otro’ no es sino la mediación que hace que la autoconciencia se reconozca y se supere desde sí para sí” (ibíd.: 114).

Posteriormente, ni el mismo Marx podrá superar la dialéctica hegeliana a pesar de haber formulado la extinción del Estado burgués a través de la dictadura del proletariado para pasar a la sociedad sin clases. Es que la concepción de ‘lo otro’ como ‘el Otro’ se expresa metafísicamente como distinto y no como diferente. Marx, a pesar de su discurso progresista, queda atrapado en el viejo paradigma de lo Mismo. El Otro como otro distinto queda sometido a lo Mismo europeo⁷.

Lo otro como Otro es metafísicamente distinto porque no es totalidad sino intotalidad y está más allá de lo ontológico. Se trata del ‘cara a cara’ en el sentido de lo inmediato, lo próximo y lo que está frente a frente. En esta relación no hay mediación sino apertura y experiencia primera: “es el más allá de la totalidad mundana, previa a ella misma y originaria” (Dussel, 1973b: 120). Es la apertura de persona a persona y no de objeto a objeto, por tanto, es una relación irrespectiva de justicia, amor, amistad, benevolencia y diálogo. Más allá de la comprensión del rostro del otro se vislumbra la exterioridad del Otro como alter con su libertad y expresividad inviolable. Tomando los términos de la teoría política diríamos que es la soberanía de la persona como otro distinto al otro.

En la tradición hebreo-judía el Otro como otro es Yo soy el que soy y mi próximo, el prójimo, conmigo y otros.

El cara a cara es una verdad primera y un misterio incomprensible a mi mundo. Es la relación entre un yo y un tú (Otro), porque es proximidad e intimidad. El ente siempre será una mediación del cual se hablará, se interpretará y se organizará a partir de una alteridad. Dicha alteridad es la madre primigenia, luego estará el padre. Por extensión, la alteridad se extiende no sólo hacia la madre y el padre sino también hacia el maestro, el profesor, los hermanos, etcétera, quienes nos introducirán en el mundo de los entes, en nuestro propio mundo (contextual) y en un mundo de sentido.



Alteridad y analéctica

En la alteridad existe relación irrespectiva, encuentro y diálogo entre libertades. El diálogo es entre ‘el Mismo’ y ‘el Otro’ y es un diálogo histórico que no termina nunca sino que se extiende *ad infinitum*. Dussel (127) piensa que el ser humano desde la concepción intrauterina es un punto de libertad distinto y exterioridad por sí misma, que exigirá justicia porque tiene derechos. En otras palabras es un ser ético y metafísico, por ende distinto y fundamentalmente ‘alterativo’ (ibíd.: 128).

La analéctica de la alteridad se concreta en el vínculo estrecho de varón-mujer (erótica), padres-hijos (pedagógica) y hermano-hermana (política). En la pedagógica la relación es padres-hijos mediados por el diálogo que es respeto mutuo, del yo con el Otro: es relación de sujeto a sujeto y no de sujeto a objeto o de objeto a sujeto o de objeto a objeto. En otras palabras, es el vínculo estrecho entre ser y ser.

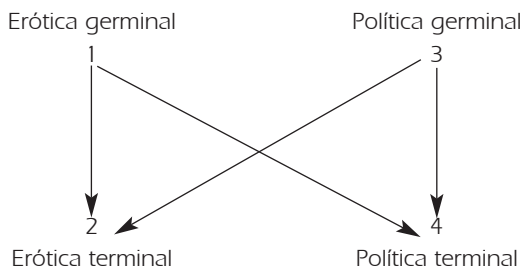


El cara a cara (el Otro) como fuente de la pedagógica de la liberación

El cara a cara es el rostro frente al rostro del otro, es la persona frente a frente, es lo inmediato, la intimidad primera y el encuentro mismo de El Uno con el Otro (unicidad y otredad).

En el pensamiento de Dussel (ibíd.: 132) encontramos tres diversos grados de encuentro con el Otro, sean estos: varón-mujer, padres-hijo y hermano-hermano. El grado de encuentro entre varón-mujer es máximo, el de padres-hijo es medio y el de hermano-hermano es mínimo. Al grado de alteridad después del encuentro varón-mujer le corresponde la erótica, al de padres-hijo le corresponde la pedagógica y al de hermano-hermano le corresponde la política. Lo que interesa por ahora es la relación de encuentro padres-hijo, propia de la pedagógica. Desde la mirada filosófica, la pedagógica es parte de ésta y le interesa la relación cara a cara del padre-hijo, del maestro-discípulo, del filósofo-no filósofo, etcétera. No hay que confundirla con la pedagogía. Así también la pedagógica converge con la erótica y la política.

Veamos el siguiente esquema tomado de Dussel:





Explicuemos el esquema antes indicado. Un hijo o una hija nacen en el seno de la familia (1: erótica germinal), luego se educan para ser padre o madre en algún momento de la vida (2: erótica terminal), sin duda se volverán adultos y ciudadanos (4: política terminal); y como niños formarán parte de alguna institución educativa (3: política germinal) que los disciplinará para ser parte responsable de la ciudad (4: política terminal) y terminarán siendo adultos y padre o madre (2: erótica terminal).

El cara a cara de la pedagógica es la metafísica de la exterioridad representada en el hijo o hija que termina de nacer, el maestro y el discípulo o el filósofo y no-filósofo, etcétera. La pedagógica es analéctica por el Otro (hijo, discípulo, no filósofo). A este punto lo que nos interesa es el Otro como distinto, es decir, el discípulo que tiene un nuevo proyecto, real e histórico.

El maestro no deposita conocimientos en el educando al estilo bancario ni enseña conocimientos desde sí mismo sino que ayuda al discípulo a inventarse a sí mismo, aprende con el discípulo y “aprende concomitantemente el pro-yecto del discípulo” (ibíd.: 141). En este sentido la palabra del maestro es profética y subversiva, en el sentido de que todo lo subvierte para bien.

El estar-siendo como categoría ontológica, histórica y metafísica del Otro como otro

En una de las conferencias sobre desarrollo posible para América Latina, José de Souza⁸ decía que se ha vuelto imperativo categórico descolonizar la dicotomía superior e inferior y ultrapasar “de lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético”. Esta hermenéutica pone sobre la mesa que el ser humano es un ser



situado en el mundo-con otros-junto a otros; en otras palabras, está situado en el aquí y el ahora, por lo que se trata de una espacialidad y temporalidad propias de su condición existencial. El ser humano está siendo junto con otros.

¿Qué significa estar siendo? Para Kusch⁹ el *estar* es una ‘estructura existencial’ previa a todo conocimiento predicativo; así también, es un ‘principio vital’ que se fundamenta en la permanencia del impulso de la ‘resistencia’ y del ‘saber habérsela’ subsumida en lo escabroso de la existencia. El estar resiste o sobrevive de cualquier forma entre la coseidad y la misma naturaleza. El estar implica ‘vivir con la muerte arrojados al riesgo’. En cambio, *siendo* es un gerundio que indica el proceso activo del ser, inherente de lo que ya está dado y de la posibilidad de ser, en el horizonte del ‘todavía no’, o de lo que Dussel (1973: 52) denomina poder-ser futuro que a su vez tiene la modalidad de proyecto.

Kusch¹⁰ sostiene que el ser define, mientras el estar denota. Desde otro punto de vista, el *ser* se refiere a la esencia (sub-stancia), al ente, mientras que el *estar* hace referencia a la ubicación del ente (situado en).

En América, el ser pasa por el reconocimiento legítimo y autolegítimo de lo que sé es, lo que está dado y lo que está siendo como parte fundante de su realidad ontológica; no por el reconocimiento de lo que pueda hacer la modernidad occidental sino por su volcamiento hacia adentro de nosotros mismos, para desentrañarnos en nuestra propia autenticidad. Al respecto la propuesta de Kusch (ibíd.: 116) consiste en pensar que nuestra autenticidad radica en “desenvolver la estructura inversa a dicha autenticidad [se refiere a la occidental] en la forma del estar siendo” como única posibilidad. El ser de América es otra modalidad de esencialización, dado a

partir de un horizonte identitario auténtico y apegado a su primigenia realidad ontogenética, ontológica y metafísica.

Otro aspecto relevante del planteamiento supra indicado hace relación al ser humano como el estar siendo junto con otros, me refiero fundamentalmente a la nostridad. De alguna manera, hasta aquí, hemos mencionado la yoidad y la otredad como modalidades definitorias del ser yo y ser tú, pero no hemos expresado para nada la categoría epistémica de la nostridad como superación a la categoría de la alteridad.

La nostridad tiene su antecedente previo en la sociabilidad como capacidad inherente de todo ser humano. De hecho, no existe ser humano en sí, ni por sí mismo sin la relación con otros. Requerimos de los otros para ser lo que somos y estaremos siendo. La finitud óptica del ser humano es compensada por la intervención humanitaria de los otros, a través de la ayuda mutua, solidaria y de justicia. La nostridad equilibra dialécticamente la tendencia al yo (egoidad) y la alteridad (otredad). El nos-otros configura en cierto modo un cuerpo social (denomínese familia, clan, estado, entre otros) que equilibra los intereses de los individuos entre sí y con los otros. De acuerdo con Manzanera¹¹: “La egoidad y la nostridad se oponen al egoísmo individual y al egotismo colectivo (nostrismo)”. Desde otra perspectiva diríamos que la nostridad conjuga los ideales éticos de justicia, amistad y misericordia; tres valores interligados por sí mismos y como fuente de la ética y del derecho. Estos principios a su vez son fuente de la filosofía de la nostridad social pública (politicidad), de la ‘universalidad’ y ‘teologalidad’. La primera relacionada con la polis, es decir, la sociedad cívico-política, la segunda con el principio de universalidad humana (todos somos iguales en dignidad por naturaleza) y la tercera, la





infinitud humana teniendo como fuente suprema al Verbo —al inicio era el Verbo y el Verbo era Dios.

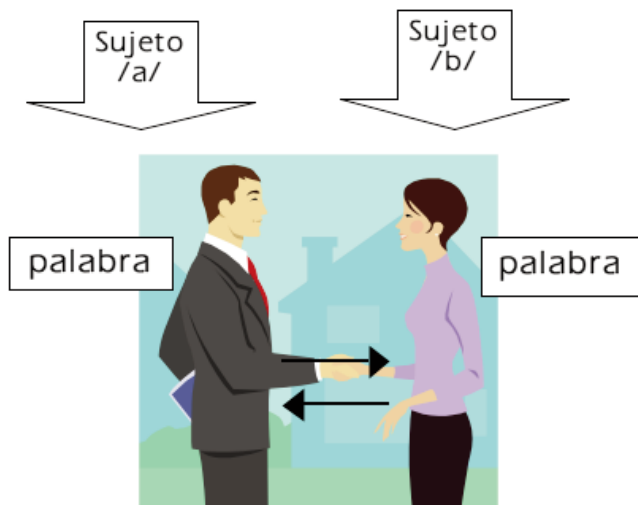
El nos-otros contiene el cara a cara de la amistad y del amor (agapé) que en la unidad se conjuga en la común-unidad, en el pueblo. La comunidad corresponde a todos como personas, en su singularidad como en su colectividad; la comunidad es de seres libres porque sólo allí se realiza plenamente la individualidad, en la real y suma comunicación comunitaria; Dussel (1986: 19) sostendrá que “La comunidad es el sujeto real y motor de la historia; en ella estamos ‘en casa’, en seguridad, en común”. Sólo en la comunidad somos directamente con otros y junto a otros, no es posible en la naturaleza ni por ella misma.

Praxis permanente del método dialógico como estrategia de liberación

Aclaremos los términos praxis, método y dialógico. La praxis hace relación a la pragmática, a los actos en su forma terminada o, lo que es lo mismo, a la realidad de los actos. Marx sostenía que el hombre muestra su verdad en la realidad de sus actos: “Es en la práctica donde el hombre debe demostrar la Verdad, es decir, la Realidad y el Poder, la terrenalidad de su pensamiento” (Dussel, 2006: 502). La praxis se refleja tanto en los actos de habla de cada persona, en las prácticas discursivas, como en los mismos actos históricos de colectivos y comunidades humanas que se movilizan multitudinariamente en contra de un adversario X para lograr fines y procesos democráticos propios de la polis. En relación al método, del latín *meth_dus*, término que indica visión, camino, procedimiento, estrategia, con el objeto de lograr algo. En el presente estudio se usará en calidad de estrategia. En cam-

bio, con la dialógica haremos mención al diálogo como praxis del verbo, comunicación y liberación humana.

Esquema dialógico



51



En el cara a cara entre personas, en el encuentro entre corporalidades humanas (relaciones del sujeto /a/ y /b/ del esquema), lo primero que aflora es la palabra mediada por la boca como aparato de fonación humana. La palabra, digamos el verbo¹² es la mediación relacional que se establece entre sujetos /a/ y /b/, de /a/ con /b/ y de /b/ con /a/, con el objeto de comprender la verdad que es subjetiva, intersubjetiva y objetiva, tanto de sí mismos como de la realidad del mundo circundante. En ese encuentro intersubjetivo, los sujetos establecen relaciones de diálogo y comunicación. El diálogo implica por lo menos dos interlocutores que verbalizan códigos lingüísticos convencionales o arbitrarios y códigos extralingüís-



ticos, como las señales corporales que son decodificadas para una mutua comprensión de sí mismos o del mundo que los rodea. La comprensión dialógica implica de quién (humanidad) o de qué cosa (naturaleza) se habla; se trata de la substancia del diálogo y el contexto mismo del que se habla.

En esta primera aproximación a la verdad del diálogo podríamos asentir que el diálogo entonces es una acción, una praxis. La praxis del diálogo entre sujetos se da a través de la comunicación, entendida ésta como la relación estrecha entre sujetos que dicen algo sobre sí mismos y del mundo que los circunda. La comunicación es de ida y vuelta (tal como lo mostramos en el esquema supra), codifica y decodifica, denota y connota. La comunicación está mediada por el verbo en relaciones de igualdad de condiciones humanas (razón dialógica). Freire (1977: 99) sostendrá que la 'palabra' misma 'es el diálogo mismo', pero la palabra es mucho más que un medio porque se extenderá a otras dimensiones identificadas como 'acción y reflexión' para la transformación del mundo. El verbo que no es auténtico no puede modificar el mundo, si se le quita la dimensión activa, entonces el verbo se trastorna en verbalismo, por ende alienado y alienante. Un claro ejemplo de verbalismos son los diferentes discursos populistas ejercitados en América Latina por los políticos para llegar al poder de los Estados y la dominación de las multitudes o pueblos¹³. Contrariamente, la pura acción desprovista de la reflexión deviene en activismo; como puede verse, ambos extremos son incompatibles con el verbo.

El diálogo viene a ser una demanda existencial entre sujetos y un acto creador; como tal implica un profundo amor al mundo y a los seres humanos. El amor es fundamento del diálogo y compromiso con los seres huma-

nos. Si el amor es substancialmente agapé, entonces, sólo entonces es compromiso con el otro, entendido como oprimido (víctima), es decir, promesa por su causa que es razón de su liberación. El compromiso amoroso es dialógico.

El diálogo conlleva una profunda fe por los seres humanos, creencia en ellos, de lo que son y como son, por su dignidad, incluso antes de encontrarse con aquellos; sin la fe en los seres humanos, el diálogo no es más que una falacia que se expresa en una distorsión paternalista:

El hombre dialógico tiene fe en los hombres antes de encontrarse frente a frente con ellos. Ésta, sin embargo, no es una fe ingenua. El hombre dialógico que es crítico sabe que el poder de hacer, de crear, de transformar, es un poder de los hombres y sabe también que ellos pueden, enajenados en una situación concreta, tener ese poder disminuido (Freire, 1977: 104).

Freire en su obra, la *Educación como práctica de la libertad* asevera que el diálogo “es una relación horizontal de A más B” y, por ende, comunica debido al amor, a la esperanza y a la fe de unos con otros. Así también, el diálogo se expresa en un componente constante de acción liberadora porque es verdadero, auténtico. No es auténtico si existe adulteramiento de la verdad. Jesús de Nazareth decía que *la verdad os hará libres*; sólo la verdad hará seres humanos libres. No es la libertad liberal —de mercado—. Se trata de la libertad como práctica de la justicia y el derecho, esto es, la libertad como emancipación de las relaciones de maldad inherentes al ser humano y entre seres humanos. Si bien es cierto, la maldad nace en el seno de cada individuo, no obstante, el pecado es social y de estructuras sociales, de tal modo se infiere la existencia real del pecado estructural en la sociedad y de las estructuras de pecado social. Dussel (1986c: 29) en su ya citada, *Ética comunitaria*, sostendrá que en último término, la maldad o pecado “siempre es en relación con otros”.





En el campo de la educación, Freire partirá de la idea de que el pueblo latinoamericano vive y sobrevive en relaciones de opresión producidas por fuerzas sociales poderosas que no permiten su liberación. Las clases opresoras han generado un tipo de educación propio de su dominación, anclada en la larga historia de occidente, denominada por él como ‘educación bancaria’ (Freire, 1977^a: 71 y ss.), que es propia de privilegiados. En cambio, los oprimidos ante las fuerzas antagónicas de la opresión deben tomar conciencia para enfrentar la dominación; uno de los planteamientos freireanos es el de la educación problematizadora que se empeña en la desmitificación por medio del diálogo con el fin de descubrir y comprender la realidad; a través del diálogo se arriba a la comprensión del mundo y de su realidad pero con amor (agapé). Según Freire (Ocampo López, s/a: 10) el diálogo requiere de la investigación científica y pedagógica por medio de la cual se llega a la creatividad y la transformación. El diálogo y la investigación son fundamentales y trascendentales para la educación liberadora de los oprimidos, porque ésta libera a los seres humanos de la dependencia y conciencia a los mismos para que conozcan su realidad y busquen las transformaciones necesarias para su desarrollo relevante. De tal modo, los oprimidos lograrán su liberación cuando hayan tomado conciencia de su situación socio-histórica-cultural. La liberación llegará cuando sea una praxis de liberación o “acción reflexiva de los oprimidos sobre las estructuras opresoras para transformarlas” (ibíd.: 11). En este marco, no cabe duda que la educación sea concebida como práctica de la libertad, es decir, de la verdad que nos hará libres.

Conclusiones

La pedagógica de la liberación se opone a una larga tradición pedagógica monárquica, aristocrática y de burguesía imperial que tiene como fondo la pedagógica de la autoridad greco-romana, medieval y moderna, en general asumida para sí por la cristiandad greco-latina-germánica occidental (como ego dominador). La cristiandad occidental mediante la Santa Sede organizó en su matriz religiosa la estructura político-burocrática y educativa muy eficiente que se extendió al inicio de la modernidad temprana en las Américas o hispano lusitano (1492 en adelante) con Ginés de Sepúlveda, Francisco Suárez, y otros posteriores. A la vez, desde Bartolomé de las Casas, Vitoria y otros, quienes se opondrán a la conquista de las tierras que están más allá del Atlántico, se dará principio a una larga trayectoria de oposición crítica y de liberación de las Américas, que continúa hasta ahora. En este sentido la pedagógica de la liberación no es más que la continuidad del pensamiento filosófico del cara a cara, indicando antes, que reflexiona en torno a la relación padre-hijo, maestro-discípulo, político-ciudadano, etcétera.

El reconocimiento ontológico, histórico y metafísico de lo que somos y estamos siendo en las Américas implica otra modalidad de hermenéutica situacional, contextual y existencial del ser latinoamericano. La modalidad radica en la opción política fundamental por la liberación de las relaciones estructurales de pecado e injusticia societal con el Otro, pensado como víctima del sistema vigente. El Otro es injusticiado, la víctima es producto de injusticia y el empobrecido no es más que la revelación de dicha injusticia, por ende, no cabe la opción preferencial por los pobres sino la opción por las víctimas por sí y para sí mismas.





Por último, hemos hecho referencia al método dialógico como praxis que se inscribe en el método crítico para una reconstrucción histórica de lo que somos y estamos siendo. El método crítico se ubica en el mundo de la vida de las víctimas [inteligidas como negras, indígenas, mestizas, pueblos explotados, entre otros], que es la gran mayoría del pueblo latinoamericano y otredades del mundo; el método como lugar epistemológico nos permite deconstruir las patologías, paranoias y esquizofrenias del Estado moderno y, a la vez, plantear como única salida la dialógica [incluye el polílogo] como mecanismo de liberación humana.

A manera de provocación interlocutiva hemos querido plantear los desafíos de la pedagógica de la liberación sabiendo que es expresamente el inicio de la comprensión ontológica ya emprendida por muchos autores en América Latina e impeler el camino trazado por el pensamiento divergente de la región.

Finalmente, en el límite de lo que hemos trazado como desafíos indicados a lo largo de la presente exposición, nos queda por proseguir en la resignificación de los 'saberes' y 'disciplinas científicas' a partir de nuestro lugar hermeneútico. Así también en el horizonte del deber-ser (proyecto) debemos deconstruir y revisar la praxis de la disciplina pedagógica, para pasar de una pedagogía de la dominación a una pedagogía de la liberación. Evidentemente, como todo proyecto de liberación debemos profundizar la comunicación como parte del método dialógico práxico.

Notas

- 1 En América Latina, el padre machista está representado en el Estado, primero imperial y luego colonial, y se opone a la madre como cultura, violentada por el Estado.



- 2 Jorge Dávalos S.J., “Lo político-social desde la filosofía de Zubiri. Un planteamiento epistemológico”, en J.C. Scannone S.I., V. Santuc S.I. Compiladores, *Lo político en América Latina. Desafíos Actuales. Contribución filosófica a un nuevo modo de hacer política*, Equipo Jesuita Latinoamericano de reflexión filosófica, Argentina: Editorial Bonum, 1999, 23.
- 3 El *Catoblepas* es un antiguo animal mitológico griego, el cual mira hacia abajo. Algunos clásicos griegos, como Elieno, Ateneo y Arquelao y otros de origen latino, como Plinio, Solino y Pomponio Mela le otorgaban a dicho animal la capacidad de matar a quien mire a sus ojos: el animal esconde sus ojos hacia la tierra porque no tiene deseo de utilizar su poder mortal, pero si alguien lo mira a los ojos termina fulminado.
- 4 Enrique Dussel, *1492 El encubrimiento del otro, Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Colección Academia –Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayo de San Andrés, Bolivia: Plural Editores, Centro de Información para el Desarrollo (CID), 1994, 3, (mecanografiado).
- 5 Aníbal Quijano, *Colonialidad del poder y clasificación social. Introducción*, Journal of “World-System Research, VI, 2, Summer/Fall 2000, 342-386, Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I, Lima-Perú, 2000 b, 342.
- 6 La analéctica es el método del pensar latinoamericano acuñado por Dussel para llevar adelante la tarea filosófica. Se trata del método metafísico [más allá] distinto al dialéctico; analéctico viene de más allá para interpretar el mundo. El punto de partida del método es el Otro como oprimido, denominado en este estudio como víctima y víctima del sistema capitalista actual.
- 7 Según Hardt y Negri, en su discurso de el Otro distinto, “Marx sólo puede concebir la historia que se desarrolla fuera de Europa como un movimiento que sigue estrictamente el camino ya recorrido por la propia Europa. ‘Inglaterra tiene que cumplir una doble misión en la India’ –escribía Marx-, una destructiva y la otra regeneradora: la aniquilación de la antigua sociedad asiática y el establecimiento de las bases materiales de la sociedad occidental en Asia”; Michael Hardt y Antonio Negri, Op. Cit., 2002, 114; también véase: Karl Marx, “The Future Results of British Rule in India”, 320.
- 8 José de Souza Silva, “¿Qué desarrollo es posible?”, en: *Universidad, Desarrollo y Cooperación*. Memorias I Congreso Internacional, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador, Cuenca: 25 a 27 de abril, 2008, 27.



- 9 José Aliante Escárate, “De textos y pretextos o, de la exigencia académica de la cita para justificar un presente mediante un ausente, y de la posibilidad filosófica de un texto auténtico sin citas”, en: *Hermenéutica Intercultural*, Revista de Filosofía N° 16, Universidad Católica Silva Enríquez, 2007, 7.
- 10 Rodolfo Kusch, “El “estar-siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana”, en *Temas de Antropología Latinoamericana*, Colección Antología 2, Bogotá: Editorial El Búho, 1989, 109.
- 11 Miguel Manzanera, S.J., “4. Derecho, Política y Ética. Fundamentación en la filosofía de la nostridad”, en J.C. Scannone S.I., V. Santuc S.I. Compiladores, *Lo político en América Latina. Desafíos Actuales. Contribución filosófica a un nuevo modo de hacer política*. Equipo Jesuita Latinoamericano de reflexión filosófica, Argentina: Editorial Bonum, 1999, 225.
- 12 El evangelista Juan hace referencia a la Palabra como “Verbo”. Afirma que en el principio existía el Verbo y el Verbo estaba ante Dios, y el Verbo era Dios.” Y todo se hizo por el Verbo.
- 13 Enrique Dussel, *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía, Madrid: Editorial Trotta S.A., 2007, 435 y ss.

Bibliografía

ALIANTE ESCÁRATE, José Gustavo

- 2007 “De textos y pretextos o, de la exigencia académica de la cita para justificar un presente mediante un ausente, y de la posibilidad filosófica de un texto auténtico sin citas”, en: *Hermenéutica Intercultural*, Revista de Filosofía N° 16, Universidad Católica, Silva Enríquez (pdf).

DÁVALOS, Jorge, S.J.

- 1999 “Lo político-social desde la filosofía de Zubiri. Un planteamiento epistemológico”, en J.C. Scannone S.I., V. Santuc S.I. Compiladores, *Lo político en América Latina. Desafíos Actuales. Contribución filosófica a un nuevo modo de hacer política*. Equipo Jesuita Latinoamericano de reflexión filosófica, Argentina: Editorial Bonum.

DUSSEL, Enrique

- 1994a 1492 *El encubrimiento del otro. Hacia el origen del “mito de la modernidad”*. Colección Academia-Facultad de Huma-



- nidades y Ciencias de la Educación Universidad Mayo de San Andrés, Bolivia: Plural Editores, Centro de Información para el Desarrollo (CID), 1994 a.
- *Para una Ética de la liberación latinoamericana*. Primera edición, Tomo I, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores, S.A., 1973 b.
- *Filosofía Ética Latinoamericana. De la Erótica a la Pedagógica 6/III*. Primera edición, México: Editorial Edicol, S.A. (mecanografiado), 1977 c.
- *Ética Comunitaria*, Cuenca, Ecuador: Ediciones Cristianas del Azuay, 1986 d.
- *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía, Quinta edición, Madrid: Editorial Trotta, S.A., 2006 e.
- *Política de la liberación. Historia mundial y crítica*, Colección Estructuras y Procesos, Serie Filosofía, Madrid: Editorial Trotta S.A., 2007 f.
- FREIRE, Paulo
- 1977a *Pedagogía del Oprimido*, 16ª edición, Colombia: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- *La educación como práctica de la libertad*, Argentina: Siglo Veintiuno Argentina Editores, S.A., 1973 b.
- HARDT, Michael y Antonio Negri
- 2002 *Imperio*, Primera edición, Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- KUSCH, Rodolfo
- 1989 “El “estar-siendo como estructura existencial y como decisión cultural americana”, en *Temas de Antropología Latinoamericana*, Colección Antología 2, Bogotá: Editorial El Búho,.
- LANDER, Edgardo
- s/f *Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos*, Universidad Central de Venezuela, Caracas, pdf.
- LEVINAS, Emmanuel
- 1977 *Totalidad e Infinito, Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Ediciones Sígueme.
- MANZANERA, Miguel, S.J.
- 1999 “4. Derecho, Política y Ética. Fundamentación en la filosofía de la nostridad”, en J.C. Scannone S.I., V. Santuc S.I. Compiladores, *Lo político en América Latina. Desafíos*



Actuales. Contribución filosófica a un nuevo modo de hacer política, Equipo Jesuita Latinoamericano de reflexión filosófica, Argentina: Editorial Bonum.

MARX, Karl

- 1973 “The Future Results of British Rule in India”, en *Surveys Form Exile*, vol. 2 de *Politica Wittings*, Londres, Perguin.

MOREANO, Alejandro

- 2002 *El Apocalipsis perpetuo*, Primera edición, Quito: Editorial Planeta del Ecuador S.A.

OCAMPO LÓPEZ, Javier

- s/f *Paulo Freire y la pedagogía del oprimido*, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, RudeColombia.

QUIJANO, Aníbal

- 2000a *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, Primera impresión, Argentina: Taller de Gráficas y Servicios.

——— *Colonialidad del poder y clasificación social. Introducción.* Journal of “World-System Research, VI, 2, Summer/Fall 2000, 342-386, Special Issue: Festchrift for Immanuel Wallerstein – Part I, Lima-Perú, 2000 b.

SILVA, José de Souza

- 2007 “¿Qué desarrollo es posible?”, en: *Universidad, Desarrollo y Cooperación*, Memorias I Congreso Internacional, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador, Cuenca: 25 a 27 de abril.

NIMMO, Jan

- 2004 (*documental*), Coproductora y Editora: Cassandra McGrogan, Sonido: John Cobban y Craig Aitchison, música: los Reyes del Vallenato, apoyado por: Banana link, CTDU (Unidad de Entrenamiento y Desarrollo Comunitario, Escocia), producción de Cacomistle.

LA COMPLEJIDAD EN LAS ESTRUCTURAS DE LA VIOLENCIA: UNA MIRADA DESDE EL PROCESO EDUCATIVO

61



*Darwin Reyes Solís**

Introducción

El texto planteado para reflexión es un trabajo inacabado, es el inicio de un camino de investigación¹. No se trata de un ensayo con resultados y conclusiones, sino del recuento de una hipótesis, una cartografía de lo que queremos investigar.

El tema de estudio es 'la violencia' y su interés es hacer las conexiones de ésta con la educación vivida en los sectores campesinos, periféricos de las urbes e indígenas de nuestro país. La motivación para realizar este documento surge de una larga trayectoria de trabajo con docentes y futuros docentes de los sectores nombrados, con quienes hemos debatido el tema de la violencia y, generalmente, terminamos referidos a nosotros mismos, a nuestros pasados, a nuestras experiencias educativas. El

* Docente de la Universidad Politécnica Salesiana. Licenciado en Filosofía y Master en Educación.



recuerdo del pasado es un hecho recurrente para mostrar la violencia en la educación.

La pregunta que enmarca el trabajo de investigación es si la educación exige procesos violentos en sí misma. Violentar para poder incidir en quienes aprenden. ¿Es posible educar sin violencia? Esta interrogante nos interpela desde hace tiempo, en el trabajo con la educación popular, especialmente con la educación en los sectores rural e indígena. Y no porque éstos sean violentos, sino porque la realidad concreta en escuelas y colegios nos ha mostrado un camino de agresión que hemos recorrido en el proceso educativo.

Esa condición de agredidos, violentados, permanece en la memoria educativa y se reproduce como un sistema complejo que vive casi independiente de la voluntad de las personas. Es una violencia institucionalizada. Una violencia que tiene cuerpo propio y que se desplaza por las experiencias de los estudiantes y docentes de los sectores rurales.

1. La violencia entendida como un método para enseñar

Partimos de un hecho concreto. Vivimos en una sociedad marcada por sistemas violentos. Uno de los temas más amplios y complejos de tratar en sociedades contemporáneas es la seguridad de las personas, y ello porque los individuos tienen referencias de violencia que le intimidan, le producen miedo y angustia. No sólo se trata de la violencia en las calles, sino que tenemos violencia dentro de casa, dentro del aula y, muchas veces, dentro de nuestros propios cuerpos.

La violencia es una constante que la enfrentamos a lo largo de la vida. En este acápite analizaremos las experiencias de violencia y agresión vividas en el sistema



de educación formal. Para nuestros planteamientos tomaremos una muestra de historias de vida de docentes de sectores campesinos e indígenas. Historias de vida que relatan sus experiencias violentas en la escuela y colegio.

La base de datos con la que hemos trabajado en estos años contiene más de 700 historias de vida, en las cuales se repiten los sistemas de violencia y agresión dentro de la educación formal y no formal.

Al parecer, hemos ‘aprendido’ que la educación es invasión violenta al mundo de la subjetividad del otro; ese presupuesto –que a mi entender es colonial– está muy marcado en los sistemas educativos, en los currículos ocultos, en las prácticas cotidianas de los centros educativos. Nos atrevemos a decir que es una memoria histórica compleja, ‘cultural’, un sistema de grabaciones colectivas difíciles de desmontar.

A continuación exponemos los testimonios de docentes campesinos, indígenas o de periferias urbanas recogidos en los años 2007-2010, en Cotopaxi, Chimborazo, Pichincha, Imbabura y Tungurahua, que cuentan sus historias de vida de cuando ellos/as eran educandos:

El primer grado, me hacia feo, estar enserada en el aula sin conocer a nadie ni siquiera a la señorita que tenía al frente mió en primer grado la señorita era mala nos gritaba si no entendíamos nos pegaba, o nos dejaba sin recreo diciendo que así tal vez aprenderán a ser obedientes e inteligentes.

También cuando nosotros los estudiantes no cumplíamos con los deberes y a los niños que eran mas molestos les tenía de rodillas frente al pizarrón hasta la hora de salir a recreo, si era después del recreo les tenía de rodillas hasta la hora de salir a la casa.

En segundo grado entre los niños del grado ya nos conocíamos y éramos amigos pero teníamos un profesor que



era bien estricto, no le gustaba el desorden, siempre a la hora de entrada nos revisaba el uniforme completo a el que no estaba bien uniformado le mandaba diciendo, volverán cuando tengas el uniforme completo, cuando no cumplíamos con los deberes no pegaba con la regla en la cabeza o en las manos.

En tercer grado teníamos una profesora que le gustaba gritar y no le gustaba repetir, cuando sorprendía a algún niño que no le estaba poniendo atención desde adelante le lanzaba el borrador a la cara y decía yo no soy payaso de nadie si no quiere estar en mi clase puede salir afuera. Esta profesora cuando nos hacía pasar al pizarrón a resolver los ejercicios de matemáticas y no podíamos nos cogía de los cabellos y nos daba contra el pizarrón, nos tenía parados hasta que termine de hacer el ejercicio y después de castigo nos mandaba a escribir cien veces tengo que poner atención a la clase.

En cuarto grado teníamos una profesora, ella era buena, le gustaba la puntualidad, que los niños seamos cumplidos con todos los deberes y obligaciones como estudiantes que estemos bien uniformados y que no llegemos atrasados cuando no hacíamos los deberes nos mandaba regresando a la casa y que al otro día vengamos con nuestro representante. En quinto grado estudiamos con la misma profesora.

En sexto grado teníamos una profesora que era irresponsable, la señorita llegaba de día y solamente le gustaba dictar².

