

ENcuentros

Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

N° 10

JULIO-DICIEMBRE
2019



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

“Rafael María Baralt”

UNERMB

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales

Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas

Maracaibo, Venezuela

Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico es una revista fundada por el Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales y el Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt. Su publicación es semestral. El objetivo de la revista es difundir las investigaciones y reflexiones que se hacen desde las humanidades y las ciencias sociales sobre el pensamiento crítico, contrahegemónico y sub-alterno. La revista, se considera como un espacio muy amplio académicamente donde se abordan las problemáticas sociales contemporáneas desde las distintas áreas de estudio como la Filosofía, Historia, Educación, Ciencia Política, Antropología y la Sociología. Se publican artículos académicos que aborden las temáticas ya mencionadas, pero también ensayos, avances de investigación, reseñas de libros y entrevistas de interés a académicos con aportes relevantes en las áreas de la revista. Todas las colaboraciones son evaluadas por un Comité de árbitros. La revista está dirigida a la comunidad académica y científica de las ciencias humanas y sociales y a quienes se interesen por profundizar en los temas, debates y experiencias que protagonizan nuestras regiones, sujetos y sus transformaciones socio-culturales.

Nro 10. Año 07. Julio-Diciembre 2019

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046

Depósito legal: ZU2018000195

© Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Correo electrónico: revistaencuentrosve@gmail.com

Sitio web: <http://www.encuentros.unermb.web.ve>

Teléfono: +58 424 6763899

Dirección postal: Edificio Posgrado UNERMB. Av 8 Santa Rita.
Maracaibo, Venezuela.

Diseño Editorial y Diagramación:

Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas

Los autores mantienen los derechos sobre los artículos y por tanto son libres de compartir, copiar, distribuir, ejecutar y comunicar públicamente. Todo el contenido de la revista será de libre acceso, distribuido bajo la licencia Creative Commons (BY-NC-SA).



ENCuentros

Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

Equipo Editorial

Director:

Rafael Lárez Puche
larezarafael@gmail.com

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela.

Editora:

Kenya Barroso

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela.

Editoras Asociadas:

Oriana Rincón
Usmary Moreno

Universidad del Zulia, Venezuela.

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Venezuela.

Comité Editorial:

Alba Carosio
Zulay Díaz-Montiel
Oneida Chirino
Gregorio Valera-Villegas
Germán Pirela
Mitzy Flores
Alejandro López
Luis Bonilla-Molina
Lezy Vargas
Carlos Bracho
Ximena González Broquen

Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Univesidad del Zulia, Venezuela.

Universidad Católica Cecilio Acosta, Venezuela.

Universidad Central de Venezuela, Venezuela.

Universidad de los Andes, Venezuela.

Universidad de Carabobo, Venezuela.

Centro Nacional de Estudios Históricos, Venezuela.

Centro Internacional Miranda, Venezuela.

Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela.

Universidad Bolivariana de Venezuela, Venezuela.

Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Venezuela.

Comité Asesor:

Nicolás Arata
Pablo Imen
Raúl Lombana
Jorge Vergara Estévez
Carolina Jiménez
Mauricio Giraldo
Estela Quintar
Robinson Salazar
Juan Romero
Yamandú Acosta
Harold Ballesteros

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Argentina.

Centro Cultural de la Cooperación, Argentina.

Universidad de La Habana, Cuba.

Universidad de Chile, Chile.

Universidad Nacional de Colombia, Colombia.

Universidad Católica de Oriente, Colombia.

Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, México.

Insumisos Latinoamericanos, México.

Universidad de la República, Uruguay.

Universidad de la República, Uruguay.

Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia.

Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico se publica electrónicamente utilizando el sistema de edición *Open Journal System* en: <http://www.encuentros.unermb.web.ve>.

Bases de datos, catálogos e índices:

- *LATINDEX*. Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. (Catálogo v2.0)
- *DOAJ*. Directory of Open Access Journals.
- *ERIHPLUS*. European Reference Index for the Humanities and Social Sciences.
- *MIAR*. Matriz de Información para el Análisis de Revistas.
- *REDIB*. Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico.
- *LATINREV*. Red Latinoamericana de Revistas. (FLACSO)
- Biblioteca Virtual de CLACSO.
- *LATINOAMERICANA*. Asociación de Revistas Académicas de Humanidades y Ciencias Sociales.
- Actualidad Iberoamericana.
- *DEYCRIT-SUR*. Directorio de Revistas Descoloniales y de Pensamiento Crítico de Nuestro Sur.
- *AMELI*. Conocimiento abierto para América Latina y el Sur Global.

Encuentros comparte los principios de la **Declaración de San Francisco** sobre la evaluación de la investigación y la **Declaración de México** en defensa del ecosistema latinoamericano de acceso abierto no comercial.



Sumario

Presentación	7
<i>ARTÍCULOS</i>	
Yamandú Acosta La condición humana como lugar de la crítica / The human condition as a place of criticism.	9-26
Rosa Nidia Buenfil Burgos y Mónica García Contreras Afinidades, incompatibilidades y posibilidades teóricas: Postcolonialismo, género, decolonialismo y análisis político de discurso / Affinities, incompatibilities and theoretical possibilities: Postcolonialism, gender, decolonialism and political discourse analysis.	27-46
Claudia Analía Sanchez Hacia la vida digna: La situación colonial y las posibilidades de liberación desde la Filosofía Latinoamericana / Towards the dignified life: the colonial situation and the possibilities for liberation from the Latin American philosophy.	47-60
Fabián Alonso Pérez Ramírez Emergencia de Otra Universidad: popular, indígena, campesina e intercultural / Emergence of Another University: popular, indigenous, peasant and intercultural.	61-86
<i>ENSAYOS</i>	
Lucila Didier Las pruebas estandarizadas: Cuando el Neoliberalismo se sienta en las aulas / The standardized tests: When Neoliberalism sits in the classrooms.	87-98
Oriana Rincón El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas / The didactic knowledge beyond the technical and eurocentric conceptions.	99-110
Mauricio E. Giraldo Mejía Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: Descolonización de la pedagogía en derechos humanos / Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas and Hatuey: Decolonization of pedagogy in human rights.	111-134

NOTAS Y DEBATES

Gregorio Valera-Villegas

La bildung de un artista: Arte, bohemia y mala vida / The bildung of an artist: Art, bohemian and bad life.

..... 135-148

Kerstin Morillo

Pedagogía de la sexualidad / Pedagogy of Sexuality

..... 149-157

Usmary Dayana Moreno y Harold Ballesteros Valencia

El pensar políticamente y la pedagogía para pensar en el marco de la utopía / Thinking politically and pedagogy to think in the framework of utopia.

..... 159-172

RESEÑAS

Democracia Sub-alterna y Estado Hegemónico. Crítica política desde América Latina. Diálogo abierto con Álvaro B. Márquez-Fernández. Ignacio Medina Núñez (Comp.)

Comentario: Harold Ballesteros Valencia

..... 173

INSTRUCCIONES PARA LOS AUTORES..... 179

Presentación

La educación como la significación es pública y ha sido por siempre un tema de interés entre intelectuales de todo el mundo. Nos distingue la lengua, pero hay un sentido universal que puede ser compartido por todos, y este sentido es una relación de significantes que nos dota de diversas miradas y formas de entender la misma.

En esta décima edición *Encuentros* se dedica a pensar las epistemologías y las educaciones desde la mirada híbrida y diversa que caracteriza al Sur. En sus tres secciones despliega el pensamiento de doce latinoamericanos sintientes de sus contextos, que vuelven una y otra vez en sus ritmos a escarbar las propias epistemes que los han construido, buscando formas de comprenderlas y de visibilizarlas.

Son insistencias latinoamericanas que definen los sueños urgentes de producir emancipación en todas las áreas que definen la vida de los países, plantarse en las cotidianidades de estos a partir del reconocimiento de esa parte oculta que nos define de muchas maneras. El encuentro entre estos latinoamericanos que hoy nos expresan formas de inteligibilidad infinitas es la inquietud, vuelven a sí sin negar de donde vienen.

Esta edición constituye, como debe ser todo lo que hable desde el sur latinoamericano, diferentes cuerpos de interpretaciones. Desde Uruguay nos hablan de la condición humana y el pensamiento crítico como procedimiento de emancipación y alcanzar con ello un *Ser* para la vida. México deja ver, a partir de un análisis político, los encuentros y desencuentros del decolonialismo y el postcolonialismo para develar una ruta de posibilidades teóricas que permita entender sus realidades en relación al género.

Un artículo sobre el rescate de la dignidad de los pueblos oprimidos por la lógica colonial busca en los referentes de la filosofía contemporánea una liberación, un trabajo pensado desde las subjetividades argentinas; y desde ese mismo contexto se puede encontrar el lector con otro análisis

político devenido de la experiencia del conocimiento de las políticas públicas de educación, desde las aulas escolares argentinas, el sujeto de estudio son las pruebas estandarizadas internacionales, sin duda un importante aporte sobre la educación en sus realidades más concretas. En esta línea de las subjetividades, se encuentra una investigación que se hace sobre las universidades y la emergencia de una nueva desde el pensar colombiano, el sentido del trabajo es genealógico, porque busca entender su contexto a partir del conocimiento de Europa y Latinoamérica.

Encontrará el lector en esta edición un aporte significativo sobre la didáctica, una resignificación de la forma tradicional de enseñar, esto es, el tecnicismo donde se encuentra sumida la práctica educativa en Latinoamérica, la experiencia de la investigadora venezolana le permite despedir sobre el andén esa vieja práctica y proponer la didáctica como un saber reflexivo. Y desde estas mismas subjetividades dos trabajos más, que reflexionan sobre la pedagogía, de manera concreta, una pedagogía para la sexualidad y otra para el pensar político, donde se ponen a circular experiencias concretas devenidas de la experiencia y la investigación local. Sumándose a esto el trabajo crítico sobre la descolonización de la pedagogía en derechos humanos.

Y en un modo existencialista latinoamericano, *Encuentros* suma a todos estos trabajos sobre las epistemologías y educación desde el sur, la prueba biográfica de un personaje histórico emancipado a partir del arte, la vida bohemia y la mala vida, es una experiencia que escribe la más hermosa letra de la tierra latinoamericana. Es una reflexión para pensarse desde lo más concreto de las epistemes latinoamericanas.

Nos plantamos frente a las promesas fugitivas que se han hecho durante la modernidad desde los diferentes contextos europeos y euronosotros. Queremos hablar distintos y en esas distinciones reconocernos en el verdadero yo latinoamericano, mezclado, mestizo, diverso, colorido, posible y *Distinto*.

Usmary Dayana Moreno
Editora asociada

La condición humana como lugar de la crítica.

The human condition as a place of criticism.

Yamandú Acosta

Universidad de la República

Montevideo, Uruguay

yamacoro49@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-8345-8786>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3240925>

Resumen

La tesis del artículo es que la “aproximación crítica de la condición humana en el contexto latinoamericano de hoy” puede y debe elaborarse desde “la condición humana como lugar de la crítica”, problema que se focaliza. Para aproximarse al problema, se adopta la estrategia vazferreiriana de discernir cuestiones de palabras, de cuestiones, de hechos, a los efectos de que, una vez resueltas las primeras, sea posible hacerlo con las últimas. Así se suceden aproximaciones a los tópicos de “condición”, “condición humana”, “raíz”, “pensamiento” y “pensamiento crítico”. Este último tópico es aproximado en sentido genérico y luego en sentido específico. “La crítica desde la condición humana y la condición humana desde la crítica” cierra la reflexión de modo conclusivo, inevitablemente a través de palabras, aunque procurando aportar a dirimir el problema focalizado en el terreno de los hechos desde la territorialidad de nuestra América, aunque con legítima pretensión de universalidad.

Palabras Claves: Condición humana, pensamiento crítico, radicalidad de la crítica.

Abstract

The thesis of the article is that the “critical approach of the human condition in the Latin American context of today” can and should be elaborated from “the human condition as a place of criticism”, a problem that is focused. To approach the problem, the vazferreirian strategy of discerning questions of words from questions of facts is adopted, to effect that, once the former are resolved, it is possible to do so with the latter. Thus, approximations to the topics of “condition”, “human condition”, “root”, “thought” and “critical thinking” occur. The latter is approximated in a generic sense and then in a specific sense. “Criticism from the human condition and the human condition from the critic” closes the reflection conclusively, inevitably through words, although trying to contribute to resolve the problem focused on the terrain of events from the territoriality of our America, although with legitimate claim of universality.

Keywords: Human condition, critical thinking, radicality of criticism.

Recibido: 04/04/2019 Aceptado: 10/05/2019

Introducción

Se ensaya una exposición en torno al problema central de la convocatoria “Aproximación crítica de la condición humana en el contexto latinoamericano de hoy”.

Como lo hemos señalado en otros contextos de exposición y discusión, siguiendo a Mario Sambarino, de cuyas *Investigaciones sobre la estructura aporético dialéctica de la eticidad* (SAMBARINO, 1959) se están cumpliendo los cincuenta años de su publicación, queremos hacer algunos apuntes que pretendemos significativos en torno a un problema; entendiendo que mientras un “tema” es “un agrupamiento por semejanza de asunto, o por afinidad o contraposición de enunciados, de tesis reunidas bajo un título genérico, el cual indica un contenido compuesto de conexiones verbales o de relativas continuidades históricas” (SAMBARINO, 1976: 171), como por ejemplo cuando “se habla de “los grandes temas de la filosofía”, del “tema del hombre”, del “tema del mundo exterior”, del “tema de la sociedad y del individuo”, en cambio, un “problema” implica “la dificultad concreta que el pensar encuentra en determinado aspecto de sus contenidos, sea por incongruencia de conceptos, o por inadecuación con los datos, necesidad de rectificar enunciados o de gestar nuevos expedientes metódicos” (SAMBARINO, 1976: 171).

Además, el que nos ocupa, no solamente tiene el carácter de “problema”, sino que, dicho con más especificidad, es un auténtico problema filosófico: “un problema filosófico es auténtico cuando se encuentra *situado* en relación con la problemática radical de una configuración histórico-cultural” (SAMBARINO, 1976: 172)

No obstante una cierta ambigüedad o equivocidad en la formulación “Aproximación crítica de la condición humana en el contexto latinoamericano de hoy”; en el espíritu de la misma puede registrarse que el de “la condición humana” no es un tema, sino un problema filosófico auténtico “*situado* en relación con la problemática radical” de nuestra “configuración histórico-cultural” en “el contexto latinoamericano de hoy”: ella se encuentra tensionada entre lógicas institucionales que respondiendo a lógicas estructurales y sistémicas transterritoriales de efectos globales y locales procuran construirla a su imagen y semejanza en una dirección, y

lógicas de resistencia a aquellas en lo que las mismas suponen de negación, exclusión, homogeneización, fragmentación, invisibilización, explotación y dominación como violencia estructural y sistémica institucionalizada, desde las articulaciones constructivas de las poblaciones territorializadas que trasuntan historicidad como posibilidad desde la condición humana en su diversidad de identidades, de imaginar, pensar y construir alternativas que supondrán disputar con éxito en términos de sustentabilidad -económica, social, política, cultural y fundamentalmente humana y ambiental- en el largo plazo, las instituciones y su espíritu, en cuanto mediaciones indispensables para la afirmación y reproducción de la condición humana, a las estructuras y sistemas transterritoriales dominantes.