Historia de profesora (B.E.). Ayora, 2009

Las experiencias educativas que se han recogido tienen conexiones directas con sistemas violentos y métodos de enseñanza ligados al miedo para que los niños y jóvenes aprendan. En los testimonios recolectados entre los docentes, el tema de la violencia ha marcado a tal

punto su vida, que los recuerdos de su educación, muy especialmente, de la primaria, hacen referencia a estructuras de dolor, agresión, gritos y golpes hacia los niños y niñas. No es casual que hagan referencia a sus profesores como personas ‘estrictas’ que violentaban permanentemente a los educandos. Eso sí, lo hacían para el bien de ellos (los educandos), porque les enseñaban cosas buenas.

Cuando yo ingresé al primer grado fue un maestro lojano y era el mas bueno de todos no tuve ni ningún problema.

Cuando yo pase a segundo grado me cambiaron de profesor y fue bien malo y egoísta porque nos maltrataba mucho Verbalmente cuando no hasiamos las tareas nos ortigaban nos llevaba a meter en el rio, si llegamos atrasados nos mandaba a la casa a traer al representante.

La parte de eso nos asia pegar con los padres nos dejaban sin el recreo parado en la esquina del aula hasta la hora de irse a la casa. Al siguiente día nos hasian pasar al pizarrón ponían ejercicios muy difíciles. Cuando no podíamos nos tiraban con el borrador en la cara o en cualquier parte del cuerpo o también nos hasian gritar con todos los compañeros en voz bien alta y decía para que aprendamos y nos hacia bajar la moral.

Un dia el profesor vino bien enojado y nos puso una tarea bien difícil y era que casi todos no podíamos porque era difícil y nos dio 20 minutos para que terminemos, recogió todos los cuadernos y nos rompió todas las tareas que estaban mal y nos asian pasar por nombre que recoja el cuaderno a cada uno nos alaba del cabello y nos mandaba patiendo contra el pizarrón y es asi que yo pude terminar mi primaria con muchos maltratos y desmoralización no fui solo sino que eramos entre diez compañeros que nos tenían vistitos en todo lo mas difícil.





Este es mi triste historia que les puedo contar que fue muy triste y dolorosa. Cuando me pongo analizar no se como pude soportar tantos maltratos.

Historia tomada de una profesora (I.G). Chimborazo, 2009

En los sistemas educativos rurales indígenas, se manejaban sistemas conductistas básicos, en donde el estímulo era la violencia y el resultado esperado era el aprendizaje. Es decir, se generaban procesos de violencia y miedo, para lograr aprendizajes o conocimientos específicos.

La relación entre aprendizaje y elementos de imposición psíquico o corporal es evidente. Al parecer es una herencia colonial. Esta afirmación es hipotética, pero encontramos elementos educativos en los que claramente podemos ver que los aprendizajes se logran al impartir ‘respeto’ a partir del miedo y aprendizajes que se graban gracias a factores de agresión corporal. Además, existe el elemento recurrente del ‘insulto’, la ‘inferiorización’, la ‘anulación del sujeto’, anhelando con esto dejar huella para motivar el aprendizaje y la necesidad de que los educandos entiendan que la educación es el camino de su ‘salvación’; el único camino que les queda para ser sujetos sociales.

El recuerdo escolar siempre lleva a sufrimiento grabado en la memoria. Más que contenidos, al parecer, grabamos dolor.

Una materia que aparece como modelo de agresión es la matemática. Aunque en poblaciones indígenas también está presente el estudio del lenguaje castellano, pues eran kichwa hablantes.

Voy a contar, durante mi infancia educativa durante la escuela. A los 6 años de edad me he ingresado a la escuela de la parroquia en esa época no era necesario el requisito de haber cursado el jardín por lo tanto yo no sabía ni una sola letra.

En mi primer año de escuela era muy tímido y no dominaba bien lo que es el idioma español yo solo hablaba kichwa y la profesora me maltrataba mal y yo no entendía lo que me enseñaba.

Terminó el primer año y yo me jale y no pasé de grado al 2do pero el siguiente año mis padres me matricularon de nuevo y yo ya sabía lo que me iban a enseñar y salí bien hasta que estuve en tercer grado mi padre se falleció y quedamos huérfanos solo con mi madre. Y me cambié de escuela hacia la comunidad y culminé mi primaria.

67



En esos tres años de escuela en la comunidad era un buen estudiante porque pase dos años de escolta y el último año salí abanderado del pabellón de la bandera.

Historia de un profesor (T. F.). Cangahua, 2007

La maestra que tuvimos era super mala les pegaba a mis compañeros que vivían en el sector rural, les decía que apestaban a indios, los bañaba en las duchas de agua fría que había en la escuela, todos le teníamos un pavor inmenso, pero los indiecitos no entendían lo que decía.

Historia de una profesora (M.B.E.). Cayambe, 2007

Ahora bien, todo este sistema ha construido una memoria. ¿Será colectiva? Memoria que se reproduce en elementos cotidianos y vitales. No solamente se reproducen en sistemas educativos, sino en entornos familiares y sociales. Hasta el momento no logramos salir de esta manera de entender las relaciones con niños y jóvenes; no logramos abandonar la idea de que la educación es invasión violenta al mundo de la subjetividad del otro.



Toda vivencia implica horizontes anteriores y posteriores, y se funde en última instancia con el continuum de las vivencias presentes, de antes y después, en la unidad de la corriente vivencial (Gadamer, 2000: 308).

Nos preguntamos cómo operan esos recuerdos; esas experiencias violentas vividas en su proceso educativo, experiencias que están marcadas en su memoria y producen dolor en sus vidas; ¿son fáciles de superar o procesar?, ¿será que las experiencias violentas repiten los sistemas educativos violentos? Recordemos que las repeticiones podemos hacerlas consciente o inconscientemente.

Además, cabe anotar que cuando los actuales profesores cuentan los maltratos y ejercicios agresivos realizados por sus maestros, los justifican diciendo que lo hacían ‘para enseñar’, ‘porque eran estrictos’, ‘para que aprendan’, ‘por mi bien’, ‘me ha servido’. Es decir, aceptan esa realidad como algo que ayudó en el proceso educativo.

Los tres últimos años: recuerdo que hubo cambio de maestros los cuales eran muy estrictos y para mi parecer tenían un carácter muy fuerte.

El sistema de educación cambio ya no éramos tratados con amabilidad sino con una cultura de rigidez en las cosas que hacíamos, los deberes ya no eran cortos sino muy largos y con una letra muy clara y legible y quien no cumplía con estos procedimientos se exponía a ser pegado de maneras muy crueles como era el de que el compañero mas alto cargó a quien no había echo los deberes y el profesor con una banda de elástica de la puerta de un carro procedía a pegarle quedando mis compañeros con mucho dolor y hasta en ciertas ocasiones por la fuerza del impacto se les reventaba la piel y con mucha crueldad se les ponía sal o mertiolate para que la herida deja-

ra de sangrar mientras los demás compañeros estaban mirando con mucho miedo y asombro sobre lo que había pasado.

Sin duda estos tres últimos años fueron de mucho aprendizaje pero también de mucho dolor y miedo hacia a los maestros.

Historia de un profesor (J.T.). Cayambe, 2007

La violencia es un sistema muy complejo, pues participan profesores, padres, familia, iglesia, compañeros, ‘patrones’ y el azar de la vida. Al parecer son estructuras montadas desde la institucionalidad de un pueblo o cultura.

69



Y el cuarto, quinto, sexto año nos cambiaron con otros profesores y el profesor de dibujo era muy malo que asta no queríamos entrar en la clase de el, porque nos pegaba y nos jalaba del pelo por que no podíamos, también tuve una profesora de sociales que no era tan buena ni mala era regular y asi terminé y el año. No dentre al colegio porque mi madre no tuvo dinero, me pase en la casa tres años, a los catorce años me fui a trabajar en otavalo cuidando a una niña y mis patrones eran buenos asi que quise estudiar pero mis patrones no me dejaron porque ellos no tenían tiempo y no había quien se quede con la niña entonces me quede asta un año y luego me salí. [...] al quinto ahí pasó algo que no esperaba se enfermó mi madre a los quince días de estar enfermo se falleció mi madre, a mi me afectó muchísimo por ser la primera hija y luego ya no pensaba estudiar y ya no fui a la clase [...].

Historia de una profesora (G.Ch.). Cayambe, 2007

El primero, el segundo y el tercer año nunca puse empeño a estudiar, pero cuarto, quinto y sexto me gustaba estudiar nos cambiaron de profesor y terminamos con



una profesora muy diferente para mí era muy buena, pero en estos años tenía mas trabajo porque tenía que llegar a tiempo a mi casa mi mamá me pegaba cuando no llegaba breve.

Cuando yo llegaba a mi casa me mandaba aser algún trabajo en la casa, luego me mandaba hacer los deberes casi nunca tenía tiempo para jugar con mi vecina siempre me tenía ocupada en alguna cosa o estudiando, era lo mejor para mi decía mi mamá.

Así termine la escuela, luego por bajos de recursos económicos no pude ir al colegio [...].

Historia de una profesora (M.F.). Cayambe, 2007

Podemos terminar este acápite con la hipótesis de que dichos sistemas educativos violentos se reproducen, cambian, pero, mantienen patrones de reproducción social y escolar. La violencia está con nosotros y debemos estudiarla, trabajarla. No solamente sentir pena o lástima de los violentados, sino que hemos de asumir una posición teórica, política y social para ‘manejar’ esta realidad que siempre está con la humanidad, pero que en nuestros sectores campesino-indígenas ha marcado una forma de entender los sistemas educativos y disciplinares de los niños y jóvenes.

2. La violencia como estructura social compleja

Pasemos ahora a un análisis más conceptual de la violencia, con la intención de acercarnos a su realidad, a su existir junto a nosotros.

La violencia como fenómeno humano presenta un mundo interno desde sistemas complejos e interrelacionados con otros fenómenos difíciles de develar. La ten-

tación primeriza nos lleva a pensar que para iniciar una descomplejización de dichos fenómenos debemos definir el término para así tenerlo claro y trabajar desde allí. Pero, esa dimensión sólo revela ingenuidad al pensar que definiendo el término abarcamos la realidad, como si la definición fuese una ontología del ser. Esa es una noción bastante superada en nuestros tiempos. Definir no resuelve nada, sólo consuela al inocente. Definir sólo tranquiliza la saciedad de una mente ingenua. No vamos a definir nada, sólo vamos a enunciar ciertos elementos del debate, ciertos caminos tortuosos para repensar la violencia desde otros horizontes.

Superada la primera tentación vienen otras más finas, más elegantes, más ‘modernas’: 1. Pensar unos fundamentos y explicar que la violencia es un objeto de estudio y definir ese objeto de estudio; 2. La idea de querer encontrar la verdad sobre la violencia, lo que ella ‘es’ como si ese ‘es’ fuese una verdad esencial palpable que se puede encontrar; 3. La vieja tendencia a solucionar el problema, antes de siquiera explicarlo o mostrarlo en sus dimensiones complejas, esa forma de querer llegar a soluciones rápidas, esa idea de que investigamos para solucionar problemas y, por lo tanto, debemos solucionar la violencia o la investigación misma no tendría sentido.

Al parecer no existe tal verdad en este mundo de complejidades e interrelaciones llamado violencia, no hay un objeto de estudio, sino que existen elementos inciertos, fronteras inestables, derivas vitales, conceptos inacabados. Esa es la complejidad de un mundo, dentro de otros mundos. Lo cual hace de la violencia un no lugar.

Para nuestro trabajo vamos a partir de algo concreto: las estructuras de la ‘violencia’ son un hecho real, existe. Es tan real que nos asusta, nos intimida, nos incomoda.





Pero como toda estructura compleja la violencia no es homogénea ni lineal, sino que tiene varios rostros. Podemos decir que hay violencias, formas de ser diferentes de un mismo fenómeno. La violencia es multiplicidad de formas. Realicemos un acercamiento a esas formas, dejando claro que no es posible abarcar esta clasificación, sino que se trata de un acercamiento a su complejidad, para vislumbrar caminos a seguir en su comprensión.

La violencia es tan humana que puede ser entendida tanto desde dimensiones biológicas como desde estructuras culturales. Tratemos al inicio de la ‘violencia fundamental’, como el hecho concreto de que la vida se presenta en una lucha para sí misma y que se manifiesta desde una dimensión de defensa, de querer sostenerse y eso exige ‘enfrentarse’ al mundo y reproducirse en el mundo. Se trata de una ‘base biológica’ que se manifiesta en defensa de la vida y que se expresa como rupturas y choques frente a la alteridad y frente a la naturaleza, para así poder ‘sacar la cabeza’ y existir como sujeto.

La violencia fundamental, según Bergeret Jean, tendría que ver no con la agresividad, y menos aún con un sadismo de cualquier tipo, sino con el instinto de supervivencia [...]. Es la expresión de la persona que vive en peligro existencial, en peligro de muerte. Esta violencia da la imagen de sujeto bruto; surge porque la persona singular, aún antes de pretender construirse, debe existir, proteger su ser físico, su cuerpo, ‘salvar su pellejo’ y preservar así su posibilidad de convertirse ulteriormente en actor de su propia existencia rechazando el aplastamiento o la negación que se perfila (Wieviorka, 2006: 83).

Un hermoso ejemplo de esta violencia fundamental es el nacimiento de un nuevo sujeto que rompe el ritmo normal para existir como individuo. La violencia fundamental presenta rostros múltiples, por un lado se



muestra creadora, dadora de vida, constructora de nuevas formas de ser. Por otro, es destrucción y enfrentamiento, es conflicto frente al mundo.

Podemos ver que la 'violencia fundamental' es parte de la vida misma, es tan humana como cualquier otra característica de nuestra existencia. No es buena, no es mala, simplemente existe con nosotros, es nuestra en el sentido existencial.

La violencia fundamental tiene rostros diversos. Por ejemplo, tenemos su rostro creador: la violencia creadora. Aquella que permite construir mundos, liberarnos de sistemas opresores, recrear lo humano con dignidad o construir un nuevo sujeto individual independiente de sus progenitores.

Fanon recuperaba este tipo de violencia para el proceso de descolonización, cuando analizaba las colonias americanas, sus sistemas esclavistas y las luchas 'violentas' de estos pueblos por construir su dignidad con horizontes propios. La misma dignidad que dirige a jóvenes como actores de un nuevo orden que con violencia permite que el viejo orden se desestructure y se destruya.

Pero, no solamente tenemos la violencia fundamental, sino que, como todo lo humano, la base biológica coexiste con las construcciones culturales e históricas. Pasemos entonces, a la construcción social de la violencia, aquellas formas de hacer violencia desde sujetos sociales frente al otro o frente a sí mismos. No se trata ya de la violencia fundamental, sino de una construcción cultural en las relaciones que realizo conmigo mismo y con el otro. Esa alteridad entendida no solamente como el 'alter sujeto', sino también como el 'alter naturaleza'; la violencia se da con estas dos dimensiones de la alteridad.

Esta violencia social tiene conexiones con la fundamental, pero no es lo mismo. Puede darse por: 1.



Carencia de sentido; 2. Una sobreexplotación del sentido hasta llegar a la destrucción por un sueño en el ‘más allá’; 3. Por la presencia de un no-sujeto que logra vivir la destrucción del otro por obediencia; 4. Por crueldad o sadismo que logran hacer de la violencia un fin en sí mismo. Esta clasificación es utilizada por Wieviorka Michel en su texto *La violencia y el sujeto*. Tratemos de explicar cada una de ellas:

La violencia por carencia de sentido hace referencia a aquellas situaciones humanas en las que la acción misma pierde sentido, no se le puede dar un horizonte y entonces aparece la violencia como una forma de enfrentar ese sin sentido, eso que nos desborda y que nos hace perder el estado de ubicación. Por ejemplo, cuando grupos enfrentan violentamente al orden por agotamiento de las relaciones sociales y porque ya no ven sentido en las relaciones establecidas para el diálogo social.

En cambio, la violencia por sobreexplotación de sentido, refiere a aquellas situaciones humanas en las que el sentido se vuelve una totalidad absoluta y el sujeto y su voluntad desaparecen frente a esa totalidad. Haciendo que el sujeto sea capaz de aniquilarse o aniquilar en función de un sentido absoluto religioso, cultural o político. Como ejemplo de esta situación podemos ver los radicales políticos en autoatentados.

En la tercera dimensión de la violencia tenemos por la presencia de un no-sujeto, digamos que es lo contrario al sujeto, una construcción individual que obedece y por ello genera la destrucción del otro.

En esta perspectiva de la obediencia y de la sumisión a la autoridad, el verdugo no es ni sujeto, ni mucho menos, está atrapado en una lógica de la hipersubjetivización. Está definido por la pasividad, la indiferencia a sus pro-

pios gestos; se reduce a ser el ejecutante de consignas burocráticas. Con él estamos frente a un ser desubjetivizado, que constituye un eslabón en un dispositivo que hace pensar en un sistema sin actores por fuera del o de los líderes (ibíd.: 78).

En una cuarta dimensión la violencia es pura búsqueda de placer, una forma de disfrute en la destrucción del otro, de la víctima. Aquí la violencia toma la constante de crueldad o sadismo.

En este texto no queremos analizar las dimensiones que toman la violencia o sus diferentes rostros, sino solamente los enunciamos para mostrar su *multi y pluri* dimensionalidad.

Volvamos a lo que nos compete, la violencia en relación a los procesos educativos. En el siguiente acápite vamos a ver las relaciones del castigo educativo para formar la imagen del cuerpo, de lo educado, de lo sano.

3. Cuerpo, educación y violencia

Nos preguntamos ¿Dónde depositamos toda esa violencia social? ¿Podemos dejarla fuera de nuestros cuerpos? ¿Es posible evitar que interfiera en nuestra única materialidad que poseemos como sí mismos: el cuerpo?

Por un lado, la violencia no solamente la expresamos en nuestras relaciones con el 'alter', sino que también la ejercemos en la construcción de nosotros mismos, en nuestro proceso individual, como sujetos, como cuerpos. Hay una fuerte costumbre de violentarnos a nosotros mismos, de depositar en nosotros la violencia. Un atentado consciente o inconsciente a nosotros mismos: una forma de ejercer la violencia, pero no hacia afuera, sino hacia dentro.





En muchas experiencias de vida recogidas tenemos el relato de manejos corporales maltratantes: atentamos a nuestro cuerpo por formas de vivir que hemos aprendido y repetimos: maltratarnos y victimizarnos corporalmente.

Por otra parte, en los sistemas educativos, se hace referencia a los cuidados del cuerpo entendidos desde el control. Se trata de un control moral del cuerpo basado en políticas del miedo: la idea es que las personas teman el cuerpo, su uso y placeres para evitar la ‘mala educación’, la ‘perdición’, el ‘salvajismo’ y su proliferación en el cuerpo social.

La paradoja que se construye es: la educación construye la subjetividad desde la violencia corporal y psíquica, a eso denominamos ‘educado-sano’. En cambio, si no ‘disciplinamos’ perdemos el sujeto y se hace ‘mal educado-enfermo’.

Pero el cuidado del cuerpo implica más que lo biológico, se ve afectado por influencias sociales y culturales. Existe una marcada influencia de aspectos socio-culturales, discursivos, en lo que tomamos como ‘educado-sano’ y en consecuencia lo que consideramos como cuerpo. Giddens toma la postura de Foucault sobre las llamadas tecnologías sociales para dar cuenta de esos aspectos de contaminación social sobre los cuerpos, donde las tecnologías son modalidades de intervención regular sobre el funcionamiento de los cuerpos; lo social determina aquello que es el cuerpo por medio de las significaciones discursivas, a su vez, dota al cuerpo de sentidos y es desde allí la tópica corporal del manejo y cuidado de sí.

En consecuencia, si es el cuidado del cuerpo humano una cuestión ligada al discurso, pues se trata de una decisión sobre el cuerpo la que tomamos en cada acto sobre él. Lo ‘educado-sano’ es cuestión de decidir sobre

nuestro cuerpo, es la decisión sobre las acciones, sobre la alimentación, la ansiedad, el ejercicio (físico y mental) en busca de un bienestar. El bien-estar se referirá a una concepción moral del juego del bien y el mal y, por lo tanto, de una decisión ética sobre nuestra vida como posibilidad de expansión –bienestar- en contra de la muerte como posibilidad de extinción –malestar-.

Si es el cuerpo donde se enfocan nuestras posibilidades de ‘educado-sano’ es hacia esa tópica donde nos dirigimos con nuestra propuesta, no de un control del cuerpo por el miedo, sino, como una posición de optar-decidir por el cuidado del cuerpo como un acto educativo valedero y humanizante.



4. La necesidad de trabajar las relaciones entre educación y violencia

Luego de un largo recorrido colaborando y compartiendo en educación popular, rural, e intercultural nos queda la sensación de una necesidad profunda de explicar, comprender y trabajar el problema de la violencia.

Las experiencias en nuestro recorrido educativo marcan una realidad de exagerado contenido violento. Al parecer, en algún momento, la violencia se insertó en el proceso educativo: el grito, la amenaza, la agresión física y psicológica, la prepotencia, se constituyeron en elementos de enseñanza aprendizaje. Nuestra hipótesis es que el origen de este fenómeno es eminentemente humano, pero se tornó en sistema educativo en la colonia. Desde allí se irradia una forma de hacer educación, una manera de generar aprendizajes desde la sumisión del cuerpo, desde la generación del miedo y desde la memoria de sufrimiento y dolor que hasta el momento se repiten y se recrean de diversas maneras.



De las múltiples experiencias, además, podemos ver que existe una estrecha relación (también esto lo planteamos como hipótesis de trabajo) entre símbolos religiosos y formas de aprender. La idea de ‘sufrir’, de ‘dolor’ para ser ‘buenos’; y, si la educación es para ser ‘buenos’, entonces se genera un lazo interior en la memoria colectiva entre lo bueno y el sufrir. Además, está presente este concepto recurrente en los sectores campesinos indígenas de que ‘nada se puede conseguir sin sufrir’, que ‘todo es difícil en la vida’; por lo tanto, esfuerzo y sufrimiento son lo mismo y a ello si añadimos que la educación es –mucho más para estos sectores– un gran esfuerzo... ya podemos vislumbrar interrelaciones ideológicas y conceptuales. Dentro de esta misma hipótesis hemos encontrado símbolos religiosos que nos llevan a preguntarnos el sentido educativo y su historicidad dentro de los imaginarios sociales de los sectores populares. Por ejemplo: La Dolorosa del Colegio, madre de los estudiantes. Se trata de la Virgen llorando, con siete cuchillos en el corazón, los clavos con los que mataron a su hijo en la mano. Ella es la madre de los estudiantes.

Independiente de los símbolos religiosos tenemos una realidad que se repite: las relaciones entre sistemas de aprendizaje y metodologías violentas para lograrlo. Hasta el momento la respuesta ha sido prohibir toda violencia, considerarla mala y fea. Todo discurso educativo niega la violencia en sus construcciones conceptuales, pero las reproduce en sus prácticas. La violencia produce horror en las escuelas, pero sirve como sistema de aprendizaje. Al parecer se trata de una contradicción, pero no, solamente es una duplicación de lo real en un elemento lingüístico.

Nuestra última hipótesis es que debemos aceptar que la violencia es parte nuestra y desde allí debemos trabajar para ‘manejarla’. La negación lo único que hace es fortalecerla, darle vida en el mundo de lo oscuro, de lo

negado, de lo que está en el patio trasero. Pero ello no hace que desaparezca o que deje de actuar. Nuestro sistema educativo ha negado la violencia y así le ha dado más fuerza para actuar, porque nadie la puede pronunciar, porque vive independiente de lo que debemos hacer.

La violencia debe ser trabajada en la escuela como una dimensión humana de múltiples facetas. Consideramos que es muy similar al asunto de la sexualidad: al negarla, no la eliminamos, sino que la enviamos al lado oscuro, y desde allí los problemas son mayores. Vivimos una Era Victoriana en las instituciones educativas en el tema de la violencia.

Así llegamos a una paradoja insalvable: hemos dicho que la violencia es humana y que tienen infinitud de rostros. Hemos dicho también que el sistema colonial generó violencia para formar sujetos basándose en la agresión y así generó un sistema de repetición hasta nuestra época. Lo más sano —desde nuestra manera de comprender— es asumir la violencia y generar procesos educativos para vivirla de maneras dignas, sabiendo que su rostro destructivo estará siempre presente.

La propuesta es un nuevo lenguaje sobre la violencia. La actitud que especifica la dimensión de lo humano es el lenguaje; el lenguaje es diálogo, el lenguaje se convierte en médium de la realidad humana, es la imagen que construye el sentido de la realidad que el humano posee. Ese lenguaje mediador es el que debe liderar el ‘enfrentar’ la violencia como una realidad nuestra y darle nuevos horizontes de sentido.



Notas

- 1 Reyes, Darwin: *Violencia en la educación de sectores campesinos e indígenas andinos*; Fundación Kawsay, no publicado.
- 2 Los testimonios de los profesores y aprendices fueron tomados de manera estricta. En este artículo hemos transcrito respetando los documentos originales.

80



Bibliografía

GADAMER HANS, George

2000 *Verdad y método*. Barcelona: Ed. Cátedra.

VARGAS LLOSA, Mario

1990 *La verdad de las mentiras*. Barcelona: Seix Barral.

WIEVIORKA, Michel

2006 "La violencia y el sujeto". En: Assoun Paul Laurent, Zafiro-poulos; *Lógicas del síntoma Lógica pluridisciplinaria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

JÓVENES Y DIVERSIDADES IDENTITARIAS¹

*Lola Vázquez Sempértegui**

81



Presentación

Reflexionar sobre el tema de la nación y la identidad —en particular la identidad juvenil— puede parecer, a simple vista, algo anacrónico. Este tema, que en décadas anteriores tuvo significativa vigencia, hoy es retomado por las nuevas corrientes ideológicas y políticas de América Latina, en las que el Estado-nación es uno de sus ejes fundamentales. La vigencia del Estado tiene su razón de ser, en este momento en el que se está superando la fase más oscura del neoliberalismo, en tanto actor fundamental de las nuevas propuestas políticas.

¿Es posible sostener los Estados-nación sin que se den procesos de recuperación de las antiguas identidades y la construcción de nuevas? No. Por ello, estas nuevas propuestas giran en torno a este eje. ¿De qué otra manera se podría entender la revalidación de las míticas figuras de

* Magíster en Estudios Latinoamericanos. Directora de la Carrera Gestión para el Desarrollo Local. Coordinadora de la Cátedra Monseñor Leonidas Proaño, Universidad Politécnica Salesiana. Docente de la Universidad Politécnica Salesiana.



Alfaro y Bolívar que ha emprendido el presidente Rafael Correa, o la creación de nuevos símbolos e iconos que intentan reemplazar a los anteriores como es el caso, por ejemplo, de la canción *Patria tierra sagrada*, que está haciéndose más ‘popular’ que el Himno Nacional?

Si bien este artículo hace un recorrido histórico sobre las propuestas de construcción del Estado-nación ecuatorianos, el objetivo central de éste es pensar las distintas formas en que la juventud construye sus procesos de identidad particular, en los cuales el Estado es un referente y la identidad nacional deriva en nacionalismo.

Ante procesos de globalización/homogeneización, diversidad/heterogeneidad, la realidad juvenil ha sido vista, en lo académico o lo político, fundamentalmente desde dos posiciones: la una como una memoria del ‘ser joven’ de décadas anteriores y, por lo tanto, idealizada; y, la otra, como una lectura postestructuralista en la que *lo juvenil* es analizado desde un relativismo posmoderno.

En este artículo se examinan los alcances de estas dos posiciones y se muestran los límites de cada una de ellas, para llegar a la conclusión de que temas como el Estado-nación, combinados con nuevos referentes como el mercado, el consumo, las nuevas tecnologías, son parámetros de identidad importantes a la hora de mover emociones nacionales y construir identidades particulares en nuestra juventud.

¿Es posible que la juventud viva y sienta lo nacional como un elemento constitutivo de su ser, o son solamente los elementos y las expresiones de la cultura material actual, su único referente identitario? Una pregunta difícil de ser respondida tanto por su complejidad como por el espacio del que disponemos; aquí únicamente avanzaremos ciertas líneas de reflexión y análisis.

El tema de la identidad

García Canclini ha expuesto los fundamentos a partir de los cuales se está *deconstruyendo* el concepto de identidad, teniendo en cuenta que ésta no se constituye sólo en relación con un territorio sino también en su conexión con redes internacionales de mensajes y bienes (léase globalización). Por ello, el autor sostiene el carácter históricamente constituido y, por tanto, no sustancialista de las identidades; y el papel que desempeñan los componentes imaginarios en la constitución de las identidades étnicas y nacionales, así cómo caracterizan éstas las diferencias con otras etnias y naciones.

Así, la identidad no sería la expresión ‘natural’ de las relaciones que se viven en un territorio, sino la manera en que se imaginan que se viven; la composición multicultural e híbrida de las identidades particulares de cada nación...².

Vista de esta manera, la identidad nacional es un proceso que se constituye en el campo de las relaciones sociales y políticas. Las identidades no existen en forma independiente, se construyen dentro y no fuera del discurso, en ámbitos históricos, instituciones específicas; surgen dentro de modalidades concretas de poder, hay un proceso histórico de constitución de identidades y no una pérdida de identidades; esto sería posible solamente si la vemos como algo esencialista, ontológica e inmutable.

La identidad nacional

Anderson define a la nación como ‘comunidad imaginada’, si se ubica este concepto en un contexto histórico, la categoría de ‘imaginada’ se modificará de acuerdo a cada situación socio-histórica concreta. Por lo tanto, “las ‘comunidades imaginadas’ tienen que especificar





quién imagina la comunidad y cómo lo hace, y qué diferencias se suscitan en las comunidades como consecuencia de ello (...) La creación y encarnación de identidades nacionales es, por lo tanto, problemática en el punto de creación [y en] el punto de recepción” (Radcliffe y Westwood, 1999: 50).

De allí que la forma en que se ha imaginado la nación ecuatoriana y quienes la han imaginado han producido imaginarios, referentes y construcciones diferentes, también con implicaciones sociales y políticas.

El Ecuador como Estado-nación ha recorrido un largo camino, y éste se puede analizar a través de sus diversos proyectos. En sus inicios la nación ecuatoriana se inscribe, al igual que el resto de América Latina, en un proyecto de nación dada por la visión y los intereses de los criollos, cuyas formas de imaginarlo han obedecido a intereses específicos y excluyentes, o como dice Vintimilla: “la aristocracia no constituye una clase nacional, la filiación colonial de sus orígenes, la conservación de sus privilegios de casta, y una ideología patriarcal y racista la llevan a elaborar un concepto de nación elitista y excluyente [...] la aristocracia es la esencia y la encarnación material de la nación” (Vintimilla, 1988: 20).

Un segundo momento de formación de la nación ecuatoriana es el que se inicia con la consolidación de una nueva clase social: la oligarquía costeña vinculada a la exportación cacaotera, que rompe con la visión homogénea de nación ecuatoriana creada por los terratenientes serranos; esta nueva clase social origina entonces, según esta autora, un nuevo concepto de nación: una clase social con capacidad de formular un programa político que movilizará otras clases; es decir, otra propuesta de dimensión nacional (ibíd.: 23).

Este proyecto hegemónico nacional, a mediados de los setenta del siglo XX, adquiere nuevas formas con

los procesos de globalización y neoliberalismo, serán los sectores vinculados al capital financiero los que intenten imponer su idea del Ecuador como Estado 'moderno', mediante un discurso que obedece a la lógica del mercado y en contra de aquellos aspectos que según ellos retrasan el desarrollo del Ecuador, como los requerimientos del pueblo indio o el rol benefactor del Estado. Pero este tipo de Estado-nación, con el tiempo, empieza a ser cuestionado por los nuevos actores sociales que reivindican la descentralización, el respeto a la diversidad y la inclusión social.

Pero estos referentes de constitución de la nación no han sido de una sola vertiente, Vintimilla sostiene que junto al concepto de la nación emblemática, que es igual al interés de una clase convertido en interés nacional, existe la idea del pueblo-nación que tiene un proceso diferenciado del anterior, en tanto este último se configuraría en procesos históricos marcados por las formas que asume la lucha de clases, y que se desenvuelven sobre el fondo de las diversidades étnicas y culturales que revelan la existencia de diversas nacionalidades y rompen la idea de una nación 'monolítica'.

Este análisis tiene una limitación en la medida en que se mira la construcción del Estado ecuatoriano sólo desde el poder y las elites y como algo estático; pero son construcciones sociales que si bien tienen una direccionalidad hegemónica no por ello dejan de participar en ellas otros sectores de la sociedad. En el caso de Ecuador, la creación de la nación ha tenido dos vertientes de constitución: desde un proyecto de los grupos dominantes y desde diversas propuestas de los sectores populares que, a través de procesos de reproducción, resignificación y creación, en un contexto de tensión y conflicto, han participado de una u otra forma en la constitución de la nación y de la identidad nacional ecuatoriana. En este proceso ha



tenido también una participación importante la juventud. Las movilizaciones estudiantiles tanto en contra de las dictaduras y su lucha por el retorno constitucional como, más tarde, en su participación activa en la caída de Bucaram, Mahuad o Gutiérrez, son algunos ejemplos de ello.

La identidad juvenil

86



En este contexto de globalización, de construcción del Estado nacional ecuatoriano, ¿cómo construye la juventud sus formas de identidad?

Existen múltiples versiones sobre la forma en que los jóvenes estarían construyendo su identidad en esta nueva época. Para algunos autores (Lyotard, Maffessoli,) estamos ante una nueva época cultural llamada, en términos genéricos, posmoderna; otros (Giddens, por ejemplo) plantean que estamos más bien en una fase de radicalización de la modernidad. De cualquier forma, el hecho es que se vive un cambio cultural profundo, ya no sólo a nivel local sino a escala mundial, que estaría produciendo modificaciones en las formas de conocer, de percibir el mundo; formas de institucionalidad y de normatividad que están influyendo decisivamente en las concepciones y prácticas de la juventud de hoy.

El concepto de juventud (que en este trabajo tiene una connotación urbana) es relativamente simple si éste se refiere a un cierto periodo de edad, generalmente entre 14 y 30 años (según la Ley de la Juventud aprobada en el Ecuador). Sin embargo, la definición se vuelve mucho más compleja si se incorporan elementos culturales a la misma, ya que muchas de las características que se atribuyen a la juventud corresponden a determinaciones culturales; por lo que se trataría de rasgos que se refieren a ciertas sociedades, épocas o visiones más particulares y

que no necesariamente se reproducirían en los jóvenes en forma absoluta.