Es la tesis de esta aproximación, que la raíz del pensamiento crítico en América Latina hoy –como en cualquier otro lugar y tiempo, aunque de un modo específico- radica en la condición humana propiamente tal –que esta aproximación apuntará a discernir. Que no obstante ser *a priori* respecto de las construcciones deformantes y destructivas que de ella hacen las lógicas institucionales cuando se totalizan en el espíritu de las lógicas estructurales y sistémicas transterritoriales con las que el *statu quo* de la globalización capitalista en curso procura reproducirse, profundizarse y consolidarse; se manifiesta *a posteriori* al experimentar esos efectos de negación, invisibilización y destrucción.

La “condición humana” propiamente tal, es pues “la raíz del pensamiento crítico”, lo cual asegura la “radicalidad de la crítica”, consistente como se sabe, en pensar los problemas desde la raíz.

El “pensamiento crítico” en los términos de una “crítica radical” no es entonces un pensamiento cuya intención y proyección sea la destrucción, sino el ejercicio de pensamiento intencionalmente portador de responsabilidad constructiva al señalar la insustentabilidad de las lógicas estructurales y sistémicas totalizadas por la mediación de instituciones subordinadas a su orientación de sentido que hoy des gobiernan el planeta, así como los criterios de referencia para la construcción de las alternativas y la puesta en práctica de las alternativas mismas.

De esta manera, la presente exposición procura responder al que inter-

preta como espíritu de la propuesta, invirtiendo en cierta medida la fórmula de la misma o, mejor aún, encontrando en ella la inspiración para entender que “la aproximación crítica de la condición humana en la América Latina de hoy” no puede hacerse –al menos con radicalidad- sino desde la condición humana misma.

De realizar algunas conjeturas en esa dirección se trata.

Cuestiones de palabras y cuestiones de hechos

Carlos Vaz Ferreira, puso los mejor de sus esfuerzos en enseñar a “bien pensar, sentir y actuar”(ARDAO, 1956 y 1961)¹. Uno de los productos más logrados y reconocidos de ese esfuerzo es su *Lógica viva* de 1910 (VAZ FERREIRA, 1963).

En esta obra, entre las falacias o paralogismos que analiza e ilustra “con muchos ejemplos, tomados no sólo de la ciencia, sino de la vida corriente, de las discusiones diarias” (VAZ FERREIRA, 1963:15); queremos ahora recordar especialmente las “cuestiones de palabras y cuestiones de hechos” (VAZ FERREIRA, 1963: 74-89) que nos advierten de manera sencilla a distinguir los dos tipos de cuestiones para evitar confundirnos y enredarnos en cuestiones de palabras, conspirando no intencionalmente contra nuestra eventual intención de discutir cuestiones de hechos.

Descontando que, siendo las palabras, una indispensable mediación para la representación y discusión de los hechos, pero con la conciencia de que pueden encerrar inadecuación con distintos efectos respecto de los mismos, una medida terapéutica básica es la de aclarar su significado y sentido, como condición para referirse de la mejor manera posible a los hechos, no obstante las inadecuaciones subjetivamente experimentadas entre el pensamiento y el lenguaje y las objetivamente existentes entre las palabras y los hechos.

1 Escribe Arturo Ardao: “el Vaz Ferreira educador no puede explicarse sin el Vaz Ferreira filósofo, desde que toda su obra educacional ha sido dirigida desde el centro o núcleo filosófico de su personalidad; y por otro lado, que lo más original de su obra en el campo de la filosofía, ha tenido por esencial objetivo educar, enseñando a bien pensar, sentir y actuar” (ARDAO, 1956: 46 y 1961:18).

Tal vez el contexto actual, en que la globalización se hace particularmente visible a través de una pandemia, nos sensibiliza especialmente para adoptar una estrategia terapéutica preventiva.

Condición y condición humana

Comencemos por “condición”. Desde que estas reflexiones se inscriben explícita e inevitablemente en el marco de la “filosofía de lengua española” (ARDAO, 1963), resulta oportuno comenzar por tomar nota del significado de esta palabra en un diccionario de uso del español, como el de María Moliner.

Leemos como primera acepción: “condición (del lat., *conditio*, *ōnis*) Modo de ser naturalmente de una cosa o un género de cosas: `es propio de la condición del león ser fiero. La sociabilidad es propia de la condición humana.”(MOLINER, 2007: 747).

Si pasamos a un vocabulario técnico de la filosofía escrito originalmente en otra lengua, como lo es el dirigido por André Lalande, encontramos: “Modo de ser de una cosa o de una persona; y, en particular, situación social”, añadiendo inmediatamente que se trata de un “Término vago, al que el uso da, sin embargo, en ciertas expresiones un sentido muy preciso” (LALANDE, 1966: 173), ejemplificando algunos de esos sentidos precisos posibles: “Ej. La condición de los esclavos en Roma (conjunto de derechos y deberes pertenecientes a los esclavos en Roma según las leyes y las costumbres). – Un hombre de condición (es decir, de una posición social que lo coloca fuera del vulgo), etc.” (LALANDE, 1966: 174).

Analizando brevemente los registros del significado de la palabra “condición” explicitados, advertimos inicialmente una identidad básica a partir de la cual se pueden apreciar otros diferentes que bien pueden leerse en términos de complementariedad, desde que no hay entre ellos oposición o contradicción².

2 Tenemos presentes los análisis de Carlos Vaz Ferreira sobre los “errores de falsa oposición”, que consisten en “...*tomar por contradictorio lo que no es contradictorio*; en crear falsos dilemas, falsas oposiciones. Dentro de esa falacia, la muy común que consiste en *tomar lo complementario por contradictorio*, no es más que un caso particular de ella, pero un caso prácticamente muy importante”. (VAZ FERREIRA, 1963: 21).

En los dos casos, “condición” es definida como “un modo de ser”. En ambos también, ese “modo de ser” puede referirse a “una cosa”.

En el primer caso el “modo de ser” remite a la naturaleza tanto de “una cosa” como de “un género de cosas”, por lo que hipotéticamente es propio tanto de lo individual y concreto como de lo genérico y abstracto. De esta manera lo individual y concreto representa a lo genérico y abstracto, por lo que cuando se afecta la “condición” en lo individual y concreto, se lo hace en lo genérico y abstracto.

En el segundo caso, el “modo de ser” en que la “condición” consiste, además de poder predicarse de “una cosa”, puede hacérselo también de “una persona” y, muy “en particular” se aplica a “situación social”.

En el primer caso se ejemplifica con “la condición humana”, señalándose “la sociabilidad” como su elemento identificador.

En el segundo caso, pareciendo suponer “la sociabilidad” como constitutiva de la “condición humana”, se descinde implícitamente de la universalidad del “género” –al que no ha habido explícita referencia- a la especificidad y relatividad de la “situación social” – que implicaría una “condición social”, que no obstante la vaguedad del término “condición”, adquiere significados definidos y diferentes, en expresiones en los que aquél el mismo significante resulta resignificado.

La aproximación con intención terapéutica preventiva a la palabra “condición” tanto en el uso del español como en el vocabulario técnico y crítico de la filosofía, nos ha instalado en la de “la condición humana”.

“Condición humana” no es –para nosotros- un término, sino una expresión que ninguna de las fuentes hasta aquí utilizadas para presentar y precisar el significado de la palabra “condición”, considera.

Recurrimos entonces a otra que se inscribe en la misma tradición cultural en la que el “Vocabulario” dirigido por André Lalande es un clásico. Se trata ahora de la obra *La filosofía*, dirigida por André Noiray (NOIRAY: 1974). Leemos en ella sobre “condición humana”:

“Este término estuvo vinculado primeramente a la aparición del cristianismo,

y designó el conjunto de hombres unidos por una misma característica, la del pecado, o también la de ser criaturas salidas del mismo dios. Anteriormente, la noción carecía de sentido, puesto que cada raza pretendía realizar la verdadera humanidad, siendo las demás "bárbaras" o cualitativamente distintas. El término fue popularizado durante el Renacimiento: "cada hombre lleva en sí la forma de la condición humana" (Montaigne: *Essays*). En la filosofía contemporánea designa los caracteres comunes a todos los hombres, lo que se llamaba naturaleza humana. Es el título de una novela de Malraux, y la expresión la utilizan a menudo Sartre y Camus. La dificultad consiste en que esta generalización, que no quiere ser referencia a la universalidad abstracta o a una idea eterna del hombre, reemplaza las más de las veces esas nociones tradicionales por conflictos generales: lo eterno y lo efímero serían la esencia de esta condición, o el destino y la libertad. Estos conceptos trágicos, heredados sobre todo del teatro y la mitología griega, enmascaran tal vez lo que las ciencias tienden a definir como las condiciones mínimas de la existencia: la condición humana no sería la referencia privilegiada, sino más bien el sistema de producciones e intercambios dentro del cual se inscribe la noción de humanidad: leyes de producción que determinan el modo de existencia, leyes de lo imaginario y lo simbólico. En este sentido, la condición humana no se definiría por referencia a la experiencia vivida y a las proyecciones que engendra (por ejemplo lo trágico, heredado de una tradición cultural), sino con relación a las leyes del Edipo y de la producción de la vida, estigmatizada de golpe por una ruptura entre lo real y la ideología (Marx), entre lo real y el fantasma (Freud y Lacan)." (NOIRAY, 1974; 71-72).

Raíz

Respecto de "raíz", María Moliner aporta como quinta acepción que parece atinente a nuestro campo de análisis, la siguiente: "Causa u origen de alguna cosa no material" –y ejemplifica: 'la raíz del mal' (MOLINER, 2007: 2477).

Por su parte, el vocabulario dirigido por André Lalande dice: "Imagen frecuente en el lenguaje filosófico, desde la antigüedad, y que casi ha perdido por el uso su carácter metafórico" y, luego de ejemplificar lo enunciado con un texto de Schopenhauer, agrega como crítica: "Esta palabra sirve de sinónimo amplio a los términos causa, principio, origen, etc. Da lugar por consiguiente, a los mismos equívocos, y además puede conducir a confundirlos entre sí" (LALANDE, 1966: 843).

Pensamiento y pensamiento crítico

Nos referiremos a la "crítica" en su especificación como "pensamiento crítico", recordando como éste identifica genéricamente a la filosofía en tanto que tal y específicamente a aquella tradición que en la modernidad

se asume explícitamente bajo dicha adjetivación.

En cuanto a “pensamiento”, María Moliner consigna inicialmente: “Acción y efecto de pensar: ejercicio de la mente” (MOLINER, 2007: 2243), señalando respecto de “pensar”: “Formar y relacionar ideas: ‘El oficio del filósofo es pensar’ (MOLINER, 2007: 2243).

Del vocabulario filosófico dirigido por André Lalande, extraemos las siguientes acepciones de “pensamiento”: “Más ordinariamente, se dice de todos los fenómenos cognitivos (por oposición a los sentimientos y a las voliciones)” y “En el sentido más propio se dice del entendimiento y de la razón, en cuanto permiten *comprender* lo que constituye la materia del conocimiento, en cuanto realizan un grado de síntesis más elevado que la percepción, la memoria y la imaginación” (LALANDE, 1966: 750).

En cuanto “pensamiento crítico” es una expresión, tampoco encontramos para ella una entrada en ninguna de las obras de referencia consultadas, aunque sí para la palabra “crítico”, con lo que asociando los significados de esta con los de “pensamiento”, sin descuidar que el significado de un a expresión no es mero resultado de la asociación de los significados de las palabras que la constituyen, sino que ella tendrá un sentido propio en su condición de expresión, nos aproximaremos razonablemente -a nuestros efectos terapéuticos iniciales- a los significados básicos de “pensamiento crítico”. En este sentido el vocabulario dirigido por Lalande nos allana el camino al proponer como primera acepción para “crítico” la que se inscribe en el significado de la expresión “espíritu crítico”: “*Esprit critique* (en buen sentido): el que no acepta ninguna afirmación sin interrogarse ante todo sobre el valor de esta afirmación, tanto desde el punto de vista de su contenido (crítica interna), como desde el punto de vista de su origen (crítica externa)”(LALANDE, 1966: 750).

Recordemos que –vazferreirianamente- nos hemos propuesto aclarar inicialmente las cuestiones de palabras para allanar nuestro discurrir hacia las cuestiones de hechos.

Hemos efectuado en ese sentido un recorrido preliminar de carácter propedéutico en el cual hemos presentado y asumido como base para nuestra reflexión los significados de los términos y expresiones contenidas

en nuestro título, establecidos en obras de referencia como lo son, diccionarios de la lengua española y vocabularios filosóficos.

Comenzaremos por la expresión final de nuestro título y por lo tanto de nuestro asunto y la argumentación que desarrollaremos nos llevará de un modo necesario a la cuestión de la “condición humana” como su “raíz” y ello justificará, dada la constitutiva radicalidad del pensamiento crítico, el discernimiento actual de la condición humana desde América Latina con la consecuente superación crítica de las negaciones de la condición humana, llevadas eventualmente a cabo en nombre de su afirmación.

El pensamiento crítico en sentido estricto

Es de sentido común entender, como lo hemos recogido, que “pensamiento” es tanto la “acción” como el “efecto” de la misma, “pensar”, es la actividad ésta que consiste en “formar y relacionar ideas”, actividad que identifica al “oficio del filósofo”.

Complementariamente, está también instalado en la tradición de este oficio así como en la percepción más o menos ilustrada que del mismo se tiene, que quien lo ejerce adecuadamente lo hace invariablemente desde el *esprit critique* que Sócrates ejemplificó paradigmáticamente. Cuando el filósofo ejerce su oficio de un modo cabal, tanto la “acción” –el filosofar– como el “efecto” o producto de la misma, tendrán inevitablemente un carácter “crítico”, porque este hace a la identidad tanto del pensar filosófico como del pensamiento filosófico propiamente tal. Si esta nota esencial de criticidad no está presente, entonces bajo el rótulo de filosofía estaremos consumiendo o produciendo otra cosa.

No obstante la filosofía es esencialmente crítica -y si no lo es, no es filosofía- en la tradición occidental, la condición crítica es asumida explícitamente en la modernidad y fundamentada por Kant en su criticismo o filosofía crítica. Justamente en lo atinente a la humana razón y sus capacidades de conocimiento, la filosofía crítica viene a marcar críticamente distancias tanto con el dogmatismo racionalista como con el escepticismo empirista, ofreciendo una fundamentación coherente acerca de las condiciones de posibilidad del conocimiento humano así como de sus límites, es decir un conocimiento de validez universal en las ciencias, así como

fundamentos de análoga significación para el universalismo ético, que más allá del conocimiento nos instala en el plano de la acción.

Superar el escepticismo y el dogmatismo, fundar el universalismo teórico y práctico, son líneas maestras del programa kantiano, una filosofía que asume la crítica como su señal de identidad y que la ejerce con toda la radicalidad posible sobre la tradición filosófica en su conjunto y más específicamente sobre la de la modernidad que llega hasta ella.

Pero su radicalidad remite a su raíz que es entonces el “origen” o “causa” de esta “cosa no material” que es la construcción filosófica, raíz que siendo inevitablemente la “condición humana”, resulta sustituida por la trascendentalización y totalización de aquél aspecto que el pensamiento crítico ha construido como “efecto” o producto de su propio ejercicio, el “sujeto trascendental”, que no obstante aportar importantes discernimientos sobre la “condición humana”, tal vez termina desplazándola y ocupando su lugar. El efecto de tales trascendentalización, desplazamiento y ocupación parece consistir en que la afirmación de lo universal humano en cada individuo humano en la figura de la razón pura, bajo la intención de fundamentar universalismo incluyente, parece implicar no intencionalmente un universalismo abstracto y excluyente.

Superar el escepticismo y el dogmatismo tanto en el plano del conocimiento como en el plano moral, no obstante las limitaciones o deformaciones no intencionales de la pretensión, sin dejar de tener a la vista los insoslayables aportes de la misma, dicen acerca de la efectiva identidad de la filosofía de Kant como pensamiento crítico cuyo sentido más propio a nuestro juicio, es el que en el contexto latinoamericano de hoy registra Franz Hinkelammert, cuando escribe:

“Todo pensamiento que critica algo, por eso no es pensamiento crítico, La crítica del pensamiento crítico la constituye un determinado punto de vista, bajo el cual la crítica se lleva a cabo. Este punto de vista es el de la emancipación humana. En este sentido es el punto de vista de la humanización de las relaciones humanas mismas y de la relación con la naturaleza entera. Emancipación es humanización, humanización desemboca en emancipación” (HINKELAMMERT, 2007: 278).

Es este sentido de “pensamiento crítico” que queremos desarrollar, argumentando en relación a nuestro auténtico problema filosófico de la condición humana como raíz del mismo que hace a la radicalidad de su crítica

y discernimiento crítico-constructivo de las negaciones de la condición humana en curso, sea en nombre del humanismo como del anti-humanismo, para poner en escena las expresiones afirmativas de la condición humana, que porque implican humanización, implican emancipación y por lo tanto, alternativas.

La crítica desde la condición humana y la condición humana desde la crítica

En la tradición del pensamiento latinoamericano, tal vez ninguna fórmula exprese la condición humana propiamente tal, trascendiendo todas las construcciones reductivas, parciales, negadoras, invisibilizantes o excluyentes que de la misma se han dado en la historia de la humanidad, con capacidad de interpelarlas críticamente, así como a las institucionalidades³ funcionales a las señaladas reducción, parcialización, negación, invisibilización y exclusión, como la enunciada por José Martí en su célebre texto *Nuestra América* de 1891, cuando dice: “Viene el hombre natural indignado y fuerte, y derriba la justicia acumulada en los libros, porque no se la administra de acuerdo a las necesidades patentes del país”(MARTÍ, 1992: 483)⁴.

La “condición humana”, -esa cuya forma cada ser humano lleva en sí según la entendió Montaigne-, es la condición natural del ser humano constitutiva de todos los seres humanos sin excepción, que atraviesa todas las condiciones histórico-socio-culturales, incluidas las correspondientes institucionalidades en que el ser humano pueda encontrarse como condición de posibilidad de las mismas, que Martí identifica con la categoría “hombre natural”.

Por supuesto que esa condición categorial y real del “hombre natural” en Martí, afirma la humanidad y por lo tanto la corporalidad y espirituali-

3 Con Franz Hinkelammert y Henry Mora Jiménez, entenderemos que “toda institucionalidad es administración de la relación vida/muerte”, que las “institucionalidades” son las que “engloban al conjunto de las instituciones parciales” y “contienen los criterios de ordenamiento de las mismas” (HINKELAMMERT y MORA JIMÉNEZ, 2009: 604).

4 Arturo Andrés Roig ha efectuado en “La ‘dignidad humana’ y la ‘moral de la emergencia’ en América Latina” (ROIG, 2001: 69-88) una valiosísima reflexión sobre este punto a la que seguramente le debemos mucho en esta aproximación.

dad humanas de aquellos a quienes el discurso colonialista del Hegel de las *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal* (HEGEL, 1980) había puesto en entredicho al estigmatizarlos como los “naturales” del Nuevo Mundo que, reducido a geografía sin espiritualidad (HEGEL, 1980: 169-177), era concebido como un espacio vacío destinado a ser receptor del espíritu europeo, con lo que aquellos “naturales” si no “fallecían” frente al “soplo” de aquella espiritualidad, se beneficiarían de ella, ingresando al círculo de la humanidad y por lo tanto al de la historia universal que no consistía sino en la universalización de un modo de producir socialmente la vida que por sus características no podía quedar contenido dentro de las fronteras europeas.

La condición “natural” que el discurso colonialista de Hegel había puesto al servicio de la legitimación del proyecto colonial, es resignificada por el discurso emancipador de Martí y puesta al servicio del proceso del proyecto de emancipación.

Pero no obstante su especificidad histórica para la emancipación en nuestra América en aquél contexto, la condición categorial y real del “hombre natural en cuanto condensa lo universal de la condición humana que atraviesa toda relatividad histórico-socio-cultural, aporta a la emancipación humana universal, esto es, para todo tiempo y lugar.

En esa síntesis magistral de Martí, la condición del “hombre natural” que negado en su “dignidad” se siente “indignado”, pone en escena la condición humana propiamente tal, que es *a priori* respecto de toda construcción intelectual, contractual o institucional de la misma, y que al ser afectada en esa, su inherente y constitutiva “dignidad” “natural”, reacciona y actúa en defensa de la misma, para lo cual, lejos de ampararse en las instituciones o en la administración de las mismas que ejemplificadas en la “justicia” responden a otras necesidades que no son las “del país” y que en definitiva son las que lo desconocen en su “dignidad” “natural”, las “derriba”.

La del “hombre natural” como categoría antropológica, recoge lo más inexcusablemente constitutivo de la condición humana, frente a todas las reducciones e ilegítimas trascendentalizaciones de esta condición humana, como la operada por la tesis de Aristóteles al enunciar que el hombre es un

animal político, y que si no lo fuera sería menos que un hombre, un bruto o más que un hombre, un dios”⁵, que bajo la apariencia de definir la condición humana universal, universaliza en los términos de la lógica fundante de occidente la condición humana privativa de los varones, griegos, adultos y libres, excluyendo de la condición humana al resto cualitativamente diferente y cuantitativamente mayoritario de las humanidades.

La transformación operada por la cristiandad sobre la visión de la condición humana del cristianismo originario que había desplazado el lugar de dicha condición humana de la polis en tanto microcosmos en el macrocosmos natural eterno, a la comunidad articulada por el amor-*ágape*⁶ que ha configurado una revolución antropológico-teológica que se ha expresado como emergentes rebeliones hasta el presente, a través de la helenización del cristianismo que puso a la ley por encima del ser humano como sujeto, tuvo su continuidad pero en términos secularizados que la presentaron como ruptura, en el *ego cógito* cartesiano cuya libertad implicó el sometimiento a las leyes universales de la razón, sometimiento que fundamentó filosóficamente a la modernidad y hipersecularizándose en la posmodernidad con la transformación del sujeto pensante en un individuo calculante, para quien, así como para aquél Dios era la garantía de la verdad de sus intuiciones claras y distintas y de la virtud de las buenas acciones, el mercado lo es de la racionalidad de sus decisiones, por lo que se somete a sus leyes: de “el buen cristiano obra bien y deja el resultado en manos de Dios” a “el buen competidor en el mercado obra bien y deja el resultado en manos del mercado”.

El “hombre natural” es lo absolutamente otro respecto del “yo pensante” o del “individuo calculante”, que son lo absolutamente otro respecto de la efectiva condición humana universal en los términos del universalismo concreto del género humano sobre la referencia de los individuos concretos que lo constituyen.

La condición humana natural- corporal, sin dejar por ello de ser también espiritual, implica para toda afirmación que no sea una negación, la disponibilidad de valores de uso, en tanto son condición de su reproducción “...un hombre que es incapaz de pasar a formar parte de una comunidad, o que se basta a sí mismo hasta el extremo de no necesitar esto, no es parte alguna del estado, de manera que o bien debe ser un animal inferior o bien un dios” (ARISTÓTELES, 1967: 1413).

⁶ *Agape*: “comunidad”.

ción como humanidad, como sociedades, como comunidades y como individualidades, y, por lo tanto integración de todos/as y cada uno/a, en el circuito de producción y consumo, lo cual supone relaciones de producción que sean compatibles con la racionalidad reproductiva en que la naturaleza corporal humana y la naturaleza corporal no humana están involucradas, por lo que no hay afirmación sostenible de la condición humana que pudiera comprometer la racionalidad reproductiva humanidad-naturaleza.

El criterio para la justicia y su administración, según surge del texto de Martí, debe ser el de “las necesidades patentes del país”. La tesis pone en escena que la condición humana expresada en la del “hombre natural” con su dignidad constitutiva, supone para su efectivo reconocimiento el de su condición de sujeto de “necesidades”, las que son las del “país”, esto es del espacio histórico-geográfico y jurídico-político en que las “necesidades” de todos y cada uno deben satisfacerse, tesis en la que el desliz hacia el relativismo cultural o el relativismo individual puede neutralizarse sobre la explicitación subyacente del ser humano como “necesitado”, condición del “hombre natural” que es condición antropológica universal.

Claramente, la justicia del mercado, que es la de un sistema desterritorializado, es administrada de acuerdo a sus propias necesidades relativas a la acumulación de capital que afirmadas como la única racionalidad que no admite alternativas cuando se totaliza como acontece en el curso de la globalización en curso, arrasa con “las necesidades patentes del país”, cometiendo injusticia sobre los seres humanos territorializados en nombre de una justicia superior e inapelable: *fiat iustitia, pereat mundus* ⁷.

Es al interior de ella que se desarrollan prácticas de justicia distributiva que encuentran en sus respectivas teorías de “la justicia acumulada en los libros” sus discursos de legitimación, así como aquellos que abandonando la referencia de las “necesidades” que hacen a lo esencial de la condición humana universal concreta por la referencia al sujeto humano como “necesitado”, superponen a aquellas las “capacidades” y las “habilidades” a las que potencian como “capabilidades”, que al resignificar aparentemente a la condición humana al interior de las teorías del “capital humano” – y sus derivadas “capital social” y “capital cultural”-, podrían terminar legitimando la vida del capital como criterio, sentido y límite para una

⁷ “Hágase justicia aunque perezca el mundo”.

tendencialmente imposible afirmación y expansión de la vida humana, si acreditamos la creciente vigencia de una de las tesis que Marx formuló en *El Capital*: "...la producción capitalista sólo sabe desarrollar la técnica y la combinación social del proceso de producción socavando al mismo tiempo las dos fuentes originales de toda riqueza: la tierra y el hombre" (Marx, 1972: 424).

Martín Heidegger, considerado el último gran metafísico de la filosofía europea continental del siglo XX, afirmó que la realidad humana, tal como una reflexión filosófica lúcida nos la revela, es la de un "ser para la muerte". Condensaba en esa fórmula sobre la condición humana, la fundamentación de una cultura que hace de la muerte la última instancia de la vida, que como no se puede vencer invita a la resignación frente a su inevitabilidad, legitimada como sentido de la vida humana por una reflexión legitimante, dada la pretendida lucidez filosófica de la misma.

Desde América Latina, en sinergia con la tesis martiana sobre la condición humana del "hombre natural" en cuyas implicaciones para nuestro contexto actual hemos examinado, Franz Hinkelammert, -a quien considero uno de los más importantes pensadores críticos de la actualidad-, ha desarrollado desde la década de los '70 del siglo XX una considerable obra que se despliega y profundiza hasta el presente, en la que su lúcida reflexión transdisciplinaria teológico-económico-filosófica revela, en visible antagonismo con Heidegger, que la realidad del ser humano en tanto ser viviente es la de un *ser para la vida*, fundamentando una contracultura que hace de la vida la última instancia de la vida que invita a expulsar la muerte, no obstante ella sea inevitable y justamente por tener conciencia de esa inevitabilidad.

Escribe Hinkelammert:

"Si la muerte es la última instancia de toda ley o institucionalidad, no se sigue que sea la última instancia de la vida humana. La última instancia de la vida humana es esta vida misma. Pero no se puede vivir fuera de la caverna de las instituciones, cuya última instancia es la muerte. En este sentido son administración de la muerte, sin la cual no se puede vivir, pero en la lógica de la cual no se puede vivir tampoco". "Preguntamos por lo tanto, ¿qué otro mundo puede ser posible? Sintetizando, yo diría: Expulsar la muerte, cuya presencia es inevitable. Expulsarla aunque su presencia sea inevitable" (HINKELAMMERT, 2007: 257).

"Expulsar la muerte que es inevitable. No es un proyecto, sino la idea regulativa

del cambio. Sintetiza a su manera algo como el: otro mundo es posible. Otro mundo es posible, y otro mundo consiste en muchos mundos en el mundo. Así pues, se trata de un mundo que contiene muchos mundos. Otro mundo es el mundo, en el cual caben todos los seres humanos, por lo tanto, la naturaleza también. Por que el ser humano es un ser natural” (HINKELAMMERT, 2007: 258)

Esa tesis de que “otro mundo es posible” en torno a la que movimientos sociales e intelectuales se han activado localmente y autoconvocado y proyectado globalmente en los Foros Sociales Mundiales desde su primera edición en Porto Alegre, que haciendo suyo el *dictum* zapatista lo han concebido como “un mundo en que caben muchos mundos”, objetiva la radicalidad de la crítica desde la condición humana propiamente tal, que es al mismo tiempo la referencia para la imaginación, pensamiento y construcción de las alternativas.