Desde diferentes posiciones se ha impuesto un modelo de aquello que los jóvenes deberían ser: idealistas, renovadores, comprometidos con el cambio social; como no siempre sus prácticas están dentro de esos referentes, entonces se los enjuicia y se los sentencia. Juzgamiento que nace al no entender a la juventud como resultado de procesos socio-históricos específicos, y al medir a la generación actual con los mismos parámetros de generaciones anteriores. En los espacios tanto públicos como privados hay una tendencia a estigmatizar a la generación actual basados en valores cívicos, éticos y morales de generaciones pasadas.

De allí la necesidad de acudir a los referentes históricos para llevar adelante procesos sociales diferentes que se acerquen con otra mirada a la juventud de hoy. Es necesario analizar esta generación con los valores, patrones conceptuales y analíticos de este periodo. Solamente caracterizando la época actual es que se podría analizar a la juventud de este tiempo y entender cuáles son sus percepciones sobre los diversos aspectos que atañen a su vida.

Marcelo Urresti (2000: 177) señala que la comparación de las generaciones de los años sesenta y setenta con las de los ochenta y noventa (y no se diga con la de 2010) funciona como una suerte de rasero, en donde el punto de comparación es lo que le sobra o le falta a la generación actual en relación a la anterior. Pero lo que interesa ubicar es que se trata de épocas históricas que definen los temas y la manera de ser de forma diferente, por lo que la vivencia y la experiencia social también son diferentes.

Así, es común en la literatura y en los análisis sobre la juventud atribuir a la generación de los sesenta y setenta —en el contexto de su época— un compromiso





social y político, mientras se atribuye a la actual precisamente lo opuesto, poca sensibilidad social. “Para decirlo con una frase ilustrativa, no es que los jóvenes de hoy son consumistas y los de los años sesenta politizados. En los años sesenta era tan improbable tener afinidades alejadas de la política como hoy su contrario, y esto no tiene que ver sólo con los jóvenes” (Ibíd., 178). Es ante todo un hecho que tiene que ver con el conjunto de la sociedad. Por lo tanto, entender a los jóvenes de hoy pasa por comprender el contexto de la época y la generación que les ha tocado vivir.

La generación de los años sesenta y setenta vivió en un contexto social, tecnológico, económico y cultural totalmente diferente al actual; por ello, sus comportamientos, compromisos y expectativas eran notablemente distintos respecto a los de ahora; vivieron una época histórica que hablaba de otra forma de ser y estar en el mundo, de vivir sus dimensiones, en relación con códigos, estructuras del sentir y de pensar distintas.

Las sociedades funcionaban con un modelo económico que, aunque injusto, tenía una concepción social más integradora. La actividad productiva tenía como objetivo fundamental la rentabilidad sustentada en la producción en masa, para la que ocupaba abundante materia prima y mano de obra, lo que generaba estabilidad laboral y mayores certezas de futuro en la juventud, como la de conseguir un empleo y mantenerlo, ya que generalmente era de por vida.

El Estado cumplía funciones diferentes a las de los años ochenta y noventa; su papel era decisivo en el manejo de las economías: intervenía, orientaba, controlaba los procesos productivos, generaba fuentes de trabajo; lo que provocó el aumento de la burocracia y de la clase media. La escuela y la educación cumplían un papel importante en los procesos de socialización, de ascenso



social, de mejores oportunidades. Las industrias culturales también tenían un perfil que, directa o indirectamente, apoyaba esta dinámica. La televisión no tenía el impacto de hoy: ... “cimentaba cierta idea del ‘nosotros nación’ por detrás de su funcionamiento” (ibíd., 183). Cumplía, entonces, una función congregante y uniformizadora.

Los años sesenta son aquellos en los que se difunde y consolida por primera vez un conjunto de expresiones culturales (que por acción de las industrias se generalizarían como consumos masivos), como el rock, que se manifestaban en estilos de vida, lenguajes, y que tenían como objetivo marcar una frontera con el mundo adulto.

Era una época de profunda politización, el conflicto entre comunismo y capitalismo determinará el comportamiento de los Estados y los ciudadanos, pero también el de la juventud. Se generaba un imaginario de los jóvenes como ‘rebeldes’, ‘luchadores’, ‘revolucionarios’, que tenía su sustento en la activa participación en procesos revolucionarios y de resistencia en todo el mundo, como en Vietnam, Angola, Cuba, en los movimientos estudiantiles y juveniles de Tlatelolco, el Cordobazo y el Mayo francés. En conclusión, era una época de ascenso y participación política de las sociedades, que ‘contaminaban’ también a los jóvenes —aunque no a todos—, haciendo socialmente visibles las formas de participación política.

La idea de nación estaba representada por los sueños de constitución de la *Gran patria latinoamericana y la oposición a la nación-imperio*. La denuncia del imperialismo y del proceso de dependencia, desarrollada desde la CEPAL, entre otros sectores, levantó toda una consigna antiimperialista. La juventud se alineó en estas posiciones a lo largo de América Latina y, en ella, Ecuador.



Estos procesos se convirtieron en una corriente cultural decisiva en la conformación de identidades sociales de la generación de los sesenta y setenta. El referente *estudiante* tenía una connotación política que generaba patrones políticos y culturales para los jóvenes y el conjunto de la sociedad. Era una generación que se miraba a sí misma y era mirada por otros sectores de la sociedad como portadora de ideas de transformación social y política. Los años sesenta y setenta fueron los años de los grandes movimientos estudiantiles.

Esta situación empezó a cambiar durante los años ochenta. La crisis de la deuda externa que impactó a América Latina y Ecuador generó una situación de crisis, en la que la percepción de 'seguridad' económica dejó de ser tal y dio paso a una época de inestabilidad económica, social y política. En el país fue el inicio del neoliberalismo, modelo que modificará sustancialmente las formas económicas y los roles y funciones de las instituciones políticas y sociales.

Muchas de las ideas de transformación social no lograron concretarse en las generaciones de los ochenta y noventa. Los movimientos estudiantiles comenzaron a despolitizarse y a predominar intereses ajenos a los discursos políticos; las condiciones sociales sufrieron fuertes cambios en las formas de participación y asociación, los jóvenes empezaron a luchar por su supervivencia. El paradigma tradicional a través del cual se configuraba el mundo juvenil estaba prácticamente determinado por lo político, y se tornó inoperante el momento de abordar una nueva realidad juvenil caracterizada por su heterogeneidad.

Este proceso se radicalizó en las dos últimas décadas y fue inscrito entre las grandes transformaciones mundiales. Un gran desarrollo de la tecnología, en espe-

cial de la informática y las comunicaciones, reordenó la vida social y la cotidianidad, la realidad se fragmentó y se complejizó, en especial en cuanto a las dinámicas económicas, a las de participación y organización, que rompió con formas y dinámicas anteriores.

A nivel de la producción los cambios fueron sustanciales, de un modelo de producción en masa que primó en décadas anteriores se pasó a procesos productivos reprogramables que limitan la producción en serie, volviendo las mercancías más ‘individuales’.

Los Estados, convertidos en el centro de los ataques del neoliberalismo, tuvieron que reorientar su función y comenzar un proceso de subasta de sus recursos a través de la privatización, se redujeron las inversiones en áreas consideradas estratégicas (salud, educación), disminuyó la oferta de empleo desde el Estado. Es así como estos fueron focalizando sus intervenciones, desentendiéndose de la gestión de la vida de la población, llegando, finalmente, a limitarse a arbitrar conflictos entre partes, contribuyendo, cuando lo hizo de manera deficiente, a extender el clima de desigualdad social que, progresivamente, se radicalizó.

El empleo fue cambiando: de ser un derecho pasó a convertirse en un privilegio, lo que generó cambios en las percepciones de los jóvenes: quienes ya no parten de ‘seguridades’ viven un proceso de incertidumbre ante el futuro. Es una situación completamente distinta a las décadas anteriores; hoy estamos frente a procesos de desestructuración social, fragmentación económica y política.

Existe una gran expansión de la industria cultural y las comunicaciones, que traspasa las fronteras nacionales provocando procesos de homogeneización cultural a nivel mundial; sin embargo, esta homogeneidad no es





masiva, este proceso se da en sectores de las sociedades que tienen acceso a esta industria cultural. Aunque hay producción cultural masiva de un lado, del otro se da una segmentación del mercado creando consumidores exclusivos para ciertos productos. Como dice Urresti: “Los consumos de tiempo libre y las tecnologías disponibles para facilitarlos tienen inscrita la doble lógica de la privatización y la especificación. Ante todo, son tecnologías audiovisuales las que prácticamente monopolizan el tiempo libre de la mayoría de la población. Esto nos habla de un profundo cambio en la cultura” (ibíd.: 192).

Es decir, los medios masivos de producción de cultura modifican la realidad; así, por ejemplo, la televisión ya no refleja las realidades locales y nacionales como en décadas pasadas, sino que se pasa de la idea de comunidad-nación a una idea de comunidad global. Regiones y países del mundo, antes aislados y desconocidos, se acercan gracias a la tecnología, que modifica los ritmos y los tiempos locales para rearticularse a ritmos y tiempos globales. “La ruptura de los tiempos históricos implica, entre otras cosas, la rearticulación de la memoria colectiva y de los relatos personales, es decir, de las formas culturales dentro de las que se construye la identidad y se reconoce a los semejantes. Esto contribuye a la obsolescencia y alteración de formas simbólicas de la vida social” (ibíd.: 194).

Este período caracterizado por la crisis y la recesión, por las políticas de ajuste neoliberal, por fenómenos trans-territoriales masivos y por una producción cultural global, va acompañado de la pérdida de la credibilidad de las instituciones tradicionales como el Estado, la familia, los partidos políticos, y la participación política va perdiendo referencialidad.

En este contexto, nuevas figuras juveniles con nuevos referentes, fundamentados sobre todo en la música, cobran fuerza y visibilización social. La juventud se ha



alejado de los metarrelatos y empieza a identificarse más con micro-discursos, con identidades particulares. Muchas de éstas han sido recogidas en el análisis social como las ‘tribus urbanas’ de Maffesoli (1990), que se articulan en torno a intereses más particulares y específicos como grupos musicales, deportivos. O como ‘culturas juveniles’, según Carles Feixa, para quien éstas “se refieren a la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, localizados en el tiempo libre, o en espacios intersticiales de la vida institucional” (Feixa, 1998: 84).

Es decir, la manera en que las experiencias sociales de los jóvenes son expresadas colectivamente mediante la construcción de estilos de vida distintivos, con grados significativos de autonomía respecto del mundo adulto. Vale mencionar, no obstante, que si bien una de las formas importantes de identidad son estas culturas juveniles, éstas no son las únicas ni toda la juventud se adscribe a ellas.

Hay gran diversidad de formas de expresión de las manifestaciones culturales juveniles, buena parte de los estudios sobre el tema se refieren a aquellas que asoman como más ‘espectaculares’, como el rock, el punk, o expresiones más violentas como las ‘pandillas’, estudios que en ocasiones se quedan en la forma y pierden de vista la dimensión política y de sentido de vida de las mismas.

La principal forma de expresión de los jóvenes actuales ya no está dada por el discurso sino por la simbología, de allí que cobra gran importancia la estética, un determinado estilo de vestir, o de adorno, que otorgan sentido y dan pertenencia. Pero las culturas juveniles, como expresiones culturales de los jóvenes, son espacios en donde también se manifiesta una postura de contra-



dicción y oposición de profundo contenido político (Vázquez, 2001: 82 y ss.). que se evidencia de múltiples formas, una de ellas es la ruptura con tipos de organización más rígidas y ‘salvadoras’ como las de décadas anteriores, representadas en grupos políticos partidistas y de la Iglesia.

La globalización desestabiliza muchos de los referentes materiales y simbólicos de las identidades colectivas de épocas pasadas. A las clases sociales, basadas en intereses económicos, se superpone una multiplicidad de intereses y representaciones de múltiples actores sociales que reivindican su identidad desde la diferencia, pasando de una identidad fundamentada en la razón, a otra en torno a emociones, símbolos y gustos.

El panorama social ha cambiado y con él se ha transformado también la identidad o la forma cómo se perciben y definen los jóvenes. Varios de los estudios posmodernos sobre el tema juvenil ubican al mercado, al consumo y a la cultura de la imagen³ como los nuevos referentes de construcción de identidad.

Con respecto al mercado se dice que en esta época es el principal regulador de las relaciones sociales, en tanto integra simbólicamente a los diferentes sectores en el consumo. El consumo como comportamiento se instala en las nuevas generaciones como dispositivo de integración. El consumo aparece como un elemento importante en la formación de las identidades juveniles. Los jóvenes saben que de acuerdo a los elementos que consumen (ropa, tipo de música) definen no sólo el nivel socioeconómico al que están adscritos sino, también, a la cultura juvenil con la que se identifican. Existiría, por lo tanto, un fundamento cultural frente al comportamiento consumista y estaría relacionado con el tema de la imagen o la expresión a través del cuerpo, en gestos, movimientos,

tatuajes, que muestran a los demás todo lo que piensan y sienten, sin mediaciones discursivas.

Pero esta visión no es absoluta ni homogénea, los jóvenes acceden al consumo desde una posición de confrontación/negociación. A simple vista parece que la industria cultural homogeneiza los gustos, la moda y el consumo y que no hay diferenciación entre los jóvenes; muchos de los análisis se inscriben en esta línea y ven a la juventud como simple imitadora de pautas de consumo masivo, no se toman en cuenta los procesos de resignificación que hacen, de acuerdo a su experiencia, de sus concepciones de vida y situación económica. La homogeneización se da más bien por arriba, es decir, en los sectores ricos de la sociedad; pero habría que preguntarse: ¿Cuántos jóvenes se quedan por fuera de este circuito comercial?, o ¿de qué forma van accediendo, aunque sea desde los márgenes, a esta cultura globalizada? Los jóvenes de sectores medio altos y altos pueden satisfacer esos patrones de consumo, pero para la juventud empobrecida de nuestro continente es una realidad virtual y un mundo mágico transmitido por la televisión, que muestra una sociedad de consumo que no compagina con su realidad cotidiana (Vázquez, 2001: 82 y ss.).

Con estos referentes los jóvenes de esta generación construyen su identidad alejados de las formas institucionales y de socialización características de la generación anterior: el Estado, la familia, la Iglesia; la construyen desde otros espacios, desde otros referentes como los medios de comunicación, las industrias culturales, los grupos de pares, que tienen a su vez otras expresiones organizativas, ya no son los grupos políticos, deportivos o religiosos los más significativos, ahora lo constituyen la jorga, la banda, el grupo de esquina. La causa, las ya señaladas: la pérdida de referentes institucionales y la descon-



fianza en los partidos políticos, que copan la noción de política divorciada de la vida cotidiana y que generan un horizonte poco atractivo para la participación de los jóvenes.

Retomando el tema del Estado-nación y la identidad nacional

96



Autores como Kellner (cit. por Jorge Larraín, op. cit. 112), plantean que la identidad es un juego mediante el cual las personas optamos por cualquiera de ellas, la característica de este tiempo sería precisamente la mayor cantidad de opciones que la gente tiene para cambiar de identidad. Larraín cuestiona a Kellner diciendo que es una exageración, en tanto no existe la tan mentada libertad para elegir y cambiar de identidad como quien se cambia de ropa. Larraín dice: “El problema está en que Kellner parece entender por identidad la mera apariencia externa (...) uno puede cultivar una imagen, pero esto no siempre toca los aspectos más básicos de la identidad” (ibíd.: 112-113). Este tema tiene que ver con uno de los problemas de los estudiosos de lo juvenil, y que es precisamente sobredimensionar lo externo, la moda, para atribuir identidad y, de allí, que se les asigne a los jóvenes una serie de identidades atendiendo sólo a su forma de vestir o al uso de accesorios.

Lo señalado permite concluir que no existe *una* identidad juvenil, sino *unas* identidades juveniles diferenciadas, que se moldean según las experiencias individuales y sociales, por lo tanto, no se pueden hacer generalizaciones; si bien existen parámetros comunes: la pertenencia a un país, una historia común, una lengua y hasta una religión más o menos homogénea; también hay una serie de elementos que los diferencian: procedencia económica y social, adscripción o no a una cultura juvenil.



Desde la primera década del siglo XXI, un viejo referente de constitución identitaria para la juventud, el Estado-nación, cobra nuevamente importancia. Se han realizado propuestas de reconstitución de los Estados en América Latina y en particular en Ecuador. Esto significa que se retoma el tema de la institucionalidad y lo público desde nuevos parámetros. Quizá uno de los más importantes el del Estado plurinacional, que significa como pensar una nueva forma de construir un Estado más democrático e incluyente no solamente desde lo idígena, sino lo mestizo, lo afro y lo montubio.

Este Estado va a ser fundamental a la hora de construir identidades, la identidad mestiza como hegemónica en el mundo juvenil urbano va a ser interpelada y cuestionada desde los que, hasta ese entonces, constituían ‘los otros’, los indígenas.

La propuesta del estado ecuatoriano no tiene una definición clara de las políticas sobre la juventud, pero le ha dado formas de incorporación institucionales y ésta ha encontrado en el periodo nuevos mecanismos de inclusión y participación. Si bien no se cuenta con datos que avalen la afirmación de que el proceso de la Revolución Ciudadana cuenta con un contingente juvenil importante, nos remitimos a la observación; a través de ella se ha constatado la presencia numerosa de jóvenes en los procesos de campaña electoral, particularmente en torno a la aprobación de la Constitución de 2008, participación dada en el nivel de propuestas y de movilización social; ha participado también en el debate y la acción social en torno a diversos temas nacionales en los que la juventud parecía no interesarse más.

Todos estos elementos están configurando un nuevo joven con identidad nacional, que no está dada solamente por la propuesta del gobierno, sino por otros

referentes como la solidaridad latinoamericana, la presencia ecuatoriana en el deporte mundial, que dotan a los jóvenes de esta generación de parámetros de identidad antiguos, pero resignificados por otros valores y otras prácticas.

Concluyendo

98



La juventud actual construye sus formas de identidad juvenil, nacional, étnica, de género y etárea propias bajo condiciones nacionales y mundiales diferentes. Los procesos de globalización, los grandes movimientos migratorios, entre otros, generan nuevos imaginarios simbólicos, sociales y culturales. Por lo tanto, la juventud resume en su ser e identidad las tensiones, conflictos y paradojas que vive la sociedad actual y que están modificando sus formas de conocer y de percibir el mundo.

Hoy los jóvenes interpelan al mundo adulto sobre la veracidad de su discurso sobre el Estado, la educación, la familia, la religión, que no siempre coincide con la práctica.

Buscan espacios de participación en el Estado y sienten que pueden ser portadores de un proyecto de presente y de futuro. De tal forma que los jóvenes comienzan a mirarse a sí mismos como portadores de otro tipo de nación.

La juventud es un grupo social presente, actual, con todas sus potencialidades, que puede incorporarse en las propuestas de construcción de las nuevas formas de Estado y de nación que surgen en América Latina; así como pueden participar con su voz en la Academia interpellando con sus nuevas formas de ser y de aprender, e interpellando a la Iglesia para que ésta se acerque a ellos y no al revés.

Notas

- 1 Algunas ideas de este artículo fueron trabajadas en la Tesis *La nación ecuatoriana desde los jóvenes. Percepciones de los jóvenes y las jóvenes de Quito sobre la nación y la identidad nacional*. Lola Vázquez. Universidad Andina Simón Bolívar. Área de Estudios Sociales y Globales. Programa de Maestría en Estudios Latinoamericanos. Mención en Estudios de la Cultura. 2002.
- 2 García Canclini, citado en Nelly Arenas, *Globalización, integración e identidad: América Latina en las nuevas perspectivas*, Caracas, Centro de Estudios para el Desarrollo (Cendes), s.f.
- 3 Revista Occidente N: 4, *Jóvenes: del mito vanguardista a una nueva identidad juvenil*, Año LVI, enero-marzo 2002, versión electrónica.



Bibliografía

ANDERSON, Benedict

1993 *Comunidades Imaginadas*, México: Fondo de Cultura Económica.

ARENAS, Nelly

s/f *Globalización, integración e identidad: América Latina en las nuevas perspectivas*, Venezuela, Centro de Estudios para el Desarrollo (Cendes).

CERVIÑO, Mauro, Cinthia Chiriboga y Carlos Tutivén

2000 *Culturas juveniles, cuerpo, música sociabilidad & género*, Guayaquil, Ediciones Abya-Yala-Convenio Andrés Bello.

FEIXA, Carles

1998 *El reloj de Arena. Culturas Juveniles en México*, México: Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud.

LARRAÍN, Jorge

1996 *Modernidad, razón e identidad en América Latina*, Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

MAFFESOLI, Michael

1990 *El tiempo de las tribus: el declive del individuo en las sociedades de masas*, Barcelona: Icaria.

RADCLIFFE Sarah y Sallie Westwood

1999 *Rehaciendo la Nación. Lugar, identidad y política en América Latina*, Quito: Ediciones Abya-Yala.



URRESTI, Marcelo

- 2000 "Paradigmas de participación juvenil: un balance histórico", en *La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo*, Buenos Aires: Gráficas y Servicios, SRL, 177-206, 2000.

VÁZQUEZ, Lola

- 2001 "Culturas Juveniles", en *Acerca de Jóvenes, contraculturas y sociedad adultocéntrica*, Klaudio Duarte y Danahé Zambrano, ed, San José, Costa Rica, Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), 75-90.

VINTIMILLA, María Augusta

- 1988 "Proyecto Histórico, nación y cultura", en *Estado, nación y cultura. Los proyectos históricos en el Ecuador*, Cuenca: Universidad de Cuenca, Instituto de Investigaciones Sociales (IDIS), 1988.

CORAZONAR DESDE LAS SABIDURÍAS INSURGENTES EL SENTIDO DE LAS EPISTEMOLOGÍAS DOMINANTES, PARA CONSTRUIR SENTIDOS OTROS DE LA EXISTENCIA



*Patricio Guerrero Arias**

Corazonamientos iniciales

La celebración rimbombante del Bicentenario en nuestro continente, ha invisibilizado una realidad sobre la cual muy poco se ha discutido, que si bien, los procesos de independencia enfrentaron el colonialismo,

* Músico, cantautor, poeta y antropólogo. Docente en las Carreras de Antropología Aplicada y Comunicación Social de la Universidad Politécnica Salesiana.



posibilitaron la continuidad de la colonialidad, de una matriz colonial-imperial de poder que opera para el control absoluto de la vida, de lo político, de lo económico, de la naturaleza, de la espiritualidad, de la cultura; pero sobre todo, para el control de los saberes, de las subjetividades, de los imaginarios y los cuerpos, así como de las afectividades.

La colonialidad del saber no sólo impuso como hegemónico un epistemocentrismo que ha sido instrumental al poder, sino que negó la existencia de otras formas de conocer, de otras sabidurías desde las cuales la humanidad ha tejido la vida. Una de las formas más perversas de la colonialidad del poder y del ser, ha sido la negación de la afectividad en el conocimiento, se fragmenta en nombre de la razón cartesiana occidental hegemónica la dimensión de lo humano, mientras que para las sabidurías shamánicas, los seres humanos no somos sino, “estrellas con corazón y con conciencia”.

Lo que proponemos en el presente artículo, es que ‘Corazonar’ constituye una respuesta política insurgente frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, pues desplaza la hegemonía de la razón y muestra que nuestra humanidad se constituye entre la interrelación entre afectividad y razón y que tiene como horizonte la existencia, de ahí que Corazonar, desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes, puede contribuir a la construcción no sólo de una distinta propuesta académica y epistémica, sino sobre todo, de sentidos otros de la existencia.

1. Colonialismo y colonialidad

Al siguiente día del 10 de agosto de 1809, en el que supuestamente habíamos logrado la ‘independencia’ en Quito, apareció pintado en el muro de la casa de



gobierno, una profética frase que anunciaba la realidad futura de los pueblos ‘independizados’ de nuestro continente: “Fin del despotismo, y primero de lo mismo”.

Esto evidenciaba, que si bien las luchas contra el colonialismo español, lograron trastocar las formas administrativas del orden colonial, no lograron transformar las relaciones de poder sobre las que dicho orden se sustentaba; por el contrario, los procesos de independencia, si bien enfrentaron el ‘*colonialismo*’, posibilitaron la continuidad de la ‘*colonialidad*’ de una matriz colonial-imperial de poder que trasladó la hegemonía a las elites criollas locales, pero mantuvo la misma situación de dominación y subalternización de los pueblos indios y negros, a quienes no sólo se les arrebató recursos materiales y simbólicos, sino su propia condición de humanidad y cuya realidad de discriminación y subalternización se mantiene hasta estos días.

De ahí la necesidad de hacer una lectura crítica de lo que implica la celebración del Bicentenario, y más todavía en una etapa marcada por la dominación global y la colonialidad del mercado. ¿Tenemos alguna independencia que celebrar? ¿Se mantiene vigente la colonialidad en todos los ámbitos de la vida?

Es por ello que resulta, no sólo conceptual sino políticamente necesario, hacer una clara distinción entre lo que es el colonialismo y la colonialidad. El *colonialismo* hace referencia a un momento histórico marcado por la dominación, la administración política, económica, cultural, etcétera, de determinadas metrópolis sobre sus colonias, pero que no adquirieron un carácter uni-versal¹, y que, supuestamente, terminó con la independencia. Mientras que la *colonialidad* se refiere a un proceso de dominación que no ha concluido, que se inicia con la conquista y permanece vigente. Es una realidad de dominación y dependencia a escala planetaria y uni-versal, que



sobrepasó el periodo colonial, se mantuvo en el periodo de surgimiento de los Estados nacionales y continúa operando en la actualidad con el capitalismo global-imperial.

Esto plantea también la necesidad política de diferenciar que, así como el colonialismo hizo necesarios procesos de lucha por la *descolonización*; la vigencia de la colonialidad hoy nos plantea la necesidad de la *de-colonialidad* (Walsh, et. al., 2006), que busca transformar no sólo las dimensiones estructurales, materiales del poder y de sus instituciones y aparatos de dominación como buscaba la descolonización; sino que la decolonialidad busca, sobre todo, enfrentar la colonialidad del saber y del ser y transformar radicalmente las subjetividades, los imaginarios, las sensibilidades, por eso hace de la existencia su horizonte, la recuperación de la humanidad y de la dignidad negadas por la colonialidad. La decolonialidad se plantea la lucha por un horizonte otro de civilización y de existencia.

2. La matriz colonial-imperial de poder

El descubrimiento de América hace posible la planetarización de la dominación, pues la colonialidad y la modernidad que emergen de dicho proceso, y que se sustentan en la implementación de una matriz colonial-imperial de poder, le posibilita a occidente, instaurar por primera vez en la historia de la humanidad, un nuevo patrón global, uni-versal de poder, para el control absoluto de la vida, de lo político, de lo económico, de lo social, de la cultura, de la naturaleza, de los saberes, de las subjetividades, de los imaginarios, de los cuerpos y de las afectividades. Matriz colonial-imperial de poder que se sustenta en la violencia y el despojo, y que ha estado presente como un *continuum* histórico desde los iniciales proyectos colonialistas de Colón hasta los actuales proyectos

imperialistas globales de Obama. De ahí que la globalización actual, no sea sino una nueva careta del viejo rostro de la dominación.

Como consecuencia de la colonialidad y de la modernidad que son mutuamente constitutivas y constituyentes, Europa se autoconstituye como centro y construye a las otras culturas y pueblos como periferias, a las que mirará desde entonces como primitivas e incivilizadas; se erige como horizonte ‘uni-versal’ civilizatorio, como ideal, como norma, como espejo, del cual los otros pueblos serán siempre su pálido reflejo; autoasume el monopolio de la enunciación y se erige como voz, mientras que las periferias serán meros ecos condenados a repetir sus discursos de verdad. Se legitima así un orden monocultural hegemónico, totalitario, que niega la riqueza de la diversidad y la diferencia, la existencia de otras formas de mirar el mundo y de tejer la vida.

Dos construcciones ideológico político sociales se vuelven claves para el ejercicio de la colonialidad: el ‘uni-versalismo’ y el racismo. Por un lado, el ‘*uni-versalismo*’ naturaliza y legitima la superioridad de los dominadores; en su nombre, Europa legitima el derecho que se atribuye a sí misma, de ejercer la dominación y justificar su tarea civilizatoria sobre los ‘otros’ pueblos, sociedades y culturas, a las que mira como salvajes, primitivas, subdesarrolladas o premodernas, para llevarnos e imponernos desde entonces, su civilización, su desarrollo, su modernidad.

Mientras que, por otro lado, *el racismo* naturaliza y biologiza la inferioridad de los dominados; la raza y el racismo se vuelven los ejes de las configuraciones geopolíticas que determinan la producción y reproducción de la diferenciación colonial, que imponen la clasificación, jerarquización y subalternización de seres humanos, sociedades, conocimientos y culturas.



La diferenciación colonial inaugura una dicotomía que estará desde entonces vigente en toda nuestra historia, por la cual ellos se asumen como civilizados, desarrollados y modernos; mientras que a nosotros nos mirarán, desde entonces, como primitivos, subdesarrollados y premodernos; pues mientras ellos están en la historia, nosotros en la pre-historia, ellos tienen cultura, nosotros sólo folklor; ellos ciencia, nosotros mitos; ellos arte, nosotros artesanía; ellos literatura, nosotros tradición oral; ellos religión, nosotros hechicería; ellos tienen medicina, nosotros magia.

La matriz colonial-imperial de poder impone la colonialidad como forma de dominación, para el control absoluto de la vida, la misma que opera en tres niveles claves: colonialidad del poder, del saber y del ser.

3. La colonialidad del poder

Se refiere a los aspectos sistémicos, estructurales de la dominación. A las dimensiones constitutivas y constituyentes, a las instituciones y sus aparatos de control, que posibilitan la naturalización y uni-versalización de los órdenes dominantes, a fin de que difícilmente puedan ser cuestionados.

La colonialidad del poder naturaliza y universaliza la dominación en varios ámbitos de la vida:

- *En lo político:* la democracia y el régimen liberal aparecen como los únicos modelos uni-versales de construcción de lo político. Se subalterniza y se consideran atrasadas, otras formas de constitución y organización política de las sociedades. La democracia que se reduce a ser meramente delegativa, ha sido incapaz de transformar las relaciones de poder, de disminuir los privilegios de las elites, y no

ha enfrentado las grandes asimetrías, desigualdades e injusticias sociales producidas por la colonialidad; sin embargo, opera como el más eficiente mito, que naturaliza un orden que se vuelve incuestionable, lo que le permite al poder hegemónico su continua y permanente reestructuración, legitimación y ejercicio.

- *En lo económico:* el capitalismo se muestra como el único modelo planetario de regulación económica; como el camino a la felicidad y al desarrollo, el mismo que se sustenta en una visión evolucionista y unilineal de progreso; y que ha hecho de la universalización del desarrollo unilineal, el más efectivo discurso civilizatorio, que se impone sobre otras racionalidades y sabidurías de pueblos que no se sustentan en la acumulación del capital, sino en formas de solidaridad, reciprocidad y redistribución.
- *La colonialidad de la naturaleza:* es una consecuencia de la visión capitalista, puesto que Occidente se erige como una civilización que prioriza el capital sobre la vida. Esta visión instrumental, falocéntrica y desacralizada de occidente, rompe los lazos sagrados y espirituales con la vida, lo que ha provocado que la naturaleza sea transformada en mercancía, en simple recurso, en objeto para generar plusvalía y acumular ganancias. La actual crisis ambiental que estamos enfrentando, es el más claro reflejo de la actual crisis civilizatoria, consecuencia de la lógica ecocida² de occidente; que no es provocada por los pueblos subdesarrollados o premodernos, sino por las políticas de muerte neoliberales que buscan imponer su perspectiva de modernidad y desarrollo y que están matando la vida.





- *En lo religioso:* el Cristianismo se instituye como religión verdadera y uni-versal. Se subalterniza así otras religiosidades y espiritualidades a las que se considera herejías, hechicería, para justificar su persecución y exterminio. La colonialidad provoca la desacralización de la vida, que lleva a la ruptura con la fuerza de la espiritualidad y lo sagrado, para convertir la naturaleza, el mundo y la vida en objetos a ser explotados.
- *En lo lingüístico:* las lenguas gringo-europeas se erigen como las únicas lenguas de conocimiento y para la producción de los discursos de verdad de la ciencia y la técnica. Las otras lenguas son exotizadas, se las ve como simples dialectos, e incapaces de construir conocimiento, pues este sólo se produce en las lenguas hegemónicas. Una expresión de la colonialidad lingüística, es que las propias universidades priorizan el inglés y las lenguas europeas más que a las lenguas nativas.
- *En lo cultural:* Occidente y Europa se establecen como la expresión suprema de la civilización humana y, por tanto, como centro uni-versal civilizatorio; los otros pueblos y culturas como periferias atrasadas, condenadas a la dependencia, a seguir inevitablemente el horizonte monocultural civilizatorio que se nos impone. Una consecuencia de esto es la internalización de una razón colonial que se recrea continuamente, por la que se nos enseñó a bailar sobre nuestros muertos y a celebrar las derrotas, pues aún seguimos festejando las fechas de la conquista y a los conquistadores como en la celebración del 6 de Diciembre, día de la fundación de Quito; donde se impone el dominio de lo ajeno sobre lo propio, la fetichización de lo extranjero, lo que va minando la fortaleza de nuestras raí-

ces de identidad, para obligarnos a entrar en la globalización del mercado sin rostro propio.

4. La colonialidad del saber

Con la conquista se construye un patrón de conocimiento profundamente articulado al ejercicio del poder, sustentado en una razón colonial que ha tenido las características de un espejo, que nos construyó imágenes deformantes de la realidad, y que nos ha condenado a ser un reflejo de otros procesos, de otras territorialidades y experiencias históricas; que nos usurpó la palabra, para que seamos un simple eco de otras voces que autoasumieron la hegemonía de la enunciación, por ello heredamos un saber ventrílocuo, que no habla por sí mismo, ni con sus propias palabras, ni desde sus propias territorialidades, realidades y lugares; sino que nos ha condenado a ser simple eco, a una monofonía, que sólo escucha y repite el discurso de verdad de la ciencia occidental, por ello hemos estado condenados a copiar siempre lo extraño y sujetados hasta hoy, al orden epistémico euro-gringo-céntrico dominante. Colonialidad del saber que nos ha impedido visibilizar a actores, saberes, conocimientos, sabidurías, prácticas de existencia, que desde el mismo momento en que se coloniza la vida, han estado en procesos de lucha de re-existencia (Albán, 2006) y de insurgencia material y simbólica, en perspectiva de la construcción de horizontes distintos, 'otros' de existencia.

La colonialidad del saber impone una colonialidad epistémica sustentada en la hegemonía y universalización de la razón y el imperio de la ciencia y la técnica como únicos discursos de verdad para poder hablar sobre el mundo y la vida. Se constituye como hegemónica la epistemología de la ciencia moderna, y así se silencian e invisibilizan otras culturas y sabidurías que están fuera de





la epistemología dominante, y se considera que son incapaces de sentir, pensar, decir y hacer por sí mismas, y peor de poder construir conocimientos, sino apenas saberes pre-científicos que son vistos como curiosidades exóticas a ser estudiadas. Y a los actores subalternizados se los ve como simples objetos de conocimientos, como informantes, y no como sujetos con capacidad de producir conocimientos y desde entonces se construye una perversa dicotomía entre trabajo manual e intelectual.

Pero una de las consecuencias más graves de la colonialidad del saber, es la negación de la afectividad en el conocimiento, la ausencia de la ternura en la academia.

5. La colonialidad del ser

La colonialidad ya no sólo opera en lo estructural, desde la exterioridad y a través de sus instituciones y sus aparatos represivos, sino que se instaura en lo más profundo de nuestras subjetividades, de los imaginarios, la sexualidad y los cuerpos, para hacernos cómplices conscientes o inconscientes de la dominación. Para la imposición de la colonialidad del poder y del saber se tienen instituciones y aparatos represores como el Estado, los tribunales, los bancos, las ONG, la Iglesia, las escuelas, las universidades, el ejército, la policía, los medios de desinformación, etcétera, que operan desde la externalidad; pero para el ejercicio de la colonialidad del ser, el poder instala el represor dentro de nosotros mismos, manipula desde lo más íntimo de nuestras subjetividades y cuerpos, y ahí radica la eficacia que tiene la colonialidad del ser, pues así se construyen subjetividades alienadas, sujetos sujetos, se impone un *ethos* útil a la dominación, para la imposición de la razón colonial en las subjetividades, que hace más viable la colonialidad del poder y del saber.

Un ejemplo claro de la colonialidad del ser, es la noción de pecado y culpa, pilares de la religión judeo-cristina de occidente, que nos ha conducido a la negación del cuerpo, del placer, a la vergüenza de ser felices, a la deserotización del mundo y la vida, al deterioro de la autoestima, al fomento de la mediocridad necesaria para reproducir subjetividades útiles al sistema; y que provoca también, la negación de la diferencia, la desvalorización de la memoria colectiva, la construcción de subjetividades e identidades negativas. Pero quizás una de las formas más perversas de la colonialidad del ser, es la colonialidad de la afectividad, la colonialidad del corazón.



6. La colonialidad de la alteridad

Esta es una dimensión sobre la que no se discute cuando se habla de la colonialidad. La colonialidad de la alteridad se expresa en la radical ausencia del otro, este no es visibilizado, no existe, se lo despoja de humanidad y dignidad. La colonialidad construye dicotomías y polaridades, que fracturan la alteridad, puesto que todo lo que está fuera del centro hegemónico, es su 'otro'; así, toda sociedad, pensamiento, conocimiento de los 'otros', serán vistos como obstáculo, como carencia, como inferioridad, como amenaza, como enemigo.

De esta forma se construyeron dicotomías excluyentes que están plenamente vigentes, por las que se ve a la naturaleza como 'lo otro' y opuesto de la cultura; al cuerpo del alma; a la afectividad y las emociones de la razón; a lo femenino de lo masculino; a lo privado de lo público, a lo manual de lo intelectual.

La colonialidad del ser y la alteridad implica el sujetamiento de los sujetos, por eso se nos aleja de nosotros mismos y de los otros. El poder fractura la alteridad, pues si somos con los otros, hay que evitar ese encuentro.



Se construye un imaginario de la alteridad como radical exterioridad de la 'otredad' frente a la 'mismidad'. Lo otro es lo extraño, lo lejano, lo peligroso, lo que nos amenaza, lo que debe ser controlado y dominado. Pero como enseña la sabiduría Nahual: *Yo soy tú; tú eres yo; y juntos somos Dios*. De ahí que la alteridad no es sino el encuentro entre la mismidad y la otredad, puesto que inevitablemente el otro habita en nosotros, y nosotros habitamos inexorablemente en el otro, no podemos ser sin los otros. Es en el encuentro afectivo, que la mismidad y la otredad se vuelve un nosotros, así podemos pensar y luchar por horizontes compartidos de existencia.

Otra consecuencia de la colonialidad de la alteridad es la visión antropocéntrica de la alteridad occidental, que legitima el dominio masculino sobre la naturaleza, desde el poder de la razón, la ciencia y la técnica, eje del modelo civilizatorio ecocida occidental, que prioriza el capital sobre la vida y que está poniendo en riesgo, las posibilidades de existencia de todo el planeta. La colonialidad fractura una 'alteridad cósmica' como la que han sabido construir las sabidurías de los pueblos subalternizados.

La de-colonización de la alteridad implica por tanto, la radical insurgencia del otro, de la alteridad; volver al otro, hacer visible su presencia, y la de sus sabidurías, de sus horizontes de existencia y empezar a dialogar y a aprender de ellas. Es urgente una 'alteridad cósmica, biocéntrica', que ponga como eje la vida sobre el capital, una ética otra de la alteridad, una ética del amor, que mire a la naturaleza como ese otro con el que estamos hermanados en el milagro de la vida, pues frente a la actual crisis que enfrenta el planeta como expresión de la razón ecocida de occidente, y que está poniendo en riesgo el orden cósmico, si queremos tener perspectivas presentes y futuras para la existencia, necesitamos hacer un urgente pacto de ter-

nura con la vida, desde la sabiduría del corazón, de ahí que el *Corazonar*, sea una respuesta insurgente para la decolonización de la vida.

7. Corazonar las epistemologías dominantes como acto de insurgencia de-colonial

Si bien desde perspectivas de-colonizadoras hay un innegable esfuerzo en la academia por hacer visible la matriz colonial-imperial de poder; sin embargo, dichas propuestas no han considerado suficientemente una dimensión de la colonialidad, por la que no se ha interesado la academia, ni el pensamiento crítico de-colonial, la '*colonialidad de la afectividad*', y lo que es más, dicha afectividad tiene una pálida presencia en sus reflexiones.

Una de las expresiones más perversas de la colonialidad del poder, del saber y del ser, ha sido erigir la razón como el único 'uni-verso' no sólo de la explicación de la realidad, sino de la propia constitución de la condición de lo humano, de ahí la definición desde occidente 'del hombre como ser racional'; en nombre de la *astucia de la razón* (Walsh, 2005: 115-120), nos secuestraron el corazón y los afectos para hacer más fácil la dominación de nuestras subjetividades, de nuestros imaginarios, de nuestros deseos y nuestros cuerpos, territorios donde se construye la poética de la libertad y la existencia; la hegemonía de la razón fragmenta la condición de nuestra humanidad, pues desconoce que no sólo somos lo que pensamos y peor que sólo existimos por ello como sostiene el fundamentalismo racionalista cartesiano; sino que fundamentalmente, el sentido de lo humano está en la afectividad, no sólo somos seres racionales, sino que somos también sensibilidades actuantes, o como nos enseña la sabiduría shamánica: "somos estrellas con corazón y con conciencia".





Y así como se colonizó, dominó, silenció, invisibilizó, los conocimientos, saberes, prácticas y a seres humanos, se colonizó también las sensibilidades, la afectividad, pues constituían la parte que negaba la hegemonía de la razón y de un pensamiento e ideología guerrerista que era necesario para el ejercicio del poder, pues al estar marcado por la ausencia de sensibilidad, lo otro, y los otros, el mundo, la naturaleza, las sociedades, las culturas, los seres humanos y la vida, se vuelven objetos de dominio, cosas, recursos, cifras para obtener plusvalía, por eso se hizo necesario legitimar la hegemonía de la razón, y silenciar la voz del corazón; por tanto no podía haber lugar en el conocimiento racional para la afectividad, para la ternura; por eso se consideró que los sentimientos pertenecían a la esfera de la animalidad, de lo instintivo, y por tanto debían ser negados, marginalizados, reprimidos y conducidos a espacios subterráneos. Sentir era una forma de negar el carácter patriarcal, masculino, dominador, irracional de la razón hegemónica, en consecuencia la afectividad, será excluida de la vida intelectual y de la esfera de lo público.

Los sentimientos, las emociones, las sensibilidades, la ternura, no podían ser parte del mundo académico, no serán consideradas como otras fuentes de conocimiento; sentir, sólo podía darse en aquellos sujetos que estaban en esferas no racionales, como las mujeres, los locos, los poetas, los artistas y los niños, puesto que la razón tiene lugar, pues era y sigue siendo euro-gringo-céntrica; tiene color (ibíd), pues la razón es blanca; y tiene género pues es hegemónicamente masculina; por lo tanto, no podían poseerla las mujeres, los niños, menos aún las culturas y sociedades consideradas primitivas, como los negros y los indios, a quienes se les negó la posibilidad de pensar, de sentir, de ser, se les negó su condi-

ción de humanidad, como la forma más perversa de la colonialidad del ser.

Si un centro hegemónico de la dominación ha sido siempre la razón, se hace necesario empezar a considerar la dimensión política insurgente que han tenido las afectividades en la lucha por los horizontes de existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad; y si un rasgo de esa colonialidad del saber presente en la academia es haber quedado presa de la matriz logocéntrica y epistemocéntrica, nos preguntamos si no es entonces imprescindible recuperar la afectividad y empezar a *Corazonar* las epistemologías hegemónicas, como un acto de insurgencia (de)colonial...

Corazonar es una respuesta insurgente para enfrentar las dicotomías excluyentes y dominadoras construidas por occidente, que separan el sentir del pensar, el corazón de la razón; implica *senti-pensar* un modo de romper la fragmentación que de la condición humana hizo la colonialidad. En el *razonar*, la sola palabra connota la ausencia de lo afectivo, la *razón* es el centro, y en ella la afectividad no aparece ni siquiera en la periferia. *Corazonar* busca reintegrar la dimensión de totalidad de la condición humana, pues nuestra humanidad descansa tanto en las dimensiones de afectividad, como de razón. En el *Corazonar* no hay centro, por el contrario, lo que busca es descentrar, desplazar, fracturar el centro hegemónico de la razón; el *Corazonar* lo que hace es poner primero algo que el poder siempre negó, el corazón, y dar a la razón afectividad; *Corazon-ar*, de ahí que el corazón no excluye, no invisibiliza la razón, sino que por el contrario, el *Co-Razonar* le nutre de afectividad, a fin de que de-colonice el carácter perverso, conquistador y colonial que históricamente ha tenido.





8. Corazonar una sabiduría de los sentidos y las emociones

Hoy sabemos que existimos, no sólo porque pensamos, sino porque sentimos, porque tenemos capacidad de amar; por ello, hoy se trata de recuperar la sensibilidad, de abrir espacios para *Corazonar* desde la insurgencia de la ternura, que permitan poner el corazón como principio de lo humano, sin que eso signifique tener que renunciar a la razón, pues de lo que se trata es de dar afectividad a la inteligencia. Desde las sabidurías ancestrales siempre se supo que nuestra humanidad no reside sólo en la razón, sino que el ser humano desde lo más ancestral del tiempo, tejó la vida desde el corazón, desde la afectividad, desde los universos de sentido que hacen posibles las emociones.

La actual consideración por parte de la academia de la importancia que tienen las emociones, las sensibilidades en la construcción del sentido de la existencia, no ha sido el resultado de una sensibilización de las epistemologías, pues éstas, aún siguen manteniendo su sentido disciplinario y continúan siendo instrumentales al poder, por ello continúan vaciadas de afectividad; sino que ha sido resultado de las luchas de insurgencia material y simbólica de los pueblos subalternizados por el poder; lo que les ha permitido dejar de ser objetos de estudios de la academia, para constituirse hoy como sujetos sociales, políticos e históricos que han evidenciando que históricamente el horizonte vital de sus luchas, ha sido siempre la existencia; lucha que ha sido posible fundamentalmente desde el poder de los afectos y las emociones. Asistimos a un tiempo en el cual, las emociones ya no pueden seguir siendo ignoradas, por ello, como dice el Pueblo Kitu Kara: “Este es el tiempo del Corazonar” y no sólo la academia, sino todas las dimensiones de la vida.

En este momento histórico, cuando la crisis civilizatoria provocada por la voracidad de occidente no posibilita perspectivas para la continuidad de la vida, es cuando las sabidurías insurgentes, las sabidurías del corazón de pueblos a los que se les negó la vida, son más necesarias que nunca, puesto que ellas nos ofrecen horizontes de esperanza para continuar tejiendo una forma distinta de civilización y de existencia.

Si la cultura no es sino una respuesta que hace posible la reafirmación y transformación de la vida, que nos ofrece horizontes de sentido para el vivir, la cuestión de las emociones no pueden seguir siendo ignoradas, puesto que las emociones a las que se les ha visto como la parte más íntima y secreta de los sujetos, que nada tienen que ver con la cultura, no son sino construcciones de sentido que están social, cultural e históricamente situadas, de ahí que es necesario y urgente que la academia se acerque a la comprensión de los cosmos de sentido que habitan las emociones, no sólo como una cuestión epistémica, sino, sobre todo, de vida.

Una comprensión holística del ser humano y de las construcciones de sentido que teje a través de la cultura, no puede ignorar, que el ser humano tiene una condición tanto biológica como cultural, y que las emociones habitan esos territorios, pues, si bien desde la condición biológica, todos estamos dotados de un cosmos emocional, la forma como éstas se expresarán van a ser moldeadas por cada cultura de manera diferente.

No se puede separar esa dimensión biológica y cultural que constituye la humanidad, y en ellas la dimensión emocional, y concretamente del amor cumple un rol constitutivo y constituyente, de ahí que podríamos hablar de que es una *biología del amor* (Maturana, 2004), la base sobre la que se construye la dimensión de humanidad que une a la diferencia.





Las emociones no son sólo expresiones naturales de la fisiología o la psicología humanas, sino que son construcciones simbólicas de sentido que se encarnan en cuerpos e individuos concretos, socialmente contruidos, que encuentran en dichas emociones las posibilidades para la construcción de sus imaginarios, discursos y prácticas que les permite sentir, pensar, hablar, actuar, y las interacciones con el mundo y la vida y con los otros.

Es desde la fuerza cultural de las emociones, con ellas y desde ellas, que se tejen los sentidos de la alteridad y la existencia, el encuentro o desencuentro con los otros, con la diversidad y la diferencia; de ahí que las emociones no tienen un sentido universal como ha buscado siempre el pensamiento homogeneizante de occidente, sino que las emociones sólo pueden ser entendidas desde la pluri-diversidad de las culturas.

Una mirada de los sentidos y las emociones, desde perspectivas políticas, debe considerar la dimensión constitutiva y constituyente de la alteridad en la condición humana, puesto que el otro, la otredad, es la base sobre la que es posible la existencia social; hay una necesidad antropológica que es parte de la constitución de la propia condición humana, que no puede construirse sino sólo sobre las huellas que los otros han dejado y dejan sobre nuestros corazones y nuestros cuerpos, es la existencia del otro, el origen de todo sentido del vivir, lo que nos salva de la soledad y la muerte social, por eso el poder impuso siempre, la colonialidad de la alteridad.

El sentido de la existencia, que construye el pluri-multiverso de significados que hace posible nuestro caminar por el mundo y la vida, sólo es posible por la presencia fundante en nuestras vidas de los otros; la vida es un acto supremo de alteridad, puesto que nada somos sin los otros, puesto que el otro habita inexorablemente



en nosotros y nosotros habitamos inevitablemente en los otros, pero ese habitar sólo es posible desde un universo simbólico de sentido que se asienta en el emocionar, cuyas huellas se inscriben en lo más profundo del corazón y el cuerpo, a tal punto, que tejemos el vivir, en cuerpos, como dijera Artaud³, que están habitados por el mundo.

La consideración de los cosmos de sentido de las emociones, involucran también un posicionamiento político, una forma de ir abriendo procesos para la de-colonización del saber y del ser, pues plantea la necesidad de rupturas radicales con miradas positivistas y epistemo-céntricas, con metodologías instrumentales que han objetivado a los otros y los han transformado en objetos de estudio e informantes.

Desde el *Corazonar*, planteamos la necesidad de la construcción de una '*poética de la alteridad*' en la cual, los otros y nosotros estamos presentes habitando los territorios de la vida y es la fuerza del emocionar, la que hace posible que nos encontremos como interlocutores que buscan aprender de sus respectivos universos simbólicos de sentido que han tejido en sus experiencias del vivir.

Superar la colonialidad del saber que ha heredado la academia, implica la construcción de una academia comprometida con la vida, la misma que no puede dejar de lado la dimensión cultural y política que juegan las emociones, la afectividad. Las emociones, por lo tanto, forman parte de una mirada distinta, nos preguntamos, ¿será posible llegar a comprender desde la epistemología, los cosmos de sentido de las afectividades que la misma epistemología, negó, invisibilizó, marginalizó, subalternizó?; la epistemología resulta insuficiente para poder comprenderlas, de ahí que sea necesario, no sólo una 'epistemología de los sentidos', sino una sabiduría de los sentidos y las emociones; por ello, hay que empezar a *Cor-*



zonar desde las sabidurías insurgentes, el sentido de las epistemologías dominantes, para poder construir sentidos otros de la existencia.

¿Cómo explicar desde las epistemologías, las teorías y las metodologías de una academia que es funcional al poder, que estudia a los seres humanos como cosas, los cosmos de sentido del dolor, de la soledad y de la muerte? ¿Cómo leer las cartografías del terror en zonas de guerra, de desplazamientos forzosos, de sociedades marcadas por el silencio y el silenciamiento, en donde la lógica de la vida es tan impredecible?

Ahí, en escenarios donde se debe tejer la vida enfrentando a la muerte, como una dura realidad cotidiana, los marcos teóricos, metodológicos, las epistemologías poco ayudan, pues siempre, en investigaciones sobre realidades marcadas por el dolor, el terror y la muerte encontraremos ‘indecibles’ (Castillejo)⁴, que los epistemes no pueden explicar; la objetividad científica y la fría distancia que debemos tener frente a nuestros ‘objetos de estudio’, que enseñan los manuales de metodología, involucra la negación de nuestra subjetividad, de nuestra sensibilidad, a fin de que nos volvamos cómplices del poder y su violencia; esos indecibles, marcados por el dolor, la violencia y la muerte, de los que siempre ha estado alejada la academia, no podrán ser comprendidos desde la frialdad de los epistemes; sino sólo desde el calor de la sabiduría de los afectos.

Una mirada de-colonial de los cosmos de sentido, de la fuerza cultural de las emociones, nos plantea, retos políticos, teóricos, metodológicos y éticos, para ir construyendo propuestas que permitan de-colonizar los instrumentos epistémicos, metodológicos y las prácticas de una ciencia instrumental al poder.

Desde el *Corazonar*, lo que buscamos es la construcción de propuestas teóricas, metodológicas y de mira-

das éticas y políticas que permitan una praxis que rompa con la falsa neutralidad de la ciencia; desde la certeza que la cultura es una respuesta creadora frente a la vida y para hacer crecer y transformar la vida, y que hace de la existencia, el horizonte de su reflexión y de su praxis; por ello es necesario ir construyendo una academia comprometida con la vida.

9. El Corazonar como respuesta insurgente desde nuestros propios territorios del vivir

121



Un acto de de-colonización, ¿no sería empezar a *Corazonar* las epistemologías hegemónicas y que aún están presentes en nuestras prácticas académicas?, ¿no será una forma de empezar a sentipensar con el *corazón* o con todo nuestro cuerpo como expresión de otra forma de corpólitica?, ¿no será otra forma de respuesta política desde nuestros propios territorios del vivir; desde la fuerza insurgente de la sabiduría del corazón y las emociones, que a lo largo de la historia le ha permitido a la humanidad, continuar tejiendo la sagrada trama de la vida?

Corazonar puede vérselo, como una expresión de pensamiento fronterizo, de una geopolítica del conocimiento y de la existencia, tejidos desde nuestros propios territorios del vivir, que siente y piensa desde el dolor de la herida colonial; puede evidenciar esfuerzos de sentipensamientos otros, presentes en América Latina, que hacen evidente la existencia de formas otras de construir conocimiento distintas a la razón (Kusch: 1998, t. II), de la construcción de comunidades *sentipensantes* (Comunidades afrocolombianas del Pacífico). Pero sobre todo porque se evidencia que el sentir desde el cuerpo, la afectividad, el hablar desde la sabiduría del corazón, tiene un carácter político insurgente que ha sido una práctica continua en



la lucha por la existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad; como nos enseña la sabiduría de las mujeres Mayas, las que al concluir sus discursos dicen: *esto es lo que está en mi corazón*; o como desde la sabiduría Naza se afirma que es en el corazón donde está el poder para la construcción de la memoria, pues *recordar, es volver a pensar desde el corazón*; o como lo evidencian las prácticas políticas de los pueblos afroamericanos que ven la *africanidad como un sentimiento filosófico y poético*; y que están *transformando con el cuerpo y los sentimientos, los fundamentos de la vida* (Zapata Olivella, 1997). En el corazón, nos enseña la sabiduría Aymara, está la posibilidad no sólo de empezar a ‘conocer’ de manera distinta la vida, sino de empezar a ‘cosmoser’, es decir de construir un sentipensamiento articulado a la totalidad del cosmos y la existencia; o como desde *la palabra sencilla, pero digna y rebelde*, de los indios zapatistas de la selva Lacandona que nos enseñan, que es en el *poder del corazón*, en donde está la fuerza de la *dignidad y la rebeldía*, para la lucha por *otros mundos posibles*; o como dice Magdalena Aranda, sabia anciana de Pastaza-Ecuador: “El calor del corazón es el calor del *Inti* no hay otro calor más fuerte que el corazón humano, que ama, que siente, que vibra: quién ha perdido el calor del corazón, ha perdido ya la vida”.

Si la razón definía el ser (Dussel, 1994) y aquello que lo negaba como la afectividad, estaba destinado al no ser; una forma de combatir la colonialidad del ser y de la afectividad y de recuperar la plenitud de la humanidad negada, no será recuperar ese ser, no desde la razón colonial, sino desde donde hemos re-existido e insurgido frente a la colonialidad del poder, del saber y del ser, desde la sabiduría del corazón y la afectividad; de ahí que el pueblo *Kitu Kara* haga de la afectividad el centro de su propuesta política en su lucha por la existencia, cuando dicen: “Estamos sintiendo, estamos haciendo, estamos



siendo”; una evidencia de ello es la convocatoria que realizó el pueblo *Kitu Kara* a unas jornadas para ‘Corazonar la vida’, que se acaban de realizar desde 23 al 28 de marzo de este año, como expresión de una distinta dimensión espiritual de la lucha política y de la dimensión política de la espiritualidad.

Las luchas por la existencia de los pueblos subalternizados a lo largo de toda su historia, no se las han hecho sólo desde la razón sino, fundamentalmente, desde las sensibilidades y los afectos, desde el corazón; esas luchas, como nos enseña el viejo Antonio⁵, sólo podían hacerse desde lo más profundo del amor; *amor a la humanidad, amor a nuestra tierra, amor a nuestros muertos*.

En la fuerza de la afectividad, se refleja la poética de la existencia que ha sido, como lo muestra Zapata Olivella, encontrada incluso en el dolor de la explotación, la miseria y la muerte; de ahí que resulta imposible encontrar una explicación teórica, epistémica a esa voluntad irrenunciable de vida que hace que los pueblos subalternizados por el poder, a pesar de las condiciones de miseria, de dominación y muerte, sigan celebrando la vida, cantando desde la miseria, eso sólo es posible hacerlo desde la sabiduría del corazón, ahí está la fuerza que el poder no ha podido fragmentar, y que ha sido la base de los procesos de resistencia, de re-existencia (Albán, 2006) y de insurgencia material y simbólica de todos los pueblos que han sufrido y sufren la colonialidad en sus propios cuerpos y subjetividades.

Ha sido la fuerza insurgente de la ternura, la esperanza, de los sueños, de la alegría, de mujeres, hombres, ancianos, jóvenes y niños, no como recursos retóricos, ni re-teóricos, sino como fuerzas insurgentes insustituibles para transformar todas las dimensiones de la vida, y que han sido tejidas desde sus propios territorios del vivir; las que han permitido que esos pueblos subalterni-



zados por el poder, a pesar de estar acorralados por la muerte, no sólo que recuperen la palabra y puedan hablar por sí mismos, sino que sobre todo, luchen, bailen, sonrían y canten, que encuentren desde la profundidad de sus dolores, formas para seguir amando, para seguir soñando y creyendo, para burlar la muerte y para continuar tejendo la sagrada trama de la vida; es allí donde está la fuerza insurgente para enfrentar la fragmentación de la totalidad de la existencia, que en nombre del imperio de la razón ha querido hacer el poder; pero a pesar de ello, como dice Sábato en su obra *La Resistencia* : “El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer. En esta tarea lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podemos alumbrar... El mundo nada puede contra un hombre que canta en la miseria”.

10. Un horizonte de sentido civilizatorio y de existencia ‘otro’, más que de epistemología, requiere de sabiduría

Se hace necesario una radical acción ética y política, para la desestructuración y de-colonización del paradigma de conocimiento occidental hegemónico; para hacer posible que se expresen, con todo su potencial epistémico, ético, estético y político, las sabidurías insurgentes de otros sujetos y subjetividades, otras espacialidades y temporalidades; otras prácticas, saberes y horizontes de existencia. Si bien las posturas de (re)pensamiento crítico (de)colonial reconocen la necesidad de dialogar con lo que han llamado las ‘epistemologías otras’, el diálogo con esas otras epistemologías, sujetos y culturas, no se da sino parcialmente y en forma muy tímida y se reduce a la invitación de representantes de dichas culturas, generalmente

intelectuales orgánicos formados en el manejo del instrumental epistemológico occidental, lo que implica que son las epistemologías euro-gringo-céntricas las que tienen mayor peso en la actual construcción del conocimiento académico.

A pesar del innegable esfuerzo que se realiza por la descolonización del saber y el indisciplinamiento de las ciencias sociales, todavía se sigue pensando que se trata “de una visión distinta, que indaga las posibilidades de descolonizar la producción de conocimiento, de encontrar la manera cómo el episteme moderno, puede ser enriquecido por los conocimientos subalternizados” (Walsh; Schiwy y Castro-Gómez: 2002). Nos preguntamos, ¿se podrá dar una real descolonización del saber, si sólo aspiramos a enriquecer el episteme moderno, o al contrario, no será necesario una desestructuración radical del mismo?; ¿no se reproduce así otra forma de colonialidad del saber, pues así como el trabajo, el sudor y la sangre de los pueblos subalternizados enriquecieron los imperios, también sus conocimientos, deben enriquecer los epistemes del reino de la academia?

Si bien es positivo que se plantee: “poner en diálogo los conocimientos occidentales con las discusiones y proyectos de intelectuales indígenas” (Ibíd., 2002), y negros, esos diálogos sólo han servido como material para los textos monofónicos de prestigiosos intelectuales, innegablemente comprometidos con la descolonización del saber, pero, aún no se hace visible en dichos textos la voz, el pensamiento, los conocimientos subalternizados que se dice descolonizar.

Sigue siendo un límite que en el espacio académico, en donde se plantea reconocer a las ‘epistemologías otras’, sólo se estudie textos de la ‘inteligencia’ occidental o de académicos comprometidos con el proceso de descolo-



nización epistémica; pero las ‘epistemologías otras’ siguen aún esperando, no sólo su reconocimiento discursivo, sino que se reconozca su potencial como fuente de conocimiento también para el saber académico; por ello creemos que ya es hora de que sean incorporadas como material de estudio, para que también podamos aprender de la sabiduría del viejo Antonio, de taita Marcos, de José Gualinga, de Joselino Ante, de Mama Tránsito Amaguaña, de Mama Dolores Cacuango, de Condori Mamani, de Mama Santos, de don Juan Matus, de Juan García, de Karay Miry Poty, y de muchas mujeres y hombres sabios más, para que esas sabidurías dialoguen en equidad de condiciones con Foucault, Bourdieu, Deleuze, etcétera, y sobre todo, con quienes están aportando al proceso (de)colonial del saber.

Vale no olvidar, que el reconocimiento de las ‘epistemologías otras’, no ha sido el resultado de un proceso de reflexión al interior de la academia o de los intelectuales críticos; sino una consecuencia de la lucha por la existencia de los pueblos sometidos a la colonialidad, contruidos como ‘objetos de estudio’ de las ciencias sociales, y que hoy transformados en sujetos políticos e históricos; le han impuesto a la academia y a la sociedad el reconocimiento de sus saberes y de su existencia; sin embargo, esas luchas por la vida no se han hecho de la mano de la epistemología, sino desde lo que desde su propia palabra esos pueblos llaman ‘sabiduría’; por ello más que hablar de ‘epistemologías otras’, nosotros preferimos hablar de sabidurías insurgentes.

Hablar desde las sabidurías insurgentes no significa una oposición y negación esencialista de occidente o del conocimiento que este ha producido, ni la renuncia al uso de sus categorías, puesto que esto sería absurdo. No es una invitación a prender una nueva hoguera para que-



mar textos de epistemología o profesores; lo que se trata es de desenmascarar su perversa articulación con el poder, combatir y de-colonizar aquellas categorías que siguen siendo útiles para su ejercicio; se trata de advertir sobre la imposibilidad de de-colonizar el poder, el saber y peor el ser, si aún seguimos siendo custodios de la razón y seguimos sin ver el potencial ético, estético y político de la afectividad y las emociones en la producción de conocimientos; no es posible transformar radicalmente el actual modelo epistémico logocéntrico hegemónico, si seguimos planteando una crítica desde las mismas categorías, paradigmas, instrumental teórico y metodológico, y desde la misma perspectiva logocéntrica que decimos impugnar.

Se trata de empezar a *Corazonar* las epistemologías construidas por la academia, para nutrirlas de afectividad, para ponerlas a dialogar y a aprender de formas otras de conocer, de pensar y, sobre todo, de sentir, de decir y vivir la vida, ponerlas a dialogar con las sabidurías insurgentes o sabidurías del corazón e incorporar también al lenguaje académico lo que éstas pueden enseñarnos; eso ayudará a que las teorías y metodologías salgan de la frialdad de sus fortalezas, a fin de que las epistemologías reflejen la poética de la existencia, de la que están tan llenas las sabidurías. Se trata en definitiva, de la construcción de una ética y estética de la ciencia ‘otra’, diferente, lo que muy difícilmente será posible, desde las epistemologías de occidente dado el carácter colonial del conocimiento; sino desde el carácter insurgente de las sabidurías, que nos ofrecen referentes profundos de sentido, para que podamos sentipensar qué horizontes civilizatorios y de existencia otros son posibles.

Imaginar un horizonte de sentido ‘otro’ de la existencia, implica por tanto, una *radical interpelación de lo que hacemos*, (Lander)⁶ en términos éticos y políticos,



pues nos lleva a cuestionar la forma cómo se ha estado produciendo el conocimiento, dada la complicidad que los saberes, las ciencias sociales, las humanidades y dentro de ellas las epistemologías, han tenido con el ejercicio de formas de colonialidad del saber y del ser, y que actualmente siguen cumpliendo para hacer funcional la matriz imperial/neocolonial de poder. Se trata de entender que no es posible senti-pensar la posibilidad de la vida presente y futura dentro de los universos conceptuales, epistemológicos o del conocimiento hegemónico instrumental de la ciencia tal como ha sido concebida, pues este conocimiento ya no nos salva, ya no nos ofrece posibilidades de sentido frente a la existencia, sino que por el contrario ha instrumentalizado la totalidad de la vida para que sea útil al capital y al mercado.

Una evidencia de que la ciencia no nos ofrece referentes de sentido para el vivir, la podemos encontrar en la sabiduría de este hermoso relato:

El científico y el barquero

En un hermoso lago que separaba dos pueblos vecinos, un humilde barquero, había trabajado toda su vida transportando gente de una a otra orilla.

Cierto día, cansado de tantas disquisiciones teóricas, un científico fue al lago para dar un paseo y descansar un poco, se acercó donde el barquero y le pidió que le transportase al otro lado.

—Dime barquero —le dijo el científico todo arrogante, mientras estaban navegando— ¿conoces tú algo de los misterios del universo, has estudiado acaso Astronomía, has oído del Big Bang, sabes de qué están hechas las estrellas, los planetas y las constelaciones, cuál es el orden del cosmos y cuáles son las leyes que mueven el

universo?

-No señor, que también será eso, yo sólo conozco el lenguaje del agua –respondió el barquero con humildad.

-Que pena porque has perdido un cuarto de tu vida –dijo el científico despectivamente-.

-Y dime, ¿sabes algo de los misterios de la vida, has estudiado Biología, Anatomía?, ¿qué sabes del genoma humano?, ¿sabes cuáles son los secretos de la existencia, conoces algo de genética? –siguió preguntándole el científico.

-No señor, yo sólo conozco el lenguaje de las plantas –le respondió con tranquilidad el barquero.

-Que pena porque has perdido la mitad de tu vida –le respondió el científico.

-Podrías decirme si conoces algo de las nuevas tecnologías virtuales, de las problemáticas sociales, de las cuestiones filosóficas, económicas, políticas y culturales que ahora se dan en un mundo globalizado, has estudiado Filosofía, Antropología, Economía, Sociología, Comunicación? –Preguntó nuevamente en forma arrogante el científico.

-No señor, yo sólo conozco el lenguaje de los animales –respondió con humildad el barquero.

-Que terrible, qué es lo que has hecho todo este tiempo que has estado tan alejado de la ciencia, no te das cuenta que has perdido tres cuartos de tu vida –respondió riendo sarcásticamente el científico.

De pronto, cuando estaban en la mitad del lago, una inesperada tormenta se desata con furia, y las aguas del lago comienzan a agitarse violentamente, y ya cuando estaban a punto de naufragar, con profunda humildad



el barquero le pregunta al científico

-¿Disculpe señor científico, usted sabe nadar?

-No –responde aterrorizado el científico.

-Que pena –le responde el barquero– porque va a perder la totalidad de su vida.

130



Así sucede muchas veces con lo que aprendemos, se nos ofrece únicamente un montón de información que no es importante en los momentos más decisivos de la vida, que no nos ayuda a nadar como el barquero, sino a ahogarnos, como le sucedió al científico a pesar de todo su arrogante conocimiento, porque este se ha convertido en un arma de poder, pero que no nos ha hecho ni mejores seres humanos, ni tampoco más felices.