Siendo la “condición humana” raíz de la crítica, como se hace manifiesto en esta contracultura emergente desde América Latina que le disputa desde las territorialidades la hegemonía a la cultura dominante de la racionalidad mercantil desterritorializada y totalizada, es también la raíz de las alternativas que hace que estas sean posibles. Así lo argumenta Hinkelammert :

“Entiendo aquí *conditio* humana de una manera específica, que no coincide necesariamente con otras maneras de definirla. Me refiero a la *conditio* humana en el sentido de la contingencia del mundo que expresa a la vez la mortalidad de todo ser viviente. Si imaginamos mundos sin muerte, estamos imaginando mundos también sin contingencia. Tales mundos son mundos más allá de la *conditio* humana. En todo pensamiento mítico abundan imaginaciones de tales mundos sin la muerte. (...) Todo pensamiento humano parte del mundo bajo *conditio* humana, construye mundos más allá de la *conditio* humana y vuelve a la realidad desde estos mundos contruidos. No podemos pensar de otra manera. En este sentido, todo pensamiento humano está atravesado por este tipo de reflexión trascendental. Trascendental en este sentido es cualquier reflexión sobre un estado de cosas más allá de la *conditio* humana, es decir, más allá de la muerte” (HINKELAMMERT, 2007: 95).

Mundos sin muerte no son humanamente factibles. No obstante es condición humana la imaginación y el pensamiento de los mismos, que es imaginación y pensamiento de carácter trascendental

Querer realizarlos, implicaría incurrir en la ilusión trascendental de pretender hacer posible lo humanamente imposible.

No obstante, imaginarlos y pensarlos, es la condición trascendental

para luchar contra la muerte en el mundo efectivamente existente y en particular contra la cultura de la muerte y sus discursos legitimatorios, a través de la construcción de otro mundo posible.

En este sentido, el otro mundo que es posible, el otro mundo que consiste en un mundo en el que caben muchos mundos, el otro mundo que es la alternativa a un mundo que se afirma sin alternativas y se revela como tendencialmente imposible; a la luz de la imaginación trascendental de un mundo sin muerte, será un mundo en el que todos puedan vivir en el sentido que, aunque el crimen o el asesinato sigan siendo posibles, en cambio, no estarán en él legitimados.

Bibliografía

- ARDAO, Arturo (1956) *La filosofía en el Uruguay en el siglo XX*, México, FCE.
- ARDAO, Arturo (1961) *Introducción a Vaz Ferreira*, Montevideo, Barreiro y Ramos.
- ARDAO, Arturo (1963) *Filosofía de lengua española*, Montevideo, Alfa.
- ARISTÓTELES (1967) *Política*, en *Obras*, Madrid, Aguilar.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friederich (1980) *Lecciones sobre la filosofía de la historia universal*, Madrid, Alianza Universidad.
- HINKELAMMERT, Franz (2007) *Hacia una crítica de la razón mítica. El laberinto de la modernidad. Materiales para la discusión*, San José, Costa Rica, Editorial Arlekin,
- HINKELAMMERT, Franz y MORA JIMÉNEZ, Henry (2009) *Hacia una economía para la vida. Preludio para una reconstrucción de la economía* Bogotá, Proyecto Justicia y Vida, Casa de la Amistad Colombo-Venezolana.
- LALANDE, André (Dir.) (1966) *Vocabulario Técnico y Crítico de la Filosofía*, Buenos Aires, El Ateneo.
- MARTÍ, José (1992) *Nuestra América*. En *Obras Escogidas*, Tomo II, La Habana, Editora de Ciencias Sociales.
- MARX, Carlos (1972) *El Capital. Crítica de la Economía Política*, Tomo I, México; quinta reimpresión, FCE.

- MOLINER, María (2007), *Diccionario de uso del español*, Buenos Aires, Gre-dos, Del Nuevo Extremo.
- NOIRAY, André (Dir.) (1974), *La filosofía*, Bilbao, Ediciones Mensajero.
- ROIG, Arturo Andrés (2001) *Caminos de la Filosofía Latinoamericana*, Maracai-bo, La Universidad del Zulia.
- SAMBARINO, Mario (1959) *Investigaciones sobre la estructura aporético-dia-léctica de la eticidad*, Montevideo, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad de la República.
- SAMBARINO, Mario (1976) “La función sociocultural de la filosofía en Amé-rica Latina”, en *id. et. al. La filosofía actual en América Latina*, México Grijalbo, 165-181.
- VAZ FERREIRA, Carlos (1963) *Lógica viva*, Montevideo, Homenaje de la cá-mara de Representantes del Uruguay, IV, 1963.

Afinidades, incompatibilidades y posibilidades teóricas: Postcolonialismo, género, decolonialismo y análisis político de discurso.

Affinities, incompatibilities and theoretical possibilities: Postcolonialism,
gender, decolonialism and political discourse analysis.

Rosa Nidia Buenfil Burgos

Mónica Carcía Contreras

Universidad Pedagógica Nacional - Sede Ajusco

Ciudad de México, México

moniaxioma@yahoo.com.mx

<http://orcid.org/0000-0002-0285-6916>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241378>

Resumen

El artículo aborda una muestra de cuatro cuerpos teóricos (Análisis Político de Discurso, Postcolonialismo, Decolonialismo y Género) con la intención analítica de visibilizar en qué son afines, en qué son diferentes, en qué incompatibles, para posteriormente reflexionar sobre posibilidades analíticas futuras, considerando lo teórico en al menos tres planos: el onto-epistemológico, el conceptual y el de las lógicas de intelección. Se considera que ninguno de los cuerpos teóricos retomados, son cada uno un bloque homogéneo sino que en su interior se marcan diversas articulaciones y énfasis. Por ello nuestros comentarios son estrictamente referenciados. Interesa hacer visible en qué medida la crítica se acerca y se aleja de ciertos cánones fundacionales y cierres discursivos.

Palabras Claves: Análisis Político de Discurso, Postcolonialismo, Decolonialismo, Género, Crítica colonial.

Abstract

In this paper we present four theoretical perspectives (Political Analysis of Discourse, Postcolonialism, Decolonialism and Gender) pointing their affinities, their differences and their incompatibilities. We also reflect about future analytical possibilities, considering the theoretical in at least three readings: the ontoepistemological, the conceptual and the logics of intellection. We consider that none of the theoretical perspectives are homogeneous, but they articulate diverse emphasis. That is why our reflections are strictly referenciated. We are interested in make visible how the critics approaches or it moves away of certain foundational canons and discursive closures.

Keywords: Polical Analysis of Discourse, Poscolonialism, Decolonialism, Gender, Colonial Critics.

Introducción

Uno de los debates teóricos de la actualidad y que atañe a la crítica al colonialismo, es el que se puede plantear entre algunas posiciones postcolonialistas, descolonialistas (o decolonialistas) y desde los estudios de género. Ello da pie a acercarnos a una serie de relaciones que se posicionan de diferente manera de acuerdo con una o la otra tradición de la crítica al colonialismo.

En esta ocasión revisaremos una muestra de cuatro cuerpos teóricos con la intención analítica de visibilizar en qué son afines, en qué son diferentes-compatibles, en qué incompatibles, para posteriormente reflexionar sobre posibilidades analíticas futuras, considerando lo teórico en al menos tres planos: el onto-epistemológico, el conceptual y el de las lógicas de intelección. Sin duda comprendemos que ni el postcolonialismo, ni el descolonialismo, ni los estudios de género, ni el análisis político de discurso, son cada uno un bloque homogéneo sino que en su interior se marcan diversas articulaciones y énfasis. Por ello nuestros comentarios son estrictamente referenciados. Interesa hacer visible en qué medida la crítica se acerca y se aleja de ciertos cánones fundacionales y cierres discursivos.¹

Desarrollo

Algunos trazos de la Crítica Postcolonial de Homi Bhabha

Entre una interesante gama de críticos postcoloniales como E. Said, Franz Fanon, Gayatri Chakravorty Spivak, de diversos continentes del planeta, Bhabha ha llevado a cabo una importante contribución (amplia, compleja, profunda) a la transición de los Estudios Culturales a la Crítica Postcolonial.

En su *Interrogar la identidad. Frantz Fanon y la prerrogativa poscolonial* (2002), Bhabha toma como pretexto y reconoce la valía del trabajo *Piel negra. Máscaras blancas* de Fanon, a su fuerza política en la narra-

¹ Este escrito se elaboró a partir de los debates en el seminario Psicoanálisis, Análisis Político de Discurso y Críticas al Colonialismo realizado en 2016, en el marco del Programa de Análisis Político de Discurso e Investigación (PAPDI). Su inserción en el campo educativo se verifica en dos planos: el espacio y finalidad didácticos en que se produjo, y la noción ampliada de educación, que no es objeto de análisis en este artículo.

tiva histórica, y también toma distancia de lo que Bhabha considera un cierre humanista de Fanon que ni era necesario ni tampoco consecuente con la analítica desplegada. En su comentario Bhabha despliega una serie de posicionamientos entre los cuales solamente destacaré una selección pertinente para los objetivos de este trabajo.

- La tensión ciencia-cotidianeidad; orden natural-dislocación; historicismo occidental-emergencia del estado colonial; otro homogeneizado- celebración de márgenes y minorías.
- El recurso al psicoanálisis lacaniano principalmente para la problematización del sujeto (el cartesiano, el hegeliano, el occidental), recuperación del sujeto de deseo, la noción de la falta (no para reontologizarla (Bhabha, 2002: 71), sino para evitar lecturas dialécticas y maniqueas); la relación del Yo y el Otro desdoblada en un yo (*Je*) y un Yo (*Moi*) así como otro no limitado a la autoridad soberana de la Ley, el Padre, el Soberano, sino imperfecto, fallido. Distingue tres condiciones para la identificación: a) ser en relación con una otredad; b) el lugar mismo de la identificación en la tensión entre demanda y deseo (duplicidad, diferencia e *in-between*) y c) la identificación nunca es sobre una identidad dada sino en torno a una imagen (Bhabha, 2002: 72). No se trata de una imagen visual ni de una relación de analogía entre lo que se percibe y la imagen de identificación, sino de una duplicidad. Es decir de una doble inscripción: el sentido y el ser, la sujeción y la identificación. El deseo del otro es duplicado por el deseo en el lenguaje, escindido al hacer presente algo que está ausente, marcando así la posibilidad e imposibilidad de la identidad. Se accede a esta imagen negando cualquier sentido de originariedad primordial y plenitud (Bhabha, 2002: 73) y se basa en el desplazamiento metonímico. Con Lacan elabora el *borramiento parcial de la perspectiva profunda del signo simbólico*. La figura del *ojo maligno* de la mujer doblemente invisibilizada cuyos ojos permanecerán para vigilar y perseguir (Bhabha, 2002: 74), muestra un congelamiento del tiempo que destruye la noción de profundidad con el signo de la conciencia simbólica. Es recurso de la escritura de la historia como diáspora poscolonial que la conciencia simbólica no puede captar.

- La recuperación del postestructuralismo principalmente para ver la duplicidad de las propias bases: la siniestra igualdad (*sameness*) en-la-diferencia o la alteridad de la Identidad y la identificación.
- La lectura de Barthes: la alienación cultural en el lenguaje. La diferencia cultural emerge con fuerza para entender lo poscolonial (Bhabha, 2002: 82) en tres planos: como categoría de enunciación, en contra del relativismo cultural y como crítica al exotismo de la diversidad de culturas. La fuerza de la diferencia cultural es la “violación del límite de un espacio significativo que permite en el propio discurso una contradivisión de objetos, usos, sentidos, espacios y propiedades (Bhabha, 2002: 82).
- Las nociones derrideanas de *differance*, el doble tiempo de la iteración que desbarata el proceso de aparecer dislocando cualquier temporalidad ordenada en el centro del presente (Bhabha, 2002: 75). La metonimia revelada en la figura del ojo maligno, circula y debe ser entendida como un doble movimiento, como la lógica del suplemento. La indecidibilidad como carácter estructural de la escritura.
- Algunas aportaciones de Foucault: los dobles (cógito-impensado) y otras duplicidades.

Algunos aspectos como la no superación de la invisibilidad, la duplicidad de la ubicación (esclavitud-diáspora y migración) se problematizan siguiendo a Fanon y la crítica de Barthes a la conciencia simbólica profunda; otros como el movimiento antidialéctico, la ambivalencia y otros temas adyacentes, recupera a Lacan, Barthes, Foucault e incluso Lyotard (Bhabha, 2002: 78), en la discusión sobre la *a* de *differance* y del *objet petite a* lacaniano se articulan aportaciones de Barthes, Derrida, Lacan (Bhabha, 2002: 80).

Bhabha (2002: 85) reconoce que Fanon al desplazar el haz de luz del racismo abre un margen de interrogación que causa un deslizamiento subversivo de la identidad y la autoridad. Entonces ¿cómo pensarnos a nosotros mismos una vez que hemos debilitado la inmediatez y autonomía

de la autoconciencia? ¿Cómo pensar el deseo repetitivo de reconocernos doblemente descentrados de los procesos solidarios del grupo político y a la vez como agentes de cambio conscientemente comprometidos? Expone un deseo político de identificación parcial que se mueve entre el hecho y la fantasía, las técnicas y tecnologías de la política y que no requiere ni depende de humanismo alguno para darle sentido a la agencia política y personal.

Rasgos básicos del Decolonialismo en Mignolo

Entre la amplia oferta de literatura decolonial: Quijano, Dussel, Grosfoguel, Walsh, Restrepo, elegimos un par de escritos de Mignolo y Grosfoguel que marcan sus aspectos cruciales y *enfatan una política epistemológica*. Dice Mignolo “Una transformación de ese tipo es imprescindible para producir un cambio en la *visión que tenemos del mundo* y la sociedad, teñida por las categorías del saber de las lenguas modernas/imperiales europeas, categorías derivadas del griego y el latín” (Mignolo, 2007: 23), es imprescindible para dejar de pensar en la «modernidad» como un objetivo, una mítica marcha hacia el futuro, y verla como una construcción europea de la historia a favor de los intereses de Europa; que deje de imponerse el «monólogo» de una única civilización, la occidental (Mignolo, 2007: 24). Intenta transformar la geografía, y la geopolítica del conocimiento, de la teoría crítica (Escuela de Frankfurt de 1930), para llevarla a una teoría crítica es decolonial “cuando trasciende la historia de Europa en sí y se sitúa en la historia colonial de América (o de Asia o África, o incluso en la perspectiva de los inmigrantes que, dentro de Europa y Estados Unidos, han quebrado la homogeneidad)”. (Mignolo, 2007: 25)

Mignolo sostiene que la medida en que la diferencia colonial tiene como fundamento epistémico el racismo y el patriarcado (dos principios para establecer jerarquías en la población construidos a imagen y semejanza del hombre blanco y heterosexual) devalúa a quienes no corresponden al patrón imperial/colonial del saber.