Para poder construir un verdadero sentido de la existencia, el conocimiento teórico, epistémico no basta, puesto que este sólo nos ofrecerá un sin fin de información, que en los momentos más importantes o más trágicos y críticos de nuestra existencia, no sirven de mucho, ¿de qué sirve tanta teoría cuando somos desgraciados o enfrentamos el dolor de la soledad o la carencia de amor?, ¿o cuando enfrentamos el terrible misterio de la muerte, qué teoría, qué epistemología nos alivia el sufrimiento cuando los seres a quienes amamos se van a caminar por las estrellas? ¿Cuando la tristeza se instala en el corazón, y el dolor del amor, el peso de la soledad no nos deja alzar el vuelo?, de poco sirve todo el acumulado teórico, de poco las metodologías y las tecnologías virtuales, nada nos dice ahí Descartes, Hegel, Habermas o Lacan. Lo que en realidad puede ayudarnos a dar luz a nuestro corazón para tal vez encontrar el camino o una simple respuesta, son historias sencillas como las de la sabiduría del barquero, pues ellas encierran no la arrogancia de la infor-

mación y de un conocimiento frío y prepotente, sino la profundidad y la luz de una ancestral sabiduría que siempre ha estado iluminado los caminos, los sueños y el corazón de la humanidad a través del transitar del tiempo y que ha sido construida desde sus propios territorios de vivir.

Si algo no enseña esta historia, es que debemos tratar de avanzar hacia los senderos de la sabiduría, y no tan sólo de la mera acumulación de información, de datos. Creemos que ya es hora de que las universidades, las escuelas y todo el sistema educativo en general empiecen a matricular la sabiduría y la ternura en sus aulas, y entendamos que no la vamos a encontrar en los textos teóricos o metodológicos, ni en los manuales sobre ciencia, técnica, administración o marketing, pues la sabiduría no está en los libros, sino en la propia vida, ese es el libro que nunca el sistema educativo nos enseñó a leer, y es urgente que lo hagamos; es hora de que la Escuela, la Academia ofrezcan un saber para la vida, no sólo para el 'hacer' y el 'tener', sino, fundamentalmente, para el 'Ser'. Lo que debe el sistema educativo aportar al ser humano, no es simplemente una profesión para ganarnos la vida, sino ofrecernos un horizonte de sentido para aprender a vivirla; ahora más que nunca es imprescindible una educación que nos ayude a entender que la verdadera sabiduría no está encerrada en las aulas ni en los textos, sino que está hablándonos desde la vida misma.

Por lo tanto, se hace necesario *Corazonar* no sólo la Academia sino sobre todo la vida; para ello, es imprescindible derrumbar las fortalezas de la razón y de la ciencia, para construir formas otras de saber, un conocimiento, una sabiduría del corazón que permitan la reappropriación y reconstrucción del mundo y tenga la vida y la felicidad como horizontes; resulta imposible creer que pueda surgir una alternativa para combatir la coloniali-





dad del poder, del saber y del ser, desde esas mismas epistemologías que han sido su fundamento. No podemos olvidar, que lo que ahora está en juego, no es sólo la reconstrucción de la academia, sino de la propia vida; no es como dice Mignolo⁷, *la madre de todas las batallas, es la batalla epistémica*, sino la batalla por la construcción de un horizonte de sentido, civilizatorio y de existencia diferente, otro, el mismo que para materializarse, más que de epistemología requiere de sabiduría.

11. Sabidurías insurgentes y epistemología

La diferencia entre sabiduría y epistemología, está no sólo en el tipo de saber y conocimiento que construyen, sino en el horizonte de existencia que éstos hacen posibles; mientras la epistemología aportó a una civilización que prioriza el capital sobre la vida; dichas sabidurías tienen un profundo potencial no sólo como productoras de conocimientos, sino sobre todo como fuentes de sentido de y para la existencia y ahí radica su potencial insurgente. El saber científico, el *logos*, la epistemología, le ha proporcionado al ser humano un cúmulo de conocimientos, de información, pero le ha ido también vaciando de sentido, esa pretensión de poder que le lleva a la apropiación de la totalidad de la vida, de la naturaleza, del ser humano, para buscar objetivarlos, codificarlos, controlarlos, dominarlos desde categorías conceptuales, desde los epistemes; ha construido el conocimiento como un otro cargado de externalidad al sujeto y a la propia vida; así, la naturaleza, el sujeto y la vida son pensados por un conocimiento que no siente ni piensa el ser, y que lo deja vaciado de sentido; un conocimiento así ha sido siempre útil para el ejercicio del poder y la dominación pues ha construido sujetos sujetados a los discursos de verdad de los conceptos.

La sabiduría en cambio, ofrece referentes de sentido para vivir y transformar la existencia, para ser junto con los otros, por eso las llamamos sabidurías insurgentes; pues la sabiduría como enseña el viejo Antonio, “no consiste en conocer el mundo, sino en intuir los caminos que habrá de andar para ser mejor... La sabiduría consiste en el arte de descubrir por detrás del dolor, la esperanza” (Viejo Antonio, 2000).

La epistemología por teorizar alejada de la vida y hablar sólo *sobre* ella, no ha tenido el poder para transformar la existencia individual o colectiva, mientras que la sabiduría por estar ligada al sentido de la existencia, y haber sido construida y hablar *desde* la vida, lo ha estado haciendo cotidianamente. La sabiduría permite el encuentro, entre la explicación, la descripción, la interiorización, la comprensión, el diálogo entre conocimiento y amor, entre el saber y la intuición, entre el corazón y la razón, para la transformación y liberación de uno mismo y de la realidad; la sabiduría hace posible que podamos *Corazonar* la vida no sólo para comprenderla, sino para transformarla, de ahí su sentido insurgente.

Mientras el teórico habla desde la fría arrogancia de las teorías, los datos y la razón; el sabio lo hace desde la sencillez y el calor del corazón; mientras el epistemólogo nos dejan con la cabeza hirviendo y el corazón frío y vacío, pues hablan de las cosas más sencillas de la forma más complicada que poco ayudan al vivir; el sabio nos deja con la cabeza fresca y con el corazón lleno, pues hablan de lo más complejo del modo más sencillo y nos dejan profundas enseñanzas que transforman nuestra vida; por eso el conocimiento del experto es tan distante, incomprensible y muy poco ha ayudado para hacernos mejores y más felices. En cambio los amautas, los sabios, han explicado la profundidad de los misterios de la existencia, desde la riqueza de la metáfora, la poesía, los cuen-





tos y relatos y sus enseñanzas han sido comprendidas y se han vuelto horizontes de sentido para orientar la vida. Al respecto la sabiduría Amaútica de Taita Marcos⁸ nos enseña que: “la sencillez es el camino de la inteligencia, y la humildad el sendero de la sabiduría”, caminos de los cuales anda tan distanciada la academia.

Dichas sabidurías tienen un potencial no sólo epistémico, sino sobre todo ético, estético y político, por eso hablamos de ellas como sabidurías insurgentes. La sabiduría es distinta de la epistemología, pues frente al carácter *totalitario* de los epistemes científicos occidentales; la sabiduría ofrece un sentido *totalizador*, holístico, del conocimiento, que no separa el corazón de la razón, así como de la acción; frente a la voluntad colonizadora, al carácter globalizante, uni-versalista homogeneizante de los epistemes; las sabidurías insurgentes tienen un sentido contra hegemónico, pues anteponen la pluridiversidad, el potencial político de lo heterogéneo, la respuesta insurgente de la diversidad y la diferencia y hacen posible la insurgencia de la alteridad, se abren a los otros y potencializa un diálogo de seres, sensibilidades, saberes, decires, haceres, experiencias de vida, que construyen puentes de comunicación intercultural, pero fuera de toda forma de colonialidad, de explotación, de dominación, de subordinación y exclusión.

Mientras las epistemologías siguen reproduciendo dicotomías sustentadas en el dualismo cartesiano, que separa razón/sujeto/cuerpo, desde las sabidurías insurgentes, no es posible un conocimiento que no hable desde el cuerpo, sino que se instala en el cuerpo y desde el cuerpo habla, no se trata de un conocimiento des-corporizado, desapasionado que sólo piensa y reflexiona, sino que es un saber in-corporado, que habla desde el cuerpo, y que, sobre todo, está cargado de sensibilidades, que siente, que piensa, que vive, y abre espacios para que podamos

Corazonar, no sólo las epistemologías, sino la vida.

El conocimiento epistémico, logocéntrico dominante, se sustenta en la hegemonía de los sentidos externo perceptores, la vista y el oído, eso implicó la subalternización y negación de los otros sentidos como posibilidades para el conocimiento académico científico lo que condujo a su progresivo deterioro. Desde las sabidurías se nos enseña en cambio, que si queremos transitar por el mundo del sentido, y comprender el sentido del mundo y la vida, sólo lo podremos hacer desde la totalidad de los sentidos; eso nos permitirá empezar a aprender de la sabiduría de los sabores, de los olores, mirar como ellos construyen nuestra subjetividad y disparan la memoria, y son parte vital de la construcción social del recuerdo y el olvido; es necesario aprender de las sabidurías sonoras, de las sabiduría de los colores, si queremos dar luz y color a la memoria, de la sabidurías táctiles que hacen posible el encuentro y la caricia para construir formas otras de alteridad; de ahí que hacer de la totalidad de los sentidos, posibilidades para la construcción no sólo de conocimientos académicos, sino de una sabiduría para el vivir, sentipensamos que sólo será posible, no tanto desde la epistemología, sino cuando podamos *Corazonar* desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemología dominantes, para construir sentidos otros de la existencia.

Mientras las epistemologías hegemónicas se sustentan en un saber que consideran moderno y sujeto al imperio de la moda; para las sabidurías insurgentes, el saber se sustenta en el poder de una raíz de ancestralidad que no se queda anclada en el pasado, sino que muestra su contemporaneidad, la tradición es una fuerza que viniendo de atrás del tiempo, se revitaliza permanentemente y construye memoria y que nos permite mirar el pasado, caminar el presente y soñar el porvenir. La memoria no es un depósito de cosas que vienen del pasado, sino que es





una construcción que hace referencia a todo el acumulado social de la existencia de un pueblo; por eso la permanente necesidad política entre los pueblos indios y negros de aprender de las arrugas de los abuelos, y escuchar las voces de la sabiduría de los ancestros; pues como nos enseña el Viejo Antonio: *la memoria, es la raíz de la sabiduría*.

Mientras las epistemologías tienen la arrogancia de la uni-versalidad y de la posesión de la verdad, desde las sabidurías insurgentes es posible construir una pedagógica del error, que empiece también a aprender a partir de nuestras equivocaciones. El conocimiento es una respuesta a territorialidades concretas a espacios locales, a lugares desde donde se teje cotidianamente la vida, sin que por ello, se trate de culturas que buscan el aislamiento y el encerramiento en sí mismas, sino que son conscientes de que estamos viviendo en un mundo atravesado por la globalización, pero que nuestra posibilidad de enfrentarla, es sólo afirmando un rostro propio de identidad, desde nuestros propios recursos y potenciales culturales.

Los epistemes han contribuido a la construcción de una alteridad humanista, antro-po-céntrica propia de la racionalidad de occidente que al hacer del hombre el centro del universo le ha permitido justificar su acción ecocida frente a la naturaleza; mientras que las sabidurías insurgentes o del corazón, plantean la necesidad de tejer una alteridad bio-céntrica, una alteridad cósmica que ponga en el centro la vida y reconstruya el tejido de la existencia, en interrelación y diálogo con todos los seres que habitan este infinito cosmos.

Las sabidurías insurgentes recuperan además junto con la afectividad, una dimensión que la razón hegemónica no lo ha hecho, la dimensión espiritual de la

existencia, pero vista desde dimensiones políticas, como nos lo está enseñando el pueblo *Kitu Kara* y su llamado para ‘*Corazonar* la vida’ como forma otra de lucha espiritual y política; en el mismo sentido en que nos lo enseña la sabiduría de las naciones iroquezas: “La espiritualidad es la forma más elevada de la conciencia política”.

Por todo esto las llamamos sabidurías insurgentes, pues mientras que la epistemología le ha proporcionado a occidente el instrumental teórico y metodológico, un conocimiento útil para el ejercicio de la colonialidad; las sabidurías insurgentes o sabidurías del corazón, aportan a la de-colonización del poder, del saber y del ser, a la de-colonización de la vida, y a la construcción de sentidos otros de civilización y de existencia.



12. Corazonamientos finales

Tenemos el desafío de sentipensar los legados coloniales en la producción académica, que si bien a nivel de reflexión ha logrado mucho, aún falta hacerlo a nivel de la existencia, no separando como lo hizo el poder, la teoría de la vida, sino hablando a partir de ella. ¿Será posible nombrar, interpretar la realidad, pero sobre todo vivir la realidad, fuera de las cadenas epistemológicas? La humanidad muestra que a lo largo de toda su historia ha tejido la vida sin epistemología, sino de la mano de la sabiduría.

Si la colonialidad nos llevó a perder nuestro propio camino, y el camino para el encuentro con los otros; hoy más que nunca como dice el anciano sabio Guaraní Kari Miri Poty⁹, es urgente que aprendamos a *...reencausar nuestro camino y nuestro caminar... a ser puentes para una nueva existencia...*; esto implica empezar a construir senderos de descolonización, que permitan



enfrentar toda forma de colonialidad del poder, del saber y del ser; pues sólo así podremos como nos dice el sabio Guaraní ...*reencontrarnos con nosotros mismos y con los otros* y en consecuencia, reencontrar nuestro ...*ser, estar y sentir en el mundo...*

La de-colonización del saber implica, como nos señala el anciano sabio, que *debemos aprender a crear, a ser nuestra propia agua, nuestro propio sol, nuestra propia tierra*; lo que significa, empezar a hacer escuchar nuestras propias voces, a hablar desde nuestros propios territorios del vivir, desde nuestros propios lugares y territorialidades, construir políticas del nombrar, del decir distintas, a fin de romper con un saber ventrílocuo que repite y no habla desde y con su propia voz, implica dejar de ser reflejo para ser presencia vital.

Quizás este sea el momento de empezar a tejer una gran *red de Sabidurías y Ciencias Sociales de Abya-Yala*, que se proponga tejer, desde la riqueza de la diversidad y la diferencia, que sea un espacio para que todas las propuestas de los diversos actores sociales, políticos e históricos que tienen la vida como horizonte, puedan ser escuchadas, debatidas, enriquecidas; ya sea aquellas que vienen desde los marcos epistemológicos y que buscan sentipensando por sí mismos, combatir la colonialidad epistémica que enfrentamos, y puedan abrir espacios de encuentro no sólo trans, inter, sino sobre todo anti-disciplinarios, a fin de que puedan entrar en diálogo con aquellas sabidurías insurgentes que desde la cotidianidad, buscan tejer horizontes otros de existencia.

La de-colonización del saber, del ser, de la afectividad, de los imaginarios, las subjetividades y los cuerpos implica no únicamente la impugnación radical de los saberes, de las epistemologías hegemónicas, sino sobre todo requiere, como dice la sabiduría de Karai Miri:

“mantener siempre encendido el fuego del corazón, para que reviva el espíritu de la palabra, pues sólo así podremos reencontrarnos con los demás, con los otros, pero sobre todo, podremos reencontrarnos con nosotros mismos...”; de ahí la necesidad de empezar a *Corazonar* no sólo las epistemologías, sino sobre todo la propia vida.

Debemos matricular la ternura, la afectividad en la Academia, debemos empezar a aprender con mayor humildad lo que las sabidurías del corazón pueden enseñarnos; asunto que no se trata sólo de una cuestión académica, sino, que es una cuestión esencialmente espiritual, ética y política, pues lo que está en juego no es sólo la transformación radical de la actual estructura en la producción de un conocimiento instrumental al poder, sino sobre todo, la transformación de las situaciones de existencia de las sociedades subalternizadas por la colonialidad, marcadas por la marginalización, la exclusión y la dominación, en la que viven la mayor parte de la población del planeta (Lander)¹⁰; lo que está en el centro de todo esto, es la lucha por la construcción de horizontes de sentido civilizatorios y de existencia otros, que tengan la felicidad como horizonte, que permitan *Corazonar* la vida y hagan posible la insurgencia de formas otras de sentir, de pensar, de imaginar, de decir, de nombrar, de hacer, de significar, para construir una distinta ética, estética y erótica de la existencia, que para que sea realidad, requiere no sólo de epistemología, sino sobre todo de ternura y sabiduría.

Y si bien el camino de la de-colonización es un proceso largo, difícil, nos alienta las palabras del viejo Antonio que nos advierte que *es largo el camino de los sueños*, para que a pesar de los anuncios de fin de la historia y el aparente triunfo absolutista de la globalización del mercado, continuemos militando intransigentemente por los sueños y la vida, con la actitud del loco arquero de la luna.





Un joven arquero tenía el sueño de un día llegar a cazar la Luna. Desde entonces, cada noche salía a disparar sin descanso sus flechas hacia el hermoso astro que sonriente lo miraba y le iluminaba con su luz de plata.

La gente de la aldea que veía al arquero disparar a la Luna, pensó que estaba loco, y comenzaron todos a burlarse de él y a llamarle ‘el loco arquero de la luna’, y a hacer todo tipo de comentarios irónicos y crueles.

Sin embargo, el joven arquero, -sin importarle lo que podían pensar de él los demás-, seguía inmutable en su objetivo y continuaba noche tras noche, disparando sus flechas a la Luna.

Pasó el tiempo, y el arquero se hizo viejo, y si bien, el loco arquero de la luna, nunca llegó a cazar la luna, si se convirtió en el mejor arquero que alguien puede haber conocido en todo lugar y tiempo.

Pues lo que importa no es si alcanzamos o no la luna, sino lo que vayamos construyendo en el largo camino de la lucha por los sueños. La única diferencia es quizás, que nos anima la terca e intransigente esperanza, de que si podemos alcanzar la luna.

Finalmente, la pregunta sobre ¿cómo podemos cuestionar el modelo logocéntrico, si seguimos haciéndolo desde la misma perspectiva logocéntrica que decimos impugnar?, sentipensamos que debe ser un horizonte que nos lleve a la urgente necesidad de hacer un radical cuestionamiento y ruptura con nuestras actuales prácticas, no sólo académicas sino de vida. La sabiduría Chasídica nos enseña que “el mayor conflicto que enfrenta la humanidad, las sociedades y los individuos es un conflicto entre el pensamiento, la palabra y la acción, pues somos incapaces de decir lo que pensamos, y peor aún de hacer lo que decimos”, deberíamos incluir también lo que sentimos; de ahí

la necesidad de llenar las teorías y las palabras de vida y empezar a construir una academia que tenga la existencia como horizonte, una academia comprometida con la vida.

Por ello, cómo explicar lo del *Corazonar* no tanto a las y los académicas, sino a mi pequeño hijo, a las niñas y niños, a las y los jóvenes que están soñando y luchando por muchos mundos posibles y de otro modo, por horizontes diferentes de civilización y de existencia; cómo hablarles del potencial de las sabidurías insurgentes y de las profundas lecciones de vida que estas nos ofrecen; nuevamente se evidencia que resulta insuficiente hacerlo desde la epistemología, por ello he querido hacerlo, desde la poética de la misma sabiduría; ojalá esta sea una forma de responder a esa tenaz interrogante y de evidenciar que es necesario, urgente y posible, *Corazonar* desde las sabidurías insurgentes, no sólo la academia, las epistemologías, sino sobre todo la propia vida.



Corazonando para mi hijo

Hijo mío:

Tanto tiempo sin mirar la vida, sin escuchar lo que nos busca enseñar, ciegos a la sabiduría que nuestra arrogancia no permite hallar.

Tanto tiempo sólo viendo y oyendo, lo que nos impone la tirana razón, ya es hora de volar a la vida y abrir las puertas del corazón.

La sabiduría no está en la razón, al corazón hay que dejar hablar, ya es tiempo de empezar hijo mío, desde la ternura a CORAZONAR.

Que profunda es la sabiduría, que está escrita en el libro de la vida,

ya es hora de empezar a leerlo, con pasión, ternura y alegría.

Muy poco te ayudan las teorías, para que en la vida en verdad te realices, la ciencia no nos ha hecho mejores, ni ha podido hacernos más felices.

Aprende pues,

a mirar lo que la vida enseña,

escucha ya,

la sabiduría que en ella se encierra.

Aprende lo que te dice la luna, va creciendo hasta ser luna llena,



su sendero de luz nos enseña, que no hay sombras, ni noches eternas.
Aprende de las mariposas, el milagro de la transformación,
descubre que hasta una fea crisálida, guarda colores en el corazón.

Aprende de la vía del agua, es profundo lo que nos quiere enseñar,
nace de una gota de luna, y sabe que su destino es ser mar.
Nada tan frágil ni tan poderoso, como su cristalina belleza,
su fluir al océano te enseña, que nuestro destino es también la grandeza.

La sabiduría del árbol te enseña, que para soportar cualquier vendaval
debemos tener fuertes las raíces, igual es hijo mío con nuestra identidad.
La montaña te enseña en silencio, que para alcanzar las cumbres de la vida,
debes luchar con esfuerzo, con coraje, pasión y alegría.
Si quieres ser libre véncete a ti mismo, no te quedes parado al filo de la vida,
corre riesgos busca lo imposible, que la vida está para ser vivida.

Procura de todo y de todos, con profunda humildad aprender,
pues si hasta la hierba crece, como podemos negarnos a crecer
Todo cambio empieza en uno mismo, cambia entonces tu vida primero,
pues no puedes ser luz de los otros, si no hay luz en tu propio sendero.

Aprende pues...

Mira el mundo con ojos de mago, cabalga en las alas de la fantasía,
ábrete al azar a lo imprevisible,
no pierdas tu capacidad de asombro ante el bello milagro de la vida
Mantén encendido el fuego de la magia de los sueños, milita por la ternura y la
alegría,
haz parir estrellas bailadoras, sé cazador de nuevas auroras.

No dejes que te impongan tu vida, lucha siempre por ser tu propio dueño,
no hipoteques en nombre del poder, el poder constructor de tus sueños.
Nunca olvides que la ternura, la esperanza, el amor, la alegría,
son fuerzas insurgentes, para cambiar la historia y la vida.

Si hay problemas no te encierres en ti mismo, pues nuestra fuerza no está solo
en nosotros,
pide ayuda descubre que el poder, está en el amor que das y recibes de los otros.
Si alguien necesita de ti sé generoso, ofrécele tu corazón, dale tus manos,
No olvides que el mayor reto que tienes hijo mío, es construirte como un digno
ser humano.

Aprende pues...

Sólo raíces y alas, a tus hijos procura heredar,

raíces para que sepan quienes son y alas para que puedan volar.
Ábreles el corazón que les conmueva el dolor, la injusticia, las cosas bellas,
ayúdales a andar por la tierra y a volar también por las estrellas.

Que el poder de los cuatro elementos, que tejieron la trama de la vida,
vivan siempre en tu corazón y te den luz, fuerza y alegría.
Cristalino se como el agua, pon en todo la pasión del fuego,
generoso se como la tierra, vuela siempre libre como el viento.

Aprende pues,
a mirar lo que la vida enseña,
escucha ya,
la sabiduría que en ella se encierra.

Notas

- 1 Uni-versal hace referencia al sentido monocultural, a una sola forma (uni) de mirar, entender y explicar el mundo y la vida impuesta por occidente a nivel planetario (universal). El universalismo es una construcción del poder para legitimar la superioridad de los dominadores e imponer sus visiones de la realidad como discursos de verdad. Una de las instituciones que se crea sobre la base del uni-versalismo, es la “universidad”, que se encarga de la reproducción y legitimación de esos discursos
- 2 Ecicidio, hace referencia al asesinato de la naturaleza.
- 3 Cit en LE BRETON, David. *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1998
- 4 CASTILLEJO, Alejandro. *Poética de lo otro: Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia / COLCIENCIAS, Bogotá, 2000.
- 5 El Viejo Antonio, líder indígena chiapaneco, guía espiritual y político del movimiento Zapatista de Liberación Nacional, maestro del sub comandante Marcos
- 6 LANDER, Edgardo. *¿Conocimiento para qué?. ¿Conocimiento para quien?. Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. En: Material seminario *Conocimiento y globalización neoliberal*, Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2005.
- 7 Frase pronunciada por Walter Mignolo, en la 14 conferencia internacional “Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino, convocado por la Academia de la Latinidad, celebrado en la Universidad Andina Simón Bolívar, en





Quito del 21 al 23 de septiembre de 2006.

- 8 Taita Marcos, Yachag, hombre sabio, guía espiritual del pueblo Kayanbi
- 9 Karai Miri Poty, guía espiritual y político del pueblo Guaraní. Cit en: GUERRERO ARIAS, Patricio. *Corazonar una antropología comprometida con la vida. Nuevas miradas para la descolonización del poder, del saber y del ser*. FONDEC, Asunción-Paraguay, 2007
- 10 LANDER, Edgardo. Op. Cit.

Bibliografía

ALBÁN, Adolfo

- 2006 “Conocimiento y lugar: más allá de la razón hay un mundo de colores”. En *Tejiendo textos y saberes: Cinco hilos para pensar los estudios culturales, la colonialidad y la interculturalidad*, ALBAN Adolfo (Compilador), Popayán: Editorial Universidad del Cauca,

CASTILLEJO, Alejandro

- 2000 *Poética de lo otro: Antropología de la guerra, la soledad y el exilio interno en Colombia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia / COLCIENCIAS, Bogotá.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago

- 2005 *La Hybris del punto cero: Biopolíticas imperiales y colonialidad del poder en la Nueva Granada (1750-1810)*, en material de estudio Seminario Epistemología y Estudios Culturales, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.

DUSSEL, Enrique

- 1994 *El encubrimiento del otro: hacia el origen del mito de la modernidad*. Quito: Editorial Abya-Yala.

GARCÉS, Fernando

- 2005 *Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica*. En: Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones Latinoamericanas. WALSH, Catherine (editora). Universidad Andina Simón Bolívar / Quito: Abya-Yala.

GUERRERO, Patricio

- 2007 *CORAZONAR una antropología comprometida con la vida: Nuevas miradas desde Abya-Yala para la descolonización del poder, del saber y del ser*. FONDEC, Asunción-Paraguay.
- 2002 *La Cultura: Estrategias conceptuales para comprender la identidad, la diversidad, la alteridad y la diferencia*, Quito: Abya-Yala.



- 1993 *El saber del mundo de los cóndores: identidad e insurgencia de la cultura andina*. Quito: Abya-Yala.
- KOWI, Ariruma
- 2005 *Barbarie, civilización e interculturalidad*. En: Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones Latinoamericanas. WALSH Catherine (editora). Universidad Andina Simón Bolívar / Quito: Abya-Yala.
- KUSCH, Rodolfo
- 1998 *Pensamiento indígena y pensamiento popular*, en Obras completas tomo II, Argentina: Editorial Fundación Ross.
- LANDER, Edgardo
- 2005(a) *¿Conocimiento para que? ¿Conocimiento para quien?. Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos*. En: Material seminario: Conocimiento y globalización neoliberal. Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito.
- LE BRETON, David
- 1998 *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- LEÓN, Catalina
- 2005 *Hacia una posible superación de la meta historia de lo latinoamericano*. En: Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: Reflexiones latinoamericanas, WALSH, Catherine, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito,: 115-120
- MATURANA, Humberto
- 2004 *Transformación en la convivencia*. J-C-SAEZ Editor, Chile.
- SÁBATO, Ernesto.
- 2001 *La resistencia*, Argentina: Seix Barral.
- SEATTLE, Jefe Indio.
- 1998 *La carta del jefe indio Seattle*. Acku Quinde, Sistema de Bibliotecas campesinas de Cajamarca, Perú.
- VIEJO ANTONIO
- 2000 *Desde las montañas del sureste mexicano (cuentos, leyendas y otras posdatas del Sup Marcos*. Recopilación y notas Alguien. México: Plaza Janes Editores S.A.
- WALSH, Catherine.
- 2006 *Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial*. En: Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento, WALSH, Catherine; Mignolo, Walter; Álavaro

- García Linera, Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- 2005 *(Re)Pensamiento crítico y (De)Colonialidad*, en: "Pensamiento crítico y matriz (de)colonial, reflexiones latinoamericanas", Universidad Andina Simón Bolívar / Quito: Ed. Abya-Yala.

WALSH, Catherine; SCHIWY, Freya y Santiago CASTRO-GOMEZ

- 2002 *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Universidad Andina Simón Bolívar / Quito: Abya-Yala.

ZAPATA OLIVELLA, Manuel.

- 1997 *La rebelión de los genes. El mestizaje americano en la sociedad futura*. Bogotá: Altamira Ediciones.



PERCEPCIÓN Y META-COGNICIÓN EN LA EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE AMÉRICA LATINA

147



*Floralba Aguilar**

Resumen

El principal objetivo de este artículo es reflexionar acerca de los diferentes procesos mentales que intervienen en la educación; se propone analizar la percepción y la meta-cognición en la educación dentro de un contexto signado por la complejidad y la complementariedad. En este sentido, se establece la necesidad de desarrollar el pensamiento complejo para lograr una mejor autocomprensión para re-significarnos como sujetos latinoamericanos valiosos por sí y por nosotros mismos. Se considera que el pensamiento complejo puede servir para redireccionar de manera activa, dinámica y efectiva los procesos educativos e intelectuales del mundo de hoy; se

* Docente Universidad Politécnica Salesiana. Lic. en Filosofía. Master en Educación Superior y Tecnología Aplicada a la Educación. Doctor en Filosofía

expone la posibilidad de operativizar una educación personalizada y holística; se plantea la necesidad de configurar comunidades de aprendizaje que piensen, re-piensen, formulen y re-formulen nuevas estrategias que optimicen el pensamiento y la acción de los seres humanos como un mecanismo para la gestión de la complejidad en el contexto educativo latinoamericano.



Introducción

Enfrentamos una época de cambios donde la complejidad es visible en todos los campos del accionar humano, por ello se hace indispensable intentar nuevos procesos de gestión en los diferentes niveles de la vida, con la idea de lograr un marco de comprensión suficientemente unitario que otorgue mayor sentido y significación a la realidad en la que nos encontramos.

Desde este escenario, el artículo se estructura en dos partes. La primera, expone los rasgos característicos de la sociedad compleja; realiza una serie de precisiones terminológicas acerca de la complejidad y sus particularidades; analiza el proceso, sentido y significado del pensamiento; aborda la percepción, sentidos y componentes; explica las bases conceptuales de la meta-cognición y su vinculación con la educación; reflexiona acerca de las contribuciones de los siete saberes para la potencial construcción de una currícula educativa pertinente; y, propone algunos elementos dinamizadores que potencian el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes. La segunda, reflexiona sobre las aplicaciones de la complejidad en América Latina; describe los elementos constitutivos del marco de comprensión que orientará la aprehensión de nuestra realidad; considera algunas pautas de meta-cognición necesarias para comprender el quehacer latinoamericano; y, finalmente, re-conceptualiza la subje-

tividad como mecanismo para alcanzar el meta-conocimiento en América Latina.

Primera Parte

1.1 Rasgos característicos de la sociedad compleja

Recorriendo brevemente a través del tiempo, se puede manifestar que a partir de la segunda mitad del siglo XX se visualiza una especie de desencantamiento por el progreso científico; desde la década de los ochenta surgen nuevos movimientos culturales, epistemológicos y filosóficos, que cuestionan y ponen en crisis a la racionalidad moderna; se evidencian varios intentos por reivindicar la teoría sobre la práctica; se perfila la necesidad de reconceptualizar y re-construir la realidad de la comunicación, de la vida del sujeto y de la sociedad en general; se promueve la generación de nuevos enfoques, nuevos modos de pensar, nuevas formas de interacción surgidos a partir del aparecimiento de las tecnologías digitales; y a medida que el tiempo sigue su marcha se vuelve prioritario también, la revalorización de enfoques integradores, cualitativos y holísticos que tienden a considerar que el conocimiento no se produce de manera lineal y que hace falta repensar el sentido, naturaleza, construcción y significado mismo del conocimiento.

Ante la complejidad de la sociedad que exige respuestas inmediatas surge el pensamiento complejo¹ y la transdisciplinariedad con la idea de dar respuestas integrales y no lineales a la nueva sociedad y sus multidimensiones. A principios del siglo XXI se perfila una especie de revolución cultural signada por una serie de enfoques y perspectivas teórico-prácticas que tienden a justificar la existencia humana de la actualidad.





En definitiva, todas las transformaciones experimentadas por la sociedad² de los últimos tiempos hacen pensar que estamos viviendo un cambio de época que según De Souza Silva José, se encuentra asociada a tres revoluciones: sociocultural (desde la década de los sesenta), económica (iniciada a finales de los años setenta) y tecnológica (desde mediados de los años setenta) (Cfr. De Souza Silva, 2001: 1-4) que han repercutido notablemente en la forma de pensar, ser y actuar de los seres humanos. A su vez, las tres revoluciones generan tres visiones de mundo: mecánica, económica y holística (Cfr. De Souza Silva, 2001: 2).

El mundo es un sistema complejo y dinámico, con múltiples dimensiones y funciones interconectadas (espacial, temporal, ecológico, social, económico, político, institucional, ético y estético), y es constituido por una diversidad de entidades vivas interrelacionadas, incluyendo la especie humana organizada en sociedades (Cfr. De Souza Silva, 2001:7).

A esto se agregan los procesos globales que van direccionando y cambiando la época, estas transformaciones se suceden de manera casi imperceptible mediante una serie de procesos que a decir de De Souza Silva, se constituyen en los más significativos para comprender el cambio de época: la construcción de un nuevo régimen de acumulación de capital; el establecimiento de un Estado-red supranacional; el esfuerzo hacia el desarrollo sostenible del planeta; y, la emergencia de un nuevo modo de generación de conocimiento, tal como lo plantea De Souza Silva (2001: 7-9)³.

A nivel cognoscitivo, se puede observar con claridad que después de haber confiado en la razón (subjetivismo), en la experiencia (objetivismo) o en las dos a la vez, en el plano histórico-social, el hombre tiende a confiar en el orden, en el progreso, en la libertad o en el poder,

pero paralelo a esta vivencia enfrenta un proceso de desencanto que le lanza a confiar en la incertidumbre, de modo que: “la conciencia de la simultaneidad, de lo inmediato prevalece frente a la conciencia del tiempo-progreso; la realidad uniformizadora de tiempos pasados ha estallado en multitud de modos de vida. El ritmo histórico se ha hecho, de un tiempo a esta parte, desasosegante y convulso, además de reinar por doquier el afán por lo novedoso y la estética del corto plazo” (Santos Rengo, 2000: 18).

La realidad homogénea de tiempos anteriores ha generado una multidiversidad de modos de pensar, sentir y de vivir. Frente a la historia universal, ‘absoluta y única’ aparecen las historias locales, particulares, singulares que dan sentido y significado a las culturas, de modo que lo particular y lo general, lo singular y lo universal van configurando una nueva realidad marcada por la complejidad que entendida desde el enfoque holístico, emana “como un sistema dinámico y contradictorio” (De Souza Silva, 2001: 11) donde la visión económica prevalece sobre las demás formas de ver y entender el mundo.

Todo se ha ido complicando en sintonía con la propagación de la sociedad red, una sociedad compleja y pluridimensional, que también toca a las instituciones educativas las cuales dan la impresión de haber acelerado su dinamismo procesual, donde todos los involucrados parecen perderse en sus roles y circunstancias, como sostiene Rodríguez Neira (1999: 195), la elaboración teórica salta de lo simple a lo complejo, porque la complejidad informa a la realidad (Cfr. Santos, 2000: 138), de allí que la acción y la reflexión educativa tienden a proyectarse hacia la integralidad, pues la acción educativa integral se proyecta al análisis estructural, sistémico y no fragmentario de la realidad, los procesos educativos se perfilan a la comprensión y representación de la totalidad del ser. La





educación personalizada con enfoque holístico⁴ desempeña un papel importante para el cumplimiento de los objetivos propuestos, es decir que nos encontramos frente a una totalidad comprensible en su relación con las partes que la componen, todo se liga dentro de un marco de constantes y paradójicas interacciones.

Lo anteriormente mencionado constituye otra prueba de la complejidad de la sociedad actual, una complejidad constatada en todos los procesos biológicos, históricos, sociales y culturales que obviamente inciden en los procesos educativos y que obligan a revisar las funciones de las instituciones educativas fundamentadas en la formación del estudiante para que sea capaz de construir nuevas respuestas desde su misma condición de complejidad.

Entonces, a nivel educativo, coincidentemente con Lesourne (1993), López Rupérez (1997) y Santos Rego (2000), se puede sostener que nuestros sistemas educativos son altamente complejos por las razones que a continuación describo:

1. Por la dificultad para cumplir con el objeto mismo de la educación que es el de transformar a los seres humanos.
2. Por la estructura normativa que da lugar a una complejidad formal.
3. Por la interacción interna del sistema que fomenta la complejidad informal.
4. Por la dicotomía del sistema que se presenta, de una parte, como cerrado y, por la otra, como abierto.
5. Por el tiempo en que se visibilizan los resultados, por su grado de operatividad y por los efectos producidos después del proceso.
6. Por la mutua implicación entre sistema educativo y sistema económico.

7. Por las dificultades para evaluar el grado de consecución de fines y objetivos generales.
8. Por la dificultad para articular políticas educativas acorde al contexto y a la realidad concreta.
9. Por las contradicciones y conflictos inherentes al sistema educativo.
10. Por el desconocimiento de las nuevas exigencias y requerimientos de los tiempos de cambio e incertidumbre que caracterizan a la época actual.



1.2 Origen y significado del pensar

El pensar es un proceso originado como consecuencia del cuestionamiento, la duda, la incertidumbre que se presenta en el hombre frente a los problemas y situaciones de sí mismo y del entorno al que pertenece.

El pensar surge por la capacidad de asombro del sujeto frente a todo aquello que se le presenta inexplicable a primera vista, tanto en el nivel objetivo, real, físico como en el nivel subjetivo, mental, interno o de conciencia.

Conforme a la lógica formal, pensar es la actividad interna que realiza el sujeto con la finalidad de generar un producto: el pensamiento, el cual involucra un conjunto de procesos realizados por la mente del sujeto tomando como referencia la información proporcionada por el objeto (entendido como todo aquello que admite un predicado o como aquello que se convierte en sujeto de un juicio).

Es importante señalar que el pensamiento puede ser analizado desde el punto de vista psicológico o subjetivo y desde el punto de vista lógico o racional, pero independientemente de su concepción, el pensamiento se expresa a través del lenguaje, constituyéndose de este modo, en el mejor mecanismo para la resolución de problemas, de allí que: “el proceso de pensamiento es un



medio de planificar la acción y de superar los obstáculos entre lo que hay y lo que se proyecta” (Vallejo, 2006: 187). El lenguaje se convierte en el mejor instrumento para la socialización del pensamiento del sujeto, pues “la evolución paradigmática del hombre en la sociedad se ve determinada por el lenguaje, con grandes consecuencias para su interrelación social y su disposición psíquica como un sujeto interactuante con respecto a ella” (Cfr. Peñuela y Álvarez, 2002: 4), de modo que la interacción comunicativa no es unidireccional ni lineal, es el proceso que posibilita la constitución de un conjunto de redes y en tal sentido, la comunicación se vuelve polisémica, cambiante, multívoca e interdinámica; está conectada a la manera como los sujetos en una relación intersubjetiva perciben el mundo físico-social; esta relación enfrenta al sujeto con una diversidad de situaciones complejas que dinamizan y justifican su acción social. El lenguaje y la comunicación dan lugar al apareamiento del sujeto social, histórico y cultural.

Desde el punto de vista lógico, el pensamiento se caracteriza porque opera mediante estructuras cognitivas como conceptos, juicios y razonamientos. El proceso del pensar, desde este punto de vista, sigue una dirección determinada que tiende a la solución de un problema pero esta dirección no es unidireccional, lineal, sino que involucra una serie de aspectos de retrospección y proyección, de paradas y de avances, en otras palabras, el proceso de pensar en sus diversas etapas, fases, modalidades, tipos, elementos, aspectos, se presenta como una totalidad coherente y auto-organizada que incluye el todo y las partes, lo finito y lo infinito, lo concreto y lo abstracto.

Desde el punto de vista psicológico, el pensamiento siempre responde a una motivación endógena o exógena propia del sujeto pensante.



En general, en el pensamiento intervienen los siguientes factores: sujeto pensante, proceso psíquico del pensar; objeto pensado, pensamiento determinado y expresión de lo pensado (Cfr. Ruiz Limón, 2007: 7), factores que de una u otra manera determinan niveles, formas, tipos y modos de conocimiento.

Ahora bien, es claro comprender que son los procesos cognoscitivos los que distinguen de manera evidente al hombre de los animales; el pensamiento superior proporciona al hombre las capacidades necesarias (habilidades y destrezas) para la supervivencia, que le permiten enfrentar y resolver con mayor solvencia y rapidez los problemas que el mundo les plantea como común denominador; con mucho acierto, Blas Pascal escribió que:

El hombre no es más que una caña que piensa, la caña de naturaleza más frágil, muere de un simple regocijo, de una simple gota de agua. Pero aunque el universo conspirara para aplastarlo, el hombre seguiría siendo más noble que lo que lo hace caer, pues sabe que muere y el universo no sabe nada de la victoria que obtiene sobre el hombre (Cit. por Ruíz Limón, 2007: 9).

Se podría sostener que el pensamiento es lo que da sentido y significación a la existencia humana; que no existe una realidad que pueda ser aprehendida de manera unidimensional y que el accionar del sujeto supone percatare de la existencia de estructuras, de sistemas, de conjuntos, de redes múltiples y diversas que se encuentran interrelacionadas⁵.

En fin, el pensamiento es un fenómeno multidimensional, contiene información, percepción, descripción, idea, teoría, entre otros. En el pensamiento interviene una conjunción de procesos en la medida que el acto de pensamiento es a la vez: biológico psicológico, lingüís-



tico, espiritual, social, cerebral, histórico, cultural y lógico. Para mostrar las diferentes dimensiones de la problemática del pensar: ontológica, gnoseológica, epistemológica, metodológica y psicobiológica, dejaré formulando las que considero preguntas fundamentales: ¿qué es lo que puede ser pensado?, ¿cuál es la relación entre sujeto pensante y objeto pensado?, ¿cómo pensar?, ¿cuál es el origen mismo del pensamiento?

Independientemente de las respuestas que se puedan proporcionar a cada una de las interrogantes; si no puede haber pensamiento sin objeto y sin contexto y si en el pensamiento se involucran una serie de elementos como la sensación, la percepción, la imagen, la representación y el intelecto, ¿cómo debe ser entendida la percepción?

1.3 Percepción

La percepción puede ser entendida desde el punto de vista gnoseológico como uno de los niveles básicos para la construcción del conocimiento; desde el punto de vista de la psicología social, dirigida a la comprensión de cómo los seres humanos piensan y recuerdan información sobre los demás ('cognición social'), la percepción es comprendida como: "un proceso nervioso superior que permite al organismo, a través de los sentidos, recibir, elaborar e interpretar la información proveniente de su entorno" (Cfr. Varios autores, 2007: 4); desde este enfoque, los grupos culturales desarrollan espontáneamente esquemas mentales (estereotipos y/o prejuicios) que en ocasiones provocan la elaboración de pensamientos parcialmente coincidentes cuando se enfrentan a determinados estímulos.

Sin embargo, se puede visualizar que en los puntos de vista antes mencionados, la percepción se presenta como un proceso mental mediante el cual se elabo-

ra, se organiza, se interpreta y se da sentido a la información obtenida gracias a la interrelación existente entre el sujeto o conciencia cognoscente y el objeto cognoscible o realidad.

Esta relación se encuentra mediada por la intervención de los órganos sensoriales, encargados de proporcionar a la mente del sujeto, la información necesaria (propiedades y características) de un objeto o de un fenómeno determinado, de modo que la percepción se encuentra ligada a la sensación, surge del contacto del sujeto con el medio (objetos) que facilitan sus respuestas adaptativas; es un proceso mental asociado a las actividades corporales del sujeto, de modo que: “la percepción es un proceso a través del cual se elabora e interpreta la información para organizarla y darle sentido” (Varona y Otero, 2002: 2), es decir que, los distintos tipos de energía sensorial exigen un procesamiento para la posterior producción de una respuesta concreta.

El sujeto forma su propia imagen mental, elabora conceptos, generaliza lo observado y construye un sistema de símbolos que proyecta y comunica a los demás; en este proceso interviene tanto la atención (como proceso selectivo de la percepción) como la memoria (como medio para identificar e interpretar).

El sujeto tiene la capacidad aprehender las propiedades del mundo a partir de la información sensorial que recibe, durante la percepción, el conocimiento del mundo se combina con las habilidades constructivas (operaciones cognoscitivas que intervienen en la percepción); la fisiología (aparato sensorial que permite la recopilación de información); y las experiencias de quien percibe (crean expectativas y motivos. La percepción varía de acuerdo al punto de vista de quien percibe) (Cfr. Bayo, 1987: 8), de allí que, la percepción es de carácter indivi-



dual en la medida que le pertenece al sujeto que percibe, pero es de carácter social en cuanto los objetos de la realidad son de índole públicos; en los dos casos, la percepción puede ser entendida como un fenómeno informativo/comunicable.

Algunos estudiosos consideran que el proceso seguido por la percepción de la imagen se encuentra determinado por: el conocimiento físico del objeto o fenómeno; la elaboración de la imagen mental en el sujeto determinada por un pensamiento imaginativo; la reorganización de significantes y significados de la imagen y el pensamiento, de modo que, en la percepción como proceso mental interviene la sensación interna resultado de una impresión material (sensación externa) formada en nuestros sentidos adquiriendo significado (Cfr. Varona y Otero, 2002: 5).

La percepción es un proceso cognoscitivo complejo que depende tanto de factores exógenos (información que el mundo le entrega) como de factores endógenos (funcionamiento de sus órganos sensoriales) que envuelven al sujeto que percibe.

1.4 La percepción en la educación

La percepción dentro de la educación se presenta básicamente desde dos visiones: la percepción del docente y la percepción del estudiante. En los dos casos, la percepción puede ser positiva o negativa, es de carácter individual y en ella intervienen una serie de elementos como la sensación, la experiencia, los prejuicios y las mismas emociones.

Desde esta perspectiva, la percepción se presenta como la imagen primera que se forma en el sujeto (docente y/o estudiante) cuando éste todavía no posee la suficiente información o los datos todavía son insuficien-



tes para la comprensión de la totalidad que quiere interpretar, aspecto que repercute notoriamente en el proceso aprendizaje-enseñanza.

En la percepción interviene la atención, la concentración, la memoria y la representación, aspectos necesarios y determinantes en el proceso educativo.

Todo lo anterior, conduce a pensar que el accionar docente deberá traspasar la esfera de la simple percepción para situarse y operar desde un pensamiento sistémico con miras a tener una visión compleja de los múltiples elementos y las diversas interrelaciones que intervienen en el proceso educativo; deberá ver las cosas de forma multireferencial, se obligará a valorar no solamente la disciplina sino también deberá considerar la transdisciplina y todos sus componentes.

En el proceso educativo, el docente proporcionará las herramientas necesarias para el desarrollo de las diversas operaciones cognitivas⁶ en el estudiante, se comprometerá a contribuir a la formulación, organización, presentación y expresión del pensamiento del sujeto que aprende con miras a lograr verdaderos meta-pensamientos o meta-cogniciones.

1.5 Significado de meta-pensar

Meta-pensar puede ser entendido como un proceso mental y como un producto.

Como un proceso mental, el meta-pensar involucra experiencias internas (reflexión) y experiencias externas (sensación) que surgen como consecuencia de la inter-relación existente entre el sujeto que piensa y el objeto pensado; justifica la concordancia del pensamiento consigo mismo; fomenta la necesidad de auto-regulación y propicia la auto-conciencia que se opera en el sujeto



cognoscente.

Como producto, el meta-pensar es la actitud que tiene el sujeto pensante frente a la realidad que pretende manipular, conocer, comprender, explicar, interpretar y transformar, es el conjunto de acciones y reacciones desarrolladas por el sujeto pensante en respuesta a sus intereses, motivaciones, emociones y necesidades personales y sociales, es el estado mental de sí mismo y del otro, es la capacidad de percibir, reflexionar y comprender el todo y la parte en dinamismo y bajo pautas estructuradas.

1.6 Bases conceptuales de la meta-cognición⁷ y su vinculación con la educación

Si observamos que la tendencia actual es lograr una nueva educación en donde el ‘aprender a aprender’ y ‘aprender a lo largo de toda la vida’, constituyen sus principales referentes, podremos avizorar con acierto que para comprender ese nuevo enfoque educativo debemos acudir al auxilio de una diversidad de actividades de carácter meta-cognitivo que permitan re-pensar el pensar, que promuevan pensamientos alternativos sobre el pensamiento, que generen una verdadera construcción del conocimiento fundamentado en el correcto uso de métodos, técnicas y estrategias de tipo cognitivo y meta-cognitivo con miras a responder a los nuevos retos de la educación.

Parafraseando los enfoques sobre la meta-cognición realizados por Esteban Ocampo, en su meta-cognición y enseñanza, encontramos que la meta-cognición puede ser entendida como: conocimiento; procesos y productos de la mente, procesos cognitivos, supervisión activa, regulación y organización, datos cognitivos, metas u objetivos (Cfr. Ocampo, 2007).

El elemento relacionador en todas las concep-



ciones acerca de la meta-cognición es que constituye una actividad mental compuesta por una serie de capacidades que tiene el sujeto para sistematizar, organizar mediante herramientas simbólicas los procesos asociados a una actividad mental de la cual somos conscientes y podemos transmitirla, comunicarla a los demás; una actividad mental constituida por una serie de procesos (pensar, analizar, inferir, razonar, solucionar problemas, anticipar, percibir, etcétera) y sus respectivos productos (como las percepciones, el pensamiento, las ideas, los modelos, los conceptos, etcétera); una actividad mental asociada a los procesos y a los productos mediante la cual se construye conocimiento sobre el mundo físico, social y psicológico; una actividad mental consciente, organizada y auto-regulada de los procesos que se encuentra ejecutando y de los productos que está generando; una actividad mental auto-evaluativa y auto-correctiva que permite realizar el seguimiento y la valoración de los resultados conseguidos en función a las metas propuestas; una actividad mental que expresa la realidad mediante la utilización de signos, símbolos e ideas, a partir de los cuales se construyen las representaciones sobre las cuales opera la mente.

En fin, según Flavell, 1985: “donde hay cognición puede haber también meta-cognición”; la cognición da cuenta de la conciencia que se tiene acerca de los procesos empleados para conocer, tales como la comprensión, la percepción, el aprendizaje, el pensamiento, la atención; en tanto que, la meta-cognición se relaciona con la comprensión acerca de cómo se realiza la tarea, para lo cual se vale de la planeación, la supervisión, el control y la regulación (Cfr. Ocampo, 2007).

Ahora bien, al analizar meta-cognición y educación, encontramos que las dos son actividades mentales que permiten el crecimiento personal, intelectual y social



del sujeto; la educación mediante enfoques pedagógicos, didácticas y metodologías contribuye para el fortalecimiento de la actividad cognitiva del estudiante, despierta y fomenta la necesidad de un pensar autónomo en el estudiante, propicia el enfrentamiento creativo y propositivo del estudiante a la diversidad de situaciones y problemas pero, a pesar de ello, la nueva educación debería orientarse con mayor rigor al desarrollo de procesos meta-cognitivos que respondan a las nuevas exigencias de la sociedad actual.

1.7 Elementos dinamizadores que potencian el desarrollo del pensamiento complejo en los estudiantes

Desde mi perspectiva, el desarrollo del pensamiento complejo puede ser concebido desde dos puntos de vista:

1. Como una disciplina de eje transversal dentro de un currículo sistémico, y 2. Como un conjunto de habilidades y destrezas interconectadas que permiten un mejor desenvolvimiento del ser humano. En los dos casos, el desarrollo del pensamiento complejo conlleva una serie de procesos conexos que contribuyen al análisis crítico-reflexivo y promueven la resolución oportuna de los problemas.

En este contexto y para cumplir con el objetivo de desarrollar el pensamiento complejo en los estudiantes, considero que es imprescindible la valoración de la educación personalizada y holística.

Educación personalizada ya que ésta: "...se apoya en la consideración del ser humano como persona y no simplemente como un organismo que reacciona ante los estímulos del medio, sino principalmente, como un ser escudriñador y activo que explora y cambia el mundo que lo rodea" (García Hoz, 1993: 18). La definición anterior,



rescata la dignidad humana, considera al ser humano como valioso en sí mismo, un ser humano donde confluye lo simple y lo complejo; lo teórico y lo práctico; lo subjetivo y lo objetivo; los procesos de individuación y los de socialización; todos se encuentran integrados y constituyen referentes necesarios para la comprensión y significación de la educación actual donde el ser humano explora, es activo, dinámico y transformador del mundo; con esto, la educación personalizada supera la visión que reduce al ser humano a un sencillo organismo que reacciona ante los estímulos del medio.

Educación holística al considerar al ser humano como un todo integral e integrado dentro de la totalidad de la realidad concreta, en el plano educativo, el holismo vendría a constituirse en: “la reflexión sobre la conveniencia y oportunidad de adecuar el estilo docente a las preferencias y necesidades cognitivo-afectivas del grupo de estudiantes, tratando de crear situaciones facilitadoras de un clima de aprendizaje desinhibidor, tanto de los bloqueos en los procesos mentales como del sentimiento de autoestima” (Cfr. Santos, 2000: 139).

Siguiendo este enfoque, en *Introducción General a una Pedagogía de la Persona*, Vol. 1 del tratado de Educación Personalizada, García Hoz, sostiene: “el sentimiento de dignidad coloca al hombre en el plano moral, ya que dignidad es tanto como grandeza cualitativa, que sólo está al alcance de las personas... tener conciencia de ser persona es tener sentimiento de dignidad” (García Hoz, 1993: 66). Plantea una educación sustentada en principios éticos y morales fundamentales que desde nuestro análisis debe ser complementaria del proceso desarrollado a nivel cognoscitivo.

Es necesario reorientar el currículo basado en tres ejes transversales fundamentales: uno epistemológico (estudio del conocimiento científico), otro metodológico



(estudio de métodos, técnicas y estrategias) y otro axiológico (preocupación por los valores). Entonces, la educación personalizada no solamente deberá proporcionar los contenidos científicos necesarios, sino que además deberá preocuparse por facilitar al estudiante: los principios, estructuras, formas y estrategias para aprender a hacer, a pensar, a convivir, a emprender; los principios básicos como la libertad, la singularidad y la apertura.

La educación personalizada se orienta a fortalecer interiormente a la persona para hacerla más eficaz socialmente y en esto juega un papel importante el desarrollo del pensamiento operante en cada sujeto.

La educación personalizada planteada por Víctor García Hoz se apoya en la consideración del ser humano como persona con potencialidades para explorar, cambiar y transformar el mundo. Las características esenciales incluidas en el concepto de persona de las que se derivan las orientaciones para ofrecer una educación personalizada son: singularidad–originalidad–creatividad, autonomía–libertad–responsabilidad, apertura–comunicación y trascendencia.

En otras palabras, la finalidad de la educación personalizada y holística necesaria para el desarrollo del pensamiento complejo deberá propiciar habilidades y destrezas cognitivas, procedimentales y actitudinales en el sujeto para formular y realizar, en general, su proyecto personal de vida, lo cual exige un conocimiento integral de sí mismo, de su personalidad y del mundo que le rodea, exige un conocimiento de las virtudes y defectos con el propósito de evaluar responsable, consciente y objetivamente las acciones que surgen como consecuencia de las decisiones tomadas.

El desarrollo del pensamiento complejo responde al intento de estimular a un sujeto para que vaya perfeccionando su capacidad de planificar, organizar, dirigir



y evaluar su propia vida; desarrollar su capacidad de efectivizar la libertad personal en concordancia con los principios y valores de la sociedad a la que pertenece.

El desarrollo del pensamiento complejo implica una valoración del sujeto que aprende, lleva consigo una serie de métodos, técnicas y estrategias que contribuyen al crecimiento personal y social del ser humano. El desarrollo del pensamiento complejo requiere de una visión educativa centrada en el estudiante y no centrada en el docente⁸.

El estudiante se convierte en sujeto activo del aprendizaje, modifica sus estructuras mentales, se apropia de la información que le proporciona el entorno, construye el conocimiento, otorga sentido y significación a todo cuanto acontece en su proceso de aprendizaje.

Las actividades cognitivas complejas realizadas por el sujeto se encuentran signadas por una serie de procesos enlazados e interconectados entre sí, donde se establecen relaciones internas y externas, relaciones con el objeto de conocimiento y/o de aprendizaje, relaciones entre estructuras inter y extra organización, es el momento donde, en términos de González Velasco (2009: 3): “la meta-cognición como herramienta interna del sujeto que aprende dialoga internamente con su ‘yo interno’, toma conciencia de la visión meta-compleja (pensamiento complejo meta-cognición) de lo que investiga”.

Desde la perspectiva de la complejidad, “el aprendizaje no es un fin, es un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de pensarlo, reflexionarlo, apropiarse de su esencia compleja... podemos hablar de un proceso de desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y complejización de un objeto (PDRAC), que representa ya



no un proceso simple, no lineal y único...” (González Velasco, 2009), con lo cual se promueve la necesidad de comprender que el aprendizaje conlleva una problematización y complejización del objeto que será apprehendido.

Por su parte, el docente es quien acompaña el proceso de aprendizaje, se convierte en: facilitador del logro de competencias, estimulador del aprendizaje autónomo, asesor en la selección de materiales y fuentes, la organización de situaciones de aprendizaje (Cfr. Abarca Fernández, 2007). Es decir, el rol del docente es de facilitador, generador de espacios de aprendizaje y controlador del proceso, su función es atender a cada estudiante en su individualidad, su ritmo de trabajo y sus expectativas.

En definitiva, el desarrollo del pensamiento complejo en el estudiante favorece la meta-cognición entendida como “proceso cognitivo mental en el que los sujetos tomen conciencia de lo que aprenden en la complejidad” (González Velasco, 2009: 1), es decir, conlleva la necesidad de pensar al sujeto como un ser activo, transformador y protagonista de su propia historia.

De lo antes mencionado se podrían deducir los siguientes objetivos del desarrollo del pensamiento complejo como disciplina y como eje transversal de un currículo sistémico:

- Proporcionar las herramientas teórico-prácticas necesarias para el desenvolvimiento eficiente y eficaz del sujeto que aprende.
- Concientizar al sujeto de sus propias limitaciones, aquí comienza su motivación para ser, para crecer, para proyectarse tal como es y para dejar su huella personal como ciudadano del mundo con responsabilidad social.
- Enseñar a problematizar, elegir, decidir, evaluar, corregir y proyectar su propia existencia, en otras palabras, lograr el ejercicio de la autonomía de sí mismo.
- Enseñar a pensar y a actuar para luego volver a



pensar, en un movimiento recursivo y dialógico (Cfr. Badilla, 2009: 12).

- Fomentar la apertura-comunicación para fortalecer la construcción de la historia determinada por el encuentro con el otro, permitiéndole a ese otro ser él mismo en una relación de libertad y aceptación (Cfr. García Hoz, 1993: 68).

- Introducir en el proceso educativo una serie de acciones pedagógicas equilibradoras, adecuadas a la diversidad, en el procesamiento cognitivo de los estudiantes, promoviendo la interacción eficaz entre motivación y competencia potencial para el aprendizaje (Cfr. Santos Rengo, 2000).

- Propiciar ambientes de aprendizaje efectivos a través de la generación de la construcción de comunidades de aprendizaje⁹ y de indagación que fomenten la interdependencia positiva, la auto-regulación, el trabajo cooperativo y colaborativo; que desarrollen valores, que permitan “la construcción de sujetos con sentido de responsabilidad y solidaridad comunitaria” (Cfr. Santos, 1990, 1991, 2000) aspectos indispensables para el crecimiento personal y social del sujeto que aprende.

En definitiva, el desarrollo del pensamiento complejo y meta-complejo en el estudiante implica:

- La operativización de un sistema educacional más humano, cuya ideología sea acorde a las necesidades individuales y sociales.

- Generar conciencia de que cada ser es único, diferente e irrepetible, es decir, comprender que cada estudiante: piensa, actúa, aprende, siente y necesita cosas diferentes.

- Entender que la educación es integral, que no se limita solamente al cultivo cognitivo y reconocer el valor de las otras dimensiones del ser humano.

- Proponer un diseño curricular sistémico e



integral (desde el origen) que proporcione condiciones, contextos favorables y coherentes para el desarrollo del pensamiento complejo (Cfr. Badilla, 2009: 9) ya que el diseño curricular tradicional es lineal, fragmentado y forzado a integraciones y conexiones posteriores.

- Valorar al estudiante como sujeto que construye su conocimiento, como responsable de su propio aprendizaje y por tanto, con capacidad suficiente para autogobernarse, con creatividad para resolver problemas, para buscar sentido y significado a su existencia.

- Formar a los estudiantes para la complejidad y educarlos para que adquieran actitudes meta-cognoscitivas (Cfr. Ellerani, 2009: 1) interconectadas con acciones y comportamientos que respondan a la nueva época.

- Romper con paradigmas tradicionales, mecanicistas e instrumentalistas que exigen al estudiante una ciega y obediente adaptación a currículos, a esquemas, a teorías, a concepciones, a enfoques y a perspectivas predefinidas que anulan la capacidad de ser ellos mismos, que obstruyen su capacidad de pensar, de ser y de actuar.

- Proponer mecanismos para repensar, reorganizar, redireccionar y readaptar el currículo a las necesidades e intereses específicos del estudiante y su contexto.

- “Romper el espacio, la dimensión y el tiempo como elementos limitantes en la estructuración de ideas para la construcción de un conocimiento” (González Velasco, 2009:4), es decir, es preciso construir un ‘aula-mente-social’¹⁰ que permita analizar la capacidad de aprender, enseñar y generar conocimiento de todos los que intervienen en la educación (Cfr. Ibíd: 4), que permita responder a las grandes interrogantes acerca del hombre, del mundo y de la trascendencia.

1.8 Contribución de los siete saberes para la potencial

construcción de una currícula educativa pertinente

Al reflexionar acerca de las principales directrices de la complejidad en general y de los siete saberes para la educación del futuro establecidos por Morin, he podido encontrar algunas bondades que pueden ser instrumentalizadas en beneficio del quehacer educativo actual, tal es el caso de la tendencia a favorecer la autonomía del pensamiento; la tendencia a considerar la necesidad de repensar en la epistemología de la complejidad como reforma necesaria para el pensamiento con miras a desarrollar una visión integradora que supere el reduccionismo; la disyunción y la fragmentación del conocimiento; la sugerencia implícita de valorar la historia con la finalidad de integrar el conocimiento científico y el pensamiento humanista, con el objetivo de generar una dialéctica que permita cruzar los límites de todas las áreas del conocimiento disciplinar, para construir realidades más complejas; la necesidad de desarrollar un pensamiento dialógico, recursivo, regenerativo, hologramático y poliscópico¹¹ que permita la comprensión sobre la evolución histórico/temporal de la vida humana en un modelo de interdependencia compleja; la historia facilita pensar la realidad social en forma sistémica, dinámica, en circularidad co-constructora, relacional, para generar un conocimiento pertinente, global; es poner en práctica el bucle que va del todo a las partes y de las partes al todo, para re-descubrir el movimiento que articula un horizonte racional análisis/síntesis y la constante creación de nuevos sentidos, al re-conocer 'la aventura incierta del conocimiento'; la historia permite tejer una red compleja para comprender articuladamente lo multidimensional de la praxis humana: lo ideológico, institucional, normativo, cultural, económico, político y productivo, al poner en discusión la legitimidad de una única verdad histórica y re-conocer la





emergencia de ‘verdades’, desenmascara discursos, condiciones, acciones que reifican el creciente poder de las determinaciones socio/culturales/educativas entronizadas en las representaciones sociales de los sujetos (individuales/colectivos); propicia la construcción de una gramática dialógica, centrada en la acción/reflexión y en la poiésis, para enfatizar el pensamiento configurativo, la necesidad de desestructurar teorías y posiciones, el reconocimiento de la historicidad/espacio/tiempo y la realidad multidimensional y multi-referencial que constituye la compleja auto organización permanente de la comunidad humana¹².

En concordancia con su ‘epistemología de la complejidad’, Morin propone *los siete saberes necesarios para la educación del futuro* que se convierten en siete puntos de vista dignos de considerar en la educación al estilo latinoamericano: las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; los principios de un conocimiento pertinente; enseñar la condición humana; enseñar la identidad terrenal; enfrentar la incertidumbre; enseñar la comprensión; la ética del ser humano (Cfr. Morin, 2002). Estos siete saberes podrían ser entendidos así:

1. La posibilidad de una educación del futuro que cure la ceguera del conocimiento, ya que todo conocimiento conlleva el riesgo del error y de la ilusión; todo conocimiento está expuesto a errores de percepción o de juicio, a la influencia distorsionadora de los afectos, al ‘*imprinting*’ de la propia cultura, al conformismo, a la selección meramente sociológica de nuestras ideas, etcétera.

2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente frente a la creciente información producto del contexto actual, es necesario identificar, seleccionar y diferenciar problemas, información y significados clave

y/o pertinentes.

3. Una educación que enseñe la condición humana, donde todos los seres humanos deben reconocerse en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconocer la diversidad cultural inherente a todo lo humano. Conocer el ser humano es situarlo en el universo y, al mismo tiempo, separarlo de él. Al igual que cualquier otro conocimiento, el del ser humano también debe ser contextualizado, ¿quiénes somos? Es la cuestión inseparable de dónde estamos, de dónde venimos y a dónde vamos. Lo humano es y se desarrolla en bucles: a) cerebro-mente-cultura; b) razón-afecto-impulso; c) individuo-sociedad-especie. Todo desarrollo verdaderamente humano significa comprender al hombre como conjunto de todos estos bucles y a la humanidad como una y diversa. La unidad y la diversidad son dos perspectivas inseparables fundantes de la educación. La cultura existe a través de las culturas. La educación deberá mostrar el destino individual, social, global de todos los humanos y nuestro arraigamiento como ciudadanos de la Tierra.

4. Una educación que enseñe la identidad terrenal en medio de la diversidad cultural, de ideología, de religión, de lengua, etcétera. Es necesario introducir en la educación una noción mundial más poderosa que el desarrollo económico: el desarrollo intelectual, afectivo y moral a escala terrestre. De allí que, la perspectiva planetaria es imprescindible en la educación. Pero, no sólo para percibir mejor los problemas, sino para elaborar un auténtico sentimiento de pertenencia a nuestra Tierra considerada como última y primera patria.

5. Una educación que enseñe a enfrentar las incertidumbres, ya que todas las sociedades creen que la perpetuación de sus modelos se producirá de forma natural. Los siglos pasados siempre creyeron que el futuro se



conformaría de acuerdo con sus creencias e instituciones. El siglo XX ha derruido totalmente la predictividad del futuro como extrapolación del presente y ha introducido vitalmente la incertidumbre sobre nuestro futuro. Nos hemos educado aceptablemente en un sistema de certezas, pero nuestra educación para la incertidumbre es deficiente. Considera Morin (2002) que los seres humanos navegamos en un océano de incertidumbres en el que hay algunos archipiélagos de certezas.

6. Una educación que enseñe la comprensión ya que ésta se ha convertido en una necesidad crucial para los seres humanos por lo que la educación tiene que abordarla de manera directa y en los dos sentidos: a) la comprensión interpersonal e intergrupal y b) la comprensión a escala planetaria.

La comprensión está amenazada por la incompreensión de los códigos éticos de los demás, de sus ritos y costumbres, de sus opciones políticas. Los grandes enemigos de la comprensión son el egoísmo, el etnocentrismo y el sociocentrismo. Morin ve las posibilidades de mejorar la comprensión mediante: a) la apertura empática hacia los demás y b) la tolerancia hacia las ideas y formas diferentes, mientras no atenten a la dignidad humana. La verdadera comprensión exige establecer sociedades democráticas.

7. Una educación que enseñe y difunda la ética del género humano. Propugna la enseñanza de una ética válida para todo el género humano como exigencia de nuestro tiempo. Morin presenta el bucle individuo-sociedad-especie como base para enseñar la ética venidera (Cfr. Morin, 2002).

En el bucle individuo-sociedad surge el deber ético de enseñar la democracia. Ésta implica consensos y aceptación de reglas democráticas, pero también necesita

diversidades y antagonismos.

En el bucle individuo–especie, Morin fundamenta la necesidad de enseñar la ciudadanía terrestre. La humanidad dejó de ser una noción abstracta y lejana para convertirse en algo concreto y cercano con interacciones y compromisos a escala terrestre.

De allí que la primera tarea de la educación es enseñar un conocimiento capaz de criticar el propio conocimiento, la educación debe enseñar a evitar la doble enajenación: la de nuestra mente por sus ideas y la de las propias ideas por nuestra mente; debe contribuir para la búsqueda de la verdad; la educación exige flexibilidad, crítica y corrección de errores; la educación debe contribuir para la identificación y solución de problemas así como debe enseñar a convivir con sus ideas, sin ser destruidos por ellas.

Morin formula la necesidad de cambios concretos en el sistema educativo desde la etapa de la primaria hasta los niveles superiores: la no fragmentación de los saberes, la reflexión sobre lo que se enseña y la elaboración de un paradigma de relación circular entre las partes y el todo, lo simple y lo complejo.

Desde la potencial construcción de una currícula que incorpore los siete saberes morinianos y la tridimensionalidad del ser humano como especie, individuo y sociedad, se podría diseñar un plan de estudios donde los siete saberes se encuentren trans-disciplinariamente contenidos.