Estas personas devaluadas son heridas en su dignidad, y la herida colonial es difícil de curar con «la generosa asimilación» ofrecida por quienes, desde las instituciones, la prensa, los gobiernos o la enseñanza, continúan (ciega o perversamente) afirmando sus privilegios y perpetuando la indignidad, la herida colonial;

(«los condenados de la Tierra» de Fanon: Mignolo, 2005).

Sitúa grupos cuyas lenguas, memorias y subjetividades formadas en Europa y trasplantadas a través del Atlántico: africanidad y latinidad (Mignolo, 2005: 205). Según este autor

“La opción decolonial estuvo y está, desde hace tiempo, en la filosofía indígena (en América del Sur, del Norte, Nueva Zelanda y Australia); estuvo y está *también* en la filosofía africana (tanto en el norte del Sahara como en el Sur) y en la filosofía afrocaribeña, pero no en la filosofía europea, de la cual bebe y sigue bebiendo la intelectualidad eurodescendiente de América del Sur, tanto en la teoría política y económica como en la filosofía y la *estética*.” (Mignolo, 2005: 210)

Ubica los comienzos de esta opción a inicios de la década de 1900, en «Colonialidad y modernidad/racionalidad» (1991) de Anibal Quijano, como una analítica y visión de futuro que articula proyectos políticos críticos eurocéntricos (cristiano, liberal y marxista) procedentes tanto de naciones indígenas y proyectos afrodescendientes como de mestizos/as e inmigrantes en América del Sur, así como aquellos emergentes en la población latina en Estados Unidos. La opción decolonial, en suma, es otra cosa que giro a la izquierda. (Mignolo, 2006: 213: 214)

En esta perspectiva es crucial la cuestión de la producción del conocimiento e implica: la crisis actual del paradigma europeo del conocimiento racional (y su presupuesto fundante, relación sujeto-objeto), sus problemas de validación del conocimiento.² El carácter individual e individualista del “sujeto”, niega la intersubjetividad y la totalidad social, como sedes de la producción de todo conocimiento. Esa noción de objeto es incompatible con el conocimiento en la investigación científica actual, según el cual las “propiedades” son modos y momentos de un dado campo de relaciones, y en consecuencia no hay mucho lugar para una idea de identidad, de originalidad ontológicamente irreductible, al margen de un campo de relaciones. La exterioridad de las relaciones entre “sujeto” y “objeto”, fundada en diferencias de naturaleza, es una exacerbación arbitraria de las diferencias, puesto que la investigación actual llega más bien al descubrimiento de que

²“Sujeto” es una categoría referida al individuo aislado, porque se constituye en sí y ante sí mismo, en su discurso y en su capacidad de reflexión: “cogito, ergo sum” cartesiano, y “objeto” como una entidad no solamente diferente al “sujeto/individuo”, sino externa a él por su naturaleza; idéntico a sí mismo, constituido de “propiedades” que le otorgan esa identidad, lo “definen”, esto es, lo deslindan y al mismo tiempo lo ubican respecto de los otros “objetos”.

hay una estructura de comunicación más profunda en el universo. (Mignolo, 2006: 17)

Epistemológicamente, la descolonización implica un reposicionamiento frente a lo anterior, en varios planos. La idea de totalidad, en general, está hoy cuestionada y negada en Europa, (tanto por los empiristas como por perspectivas postmodernas). En efecto, la idea de totalidad es un producto, en Europa, de la modernidad y lleva al reduccionismo teórico y a la metafísica de un sujeto ahistórico, prácticas políticas autoritarias y homogeneizantes. Por ello es crucial liberar la producción del conocimiento, de la reflexión y de la comunicación, de los baches de la racionalidad/modernidad europea. Aunque en muchas culturas no occidentales cosmovisiones, imaginarios, y la producción sistemática de conocimiento, están asociados a alguna perspectiva de totalidad, en varias se incluye el reconocimiento de lo heterogéneo, lo contradictorio, lo diverso. Sostiene Mignolo

Por lo tanto, la idea de totalidad social, en particular, no solamente no niega, sino que se apoya en la diversidad y en la heterogeneidad históricas de la sociedad, de toda sociedad. En otros términos, [...] requiere la idea del “otro”, diverso, diferente. Y esa diferencia no implica, necesariamente, ni la naturaleza desigual del otro, ni la exterioridad absoluta de las relaciones; ni la desigualdad jerárquica o la inferioridad social del otro. Las diferencias no son, necesariamente, el fundamento de la dominación. La heterogeneidad histórico-estructural, implica la copresencia y la articulación de diversas “lógicas” históricas en torno de alguna de ellas, hegemónica, pero de ningún modo única (Mignolo, 2006: 20).

De esa manera, cierra el paso a todo reduccionismo, así como a la metafísica de un macro sujeto histórico capaz de racionalidad propia y de teleología histórica, de la cual los individuos y los grupos específicos, las clases por ejemplo, serían apenas portadores o [...] misioneros.

Es necesario disociar la triada racionalidad / modernidad / colonialidad, con todo poder no constituido en la decisión libre de gentes libres. Para eliminar la colonialidad del poder mundial, es necesaria la descolonización epistemológica para dar paso a una nueva comunicación intercultural, a un intercambio de experiencias y de significaciones, como la base de una otra racionalidad que pueda pretender, con legitimidad, alguna universalidad que no aspire a que la racionalidad de una etnia particular sea impuesta como la racionalidad universal. Es parte, en fin, del proceso de liberación social de todo poder organizado como desigualdad, como discriminación,

como explotación, como dominación.

La distinción entre postcolonialismo y decolonialismo ha sido importante para estos últimos. Grosfoguel (2014) reconoce las diferencias al interior de las teorías postcolonialistas: no son todas iguales ni postulan principios y críticas como un bloque. Lo mismo sucede con la crítica decolonialista. Pero pensando en sus campos comunes, de todas formas, él distingue varios planos: el genealógico, el que alude a la relación entre modernidad y posmodernidad y el concerniente al estatuto de la crítica en la relación anterior. También destaca lo que para cada una implica la diversidad epistémica y la relación entre economía política y cultura. La crítica postcolonial ubica la emergencia de la colonia en los siglos XVIII y XIX (colonialismo británico), en tanto que la crítica decolonial ubica los inicios de la colonia en el siglo XVI. Hablan de dos colonialismos fechados de manera distinta. Ello plantea también una diferencia en las formas como conciben las relaciones entre modernidad y colonialidad ya que para los descoloniales se trata de una relación de imbricación, no podría haber la una sin la otra, en tanto que en el postcolonialismo se encuentra más una idea de coexistencia, habitar el mismo espacio sin una relación causal o de codependencia. Y no sólo eso, sino que al ubicar al pensamiento moderno y sus ideas de emancipación política o civilizatoria, los postcoloniales prefieren abrazar posiciones postmodernas que la superarán (sostiene Grosfoguel). En cambio, el descolonialismo al ver esta relación entre modernidad y colonialismo como co-constitutiva tendería a la crítica no posmoderna de la colonialidad sino a una “verdadera” diversidad epistémica ya que los postcoloniales siguen centrados en el pensamiento europeo, sus referencias, lógicas, cosmovisión y saber legítimo es europeo.

En cuanto a la relación entre economía política y cultura, las diferencias más fuertes radican en que mientras los postcoloniales abrazan un culturalismo que no es regido por la economía, los descoloniales dan más énfasis a las condicionantes económicas.

Los estudios poscoloniales desde el feminismo y el género

Los estudios de género y feministas³ han desarrollado, rutas diversas en

3 En este trabajo se entiende que en México los estudios de género han sido impulsados en gran parte por las académicas feministas, entretejiéndose en su producción propuestas anglosajonas, francesas y latinoamericanas en una construcción transnacional e interdisciplinaria de los avances en la materia.

sus relaciones con los estudios poscoloniales y de(s) coloniales. Para este trabajo retomaremos trabajos fundantes de Mohanty y Spivak.

Mohanty (2003) ha explorado la manera en que el feminismo occidental ha construido la imagen monolítica de una «mujer del Tercer Mundo» como objeto de estudio. En un contexto de crítica a formas establecidas del conocimiento, señala que los “Feminismos del llamado Tercer Mundo”, han sido marginados tanto de las tendencias principales del discurso feminista de Occidente, como del discurso académico constituido a partir de dichas tendencias, hegemonizando “las estrategias textuales utilizadas por escritoras que codifican al Otro, como no occidental y, por tanto, a sí mismas como occidentales”.

Mohanty (2003: 425) destaca que académicas del tercer mundo han escrito acerca de sus propias culturas utilizando las estrategias analíticas propuestas por feminismos de occidente, sin cuestionarlos, constituyéndose así un “privilegio epistémico”, una dominación estructural y una supresión, muchas veces violenta, de la heterogeneidad del sujeto o sujetos en cuestión.

La autora identifica cuestiones de suma importancia para la visibilización de estructuras de poder que se instauran y tienen efectos de dominación a partir de la hegemonización discursiva (entendida como constelación de significaciones) de los estudios feministas, impulsando reflexiones críticas importantes acerca de lo que queda subteorizado o al margen de la producción del conocimiento, advirtiendo acerca de los universalismos metodológicos y diferenciando cuestiones históricas y contextuales específicas.

Si bien no se puede negar la existencia de feminismos hegemónicos, hay otros asuntos que deben considerarse. En las últimas décadas las ciencias sociales han tenido importantes transformaciones gracias a las contribuciones de los feminismos que critica Mohanty, los cuales también impulsaron la aparición del género como categoría analítica y los estudios de género.

En ese sentido Spivak (2010: 308) sugiere aprender la práctica teórica

nominalista y la dialéctica que puede ser una pauta dominante filosófica que descalifica y excluye lo inconveniente, como su otro y viceversa, lo que puede originar una inversión al igual que la reversión, la cual pertenece al mismo espacio teórico, constituyendo una repetición. En esta perspectiva se advierte la incongruencia de hablar de lo poscolonial o lo posestructuralista como ruptura.

Spivak no habla en términos de exclusión de lo anterior. Se distancia de quienes pretenden sacudirse de tajo las formas hegemónicas para el surgimiento de formas (o formas críticas) no influenciadas por ellas mismas, reconoce y aprende de esas formas hegemónicas, indagando sobre sus bases, advirtiendo formas operativas de construcción de sentido y usa eso mismo como elemento de desmembramiento el cual no se borra totalmente, pero puede en la operación de traída al presente resignificarse a favor de una forma que opere en su permanencia desmembrada como diferente o, por lo menos más abierta a la penetrabilidad de otros mundos.

Para Spivak (2010) lo posmoderno, como inversión de lo moderno (y lo poscolonial como inversión de lo colonial) repite su discurso. Retomando a Derrida recuerda que la inauguración de toda discusión, para poder darse debe presuponer orígenes unificados en términos fundadores. Sin embargo, si analizamos el mecanismo de esta presuposición, nos percatamos de que en el proceso se ha suprimido o eludido una estructura de repetición que no se puede postular, como derivada de algo previamente existente y ésta dice Spivak, es una cuestión complicada. Spivak llama a esto “la supresión de una estructura grafemática”, de la huella de algo irreductiblemente no presente para sí, diferente de lo que está empezado en el origen. El grafo de la grafemática, al igual que todas las metáforas-concepto de la deconstrucción es una catacresis, una metáfora (conceptualmente) falsa y o un concepto (metafóricamente) comprometido. Para Spivak, el sentido individual del sujeto es grafemático, catacrético. Los seres humanos piensan sus propios sí mismos eludiendo la presuposición de una estructura grafemática (Spivak, 2010: 312, 314).

En una interpretación de esto se puede decir que no hay posibilidad de discutir algo, sin usar ese algo, aunque se pretenda de modo distinto. En el proceso de la presuposición de orígenes unificados en una discusión

en virtud de que los seres humanos se piensan como originales, eluden la estructura de repetición implicada en todo proceso de revisión-discusión-constitución y esto es inerradicable.

En este sentido no habría un en sí del feminismo académico, o de los estudios de género, sino refracciones múltiples de ellos que dependen de las tradiciones desde las cuales las interrogaciones y análisis tienen lugar, emergiendo un pluralismo de diferencias constitutivas que imposibilitan su cierre, aún en sus vertientes poscoloniales.

La importancia de lo que sostiene Spivak, en este punto, se referiría entonces a que en estos procesos de configuraciones discursivas del feminismo académico y de los estudios de género, así como en los estudios poscoloniales, se advierte la imposibilidad de evitar la supresión de una estructura de repetición que no se puede postular, como derivada de algo previamente existente y que ello es irreductiblemente no presente para sí. Por esa misma razón habría que ser extremadamente cuidadosas de pretender inaugurar nuevos discursos, desarrollar oposiciones o intentar partir de “un nuevo origen o perspectiva”, pues siempre habrá posibilidad de que lo anterior irrumpa, se presentifique, incida y, por lo tanto, se vuelva un peligro inadvertido que ciegue las posibilidades para el cambio, la inclusión de otras voces y/o perspectivas, la resignificación.

Es conveniente referirse a un concepto que en términos de la argumentación que se ha venido desarrollando es sumamente importante aquí: el concepto derridiano de iterabilidad. En el pensamiento de Derrida, del cual Spivak fue su traductora primordial al inglés, dicha noción se refiere a la escritura como *différance*, combinando la partícula *iter* (que viene de *itara*, “otro” en sánscrito), y la vincula con alteridad, que se define como una lógica que liga la repetición a la alteridad.-repetición o citacionalidad alterada en cada contexto nuevo- el cual indica que la escritura rompe la lógica metafísica de la necesidad de la presencia (lo que Derrida denomina logocentrismo), esto es, de una autoridad última legitimadora, ya que funciona, y ha de funcionar, en ausencia tanto de todo destinatario determinado como en ausencia asimismo del emisor originario, en ausencia de la conciencia, de la intención del sujeto productor del texto.

Con ello se puede sostener que lo político y sus formas diversas en

las feministas y estudiosas del género poscoloniales no son producto de su sola voluntad, sino que necesariamente se relacionan con el conjunto de normas no escritas del quehacer académico, científico y activista de resistencia que producen sus propios discursos y argumentaciones. Dichas normas tienen una existencia social y funcionan, a través de su repetición ritualizada (o consuetudinariamente desarrolladas), y es en este su carácter de repetición donde se da el espacio para su fijación. Esto no implica que las académicas y feministas o estudiosas del género poscoloniales estén o vayan a ser anuladas, sino que inicialmente éstas no han sido libres de evitar las normas existentes para la argumentación contra los feminismos y estudios de género hegemónicos, sino que (ellas y sus actos) son inicialmente producidas por ellas.