En el concepto de especie: estarían contenidos las Ciencias Naturales y el saber planetario que debe impartirse en todo proceso educativo (Física, Química, Biología); en el concepto de sociedad ingresarían las Ciencias Sociales, el saber de la condición humana y la comprensión para nuestra supervivencia (Ciencias Econó-





micas, Políticas, Jurídicas); en el concepto de individuo, estarían las Humanidades y el saber referente al pensamiento complejo contenido en las ilusiones del pensamiento, sus incertidumbres, el pensamiento pertinente y la ética planetaria (Filosofía, Arte y Lengua).

En este sentido, los siete saberes de Edgar Morin, darían sentido y significación a las currículas universales en razón de que orientarían la humanización rompiendo los viejos esquemas positivistas de neutralidad sin compromiso social.

Profundizando en el análisis, se podría agregar que si la historia es la que permite explicar la historicidad, comprender la dialecticidad, el hacer y el estar del hombre, ésta debería ser entendida como el eje transversal de los siete saberes ya que su existencia requiere de una realidad histórica vista como una totalidad estructurada, con dialecticidad y con sentido definido por una conciencia histórica que integra teoría y praxis social.

Todo tiempo histórico exige de una conciencia histórica, pues no hay historia sin conciencia histórica y viceversa. Considerar que la historia puede aportar para la comprensión de los otros siete saberes, implicaría entender a la historia desde una visión pasatista, personalmente me inclino a considerar que la historia es presentiva que permite reconstruir el pasado y proyectarse al futuro, ya que en el presente confluyen las otras dimensiones del tiempo, de modo que, hablar de una historia del pasado significaría fragmentar la historia, quedarnos únicamente con el pasado significaría aceptar fragmentos de la realidad; aceptar solamente el futuro como dimensión fundamental de la historia sería un sin sentido porque todavía no es y al no ser solamente es incertidumbre e implica probabilidades.

Mi enfoque se orienta a considerar que la reali-

dad histórica 'está siendo', comparto plenamente con la tendencia existencialista que sostiene que conciencia histórica, historicidad y tiempo histórico son proyecciones que se justifican desde una existencia presente.

La historicidad se presenta como posibilitante de la continuidad de realización de la humanidad en el tiempo y la conciencia histórica (como saber histórico) se encarga de retomar/recoger el mensaje y entablar el diálogo con el pasado.

Toda realización histórica expresa un espíritu colectivo entendido como síntesis de espiritualidades individuales. En la historia como realidad, el hombre intenta fundar la continuidad de su autorrealización existencial porque experimenta la imperfección de todo presente y su necesidad de liberación en otra dimensión del tiempo (Cfr. Agoglia, 1978: 83-96).

Todo hecho u obra históricos designan una realidad, expresan una disposición espiritual y formación vital, en lo esencial, apuntan a valores que remiten a una continuidad de realización, cuya integración constituye el tiempo histórico. No hay hechos que sean históricos porque ingresen en el tiempo histórico sino que hay tiempo histórico porque hay hechos históricos.

La historia como saber es integración del tiempo histórico porque es diálogo entre valores que el pasado quiso realizar y los valores que demandan la realidad presente. Por tanto, no hay historia real sin conciencia histórica (sin historia como saber) porque sólo la comprensión libera el sentido del pasado posibilitando su conexión con el presente y el futuro (Cfr. Agoglia, 1978: 103).

La conciencia histórica hace de cada momento histórico un fin logrado y un medio para un fin posterior, de modo que coincidiendo con Rodolfo Agoglia, en su *Conciencia Histórica y Tiempo Histórico*, encontramos





que:

El pasado reconstruido e incorporado a la estructura debe aparecer como un *imperfectum*, si se lo ve como concluido rompe la continuidad y si lo vemos como la consumación total de la historia (anticuaria) sería la consagración de lo deficitario.

El presente debe ser momento de transición, la praxis del tiempo, anularlo implica reconocer impotencia histórica, un no hacer; exaltarlo contra un pasado muerto es una mera ilusión.

El futuro debe dar la orientación de la historia, el sentido que se ve en la intencionalidad de los hechos que ingresan en la construida unidad. Ausencia de futuro implica falseamiento de la imagen histórica del pasado (Cfr. Jaspers citado por Agoglia, 1978: 111-129).

En definitiva, la historia puede aportar para los otros siete saberes con pautas fundamentales para el análisis, la comprensión, la interpretación, el sentido y el verdadero significado del ser y del quehacer humanos como seres situados en contextos diversos y similares a la vez.

Según Edgar Morin, la educación deberá ilustrar este principio de unidad/diversidad en todos los campos, a nivel individual, social, cultural, etcétera. También la educación debería mostrar e ilustrar el destino con las múltiples facetas del ser humano: el destino de la especie humana, el destino individual, el destino social, el destino histórico, todos los destinos entrelazados e inseparables. Así, una de las vocaciones esenciales de la educación de nuestro tiempo deberá iniciar con el examen y estudio de la complejidad humana para comprender el contexto inmediato y proyectarse a la transformación del contexto global.

Segunda Parte

Aplicaciones de la complejidad a América Latina

2.1 *Marco Contextual*¹³

Es importante considerar que ‘América Latina’ no es solamente una referencia teórica, sino que es una realidad histórica y una realidad conexas, de modo que, toda actividad intelectual realizada en o desde América Latina por latinoamericanos conlleva la necesidad de ‘pensar’ y ‘pensar-nos’. El establecimiento de un marco de comprensión que acoja tanto al objeto conocido como al sujeto que conoce es, por tanto indispensable.

Es preciso aclarar que la re-conceptualización de la subjetividad en América Latina no es una consecuencia de adoptar la complejidad como sistema. El problema de la subjetividad en América Latina tiene sus propios determinantes, anteriores al planteamiento del problema de la complejidad como un sistema que puede renovar la educación en América Latina.

Esos determinantes son de carácter histórico. De hecho, el determinante fundamental de nuestra realidad es lo que se ha denominado la ‘colonialidad del ser, del poder y del saber’. Toda nuestra realidad social, económica, política y cultural –y por tanto, nuestro sistema educativo– está atravesada por esta determinación.

El enfrentar, resistir o liberarnos de esta determinación, sea a nivel individual o colectivo, es fundamental y previo (en sentido filosófico) a la renovación de nuestro sistema educativo desde la perspectiva de la complejidad de Edgar Morin.





Frente a las determinaciones de la colonialidad, el ejercicio de pensar y pensar-nos constituye un verdadero ejercicio de crítica y resistencia, se convierte en una verdadera 'descolonización de nuestra subjetividad' (de nuestra condición de sujetos), puesto que la colonialidad se reproduce ante todo y por, sobre todo, como una alienación de nuestra condición de sujetos, es decir como una cosificación, como una reducción a condición de 'objetos' que cumplen determinados roles en el sistema de dominio: mano de obra barata, productores de materias primas, consumidores de productos elaborados, entre otros.

La 'descolonización de la subjetividad' es, pues, una condición necesaria para toda crítica o replanteamiento del sistema educativo en América Latina. Este modo de proceder, en lugar de limitar, potencia la posibilidad de renovar nuestro sistema educativo con la propuesta de la complejidad. En otras palabras, la 'descolonización de la subjetividad' es una tarea ontológica una 're-constitución ontológica' que genera condiciones de posibilidad para una 're-constitución antropológica', una 're-constitución epistemológica', una 're-constitución ética', una 're-constitución política' y una 're-constitución pedagógica' del sujeto latinoamericano.

Se entiende por 're-constitución ontológica' ese paso, proceso o conversión de ser-objetos a ser-sujetos, de estar desappropriados de nosotros mismos a re-apropriarnos de nosotros mismos, lo cual abre la posibilidad de mirarnos y valorarnos como seres humanos dignos y libres (re-constitución antropológica), de conocer y conocernos en los marcos de nuestra propia realidad (re-constitución epistemológica), de auto-comprendernos como fines y no como medios (re-constitución ética), de organizarnos como sistema político libre, democrático y soberano (re-constitución política) y de hacer de la educación un pro-

ceso de autoafirmación y no de alienación (re-constitución pedagógica).

El atender a esta necesidad histórica de re-constitución ontológica (con lo cual nos abrimos a las cosas re-constituidas ya mencionadas) abre la posibilidad de apreciar en todo su valor y utilidad la propuesta de la complejidad como una opción educativa que permitiría un mejor conocimiento y valoración de nosotros mismos. Con ello, ‘vacunaríamos’ a la propuesta de la complejidad para que no se convierta en un nuevo mecanismo de dominio en el campo educativo y aprovecharíamos todas sus potencialidades para reformar los paradigmas del sistema educativo vigente en América Latina. Dicho de otro modo, es este marco histórico, ontológico, epistemológico, ético, político y pedagógico, el que permite comprender la necesidad y viabilizar una reforma educativa en América Latina desde los parámetros de la complejidad.

Este marco histórico, ontológico, epistemológico, ético, etcétera, es el que permite ‘apropriarnos’ de los paradigmas de la complejidad y no sólo ‘repetirlos’ a-críticamente o ‘aplicarlos’ mecánicamente. ‘Apropriarnos’ significa re-contextualizar tales paradigmas, re-semantizarlos, hacerlos servir para nuestros fines históricos de subjetivación, atuoreferencialidad, autonomía, soberanía, independencia, interculturalidad, transculturalidad. Sólo así podremos compaginar nuestra reforma educativa con la complejidad y visión planetaria que propugna de manera particular Edgar Morin.

2.2 Pautas de meta-cognición para comprender el quehacer latinoamericano

Las pautas de meta-cognición en América Latina deberán estar orientadas desde la actividad peda-



gógica y desde una adecuada comprensión y re-interpretación de la historia.

Es preciso interrogarse, reflexionar y hacer una hermenéutica, por y desde el presente mismo, considerando el campo de la historia y de la historicidad. Es indispensable interpretar los condicionamientos históricos, sociales, simbólicos y económicos que en la práctica docente permitirán explicar la dinámica de la sociedad compleja y de sus protagonistas.

La tarea a emprender considerará la historia de nuestra meta-cognición, una ontología del presente que se realiza sobre tres ejes: en relación con la verdad que nos constituye como sujetos de conocimiento; en relación con el campo de poder en el cual nos constituimos como sujetos que actúan sobre otros; en relación con la ética según nos constituimos en sujetos morales (Cfr. Wohning, 2005: 8).

Desde esta perspectiva, el proceso educativo en América Latina deberá tender a la concientización de la necesidad de auto-reflexión para lograr una verdadera transformación de los sujetos considerando el pliegue del saber en donde el pedagogo y el estudiante son sujetos con capacidad para aprender y desaprender, para identificar problemas, pensar y repensar, regular, redireccionar y modificar procesos, buscar alternativas de solución y modificar las formas de pensar, sentir, actuar y de estar-en-el-mundo.

Se debería re-significar diferentes categorías conceptuales propias del quehacer pedagógico con miras a legitimizar la educación y lograr una mejor comprensión de los procesos de aprendizaje fundamentados en las teorías emergentes que establecen la necesidad de considerar como eje fundamental al educando, sus intereses y su contexto, en contraposición de la educación tradicional caracterizada por la sencilla transmisión lineal y

homogénea del conocimiento (visto como absoluto, concluido y verdadero) en la que el rol pasivo, de escucha y de ejercitación del estudiante mecanizan los saberes e impiden el involucramiento de procesos de transformación en la práctica docente.

Es preciso proporcionar estrategias que permitan el desarrollo del pensamiento en sus diferentes manifestaciones. El estudiante deberá desarrollar la capacidad para establecer conexiones entre el conocimiento socialmente elaborado y su sentido y significación para la realidad individual y social.

La educación es la mejor estrategia para la adquisición del capital cultural de nuestros países; es la herramienta más adecuada para la construcción del modelo socio-histórico-cultural que involucra procesos de objetivación en relación dialéctica en los cuales se articulan las tres funciones básicas de la representación: la función cognitiva de integración de la novedad, la función de interpretación de la realidad y la función de orientación de las conductas y las relaciones sociales que determinan una nueva forma de ser y de ver el mundo.

El proceso de constitución de la meta-cognición requiere reconocer la necesidad de una síntesis global que explique a la sociedad humana como una totalidad estructurada y, por otro lado, debe considerar que las causas no pueden reducirse a un problema de motivos ya que toda causa está acompañada de un conjunto que hace a las condiciones en las que ocurre un fenómeno (Cfr. Bloch, 1982: 46).

Considerar los objetivos de la educación de acuerdo al contexto; el objetivo de la educación para la era planetaria es fortalecer las condiciones de posibilidad de la emergencia de una sociedad-mundo compuesta por ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente com-





prometidos en la construcción de una civilización planetaria (Morin, 2005: 89), una educación que deje a un lado el enciclopedismo o memorismo mecánico y que contribuya a la consolidación de una educación integral que haga realidad los postulados defendidos con acierto por Miguel Montaigne¹⁴, cuando en su obra *Ensayos* manifestaba que el fin de la educación no es llenar la cabeza sino formarla: “No llenar la cabeza (enciclopedismo) sino formarla, de lo contrario serían asnos cargados de libros” (Perelló, 2005: 85); o el postulado expuesto por Morin, cuando sostiene que “mejor vale una cabeza bien puesta que una cabeza bien llena”.

Efectivamente, la educación deberá propender a desarrollar actividades meta-cognitivas útiles para la adecuada comprensión de la vida y del mundo; una educación que permita exponer lo que sentimos y lo que pensamos; una educación donde el estudiante hable más y escuche menos.

Al estilo de Bourdieu, es necesario modificar las estructuras cognitivas que se encuentran constituidas en la relación dialéctica entre el *habitus*¹⁵ y el campo; entonces la realidad social existe dos veces, en las cosas y en los cerebros, en los campos y en los *habitus*, en el exterior y en el interior de los agentes. El concepto de *habitus* permite articular lo individual y lo social, las estructuras internas de la subjetividad y las estructuras objetivas que constituyen las condiciones materiales de la existencia humana (Cfr. Bourdieu, 1997: 85, citado por Aguilar, 2009: 88).

2.3 Re-conceptualización de la subjetividad como mecanismo para alcanzar el meta-conocimiento en América Latina

La re-conceptualización de la subjetividad para alcanzar la meta-cognición en América Latina implica

comprender dialécticamente la coexistencia tanto de concepciones abstractas, universalistas, cosificadoras, objetivadoras y despersonalizadoras como de concepciones concretas, particulares, subjetivistas y humanistas, que en lugar de negar nuestra condición de sujetos históricos, se vea mutuamente fortalecida y enriquecida mediante el rescate de vivencias culturales y praxis cotidianas, donde la condición real de los procesos de subjetivación, tengan un común denominador: el diálogo, comprendido como organización dentro de un nuevo espacio de sentidos y significados de varios sujetos constituidos en historias diferentes pero con capacidad de generar un ambiente colaborativo, solidario, armónico y respetuoso de las diferencias.

La re-conceptualización de la subjetividad se convierte en el mejor mecanismo para alcanzar el meta-conocimiento, pues, al considerarnos como sujetos valiosos en sí y por sí mismos nos proyectamos a la recuperación del derecho a pensar por nosotros mismos y a tener un espacio propio que no se agota en los deberes impuestos; nos proyectamos a la construcción de un sujeto que piensa, busca, conoce, reconoce, construye y transforma la realidad compleja de la cual forma parte.

En definitiva, la re-conceptualización de la subjetividad como mecanismo para lograr el meta-conocimiento implica llevar a cabo el proceso que Guerra, Samuel entiende como “configuración de una mente estratégica”, una mente sustentada en la identificación de la problemática histórica, en la superación de la mentalidad metafísica y en la ejecución de un giro existencial estratégico que a decir del autor mencionado se fundamenta en siete momentos: de la mente, de la razón, de la voluntad, del espíritu, de la solidaridad, de la interculturalidad, de la trascendencia con el propósito de alcanzar





una mente maestra que nos permita ser nosotros mismos (Cfr. Guerra, 2009: 52-57 citado por Aguilar, 2009: 87) cumpliendo así actividades reales de meta-cognición sustentadas en una verdadera reeducación de nuestra mente para poder integrar lo teórico y lo práctico, lo objetivo y lo subjetivo; la planificación y el resultado (Cfr. ibíd: 111-129 citado por Aguilar, 2009: 87).

Conclusiones

Vivimos un cambio de época (Cfr. De Souza Silva, 2001) que determina distintas visiones del mundo, nuevos enfoques pedagógicos, diversas tendencias y perspectivas de cambio y transformación.

La sociedad se encuentra constituida por la interacción comunicativa social, histórica, cultural, política, ética, etcétera, la que da lugar a nuevos procesos constructivos o destructivos que tienden a fortalecer o romper la organización del sistema. El sistema de interacciones oscila entre lo generativo y lo degenerativo, entre una dinámica interna y externa y es lo que justifica las relaciones y las diversas manifestaciones que se establecen entre los sujetos, es aquello que permite aprehender la realidad compleja, permite releer nuestro contexto y auto-observamos como seres sociales, históricos, activos, participativos y transformadores.

La percepción es “la sensación interior resultante de una impresión material, hecha por los sentidos”; para la psicología, la percepción es uno de los procesos cognoscitivos, una forma de conocer el mundo. La percepción “constituye el punto donde la cognición y la realidad se encuentran; es la actividad cognoscitiva más elemental, a partir de la cual emergen todas las demás” (Tomado de Enciclopedia Universal Sopena, citado por Neisser, 1976).



La percepción es individual en cuanto pertenece al sujeto que percibe y es social en la medida que los objetos de la realidad son de carácter público, puede ser entendida como un fenómeno informativo y/o como un producto interior.

La percepción y meta-cognición constituyen productos mentales complejos que potencian el auto-conocimiento y en la educación establecen nuevas pautas para la reflexión, comprensión, reconocimiento e interpretación del conocimiento individual y social.

En el análisis de los factores del pensamiento, en la relación sujeto-objeto es posible distinguir tres tendencias: la posición objetivista; la posición subjetivista o fenomenológica; y, la posición hermenéutica, donde se enfatiza la interacción sujeto-objeto como elementos complementarios y constitutivos de un todo considerado como sistema.

La forma de darse a conocer el pensamiento es mediante el lenguaje. El lenguaje y la comunicación, a su vez, dan lugar al apareamiento de un sujeto social, histórico y cultural.

La complejidad es cuestión de elección y decisión, pero no constituye un imperativo que se deba adoptar, repetir o imponer.

En la realidad compleja, a través de la práctica social se puede determinar que el hombre concreto es un ser en situación relacional, es decir que el hombre se encuentra unido dialécticamente a la realidad a través de los modos de trabajar, los modos de pensar, los modos de conocer, los modos de ser, los modos de estar en el mundo.

Como lo expresa Ciurana Emilio:

Asumir una incertidumbre ineliminable es uno de los grandes retos del pensamiento complejo, porque obliga a desarrollar estrategias cognitivas cada vez más críticas



y autocríticas, a inventar caminos (métodos) nuevos en el proceso de creación de sentidos nuevos, que como individuos debemos aportar a la sociedad sino queremos caer en, o seguir estando, en lo rutinario, predeterminado y programado... (Ciurana, 1998: 35).

El anterior es un aspecto digno de considerar en y desde el contexto latinoamericano con la finalidad de desarrollar la capacidad de pensar y pensar-nos como seres valiosos en sí y por sí mismos.

En el ámbito educativo, la complejidad desde nuestro contexto podría ser entendida como una estrategia práctica que contribuye para la desalienación, como una táctica para lograr verdaderas transformaciones sociales, como herramienta para consolidar una pedagogía de la eficiencia constituida por la capacidad de articular pedagogías particulares que se propongan la productividad, el rendimiento, la competitividad, la disciplina, el conocimiento, la autoridad epistemológica como referentes para pensar, re-pensar, re-formular y re-direccionar lo nuestro de manera integral e integradora, como instrumento para reformar nuestra forma de ser, de pensar y de actuar, aspectos que implican una re-organización del pensamiento que inicia con la creación de *cabezas bien puestas más que bien llenas* como el postulado establecido por Morin, es imprescindible realizar el esfuerzo de pensar la realidad global y contextual; pensar-nos a nosotros mismos con todas nuestras fortalezas y debilidades para proyectarnos efectivamente hacia un mundo mejor¹⁶.

Es preciso re-leer nuestro contexto, re-definir nuevas estrategias que permitan una auténtica des-colonización; desarrollar la capacidad para incorporar una multidiversidad de visiones, supuestos, motivaciones e intereses de la realidad que por esencia es holográfica y multiactor¹⁷.



Es importante recordar que no hay contenido educativo sin una visión transversal ontológica, histórica, epistémico-teórico-metodológica y axiológica fundada en una concepción del mundo, del tiempo y del espacio, todo esto sustentado por una visión psico-pedagógica y didáctica que le otorga significación.

En América Latina, se podría diseñar una teoría del cambio exclusiva de y para nuestro contexto con miras a desarrollar una lógica de cambio que permita re-ordenar nuestro pensamiento y configurar nuestro propio '*corpus* cognitivo y experiencial' que explique el sentido de nuestra existencia, una teoría del cambio basada en el análisis real y objetivo del contexto, sustentado en la autovaloración de nuestras propias capacidades (Cfr. Retolaza, 2009: 14-17).

Tomando como referencia la teoría del cambio expuesta por Retolaza; De Souza Silva, y otros, a nuestro entender se requieren al menos tres clases de cambios: inmediatos o emergentes basados en las vivencias y experiencias cotidianas; mediatos o transformativos basados en una lógica de pensamiento flexible y fluido y proyectables o racionalizados basados en procesos lógicos de carácter rígido (Cfr. Retolaza, 2009: 14-17).

Efectivamente, todo proceso de cambio es dinámico, requiere enfoques integrales y por lo mismo, es preciso considerar todas las dimensiones posibles: transformación personal, de relaciones, de patrones culturales, de carácter estructural. Estas dimensiones deberán ser analizadas en diferentes fases de cambio: fase de satisfacción (competencia inconsciente), fase de negación (incompetencia inconsciente), fase de confusión (incompetencia consciente), fase de renovación (competencia consciente). El sistema logrará reconfigurar las dinámicas de equilibrio sustentado en una diversidad de cambios determina-

dos por el análisis de la capacidad de articulación; el análisis de posicionamiento e interés; la reflexión externa y la reflexión interna (Cfr. Retolaza, 2009: 14-17) para lo cual es preciso seguir la ruta para el cambio¹⁸.

Notas

188



- 1 Que a decir de varios estudiosos, conduce a nuevas concepciones del mundo en las que la no linealidad es el principio rector de las dinámicas de todos los procesos; conduce a un nuevo estilo de pensamiento en red, un pensamiento de carácter holista y consecuentemente orientado a las totalidades; conduce a nuevas nociones, normas y valores del saber, un nuevo estilo de racionalidad donde el concepto cartesiano de objetividad es sustituido por el “omniobjetividad”; donde el concepto de disciplina sea reemplazado por la transdisciplinariedad. Es necesario explicar que el concepto de red puede ser entendido como una metáfora para aprehender los procesos sociales, como un concepto que alude a la posibilidad de interacciones de los sujetos en lo social. En neurociencias las redes son tejidos de neuronas (redes neuronales) que conectan muchos lugares del cerebro entre sí. Estas interacciones y conexiones, posibilitan a la dinámica cerebral su operar. La descripción de este funcionamiento ha servido de metáfora para designar procesos de interconexiones que permiten construir sistemas artificiales de inteligencia. También en los procesos sociales se habla de redes en tanto interacción (Cfr. PEÑUELA, Alejandro y ALVAREZ, Luis, 2002: 9)
- 2 Entendida como sistema complejo, es decir, como sistema dinámico (fenómeno procesual y fluido) en cuyo espacio coexisten en dialéctica/diálogo el orden/desorden que producen el cambio/transformación permanente en la organización social. Esto supone asumir que los fenómenos socio-históricos son fenómenos complejos que se desenvuelven en varios planos de la realidad porque son a la vez macro y micro sociales e involucra la múltiple temporalidad de los fenómenos.
- 3 A pesar de lo antes registrado, el cambio de época presenta algunas contradicciones: el mundo como un mercado, con economías pero sin sociedades ni ciudadanos; la globalización como reemplazo de los fines por los medios; la movilidad del capital y la vulnerabilidad del trabajo; el desempleo tecnológico como fuente de lucro; el



sector público como fuente de problemas y el sector privado como fuente de soluciones; el individualismo promovido por la competitividad y la solidaridad requerida por la sostenibilidad; el crecimiento económico con exclusión social; la búsqueda por ética en un mundo vacío de valores; la integración tecnológica y la interdependencia económica con fragmentación social y política; la emergencia de una ciencia sin conciencia para el lucro y no para la sociedad; trabajar con los pobres sin manejar el fenómeno de la pobreza; el reemplazo de la razón de Estado por la razón de mercado; la realidad virtual como la realidad real; la discriminación genética por las ciencias de la vida; el 'libre' mercado no es 'libre'; 'buen gobierno' para los actores transnacionales y 'mal gobierno' para la sociedad nacional; una democracia representativa donde los electos no deciden y los que deciden no son electos; la formación del pensamiento único y el eclipse del pensamiento crítico; la internacionalización de la soberanía nacional; la transnacionalización de las economías nacionales; la formación del mundo de los excluidos en la era del acceso; la innovación tecnológica para la obsolescencia programada; el hambre en un mundo de abundancia; el desarrollo tecnológico sin desarrollo humano; los prisioneros de la opulencia y los prisioneros del desamparo; los vendedores de ilusiones y los huérfanos de la esperanza; y, la inteligencia de las máquinas y la ignorancia de las masas. Una de estas contradicciones, sin embargo, necesita ser ampliada: el crecimiento con exclusión social (Cfr. De Souza Silva, 2001: 10).

- 4 Entendido como un holograma en el que el todo está en cada parte y que las partes, a su vez, se encuentren en el todo. Además, cada parte puede ser más o menos apta para reconstruir el todo... (Cfr. Santos, Miguel, 2000: 143),
- 5 En este contexto, la complejidad aparece como "un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados, presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Es el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Su mayor dificultad es que debe afrontar la solidaridad de los fenómenos entre sí, la incertidumbre, la contradicción" (Morin 1996: 32-35, citado por Santos, 2000: 146).



- 6 Entre ellas tenemos: la observación, el análisis, la síntesis, la comparación, la generalización, la abstracción, la definición, la división, la clasificación, la deducción, la inducción con todos los procesos que cada una de ellas involucra.
- 7 Es un concepto introducido por John Flavell, en la psicología cognitiva de la segunda mitad del siglo pasado. Con él se pretenden explicar los fenómenos asociados “al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos (...) La meta-cognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto” (Citado por Ocampo Flórez, Esteban 2007: 7). Meta-cognición, también es entendida como: “el pensar sobre como se piensa” o como una cognición de la persona sobre la propia cognición” (Wellman, 1985). Recientemente Boscolo (1997) afirma que el término meta-cognición se utiliza para designar la conciencia y el control que tiene el individuo de sus propios procesos cognitivos. Los diversos tipos sobre los que se ejerce el control son: meta memoria, meta comprensión, meta atención.
- 8 La visión centrada en el docente considera que él es el único dueño del conocimiento y por esta razón se convierte en estructurador del aprendizaje. El docente es quien supervisa y dirige el trabajo de los estudiantes. Es una visión que refleja relaciones de poder donde el profesor se convierte en ley, en autoridad, en subordinante, mientras el estudiante es subordinado y como tal se ve obligado a cumplir con las normas y disposiciones establecidas. Es una visión que anula al estudiante como ser humano, limita sus derechos y coarta su libertad para expresar lo que siente y lo que piensa (Cfr. Abarca Fernández, 2007).
- 9 Son el resultado de la transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno mediante una educación integrada, participativa y permanente mediante ese tipo de aprendizaje. Algunos estudiosos han identificado ocho fases básicas en ese proceso de transformación: sensibilización, toma de decisión, diseño de situación ideal, análisis del contexto y selección de prioridades, planificación transformadora, aplicación pedagógica, formación de los agentes implicados (profesores, padres, voluntariado, etcétera), y evaluación. Lo que debe resultar, con el tiempo y en el tiempo, es un aprendizaje compartido sobre cómo gestionar los asun-

tos educativos en una sociedad sin parangón en la historia humana (Hargreaves *et al.*, 1998 citado por Santos, 2000: 144).

- 10 Es en sí misma un bucle, que en metacomplejidad educativa permite el planteamiento de modelos de planificaciones de aula meta-complejas, espiral, icónicas, circulares, doble icono, y otras más. Bucle educativo es todo aquello que ahora está y en otro momento cambia de manera simple o compleja, que por su naturaleza dialógica en tiempo y espacio no existe límite (González Velasco, 2009: 11).
- 11 Se refiere a un ecosistema abierto donde se tienden puentes de relación con objetos ajenos o distantes entre sí. La estructura de red del hipertexto permite un nuevo tipo de cercanía entre disciplinas y saberes, una estructura inconclusa que siempre admite nuevas categorías (Cfr. Albarello, 1995: 1)
- 12 Esta perspectiva coloca la incertidumbre del devenir histórico-temporal socio/cultural como activador de los procesos de cambio/transformación desplegados desde la naturaleza auto-eco-reorganizada, que transforma la naturaleza de sus componentes para que emerja una sociedad multidimensional, multirreferencial y multiuniversal. El reto del pensamiento/conocimiento es seguir “creativamente” los cambios de los procesos históricos y los contextos o universos de significaciones que ellos expresan. Por otra parte, Edgar Morin en *El Hombre y la Muerte* afirma que toda ciencia, incluida la física, se desarrolla desde un doble eje, estructural e histórico, de allí, nuevamente la valoración de la historia. Además, sostiene que el ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural e histórico y que son las disciplinas (*y su organización curricular*) las que impiden la aprehensión de lo que significa ser humano. Por ello, para Morin, la historia tiende a convertirse en ciencia multidimensional que articula una diversidad de dimensiones (económicas, geográficas, antropológicas, sociológicas, políticas, etc.).
- 13 Las ideas expuestas en éste acápite forman parte de la contribución intelectual del Dr. Samuel Guerra Bravo (Catedrático de la Escuela de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador) a quien agradezco la claridad conceptual y las precisiones terminológicas fundamentales efectuadas para la adecuada comprensión del sentido y significado de la complejidad en América Latina.
- 14 Miguel Montaigne (1533-1592), primer escritor de educación, precursor de los tiempos modernos, comprendió que la educación no debe ser una adaptación del niño a un abstracto programa de



- libros sino que debe ser una conformación de la escuela al niño, cómo es, cómo debe ser. Obra: *Essais* (Ensayos) (Cfr. Perelló, 2005:85)
- 15 Como producto y productor de las estructuras, permite la mediación entre las estructuras objetivas y las prácticas que realizan los agentes; como un sistema de disposiciones durables y transferibles que funciona como una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones en las que integra todas las experiencias pasadas. Permite considerar la dimensión simbólica como mediación entre los elementos materiales y los elementos ideales de la vida social. (Cfr. Bourdieu, 1997)
 - 16 La epistemología de la complejidad propone una reforma del pensamiento y la educación. La misma tendrá como misión integrar contextos diversos que posibiliten la integración de los saberes dispersos (Cfr. Gallegos, 2000: 40).
 - 17 Holográfica porque partimos de la premisa de que somos seres sociales, y por ende nuestra identidad y visión de la realidad integra y es integrada por otras visiones, por un Todo mayor a nuestra propia visión fragmentada (Wilber 1996,2007). Multiactor, porque queremos vivir en un mundo participativo e incluyente donde se incorporan y reconocen los distintos intereses y necesidades (Kaen, 2004; 2008; Reason, 2005) (Cfr. Retolaza, 2009: 14-17).
 - 18 Una ruta conformada por los siguientes pasos: revisión de áreas estratégicas que conforman el cambio deseado, lluvia de ideas para la identificación de las condiciones necesarias para el logro de esas áreas estratégicas; agrupación de ideas y diseño de la ruta de cambio; identificación de los supuestos de partida (simultánea e interactivamente) que ayudan a desarrollar y sustentar nuestra lógica de cambio. El enfoque de aprendizaje en la Teoría de Cambio se nutre del ciclo de aprendizaje de adultos planteado por Kolb (1984). Según este enfoque, el ciclo de aprendizaje pasa por 4 fases: *la experiencia concreta; la observación reflexiva; la conceptualización abstracta; la aplicación práctica* (Cfr. Retolaza, 2009:14-17)

Bibliografía

Libros

- AGOGLIA, Rodolfo Mario
1978 *Conciencia Histórica y Tiempo Histórico*. Quito: Editorial Universitaria. Universidad Católica del Ecuador.
- AGUILAR GORDÓN, Floralba
2009 “Re-conceptualización de la subjetividad desde América Latina”, en: *Sophía, Subjetividad: consideraciones desde la Filosofía de la Educación*. N. 7. Colección de Filosofía de la Educación. Editorial Universitaria Abya-Yala, Quito, 65-92.
- BAYO, J.
1987 *Percepción, desarrollo cognitivo y artes visuales*. Barcelona: Anthropos.
- BLOCH, M.
1982 *Introducción a la historia*. Brevarios. Argentina: Fondo de Cultura Económica
- BOURDIEU, Pierre
1983 *Campo de poder y campo intelectual*. Buenos Aires: Folios Ediciones.
- BOURDIEU, Pierre
1997 *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, Pierre
1997 *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- CIURANA, Emilio Roger
1998 *Individuo complejo*. En: *Redes Sociales y Complejidad*. N° 2. Universidad del Salvador. Memorias de investigación Vicerrectorado de Investigación y Desarrollo. Buenos Aires, Argentina.
- DE SOUZA SILVA, José
2006 “*Descolonizando la dicotomía del superior-inferior en la “idea de desarrollo” De lo universal, mecánico y neutral a lo contextual, interactivo y ético.*”
- DE SOUZA SILVA, José
1999 *Veinte tesis para vincular el cambio institucional al cambio de época*, documento para IV Congreso Nacional de Egresados UNAB, Bucaramanga, Colombia





- GALLEGOS, Miguel
 2000 *La epistemología de la complejidad como recurso para la educación*. Universidad Nacional de Rosario. Rosario.
- GARCÍA HOZ, Víctor
 1993 *Introducción General a una Pedagogía de la Persona*, Vol. 1 del tratado de Educación Personalizada. Madrid: Rialp.
- GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel
 2009 *Educación Transcompleja*. Diplomado Transformación Educativa, en www.transformacioneducativa.org
- GONZÁLEZ VELASCO, Juan Miguel
 2009 *El aula-mente social como constructo didáctico complejo. La metacognición bajo el enfoque de la complejidad*. Diplomado Transformación Educativa, en www.transformacioneducativa.org
- GUERRA, Samuel
 2009 *La emergencia del Espíritu. Ejercicios Espirituales antiimperialistas*. Quito.
- GUERRA, Samuel
 2009 *Conócete a ti mismo. Filosofía del Cambio Existencial*. Quito.
- MIRES, Fernando
 1999 *La sociedad de las redes (o las redes de la sociedad)*. En: Revista Chasqui 67, 4-9.
- MORIN, Edgar
 2005 *Educación en la era planetaria*. Quito: Editorial Ecuador, Grupo Santillana. S.A.
- MORIN, Edgar
 1994 *El método. Vol. I: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- MORIN, Edgar
 1996 *El paradigma perdido*. Barcelona: Kaidós.
- MORIN, Edgar
 1998 *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORIN, Edgar
 1999 *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, Edgar
 2002 *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, Edgar
 1995 *"La noción de sujeto". En: Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.