Así y retomando a Butler (1999: 2001) se puede afirmar que las académicas, feministas y del género poscoloniales han sido agentes post soberanas. La performatividad de su quehacer discursivo ha sido efecto de la reiteración, de unas normas que precedieron, excedieron y constriñeron a quienes las representaban. No obstante, han ido conformando una cierta capacidad de acción “libre”, instrumentos de subversión ya que si bien la repetición es obligatoria, dicha obligatoriedad pone en evidencia la inestabilidad de una repetición que no se halla atrapada en la lógica de lo idéntico, que abre espacios para la innovación, para la resignificación.

En este orden de ideas el espacio de libertad de las académicas, feministas o estudiosas del género desde la llamada poscolonialidad es su poder de decisión en la reiteración que puede implicar resignificación y subversión, como intenta en la mayoría de sus trabajos Spivak, aunque no así Mohanty.

Análisis político de discurso ¿una crítica postfundacional?

Una muy breve referencia a esta cuarta perspectiva entre cuyos representantes elegimos a Laclau y Mouffé, por ser sus iniciadores de este horizonte teórico conocido en países de habla inglesa como *Discourse Theory and Political Analysis*. De manera abreviada se destaca:

- Su carácter crítico del esencialismo y las ideas de fundamentos

no discursivos de la historia, la subjetividad, del conocimiento; su asunción del carácter relacional, abierto, relativamente estable y dislocado de cualquier orden social (i.e., simbólico). Su distanciamiento de las pretensiones de superación (teleológica) afin a algunos postmodernos y decolonialistas.

- Su posicionamiento ontológico histórico, discursivo y político, que recupera la crítica heideggeriana (*Dasein* contextual –situado- y lingüístico –habita en el lenguaje) y la reactiva en términos políticos al plantear la constitución del ser en la demarcación con lo que excluye (frontera).
- Su posicionamiento epistemológico crítico a la noción de exterioridad sujeto-objeto, la creencia en relaciones isomórficas entre conocimiento y objeto, y se ha apoyado en las aportaciones de la crítica filosófica nietzscheana y heideggeriana, a la pragmática wittgensteiniana, es muy cercano al uso de lógicas y categorías derrideanas, barthesianas, lacanianas y afin a muchas de las críticas postmodernas.
- A la práctica teórica de lógicas aporéticas, indecibles, paradójicas, sobredeterminadas; la tensión irresoluble, la ambigüedad constitutiva, todas ellas claramente referenciadas a sus fuentes.
- De un cuerpo categorial entendido como caja de herramientas de diversa procedencia (en la trayectoria crítica que va de Levi-Strauss (1958) y es reactivada tanto por Foucault (1982) como por Derrida (1997). En esta caja de herramientas se conjugan categorías como hegemonía, antagonismo, fronteras políticas, identificación, sujeto, historia, necesidad-contingencia, dislocación, imaginario-simbólico-real, margen, huellas, *différance*, significante, signo, valor, exterioridad constitutiva.
- A la mirada de orden político que enfoca las relaciones de inclusión y exclusión, las prácticas hegemónicas (antagonismo y articulación) de cualquier relación social (gobernantes-gobernados, opresores-oprimidos, subalternización, en instituciones gubernamentales, no gubernamentales, relaciones de género, raciales, gen-

eracionales, étnicas, de clase, entre naciones, por la defensa del planeta, de los derechos humanos, y un largo etcétera) en cualquier continente del planeta (África, América, Asia, Europa).

- El APD se ha interesado tanto por los movimientos sociales del siglo XX como por revoluciones históricas, tanto por los sistemas de gobierno en Europa, Asia, como por los de América y África; tanto por el estudio de sistemas institucionales como sistemas culturales, gubernamentales y educativos; tanto por procesos macro globales, como por espacios microfísicos; tanto por análisis de procesos como por análisis teóricos. Es así que el colonialismo ha sido un objeto de escrutinio entre otros y no como tema central.
- En términos políticos se ha alimentado de los grandes pensadores del marxismo europeo, que va de Marx, pasa por Lenin, Lukacs, Luxemburgo, Sorel y especialmente se concentra en Gramsci y Althusser; deconstruyendo las bases esencialistas y teleológicas de este pensamiento y reactivando su fuerza subversiva y contingente en la historia efectiva. A partir de esta reactivación el APD se plantea como meta una democracia radical y plural que conlleva: i) el reconocimiento del carácter constitutivo del conflicto, es decir, de su carácter contestable, histórico, inacabado, no regido por una racionalidad necesaria sino contingente y contextual; y ii) consiste no en un estado de cosas que se logra de una vez por todas sino en una relación que se tendrá que negociar interminablemente. La diferencia inerradicable del pluralismo de esta democracia reconoce la imposibilidad de suprimir el antagonismo.

Mouffe, en una conferencia sobre el pluralismo (2009) incorpora perspectivas como la de Parekh y Panikkar para decolonizar el liberalismo mediante el trazado de equivalencias entre nociones occidentales y no occidentales de dignidad humana y derechos de las personas, para preguntarse si los derechos humanos son un concepto occidental. Asimismo, con De Sousa Santos, Mouffe se plantea el mestizaje de las nociones políticas en las cuales pierde sentido la pregunta por los orígenes prístinos e idénticos a sí mismos (como en la crítica genealógica de Nietzsche reactivada por Foucault 1992).

Conclusión: Afinidades e incompatibilidades entre ellos

Sin duda es complejo hacer amarres de cuatro perspectivas ricas y profundas a partir tan solo de algunas ideas entresacadas de pocos autores (as) representativos (as) de cada una de ellas. No obstante, se pueden sostener las siguientes tesis.

- 1. Plano Temático.** Se observa gran afinidad entre la Crítica Poscolonial (CP) y la Crítica Decolonial (CD) en su objeto de interés: la colonialidad; no así la Crítica Feminista Poscolonial de Spivak (CFP) que articula perspectivas como el poscolonialismo, el feminismo y el género o el Análisis Político de Discurso (APD) cuya mirada es flexible y puede incluir el género o la colonialidad (como formas específicas de poder: androcéntrico, cultural y subalternización política y subjetiva en cualquier caso), pero temáticamente no se circunscribe a ninguna.
- 2. Plano Teórico.** Se recuperan en este plano consideraciones de orden ontológico, epistemológico, categorial y el uso de lógicas.
 - **Ángulo Epistemológico.** En las cuatro perspectivas se observa una crítica a los principios de la epistemología moderna con sus aspiraciones universalistas del sujeto, la historia, la razón, la ciencia y la crítica a la exterioridad sujeto-objeto. En CD se insinúa una aspiración de que la epistemología descolonial verdaderamente narra los hechos, que puede existir un lenguaje que se desprenda de las lógicas coloniales y sus conceptos, sin percatarse de que constantemente aluden a nociones y tradiciones heredadas del pensamiento de Occidente (e.g., Castro Gómez y Grosfoguel, 2007: 18). Tanto CP como CFP y APD evitan la constitución de un fundamento último propio del feminismo académico y de los estudios de género, de la postmodernidad, la postcolonialidad y la filosofía política, destacando siempre la tensión entre lo que se repite y lo que se altera incluye y excluye en una configuración discursiva.
 - **Ángulo Ontológico.** En CD, CP, CFP y APD hay un posicionamiento historicista desde el cual se cuestiona el pretendido universalismo del ser en el pensamiento de Occidente. Los cuatro

critican la ontología metafísica. Se diferencian en la profundidad con la que abordan esta dimensión: CD lo hace en escasas ocasiones, poca profundidad, y como crítica a la ontología metafísica de Occidente. CP y CFP de Spivak, lo hacen recuperando posicionamientos de la crítica a la metafísica de Derrida básicamente y no como una referencia regular sino más en estado práctico que como tematización. El APD tematiza en diversos momentos, recupera la crítica heideggeriana y la reactiva en términos políticos. CP, CFP de Spivak y APD coinciden en mantener cuidado extremo de pretender inaugurar nuevos discursos, partir de “un nuevo origen o perspectiva”, pues siempre está la posibilidad de que lo anterior irrumpa, se presentifique e incida, se vuelva un peligro inadvertido que promueva o forecluya el cambio, la inclusión de otras voces y/o perspectivas.

- **Ángulo Categorical.** Las cuatro recuperan de la semiología la categoría “lugar de enunciación” y de la filosofía la categoría de “diferencia” como fuente de las subjetividades, pero con valores diferentes. CP, CFP y APD recuperan muchas más categorías de fuentes teóricas genealógicas (Foucault), deconstruccionistas (Derrida), lacanianas, semiológicas (Barthes), en tanto que CD recupera más categorías procedentes de otras fuentes especialmente latinoamericanas (Quijano, Abelardo Ramos, Gloria Anzaldúa, García Linares, Gudynas, Catherine Walsh, políticos contemporáneos como Evo Morales y entre sí mismos).
- **Ángulo del uso de lógicas.** CP, la CFP de Spivak y APD comparten el uso de lógicas aporéticas, paradójicas, indecibles, sobredeterminadas, y demás, procedentes de sus fuentes y referencias comunes. La CFP de Mohanty y CD en un esfuerzo por deslindarse de lo anterior prefieren hablar de la lógica de la colonialidad y la lógica descolonial, aunque CD de vez en cuando usa términos como sobredeterminación (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007: 16) sin dejar claro si se refieren a la lógica acuñada por el psicoanálisis.

3. Plano Político. Hay afinidad entre las perspectivas en su disposición crítica a la colonialidad, por consistir en una relación opresiva y

subalternizadora de las culturas no occidentales. Existen especialmente en CP y CD llamados y preguntas cuya finalidad es despertar la conciencia crítica.

- CD reconoce su procedencia de la Teoría Crítica de Frankfurt que necesita ser descolonizada y se deslinda constantemente de ser un “giro a la izquierda”, además, apuesta por la decisión libre de la gente libre
- APD reconoce su procedencia en el marxismo, que requiere ser deconstruido y reactivado, y se asume como una opción de izquierda no mesiánica que afronta y apuesta por la decisión, no libre sino condicionada contextualmente en el marco de una estructura ontológicamente dislocada.
- CP asume su procedencia en articulación de los Estudios Culturales y la crítica literaria, siendo los primeros más cercanos a la izquierda y los segundos, menos interesados en tal etiqueta.
- CFP de Spivak en consonancia con el APD advierten acerca de los universalismos metodológicos y abogan por no tratar como idénticas cuestiones históricas y contextuales que no lo son.
- Es posible identificar coincidencias entre la mirada de Mohanty y la de APD en tanto se ubican desde el posestructuralismo en un carácter crítico del esencialismo, del universalismo, de la modernidad, así como en el uso y relevancia del concepto de hegemonía, en los constantes intentos por llevar a cabo análisis contexto-dependientes e históricos (Torfing, 2004: 33).
- CP, APD y CFP de Spivak coinciden en que una inversión al igual que la reversión, pertenece al mismo espacio teórico y aunque haya un deseo por afirmar que la posmodernidad constituye una ruptura, es también una repetición. Esto forma parte del mecanismo de producción del término (Spivak, 2010: 308).
- Es posible identificar similitudes entre lo desarrollado por Spivak y el APD en tanto que existe un uso de lógicas aporéticas, indecibles, paradójicas y, hasta cierto punto, sobredeterminadas; en

donde además pueden advertirse ciertas tensiones sin solución, ambigüedades constitutivas, entre lo más importante.

- Por otra parte y siguiendo el pensamiento de Laclau (1993) en consonancia con lo hasta aquí esbozado se puede sostener que el feminismo académico poscolonial y los estudios de género hasta aquí esbozados en las figuras de Mohanty y Spivak, como sistemas discursivos no son autocontenidos, sino que siempre tendrán un exterior que los distorsiona y les impide constituirse enteramente a sí mismos, al estar penetrados por una inestabilidad y precariedad básica que a su vez constituyen su posibilidad.

Otro aspecto de discrepancia en el plano político: aunque las cuatro propuestas son críticas de la explotación, la subalternización y la dominación, a la CD le interesa explícitamente no ser identificada con ninguna izquierda. Tanto a la CP como a la CFP no les inquieta ser asociadas con la izquierda pero no es una identificación que les interese en forma particular. Al APD si le interesa el lazo con la crítica de izquierda aunque ésta adquiriera una variedad de formas.

Por último, se observa una diferencia entre la CD y la CFP de Mohanty que insinúan en reiterados momentos la posibilidad de un “verdadero” giro que “trascienda” el pensamiento metafísico de Occidente, frente a APD, CP y CFP de Spivak que asumen con Derrida la imposibilidad de salir plenamente de tal pensamiento y reconocen que es posible erosionarlo y ponerlo al límite lo cual tiene efectos subversivos y visibiliza tanto la precariedad e incompletud como los delirios de grandeza de un sistema de pensamiento particular, histórico, que ha hegemonizado mediante imposición y convencimiento, mediante coerción y también consenso, y ha prevalecido por siglos, pero ello no garantiza su eternidad ni su permanencia. Vale la pena profundizar en éstas y algunas otras perspectivas políticas y epistémicas potenciando su carácter subversivo, sin por ello descuidar sus compatibilidades e incompatibilidades ontológicas y epistemológicas.

Referencias Bibliográficas

BHABHA, Homi. (2002). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Ma-

nantial.

BUTLER, Judith. (2001, e.o.1997). *Mecanismos psíquicos de poder. Teorías de la sujeción*. Madrid, España: Cátedra.

CASTRO-GOMEZ, Santiago y GROSFÓGUEL, Ramón (2007). *El giro decolonial Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

DERRIDA, Jaques (1997). *El Tiempo de una tesis*. Barcelona, España: Proyecto A Ediciones.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid, España: Siglo XXI.

LACLAU, Ernesto (1993). *Nuevas Reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

LÉVI-STRAUSS, Claude (1958/1968). *Antropología estructural*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

MIGNOLO, Walter (2005). *Cambiando las Éticas y las Políticas del Conocimiento: Lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial*. Tabula Rasa, número 3, pp. 47-72.

MIGNOLO, Walter (2007). *El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura*. Un manifiesto. En CASTRO GÓMEZ, Santiago y GROSFÓGUEL, Ramón. *El Giro decolonial*. (pp. 25-46). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

MOHANTY, Chandra Talpade (2003). *Descolonizando el feminismo*. Valencia, España: Cátedra.

MOUFFE, Chantal (2009). *¿Pueden los derechos humanos acomodarse al pluralismo?* en BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia y NAVARRETE CAZALES, Zaira. **Discursos educativos, identidades y formación profesional**. (pp. 341-357). México: Plaza y Valdés-PAPDI

SPIVAK, Gayatri Chakravorty (2010). *Crítica de la razón poscolonial. Hacia una historia del presente evanescente*. México: Ediciones Akal.