- NORMAN, Donald
 1969 *El procesamiento de la información*. Buenos Aires: Paidós.
- OCAMPO FLÓREZ, Esteban
 2007 *Metacognición y enseñanza*
- PERELLÓ, Julio
 1995 *Apuntes de historia de la Educación*. Ediciones Abya-Yala, Quito.
- PIERGIUSEPPE, Elienari
 2009 *Cómo se aprende: entre cognición, construcción y metacognición. Una forma de aprender y de enseñar para que el aprendizaje perdure. Constructivismo. El estudiante sujeto activo de la propia educación*. DIDUPS.
- RETOLAZA, Iñigo
 2009 *“Teoría de Cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. La Paz- Bolivia.
- VALLOTA, Alfredo
 2007 *Consideraciones acerca de la percepción sensorial en la meta-técnica*.
- VALLEJO, Julio
 2006 *Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatría*. España, pp. 187-190
- VARIOS AUTORES
 2007 *Psicología Social*. Editorial Tecnos. Barcelona. España
- VARONA, Leonardo y Enma Otero
 2002 *La percepción, eslabón principal del aprendizaje y la comunicación visual*?. XIV Congreso Internacional de Ingeniería Gráfica. Santander. España.
- WOHNING, Érica
 2005 *Práctica, formación y subjetividad pedagógica. Una reflexión pedagógica*. San Luis, Argentina: Facultad de Ciencias Humanas.

Documentos electrónicos

- ALBARELLO, Francisco
 1995 *El hipertexto desde el paradigma de la complejidad*, en: http://www.areacomunicacion.com.ar/text/3_003.htm
- DE SOUZA SILVA, José
 2001 *“¿Una época de cambios o un cambio de época?” Elementos de referencia para interpretar las contradicciones del*



momento actual. Boletín ICCI “Rimay”. N.25. Instituto Científico de Culturas Indígenas. ICCI “RIMAY”, en: <http://icci.native web.org/boletin/25/souza.html>

ORTÍZ TORRES, Emilio

- 2001 *El enfoque cognitivo del aprendizaje y la informática educativa en la educación superior*. Psicología online. Formación, ayuda y consejo. Universidad de Holguín Oscar Lucero Moya, Cuba, en: <http://www.psicologia-online.com/ciopa2001/actividades/18/>

PEÑUELA, Alejandro y Luis Álvarez

- 2002 “Comunicación compleja: Perturbaciones y Fluctuaciones en la interacción comunicativa”. Revista Electrónica Razón y Palabra, Número 25, Bogotá, en: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n25/apenuela.html>

RUIZ LIMÓN, Ramón

- 2007 *Historia y evolución del pensamiento científico*. Biblioteca Virtual de Derecho, Economía y Ciencias Sociales, en <http://www.eumed.net/libros/2007a/257/1d.htm>

SANTOS REGO, Miguel

- 2000 *El pensamiento complejo y la pedagogía. Bases para una teoría holística de la educación..* Estudios Pedagógicos. N. 26, pp. 133-148, Valdivia Chile, en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052000000100011&script=sci_arttext

LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA: UNA PROPUESTA DESDE LA COMPLEJIDAD Y LA FILOSOFÍA

197



*Leticia Correa Lozano**

Introducción

El devenir histórico de las sociedades nos ha enseñado a evitar una visión cerrada y parcializada en el análisis de los fenómenos sociales; consecuentes con este aprendizaje, debemos empezar¹ a tener una conciencia más abierta a la problemática y complejidad de la realidad: “frente a un mundo cambiante y con nuevos desafíos se necesita de nuevas referencias interpretativas, que nos permitan apoderarnos de él de manera más efectiva” (Bravo en SHOPÍA 2, 2007: 35).

En este sentido, deberíamos ver a los sucesos histórico-sociales no como simples, predecibles o continuos, sino como problematizadores, contradictorios, inciertos y de múltiples interacciones entre sus muchos actores.

* Estudiante de Filosofía y Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana.



A la complejidad de la sociedad hay que corresponderla con la formación de un pensamiento complejo, cosa que se logra primordialmente con la educación; proceso estructurado con base en la transmisión, transformación, reconstrucción y resignificación de los conceptos y de los hechos histórico-sociales. Educación y sociedad se nutren mutuamente.

Dentro de la sociedad (mundial) y su complejidad, nos encontramos con un tema en particular: Latinoamérica, que ha tenido un proceso de constitución y estructuración muy distinto de las otras sociedades, especialmente de las europeas. Precisamente, el propósito del presente trabajo es poner en evidencia los procesos de Latinoamérica en el espacio de la educación formal, según la teoría de la complejidad y examinados desde la perspectiva de Edgar Morin.

Para dicho fin, el trabajo se estructura en tres partes principales: primera, una breve perspectiva de los planteamientos teóricos de la complejidad; segunda, un poco de historia acerca de la constitución del 'ser' latinoamericano y su influencia en la forma y contenido de la educación; tercera, una tentativa de respuesta para mejorar la educación latinoamericana, sustentada en los presupuestos teóricos de la complejidad, con el fin de propender a lo que, en los últimos años, se llama *interculturalidad*. Y, finalmente, las conclusiones respectivas.

La teoría de la complejidad: planteamientos y propuestas

Vamos a empezar por donde lo han hecho varios autores de esta teoría, y el mismo Morin su estudio: la significación o significado de la palabra *complejidad*.



La complejidad está asociada con confusión, incertidumbre y desorden, y casi contradice el conocimiento científico, el cual se encarga de desentrañar y eliminar la complejidad de los fenómenos que son objeto de su estudio, “el término complejidad no puede más que expresar nuestra turbación, nuestra confusión, nuestra incapacidad para definir de manera simple, para nombrar de manera clara, para poner orden en nuestras ideas” (Morín, 1997: 21).

La palabra complejidad está cargada de un sinnúmero de significados peyorativos y, en este sentido, no contribuye a la construcción de un pensamiento que permita el análisis de los fenómenos de la realidad, más bien parece limitar y nublar la reflexión científica.

Sin embargo, la complejidad es entendida por Morin de un modo distinto; para él la complejidad “es un tejido que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple, es un tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen el mundo fenoménico, por lo tanto la complejidad se presenta con matices de lo enredado, de lo inextricable, de la ambigüedad, la incertidumbre” (Cfr. Morín, 2005: 41).

Ahora bien, es necesario considerar que desde esta perspectiva de la complejidad ocupa un lugar primordial el ‘pensamiento complejo’², este comprende el orden a través de una idea más rica que la idea del determinismo, pues, además de esta, incluye las ideas de constreñimiento, estabilidad, constancia, regularidad, repetición, estructura e invariancia. El orden no es anónimo, sino que es productivo, tiene un origen condicionado y aleatorio, y depende de condiciones singulares y variables.

Al pensamiento complejo y a la complejidad se le pueden atribuir las siguientes características:



- El estatuto semántico y epistemológico del término complejidad no se ha concretado aún. Ahora bien, se puede afirmar que el discurso sobre la complejidad se generaliza cada vez más desde diferentes vías, pues así de múltiples son las vías de entrada a la complejidad.
- Aunque los autores tiene una opinión diferente en torno al término complejidad, casi todos distinguen entre complejidad y complicación; entre un problema cuantitativo y un asunto cualitativo.
- El pensamiento complejo sabe que la certidumbre generalizada es un mito y que es más potente un pensamiento que reconoce la vaguedad y la imprecisión que un pensamiento que la excluye inflexiblemente. Sus obligaciones con el conocimiento son mayores porque surgen de la lucidez, que muestra ausencia de fundamento en el conocimiento frente a la mitologización y el autoengaño de una idea de razón abstracta y omnipotente.
- Un pensamiento complejo nunca puede ser completo, porque es un pensamiento articulante y multidimensional. La ambición del pensamiento complejo es rendir cuenta de las articulaciones entre dominios disciplinarios fracturados por el pensamiento disgregador.
- El pensamiento complejo sabe que existen dos tipos de ignorancia. La del que no sabe y quiere aprender, y de quien cree que el conocimiento es un proceso lineal, acumulativo, que avanza haciendo luz allí donde antes había oscuridad, ignorando que toda luz también produce, como efecto, sombras. No es posible partir metódicamente hacia el conocimiento impulsados por la confianza en lo claro y distinto, por ello es necesario partir en el



conocimiento por la eliminación de las falsas claridades.

- El pensamiento complejo no desprecia lo simple, crítica la simplificación. En este sentido, la complejidad no es la simplificación puesta al revés ni elimina lo simple: la complejidad es la unión de la simplificación y la complejidad.
- El pensamiento complejo contiene en sí, como momentos correctores y a corregir, procesos que, aislados y librados a sí mismos, resultarían simplificadores. Los contiene íntegra y antagónicamente. El pensamiento complejo debe tener, por principio, su propio antagonista.
- El pensamiento complejo no rechaza al pensamiento simplificador, sino que configura sus consecuencias a través de una crítica a una modalidad de pensar que mutila, reduce, unidimensionaliza la realidad.
- El pensamiento complejo es lógico, pero también es consciente del movimiento irremediable del pensar y la imaginación que rebasan el horizonte lógico. El pensamiento complejo no excluye la linealidad sino que, muchas veces, la incluye en la visión y construcción de modelos recursivos para el conocimiento de la realidad.
- El pensamiento complejo piensa mediante macroconceptos; es decir, asociando conceptos atómicos separados por regla general, antagonistas a veces, pero que en su interrelación generan figuras complejas que, sin esa dinámica interactiva, se volatilizan y dejan de existir.



Complejidad y educación

Indudablemente, la complejidad no puede dejar de lado una propuesta que enriquezca cualquier labor educativa, y nos ofrece ciertos lineamientos que parten y propenden, claramente, a la formación de un pensamiento complejo que nos ayude a entender mejor las relaciones e interacciones en la sociedad, y a comprender de manera más profunda la totalidad, diversidad y unidad de la realidad.

Actualmente, la educación se enfrenta a nuevas estructuras y nuevos planteamientos y desafíos que son parte de una sociedad en constante cambio y contradicción.

La globalización ha precipitado a la información, a la comunicación, a la sociedad en sí, a altísimos niveles de relativismo en nombre de la mal entendida (y practicada) libertad de pensamiento, del vivir el presente y el consumismo.

El lema que se maneja en la actualidad es de ‘cómprelo, disfrútelo, tírelo’³, que da vía libre para cosificar a las personas, a la naturaleza, a todo tipo de interacción social, a utilizarla para el beneficio e interés individuales.

A breves rasgos, el anterior es el contexto en el que nos encontramos inmersos como aprendices, pero también como transmisores de conocimientos y maneras de conocer el mundo que, como hemos visto, se nos presenta con una vastísima gama de posibilidades para elegir (o no elegir), en la que el pensamiento simple es insuficiente para entender las nuevas relaciones e interacciones que se han generado en la cultura posmoderna.

Ahora bien, sabiendo que la educación es uno de los medios más formalmente estructurado y universal-

mente aceptado (aunque criticado) en la socialización de conocimientos, es necesario que se exponga lo que el pensamiento complejo propone en lo referente a la construcción de un nuevo quehacer educativo.

A continuación se presenta un resumen de lo que Edgar Morin escribió en su libro *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro* (2003)⁴.

Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión

203



- Es muy preocupante el hecho de que la educación permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión, y no se dedique en absoluto a hacer *conocer lo que es conocer*.
- El conocimiento del conocimiento debe ser la primera necesidad a satisfacer en la preparación para afrontar los riesgos de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente para el combate vital en la conquista de la lucidez.
- Es necesario introducir y desarrollar en la educación el estudio de las características 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 ilusión.

Principios de un conocimiento pertinente

- Existe un cuestionamiento capital: ¿Cuán necesario es promover un conocimiento capaz de abordar los



problemas globales y fundamentales para inscribir allí los conocimientos parciales y locales?

- La supremacía de un conocimiento fragmentado en disciplinas impide operar el vínculo entre las partes y las totalidades; este debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades, sus conjuntos.
- Es necesario desarrollar la aptitud natural de la inteligencia humana para ubicar todas sus informaciones en un contexto y en un conjunto.

Enseñar la condición humana

- El ser humano es a la vez físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que hay que restaurar de tal manera que cada uno, desde donde esté, tome conocimiento y conciencia de su identidad compleja y, al mismo tiempo, de su identidad común con todos los demás humanos.
- La condición debe ser objeto esencial de cualquier educación.
- A partir de las disciplinas actuales es posible reconocer la unidad y la complejidad humanas reuniendo y organizando conocimientos dispersos en las ciencias de la naturaleza, en las ciencias humanas, la literatura y la filosofía, y mostrar la unión indisoluble entre la unidad y la diversidad de todo lo que es humano.

Enseñar la identidad terrenal

- El conocimiento de los desarrollos de la era planetaria y el reconocimiento de la identidad terrenal



deben convertirse en los mayores objetivos de la educación.

- Es pertinente enseñar la historia de la era planetaria.
- Habrá que señalar la complejidad de la crisis planetaria que atraviesa el siglo XXI mostrando que todos los humanos, confrontados desde ahora con los mismos problemas de vida y muerte, viven en una misma comunidad de destino.

Enfrentar las incertidumbres

- La educación debería comprender la enseñanza de las incertidumbres que han aparecido en las ciencias físicas, en las ciencias de la evolución biológica y en las ciencias históricas.
- Se tendrían que enseñar los principios de estrategia que permitan afrontar los riesgos, lo inesperado, lo incierto, y modificar su desarrollo en virtud de las informaciones adquiridas en el camino.
- Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia de la incertidumbre de nuestros tiempos.

Enseñar la comprensión

- La comprensión es, al mismo tiempo, medio y fin de la comunicación humana. La tarea de la educación del futuro es la reforma de las mentalidades para el desarrollo de la comprensión.
- La comprensión mutua entre humanos es, en adelante, vital para que las relaciones humanas salgan de su estado bárbaro de incomprensión.
- Es necesario estudiar la incomprensión desde sus

raíces, sus modalidades y sus efectos. Este estudio sería tanto más importante cuanto que se centraría no sólo en los síntomas, sino en las causas de las incomprensiones.

La ética del género humano

206



- La educación debe conducir a una antropo-ética que considere el carácter de la condición humana como el de ser a la vez individuo/sociedad/especie. En este sentido, la ética individuo/especie necesita que la sociedad ejerza control sobre el individuo y de este sobre la sociedad; es decir, la democracia; la ética individuo/especie convoca a la ciudadanía terrestre en el siglo XXI.
- La ética no se podría enseñar con lecciones de moral. Ella debe formarse en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo el individuo que forma parte de una sociedad y de una especie.
- De allí se esbozan las dos grandes finalidades ético políticas del nuevo milenio: establecer una relación de control mutuo entre la sociedad y los individuos por medio de la democracia, y concebir a la humanidad como una comunidad planetaria.
- La educación debe contribuir no sólo a una toma de conciencia de nuestra tierra-patria, sino también permitir que esta conciencia se traduzca en la voluntad de realizar la ciudadanía terrenal.

La construcción de 'lo latinoamericano': una revisión histórica

Sin duda, la construcción de lo latinoamericano tiene su base en el proceso histórico de la colonización o



en el, mal llamado, ‘Descubrimiento de América’, y genera una cuestión identitaria muy amplia y compleja; no podemos decir, evidentemente, que nuestros antepasados indígenas se identificaban, en su gentilicio, como latinoamericanos.

Como ya se ha dicho, lo latinoamericano, o más bien el término *Latinoamérica* o *América Latina*, es causa de múltiples debates pertinentes a la identidad de la población de dicha región; sin embargo, en esta ocasión, no nos centraremos en el análisis del mencionado término y sus consecuencias, sino que lo asumiremos en el sentido de que hace referencia a los países que comparten una heredad cultural y constitución social comunes.

Cambio de la dicotomía ‘salvaje civilizado’ a ‘primitivo/civilizado’

Partiendo de la anterior premisa, comenzaremos haciendo un pequeño análisis de la constitución de lo latinoamericano.

Ya hemos dicho que los rasgos de lo latinoamericano empezaron a constituirse a partir de la colonización; en 1492, Cristóbal Colón inició la apertura de un mundo “nuevo” para Europa en su proceso creciente de expansión. Este ‘simple’ hecho constituyó uno de los más vigorosos estímulos para el avance del proceso científico, técnico y económico, principalmente de España.

El ‘nuevo’ continente devino en un espacio inédito para las nuevas prácticas cognoscitivas y de sometimiento colonial: “1492 fue un momento crucial para la historia. Colón no sólo abrió posibilidades al creciente desarrollo de las fuerzas productivas de las principales potencias europeas, sino que viabilizó perspectivas más amplias para la ciencia” (Paredes, 1989: 15).



El denominado ‘Descubrimiento de América’ representó un momento alto para la creación de una nueva realidad y de una nueva historia; en el que el sincretismo futuro de dos civilizaciones marcaría la esencia y el tipo de relaciones que caracterizarán al mundo moderno entre sociedades y regiones con distintos grados de desarrollo.

El supuesto ‘descubrimiento’, que afirmaba la superioridad de una cultura en relación con la otra, más por sujeción y dominio que por encuentro cultural, tal como fue el encuentro entre la cultura griega y la romana, generó en nuestras tierras la supresión y minimización de cualquier proceso histórico existente, y por ello jamás se pensó en una Historia latinoamericana contada desde Latinoamérica, ni en el diálogo cultural, y mucho menos en el planteamiento de una educación que ayude a producir pensamiento, sino que se impuso violentamente una concepción del mundo diferente a nuestra cosmovisión.

Europa anuló del todo las estructuras sociales, económicas y políticas existentes e hizo una interpretación de ellas desde una perspectiva limitada y focalizada, y, más aún, transformó a nuestra cosmovisión en una cosmovisión irracional, según el ideario social y científico de Europa; es decir, América Latina es salvaje no porque en ella no haya existido desarrollo científico, social y cultural, sino porque nuestra forma de conocer y explicar la realidad no se ajustaba a los cánones de la ciencia y la racionalidad que se manejaban en Europa.

La deslegitimación de la historia americana se da, precisamente, por la creencia de que lo europeo era superior a lo indígena. Evidentemente, este proceso de deslegitimación no se generó al interior de Latinoamérica, sino que respondió a estructuras sociales, teológicas

y racionales de Europa. De esta manera, el hombre civilizado era el hombre europeo, que se presentaba como “la obra más acabada de la creación” (Rodríguez, 1991: 21), al contrario del indígena del que se dudaba, incluso, de su propia humanidad.

Si el europeo era, según sus categorías, una obra perfecta y el latinoamericano, un ser sin alma, es decir, no una criatura de Dios, sino un salvaje que aspiraba a ser civilizado, esto es: a construirse y repensarse a imagen del europeo; por lo tanto, nada de su cultura, su ciencia y sus creencias valían la pena ser contadas y consideradas, sino sólo hasta que se asemejasen a la racionalidad y humanidad europeas.

La visión del hombre latinoamericano como salvaje —como nos indica Rodríguez— cambia, luego de algunas rupturas y sometimientos culturales, or una nueva dicotomía; primitivo/civilizado. Entendiendo como *primitivos* a los nuevos seres ‘descubiertos’ en una humanidad ‘salvaje’, pero reconociendo en ellos cierto eco de conocimiento (Cfr. *ibíd.*: 22). Conocimiento que evidentemente provenía del adoctrinamiento de los europeos.

Recién en el momento en el que al latinoamericano se le reconoce un bajísimo nivel de civilización es cuando se reconoce una continuidad histórica en Latinoamérica, y su historia empieza a ser contada, sin embargo, no desde Latinoamérica, sino desde una visión europea, puesto que la verdadera historia no tiene importancia en el discurso científico y racional de Europa.

Todo este proceso de deslegitimación se encarna, y empieza así la pérdida de conciencia histórica-crítica de y en Latinoamérica.



La escuela como aparato reproductor de la historia colonial

Haciendo uso de la misma historia, evidenciamos que la escuela latinoamericana, entendida como cualquier proceso educativo formal, ha sido estructurada y construida basada en un modelo netamente europeo, en el que predominan matices medievales.

En esta historia se pueden identificar algunos aspectos que son comunes a todo el proceso educativo de Latinoamérica, y que corroboran a la escuela como un aparato reproductor de la historia contada desde Europa. A continuación se enumeran algunos de la autoría de Celina Lértora Mendoza.

1. Un modelo originario común, tanto en su estructura legal como en su estructura académica. Y aquí podemos mencionar a Salamanca como modelo de las universidades americanas.
2. Otro punto es la participación de agentes de cierta homogeneidad, cuyas conductas son comparables de acuerdo a un patrón de explicación histórica común.
3. En tercer lugar tenemos una serie de procesos socio políticos análogos que constituyen su entorno inmediato: las tensiones de la naciente sociedad criolla en los siglos XVI Y XVII, los idearios revolucionarios a fines del XVIII y principios del XIX, la anarquía y las luchas civiles y la organización republicana sobre modelos foráneos a mediados del siglo XIX⁵.

Es evidente que, debido a ese proceso de colonización y adoctrinamiento, la escuela latinoamericana no ha sido un lugar para crear y transmitir un pensamiento

propio, sino que ha servido solamente como un aparato para mantener el estatus y la 'racionalidad europea'. Así, desde la colonización la escuela ha sido creada solamente para legitimar el sometimiento cultural, social, económico y cognitivo de los países latinoamericanos.

Una nueva educación latinoamericana: una alternativa de respuesta

La educación es la base de las transformaciones radicales en la sociedad, sean estas para bien o, por el contrario, nos lleven al retraso y al estancamiento intelectual; por ello, la mirada, en cuestiones de cambio social, debe fijarse principalmente en el quehacer educativo.

Como ya hemos dicho, a través de la historia, la educación en Latinoamérica ha estado en crisis permanente, no sólo por el salvataje colonial, sino también por la despreocupación de los estados en sus políticas educativas; lo que ha llevado a que la educación latinoamericana se encuadre dentro de los bienes de consumo que, no obstante, no la pusieron a la vanguardia, sino más bien la convirtieron en lo que podríamos llamar un desecho del consumismo.

Nuestra educación no responde a las necesidades ni a los grandes desafíos que la sociedad posmoderna y planetaria nos presenta, y no por incapacidad sino porque nos han acostumbrado y nos hemos acostumbrado a vivir bajo las pautas que el mundo occidental nos pone y que, de una u otra forma, nos impone.

No creemos que la educación del mundo occidental sea verdaderamente compleja. Es decir, no la asumimos como un modelo a seguir; en ella identificamos un pensamiento simplificante que no responde a los siete saberes de la educación que Morin plantea, y que los con-





sideramos el ideal al que todo modelo educativo y pedagógico debe aspirar.

Ahora bien, ante el problema de que la educación en América Latina no coadyuva a la construcción de un pensamiento originalmente latinoamericano, nos planteamos una pregunta, que puede resultar obvia pero que, en cierto sentido, resulta compleja en sí misma: ¿Qué hacer ante esta situación?; ante las muchas respuestas que pueden surgir, y debido a la necesidad de tomar una posición para enfrentar este problema, optamos, en este caso, por la alternativa de vincular el pensamiento complejo con la filosofía, y específicamente con la filosofía latinoamericana.

¿Una nueva filosofía?

Lejos de las varias discusiones que se plantean alrededor de si existe filosofía latinoamericana o no, de si a la reflexión que se da (y se ha dado) en nuestras tierras debe llamarse o no filosofía, y de si debemos llamarnos o reconocernos como latinoamericanos, se plantea este tema como una interrogante, pues consideramos que la filosofía latinoamericana tiene ya un amplio recorrido histórico, y no debe ser vista como novedad; sin embargo, sí como una innovación al pensamiento europeo y logocentrista.

El hombre no puede entenderse sino solamente en la historia, como nos indica Zea (1945: 25): “La esencia de lo humano, aquello por lo cual el hombre es hombre, es la historia”; es decir, ninguno de nosotros, los latinoamericanos, podemos desconocer nuestra heredad cultural, tanto desde nuestros indígenas por vía directa como de los europeos mediante la colonización.

Kusch, en su libro *América Profunda* (1962), nos habla del concepto al que denomina *fagocitación*. La fago-



citación produce, en América, la *paradoja de ser alguien*; es decir, mantenemos las estructuras impuestas sospechando de su debilidad y por eso cubrimos la falta de contenidos con un exceso de forma, demostramos pomposamente nuestra pulcritud porque sentimos el ‘hedor’ en lo más profundo de lo que somos.

El *ser alguien* es parte de la historia de la imposición. Como tal, utiliza la violencia, unas veces más sutilmente que otras, para mantener su vigencia, escondiendo su paradoja y excluyendo a todo lo opuesto. Pero esto sólo es posible en tanto se cuente con los objetos que nos aíslan de la naturaleza y repriman nuestro miedo a la ira divina.

Es decir, puede llevarse adelante entre la minoría que cuenta con los recursos necesarios para rodearse de objetos, pero demuestra su falsedad en aquellos sectores de la población que carecen de ellos. En los que quedan excluidos de la sociedad, la vida de *ser alguien* es imposible. Por eso, el excluido social recurre a la forma de vida originaria de la especie, el *mero estar*.

Entonces, la nueva filosofía latinoamericana deberá tener como principio el reconocimiento del legado histórico que nos dejaron los indígenas y los conquistadores españoles, integrando evidentemente nuevas corrientes de pensamiento, de tal manera que la filosofía que se genere esté abierta al cambio y al devenir histórico universal.

Se trata de una filosofía que haga una reflexión sobre las propias cuestiones latinoamericanas; una filosofía concreta que parta de la cotidianidad de la vida del hombre americano y que asumiendo otro tipo de reflexiones no haga de estas su horizonte teórico; Zea (Op. cit.: 27) dice al respecto: “lo que ha provocado el error ha sido el querer hacer de verdades circunstanciales verdades eter-



nas, América no ha hecho otra cosa que adaptarse a las soluciones de la cultura europea”.

Nuestras raíces, a pesar de la conquista, la imposición y la masacre, han permanecido de una manera latente; lo que significa que no se ha perdido del todo la identidad pre colonial, aunque hayan intentado hacerlo.

En este sentido, sería absurdo plantearse un tipo de filosofía que ignore por completo esa manera distinta de ver el mundo; que, aunque no encaje en los cánones científicos y filosóficos de la cultura europea, no por eso deja de estar llena de riqueza y sabiduría.

La realidad es que vivimos una identidad que nos viene dada tanto por lo europeo como por lo indígena. Así, la filosofía que se propone es una en la que se integren estas dos realidades históricas, que reconozca nuestro pasado, se encarne en nuestro presente y se proyecte al futuro.

No se trata solamente de hacer una interpretación al estilo occidental, sino de hacer una filosofía que sea originalmente latinoamericana, porque como dice Leopoldo Zea: “Los problemas de la filosofía no son, a fin de cuentas, sino problemas que plantean al hombre, la naturaleza y con los otros” (Cfr. ZEA, 1969: 34).

Entonces, la originalidad de esta propuesta es que, aunque utilice ciertas categorías europeas, su reflexión es diferente, porque es una interpretación de la realidad concreta de América Latina, que parte de los mismos latinoamericanos, de la cotidianidad de su vida, integrando su presente y su heredad cultural.

Una educación intercultural

Una de las características principales de la era planetaria es la aparición de nuevas culturas que se amalgaman con las ya existentes; por lo tanto, resulta ilógico



pensar en la posibilidad de mantener guetos en la sociedad, mas si de lo que se trata es de mundializar nuestras relaciones.

Especialmente dentro del mundo latinoamericano, el término más utilizado para indicar estas relaciones entre culturas, es la *interculturalidad*.

Intercultural es un término que, como los que hemos presentado aquí, no esta exento de discusiones; sin embargo, por motivos de tiempo y espacio, lo entenderemos como la “cohabitación de culturas con sus diferencias y sus contradicciones” (Garcés, en Alteridad 5, 2008: 7).

En adelante, es oportuno enfocarnos en los problemas que son prioridad dentro de la educación latinoamericana.

- *La cuestión identitaria*: debido a los procesos históricos que ya mencionamos, Latinoamérica parece desconocerse a sí misma y no encontrar su lugar a nivel de pensamiento. De lo que se trata, entonces, es que a partir de la educación se logre interiorizar nuestras raíces, tanto andinas como europeas, y, a partir de ello, proyectar y vivir una identidad que elimine cualquier tipo de racismo, xenofobia, discriminación y sometimiento intelectual. Esto es lo que Morin llama diversidad; es decir, me reconozco diferente de los demás, me presento al mundo desde una visión específica, que me identifica, que me da mi ser, pero que también es abierta y tolerante con el «otro», que reconoce otras identidades, otras costumbres, que pueden enriquecer la mía. No se trata de un simple sincretismo, se trata de abrirse a lo que es diferente de mi yo, a un ‘alter’ que lo identifico y lo reconozco como un Tú.
- *El hombre cosmopolita*: las características de la sociedad planetaria y posmoderna nos plantean



nuevos retos que no podremos enfrentarlos solamente como individuos, sino como ‘ciudadanos del mundo’. Sólo reconociendo lo incierto, lo impredecible y lo impredecible de las relaciones sociales y humanas, entenderemos nuestra realidad. Latinoamérica es un espacio que ha sido marcado por la implantación de modelos (económicos, políticos, educativos) que, en primer lugar, no responden a nuestra realidad, y, segundo, de los que poco o nada se conocen. A pesar de la masificación de los medios y de la información, no se tiene una conciencia que nos permita discriminar los mensajes que segundo a segundo transitan por la red social. La labor de la educación es, entonces, formar una conciencia crítica enfocada en el análisis e innovación de los hechos sociales, que nos permita tener una visión más amplia de lo que pasa en el mundo y que, por lo tanto, haga que nuestras propuestas tengan siempre esa aspiración de universalización; es decir, que sean para el mundo.

Conclusiones

La escuela es uno de los principales medios de transmisión y asimilación de conocimientos; en Latinoamérica, esta no debe servir a un modelo europeo indiscriminadamente planteado, sino convertirse en un medio de liberación que genere un pensamiento que responda mucho más a nuestra realidad.

En ese sentido, la escuela debe convertirse en un espacio en el que se siembre la semilla de un nuevo pensamiento que, si bien no esté desligado de la herencia cultural europea, necesite incorporar en su propuesta aquella historia y cultura indígenas que tienen una riqueza intelectual muy grande, y que, de una u otra forma, mar-

can también nuestra forma de ser, de actuar y de sentir. Con este propósito debe iniciarse la tarea de lograr un pensamiento latinoamericano que parta de una real y verdadera conciencia histórica.

La complejidad, por sus planteamientos teóricos, se muestra en consonancia con el ideal de educación que todos queremos, una educación que reconozca la diversidad y que nos prepare para enfrentar los nuevos retos que seguramente seguirán surgiendo en esta era planetaria.

Es trabajo y compromiso de todos luchar siempre por la transformación de la sociedad y especialmente de la educación.



Notas

- 1 Se dice 'empezar' porque es un llamado a todas las personas a des-pabilarnos y tener una conciencia mucho más crítica de los fenómenos sociales, a tener una participación más activa en el cambio, a ser más propositivos, más argumentados.
- 2 Esta perspectiva del pensamiento complejo pertenece a la astucia de Edgar Morin, lo que se presenta en este artículo como pensamiento complejo es tomada de la obra anteriormente citada. Cfr. *Ibíd.*, MORIN, Edgar, y otros, p. 45 – 54.
- 3 Este es el eslogan que Bauman le otorga a la sociedad de consumo, el cual no sólo hace referencia a las relaciones que los 'consumidores' hacemos con los objetos que adquirimos, sino que se aplica también a todo tipo de relación humana y social que establezcamos. BAUMAN, Zygmunt, *Vida de Consumo*, Fondo de Cultura Económica, Primera Edición en español, México, 2007, p. 135.
- 4 Como se ha dicho ya en el texto, se presenta un resumen de los siete saberes que Morin plantea en su libro. Cfr. MORIN, Edgar, *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*, Grupo Santillana S.A., UNESCO, Quito, Ecuador, 2003, p. 17 – 21.
- 5 Cfr. MENDOZA, Celina Lértora: «Lineamientos para una historia de la universidad Latinoamericana», en: Cuadernos N° 12, FHYCS-UNJu, 2002. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/185/18501505.pdf>. 6 de marzo, 2010.



Bibliografía

BAUMAN, Zygmunt

2007 *Vida de Consumo*, México: Fondo de Cultura Económica.

BRAVO, Pedro

2007 *El Sujeto en la Educación*, en: SHOPÍA, colección de Filosofía de la Educación, n. 2, Quito, Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana, Abya-Yala, junio.

GARCÉS, Fernando

2008 *Interculturalidad, Política y Educación: panoramas y enfoques*. En *Alteridad: Revista de Ciencias Humanas, Sociales y de la Educación*, n. 5, Ecuador, Universidad Politécnica Salesiana, Abya-Yala, noviembre.

KUSCH, Rodolfo

1962 *América Profunda*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Hachette.

MENDOZA, Celina Lértora

2002 *Lineamientos para una historia de la universidad Latinoamericana*, en: Cuadernos N° 12, FHYCS-UNJu, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/185/18501505.pdf>, 6 de marzo, 2010.

MORIN, Edgar

1997 *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.

MORIN, Edgar

2003 *Los Siete Saberes necesarios para la educación del futuro*. Quito, Ecuador: Grupo Santillana S.A., UNESCO.

MORIN, Edgar, y otros

2005 *Educación en la Era Planetaria*. "El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana". Quito, Ecuador: Grupo Santillana, UNESCO.

PAREDES, Domingo

1989 *Ecuador: Ciencia y Tecnología Precolonial*. Quito, Ecuador: Editorial El Duende.

RODRÍGUEZ, Omar

1991 *Etnias, Imperios y antropología*. Caracas: Editorial FACES/UCV.

ZEA, Leopoldo

1945 *En torno a una filosofía Latinoamericana*. México: Fondo de Cultura Económica.

ZEA, Leopoldo

1969 *La Filosofía Americana como Filosofía sin Más. México:*
Siglo XXI Editores.