TORFING, Jacob (2004). *Un repaso al análisis del discurso*. En BUENFIL BURGOS, Rosa Nidia (coord.) **Debates Políticos Contemporáneos, en los márgenes de la modernidad**. México: Plaza y Valdés.

Electrónicas:

BUTLER, Judith (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de*

la identidad. Buenos Aires, Argentina: Paidós. Recuperado de http://www.pueg.unam.mx/formacion/images/Documentos/Modulo1/4El_genero_en_disputa_Buttler.pdf.

GROSFUGUEL, Ramón (2014). *De la crítica poscolonial a la crítica descolonial*. Cauca, Colombia: Universidad del Cauca, Colombia Producción audiovisual MAEID. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=Ip-IfyoLE_ek

MIGNOLO, Walter (2006). *Después de América*. Recuperado de <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libros/16.pdf>.

QUIJANO, Anibal (1991). “Colonialidad y modernidad/racionalidad”. *Perú Indígena*, número 13, pp.11-20, 1992. Recuperado de <https://problematicasculturales.files.wordpress.com/2015/04/quijano-colonialidad-y-modernidad-racionalidad.pdf>

Hacia la vida digna: La situación colonial y las posibilidades de liberación desde la Filosofía Latinoamericana.

Towards the dignified life: the colonial situation and the possibilities for liberation from the Latin American philosophy.

Claudia Analía Sanchez Reche
Maestría en Estudios Latinoamericanos
Universidad Nacional del Cuyo
Mendoza, Argentina
cleosanchezmza@gmail.com
<http://orcid.org/0000-0001-5211-0488>

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241393>

Resumen

En el siguiente artículo, nos proponemos realizar un recorrido por las ideas más relevantes de algunos referentes de la Filosofía Latinoamericana contemporánea: Boaventura de Sousa Santos, Arturo Roig, Raúl Fonet Betancourt y Silvia Rivera Cusicanqui. En los pueblos oprimidos por la mentalidad colonial, existe una urgencia de producir y reivindicar una epistemología desde los márgenes, esto es, la apuesta por una globalización contrahegemónica que nos devuelva la dignidad arrebatada desde 1492. La posibilidad de filosofar desde nuestra situación de colonizados y colonizadas se presenta entonces como un programa político de la filosofía de la liberación y como una manifestación de la vida digna de los pueblos latinoamericanos.

Palabras Claves: Filosofía latinoamericana, epistemología del sur, contrahegemonía, vida digna.

Abstract

In the present paper, we intend to make a review of the most relevant ideas of some contemporary Latin American philosophers: Boaventura de Sousa Santos, Arturo Roig, Raúl Fonet Betancourt and Silvia Rivera Cusicanqui. There is an emergency, in the communities oppressed by the colonial mentality, to produce and claim an epistemology from the margins, we mean, to bet for a counter-hegemonic globalization, that returns us our stolen dignity since 1492. The possibility of creating a philosophy from our situation of colonized, is presented as a political program by the philosophy of liberation, and as a manifestation of the dignified life for Latin American people.

Keywords: Latin American philosophy, epistemology from the South, counter-hegemony, dignified life.

Introducción

Cuando Silvia Rivera Cusicanqui analiza, desde la Sociología de la Imagen, las ilustraciones de Waman Puma en su *Primer Nueva Corónica y Buen Gobierno*, advierte una escena del corregimiento, en la que el corregidor y sus allegados beben y comen en abundancia, mientras que un indio, adulto con cuerpo de niño, recoge los restos de comida en una bolsa. La iconografía de la situación colonial deja en claro lo que el lenguaje aymara o el quichwa no conocen: la opresión y la humillación de la servidumbre sólo pueden traducirse en *jisk'achaña*, que significa “empequeñecimiento”.

Esa negación de la dignidad humana a partir de las penurias coloniales implica la negación del “otro” como sujeto, como cuerpo y subjetividad. Varios filósofos contemporáneos han estudiado estas relaciones de dominación en las que la “vida digna” aparece como un programa político, histórico, concreto y necesario, más que como concepto meramente abstracto. Entre ellos contamos a Boaventura de Souza Santos, Arturo Roig y Raúl Fonet Betancourt, quienes, junto a Silvia Rivera Cusicanqui, entrarán en diálogo en este escrito.

América Latina, en tanto “alteridad” nombrada desde el Norte colonialista, ha sido por éste empequeñecida, reducida a cuerpos humillados y serviciales. Desde el Sur metafísico y metafórico, la búsqueda de posibilidades y alternativas que nos reconstruyan en nuestra dignidad se hace, entonces, urgente.

La reconstrucción de la propia subjetividad: hacia el filosofar latinoamericano

Frente al discurso filosófico hegemónico europeo, Arturo Roig (2002), ha dicho que la condición indispensable para el filosofar latinoamericano reposa en la noción del “a - priori antropológico”. Es el problema central del que parte nuestra filosofía, y que ha sido mencionado antes por José Martí y Simón Rodríguez, cuando instaban a “inventar o errar”, es decir, a la propia creación en lugar de la copia servil de las ideas europeas.

El “a - priori antropológico” es la afirmación de la dignidad humana. Si partimos del supuesto de la dignidad de todo ser humano, entonces entenderemos que esa valoración es lo que permite conocerse a uno mismo y constituirse como sujeto filosofante. La dignidad aparece aquí como la necesidad primera, la base de todos los otros derechos humanos, sin la cual, como dice Roig, “los demás bienes son falaces e inseguros” (2002).

El proceso de *engrandecimiento* que Europa había comenzado en 1492 se acentuó a partir de la llamada modernidad filosófica (occidental, claro), con el pensamiento cartesiano de 1637. En América Latina, el *cartesianismo* y el *cortesiano* han sido las dos caras de la misma moneda: “la posesión de la ciencia no era ajena, en absoluto, a la posesión de la naturaleza, y con ella, a los seres que el colonialismo europeo bautizó con el nombre de naturales” (A. Roig, 2011:235).

La tragedia con la que nace la modernidad latinoamericana dio lugar a las asimetrías relacionales en todos los órdenes de la vida, incluso y especialmente, en el discursivo. Al eurocentrismo y etnocentrismo, hay que agregarle el “logocentrismo”: europea ha sido la palabra que nombra, de ahí que Cusicanqui considere el lenguaje como encubrimiento, falsedad y deformación, lo que la obliga a buscar significaciones nuevas (pero anti-quísimas) en la iconografía indígena.

En este sentido y como condición indispensable de nuestra subjetividad, el *a - priori* antropológico es el punto de partida, dice Roig, para la autenticidad. Esta noción implica la valoración de nosotros como sujetos filosóficos, y parafrasea a Hegel para explicarla: “tenemos a nosotros mismos como valiosos y ser tenido como valioso el conocernos a nosotros mismos” (A, Roig, 2011:238).

De este modo, se propone la *Filosofía de Nuestra América*, que se constituye como un saber crítico, y que retoma las formas de emergencia de los sectores marginados, no centrales, comprendiendo grupos sociales, étnicos y de género. Es condición del saber crítico y de la subjetividad el *descentramiento* del sujeto y la valoración de la propia palabra, todo ello, en el presente, es decir, contemporáneamente a los hechos.

Roig habla de tres miradas que el sujeto filosofante debe tener para pensar críticamente. La primera es la *mirada ectópica*, sin añoranzas de un pasado idealizado, que permite reformular el proyecto identitario con una actitud dialéctica pero sin antinomias (como la bien conocida por los argentinos, “civilización o barbarie”). Esta mirada está relacionada con el nivel discursivo y el “carácter performativo” de la lengua, es decir, el achicamiento de la brecha entre el decir y el hacer. Discursos que encontramos en los ensayos de José Martí, José Carlos Mariátegui, José Enrique Rodó, Fernández Retamar, o Ángel Rama, cuya importancia reside en los motivos de la enunciación, más que en el enunciado mismo. Es un “corpus a través del cual podamos reencontrarnos con formas discursivas que sean a la vez actos de dignidad humana, o por lo menos, que los impliquen” (A. Roig, 2011:241).

La segunda mirada es la “utópica”, y recupera las ideas reguladoras que no necesitan desarrollos discursivos, porque son palabras-símbolo que condensan significados. Las once demandas zapatistas son un buen ejemplo de reconocimiento y dignidad de los sectores emergentes y su mirada utópica.

Por último, la “mirada neotópica” hace alusión al uso de *topoi*, o nuevos lugares discursivos que tienen un respaldo comunitario y que, sin olvidar la importancia de las dos miradas mencionadas, se encuentran en expresiones de lengua aymara, quichua, maya, inglés caribeño, etc. Esto es, como ejemplo, el concepto de *Suma Q’amaña* o *Sumak Kawsay*, aunque no debe ser vaciado de su auténtico contenido liberador, en palabras de Cusicanqui, para transformarse en eslogan político.

Estas miradas nos llevan, según Roig, a la “Teoría crítica de la historia”, que des-encubre la filosofía de las historias imperiales (como la de Hegel, con Europa como fin último de la historia universal). Se trata de los relatos que jugaron papeles liberadores en la historia, que han sido considerados microrrelatos por la mirada eurocéntrica, pero que encierran todo el potencial revolucionario que nos acerca al horizonte de la dignidad humana. Un ejemplo de estas negaciones históricas son las revueltas del movimiento katarista-indianista de 1979, que, según Cusicanqui, plantearon en Bolivia la necesidad de una “radical y profunda descolonización en sus estructuras políticas, económicas y, sobre todo, mentales, es decir, en

sus modos de concebir el mundo” (S. Rivera Cusicanqui, 2010:56).

La subjetividad eurocéntrica y la “contrahegemonía”

Una vez sistematizadas las condiciones del filosofar latinoamericano, es necesario caracterizar el momento presente como el proceso de las luchas que se han dado entre el Norte y el Sur global. Aquellas concepciones de mundo de las que habla Cusicanqui no pueden ser desprendidas de la condición de sujetos colonizados en la que nos vemos sumidos los latinoamericanos.

En este sentido, Boaventura de Sousa Santos en su “Epistemología del Sur”, explica el eurocentrismo de la llamada historia universal a través del concepto de “Siglo europeo-americano”.

Productor y reproductor de nuestro *empequeñecimiento*, el Siglo europeo-americano implica la idea hegeliana de que en cada era ha sido uno el pueblo universal histórico, cuya cultura e ideas se conciben como hegemónicas. La “americanización” es según Santos, el tercer acto de la supremacía cultural occidental (le anteceden las Cruzadas y la expansión europea), esto es, la “globalización hegemónica”.

En la actualidad, esa hegemonía se manifiesta de manera más cruda en las relaciones sociales, las que el autor denomina “fascismo societario”, y que se caracterizan por la expulsión de enormes sectores sociales de cualquier tipo de contrato social (como los obreros, campesinos o guetos urbanos). Un peligro conlleva la proliferación de este tipo de relaciones, “si se permite que la lógica del mercado se desparrame de la economía a todos los campos de la vida social y se convierta en el único criterio para establecer interacciones sociales y políticas, la sociedad se tornará ingobernable y éticamente repugnante” (B. de S. Santos, 2009:227). Este es el peligro de una subjetividad colonizada y mercantilizada.

Desde esta epistemología y para contrarrestar esa fuerza hegemónica, se propone construir una nueva pauta de relaciones sociales, basada en el principio de la redistribución y del reconocimiento (de la equidad y la diferencia). Esto se debe manifestar en nuevas formas de subjetividad y

sociabilidad, dando como resultado las globalizaciones contrahegemónicas que pueden devolvernos la dignidad.

Aquellas manifestaciones a contracorriente, las historias negadas por la Historia imperial, han emergido en los márgenes del siglo europeo-americano, y conformaron lo que Sousa Santos llama “Siglo americano de Nuestra América”.

Toda globalización fue antes localización, y la localización es la globalización de los derrotados. Este proceso que nace del capitalismo, implica la exclusión de millones, aunque se encuentra con resistencias organizadas en torno a derechos humanos, biodiversidad, derechos laborales, cuestiones de género, etc. y se resume, en palabras del autor, en un “activismo más allá de las fronteras”. Es tan amplio el abanico de movimientos contrahegemónicos que Santos habla de la “Teoría de la Traducción”, la que permite encontrar terrenos comunes entre indigenismo y feminismo, por ejemplo, y hace que las luchas se vuelvan inteligibles mutuamente, prerequisite de la equidad y la diferencia.

El “siglo americano de Nuestra América”, al ser la antípoda de la América-europea, tiene su basamento en el mestizaje violento entre indígenas, africanos y europeos. En las raíces de esta mezcla compleja se debe buscar el asiento de un conocimiento y un gobierno que no nos sean ajenos, es decir, que no sean eurocéntricos. Nuestra América como pequeña humanidad surge de esa complejidad, de ese “universalismo ubicado”.

Ubicado también debe ser, en palabras de Santos, el conocimiento, porque “las ideas deben estar enraizadas en las aspiraciones de los pueblos oprimidos”. Martí había dicho que la universidad europea debía rendirse a la universidad americana, y en este sentido Cusicanqui elabora la idea de “Economía política del conocimiento”. Esta noción se contrapone a la de “Geopolítica del saber” porque sí pretende materializarse sin gestos recolonizadores de los imaginarios y las mentes de los intelectuales del Sur, y especialmente, desentrañar las relaciones (e intenciones) económicas y políticas detrás de los discursos. En esa dinámica, como los metales y los alimentos, el conocimiento sale del Sur como materia prima, y vuelve del Norte reelaborado y envuelto de “prestigio”. Vemos que la impronta in-

ternacionalista y antiimperialista martiana resuena en Cusicanqui cuando propone establecer diálogos de Sur a Sur.

“Nuestra América” fue, para Martí, más que un ensayo, un proyecto político. Y es necesario entender la subjetividad y sociabilidad que propone dentro del pensamiento utopista ya mencionado por Roig. Implica mirar lo existente y contrastarlo con lo posible y mejor, es la exploración imaginativa de nuevos modos de vida y de relaciones, en fin, de alternativas contrahegemónicas.

Esta subjetividad ha sido llamada por Santos el *ethos barroco*, porque como forma excéntrica de la modernidad, ha sido éste el primer movimiento latinoamericano y mediterráneo, o sea, proveniente de lugares y momentos históricos donde el centro de poder era débil:

“La relativa ausencia de un poder central confiere al barroco un carácter abierto e inacabado que permite la autonomía y la creatividad de los márgenes y las periferias. Debido a su excentricidad y su exageración, el centro se reproduce a sí mismo como si fuera un margen. Es una imaginación centrífuga que se torna más fuerte conforme transitamos de las periferias internas del poder europeo a sus periferias externas en América Latina” (B. de S. Santos, 2009:242).

Se trata de una subjetividad de la transición, de suspensión de cánones, de mezcla y collage, de vacío recubierto de detalles, y por todo esto, de enorme potencial subversivo. No podemos obviar que el movimiento barroco fue esencialmente pictórico, y en tanto imagen contrapuesta a la cultura letrada europea hegemónica, entra en consonancia con la iconografía indígena recuperada por Rivera Cusicanqui. En la situación colonial, mientras que la racionalidad mercantilista de los centros de poder se manifiesta a través del discurso, y en ese proceso, lo monopoliza y capitaliza, el dibujo muestra lo inefable, el “mundo al revés”, el desorden de la periferia.

El *sfumato* y el *mestizaje* caracterizan esta subjetividad. La dilución de los contornos es entendida por Sousa Santos como la posibilidad de inteligibilidad entre diferentes, es decir, de “diálogos transculturales”. Este proceso, el *sfumato*, consiste en la desintegración de las formas, y su contraparte es el *mestizaje*, que es ya la recomposición de los fragmentos, pero a partir de una nueva lógica. La fiesta barroca, el carnaval, la risa, la inversión de roles, la desproporción, todo en América Latina es

maravilloso, y por eso, potencialmente subversivo. Es la mezcla que supo materializarse en los 60' en la literatura del realismo mágico y que, no casualmente, Enrique Dussel ha considerado como un momento fundante de la "Filosofía de la Liberación" (1975)¹.

El *mestizaje* es un concepto central para Cusicanqui, quien lo entiende como la identidad *ch'ixi* o "manchada". Hace alusión a la necesidad de redefinir la idea de lo indio, y correrlo del lugar del estaticismo al que lo ha condenado el discurso oficial (llamándolos "pueblos originarios" por ejemplo, se encierra en un tiempo detenido, el origen, a la cultura indígena). Se basa en la noción de "sociedad abigarrada" del filósofo boliviano René Zavaleta, que refiere a la yuxtaposición de culturas y modos de producción que se expresan en las relaciones asimétricas de poder.

Ahí está nuestro a-priori antropológico, en la valoración y el reconocimiento de las diferencias que nos constituyen, que no se complementan armónicamente, ni se fusionan ni pretenden superarse en una totalidad absoluta. Son los fragmentos que serán reacomodados a medida que "en-grandecemos".

El "diálogo transcultural" y la necesidad de una "filosofía intercultural"

En su crítica al eurocentrismo, Enrique Dussel repara en que Hegel excluye de la "historia universal" a los pueblos de América (Latina) y África, y la modernidad parece ser para él un fenómeno exclusivamente europeo. Este colonialismo filosófico pervive hasta nuestros días y nos obliga a las "alteridades" a mancomunar nuestras luchas y encontrar en ellas, como hemos dicho, espacios comunes.

Es a partir de este pensamiento que se hace necesario el diálogo genuino como dinámica comunitaria de aprendizaje e intercambio simétrico, y nunca como negación del "otro". En este sentido, Raúl Fornet Betancourt (2001), propone la llamada *Filosofía Intercultural*, como una nueva pers-

¹ Enrique Dussel es uno de los pioneros de la *Filosofía de la Liberación*, sistematizada en su libro homónimo de 1996, y que, frente a la filosofía eurocéntrica y colonialista, marcó un hito en la historia de la filosofía latinoamericana.

pectiva del quehacer filosófico y como una verdadera necesidad al servicio de la dignificación. Se trata de una transformación radical, que supere la “filosofía de la liberación latinoamericana” porque ésta, según el autor, no alcanza a superar el horizonte de la propia cultura.

Algunos puntos distinguirían esta nueva actitud filosófica. En primer lugar, debe construirse sobre lo inédito, es decir, sobre las potencialidades filosóficas que converjan en algún punto, que no haya sido colonizado por ningún saber cultural. Que, además, sea un proceso polifónico en donde todas las voces del mundo se contrasten y armonicen a la vez. Que implique una actitud hermenéutica que renuncie a fomentar y absolutizar lo propio, dando lugar, en cambio, al diálogo y al contraste, y que, por ello, el paradigma interpretativo respete y valore la voz y la interpretación del otro, como forma de interpelación común. Que “descentre” la reflexión filosófica, es decir, que rechace todo “centrismo”, no sólo el eurocentrismo, sino cualquier forma cultural que subordine a otras. Que promueva el espacio interdiscursivo tanto para la construcción de la identidad filosófica como de la identidad cultural de una comunidad, y que sea ésta dinámica y transcultural. Y, por último, que rehaga la idea de universalidad, en la que todos los universos se solidaricen mutuamente, que promueva al fin “un mundo en el que sepan muchos mundos”.

El logocentrismo antes mencionado se enfrenta aquí con la polifonía característica de la mezcla latinoamericana. Se trata, en palabras textuales de Fernet Betancourt, de:

“voces históricas, expresiones contingentes que se articulan como tales desde el trasfondo irreductible de distintos mundos de vida. Están así cargadas de contexto y de cultura. Más aún: son, acaso fundamentalmente, momentos centrales de condensación de una tradición particular de comprensión del mundo y de la historia en una cultura determinada. Por ello son también esas voces de la razón manifestación de autonomía o autoctonía intelectual” (2001:4).

Aquí, la filosofía no habla *sobre*, sino *desde* y *con*. Ese es el verdadero diálogo intercultural, que tiene implícito el proceso de inculturación de la filosofía. El modo de comprensión del Sur ya no sería una forma extraña de comprender el mundo, sino tan legítima como la del Norte. La periferia, ese “otro” aparece en la historia del pensamiento no para ser pensado desde la propia cultura, sino para comprenderse con él, reconocer en él

la originalidad y la dignidad: “El otro, aún en su historia de opresión, es siempre una perspectiva original de discurso que sacude mis seguridades y certezas” (Fornet Betancourt, 2001:6).

Y aquí un punto central de la *filosofía intercultural*: la noción de que uno es jamás constituido en su ser y su subjetividad desde la posición del otro. El uno y el otro entran en diálogo, y es en la escucha de las interpretaciones de mundo de cada uno, del discurso de las otras formas de pensar, que comienza el proceso de transformación recíproca.

Ahora bien, ¿qué hace a América Latina un territorio propicio para el estudio de la filosofía intercultural? Como ya adelantamos, su identidad *ch'ixi*, manchada, su enorme diversidad cultural que ha sufrido los intentos políticos, traducidos en violencia simbólica, de uniformidad. De esa experiencia histórica concreta es de donde debe partir este saber filosófico. La hermenéutica no puede, entonces, obviar este contexto de luchas que se han dado lugar desde la racionalidad colonial en nuestro continente. Sabernos colonizados, empequeñecidos, es el punto de partida.

La historia colonial, que es la historia de la expansión del capitalismo, muestra la subyugación de los pueblos amerindios a la racionalidad europea, la negación violenta del otro, su constitución como cuerpo servil y como subjetividad pagana y despreciable. La “hermenéutica del invasor” surge de esta base histórica colonial, pero también, según el autor, la de las víctimas, cuando éstas rechazan todo lo autóctono y se apropian, en un gesto de impostación, de la cultura europea. La dominación ha sido interiorizada, colonizadas han sido también, las subjetividades.

Entonces, el discurso y la voz del otro cobran aquí especial relevancia: “La crítica del colonialismo es desarrollo de una hermenéutica de la liberación histórica por la que el *indio mudo* redescubre su palabra, y el *negro desconocido* dispone de las condiciones práctico-materiales para comunicar su alteridad” (Fornet Betancourt, 2001:8). No es posible alcanzar la liberación sin antes permitir y escuchar la voz de las periferias, y ese discurso liberador y propio es el que nos devuelve la dignidad humana, porque desde esta perspectiva, ya no somos objetos de conocimiento, sino sujetos del quehacer histórico.

A esto se refiere Santos cuando afirma: “Nuestra América debe *destituirse* y convertirse en la metáfora de la lucha que emprenden las víctimas de la globalización hegemónica por todas partes, sea el Norte, el Sur, Oriente u Occidente” (2009:255). La filosofía de *Nuestra América*, que es la filosofía intercultural, se erige como un símbolo de lucha por la descolonización, por la recuperación de la dignidad y contra la hegemonía del Norte.

La dignidad humana como programa político

La “traducción” de experiencias y discursos es lo que permitirá, para Santos, la creación de *nuevos manifiestos multiculturales* nacidos de los procesos de globalización contrahegemónica. Entonces, ¿qué aspectos deberían cubrir esos proyectos?

En cuanto al aspecto político, las democracias representativas se han demostrado insuficientes, es por ello que necesitamos reorganizar una democracia que sea genuinamente alternativa al modo de producción y de relaciones capitalistas. Las formas assemblearias locales y regionales de gobierno, como la de los Zapatistas en México o en las comunas campesinas en muchos sitios de Latinoamérica y Europa, son ejemplos de que otra democracia, una verdadera, es posible.

En cuanto al aspecto económico, es necesario también desarrollar alternativas radicales que den por tierra los modos de producción basados en la explotación de millones por unos pocos, y que en esas dinámicas de producción y circulación, el precio de los servicios y de los productos no sea el fijado por el mercado. Fábricas recuperadas y redes de *comercio justo* son algunas de estas manifestaciones.

En cuanto a las luchas por la justicia y la ciudadanía, estas se traducen en la necesidad del reconocimiento del multiculturalismo y la autodeterminación. No debe confundirse con las falacias discursivas que promueven un falso multiculturalismo, pero a la vez reproducen las diferencias entre ciudadanos de primera, de segunda y de tercera categoría. Los diálogos transculturales deben fundarse sobre sociedades multiculturales simétricas e igualmente dignas.

En cuanto al conocimiento y los “bienes comunes”, es necesario retomar las palabras de Rivera Cusicanqui, quien había incorporado la noción de *Economía política del saber*, para demostrar que las relaciones de poder entre el Norte y el Sur también se materializan en las Universidades, en la ciencia y especialmente, en la manipulación de la naturaleza por parte del saber científico y tecnológico. Aquí un tema central, el de la biodiversidad, preocupa a Sousa Santos. El llamado tercer mundo se ha caracterizado por su abundancia maravillosa de biodiversidad, desde que arribaron a estas tierras los colonizadores hasta nuestros días. El saber científico europeo-norte americano, sustentado por el desarrollo económico, militar y tecnológico del Norte, compite hoy con el saber ancestral, se enfrenta a él y pretende saquearlo de todos sus bienes.

Es por eso por lo que algunos cambios constitucionales se han venido produciendo desde el año 2009 en Ecuador y Bolivia, y un poco antes en Venezuela, cambios que reconocen los *Derechos de la Pacha Mama*, como una forma de garantizar la protección y supervivencia de la nuestra y las demás especies del globo. De este modo vemos que es necesario que los saberes rivales no se anulen y se tome como válido el conocimiento despreciado por el saber hegemónico occidental. Y tanto Santos como Cusicanqui nos instan a solidarizar nuestros saberes ancestrales con los asiáticos y los africanos, también periféricos, frente al saber dominante.

Conclusión

Además del *indio servil*, otras dos figuras iconográficas andinas llaman la atención de la filósofa boliviana: el *indio poeta y astrólogo* y la *tejedora*. El primero se acerca a la magia y a la sabiduría porque es aquel que sabe cultivar los alimentos a pesar de las contingencias de la historia, y es también la voz colectiva que viene de antaño. La tejedora en cambio es la materialización de aquellos diálogos transculturales, de las redes que enlazan culturas y saberes diferentes y que edifican asimismo las relaciones humanas acercándolas a la dignidad.

La modernidad latinoamericana comenzó con nuestra esclavitud, es decir, con nuestro empequeñecimiento. Desde el pensamiento filosófico contemporáneo se plantea la urgencia de establecer diálogos que demues-

tren, en nuestra polifonía, nuestro potencial subversivo. Es nuestra constitución como sujetos filosofantes mestizos, manchados, lo que permite que valoremos y reconozcamos nuestra identidad como un proceso colectivo, propio y legítimo. Que nuestro propio discurso sea el que nos nombre y la nuestra, una subjetividad original y solidaria. Son esos los pasos que nos aproximan a nuestro horizonte de emancipación, que nos liberan de las amarras coloniales y que nos acercan, inminentemente y sin retroceder, a la vida digna.

Referencias bibliográficas

DUSSEL, Enrique (1996), *Filosofía de la liberación*. Bogotá. Nueva América.

FORNET BETANCOURT, Raúl (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao, Desclée de Brouwer.

ROIG, Arturo (2011). *Rostro y filosofía de Nuestra América*. Buenos Aires. Una Ventana.

------(2002). *Ética del poder y moralidad de la protesta*, Mendoza, Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia, (2010) *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, Buenos Aires, Tinta Limón.

SANTOS, Boaventura de Sousa, (2009) *Una epistemología del Sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social*, México, Siglo XXI / CLACSO.

Emergencia de Otra Universidad: popular, indígena, campesina e intercultural.¹

Emergence of Another University: popular, indigenous, peasant and intercultural.

Fabián Alonso Pérez Ramírez

Universidad Católica de Oriente

Rionegro, Antioquia, Colombia

fperez@uco.edu.co

<http://orcid.org/0000-0002-4419-0104>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241397>

Resumen

Históricamente, se identifican tres modos de universidad: confesional, estatal y privada-laica (Pérez e Hincapié, 2018). Sobre esto existe una larga tradición de estudios que inauguran la denominada universitología (Borrero, 2002). No obstante, se reconoce la emergencia de otra universidad en Europa: popular, y otras universidades en Latinoamérica y Colombia: populares, indígenas, campesinas e interculturales. Estas otras universidades surgen como respuesta de las comunidades a diversas formas de control y hegemonía (Althusser, 1998) del poder ideológico estatal y privado. La existencia de esta otra universidad impulsa un campo de indagación. Esta investigación situada (Alvarado y De Oto, 2017) comprende en su primera fase, la revisión documental de estudios sobre la universidad en tres campos contextuales: Europa, Latinoamérica y Colombia, para identificar en su analítica, sus formas de abordaje. Se concluye entre otras cosas que, explorar estas otras universidades: populares, campesinas, indígenas, interculturales en clave investigativa, promueve un ejercicio de compromiso político-educativo.

Palabras Claves: universidad popular, campesina, indígena, intercultural .

Abstract

Historically, three modes of university are identified: confessional, state and private-secular (Pérez and Hincapié, 2018). On this there is a long tradition of studies that inaugurate the so-called universitology (Borrero, 2002). However, the emergence of another university in Europe is recognized: popular, and other universities in Latin America and Colombia: popular, indigenous, peasant and intercultural. These other universities arise as a response of the communities to various forms of control and hegemony (Althusser, 1998) of state and private ideological power. The existence of this other university drives a field of inquiry. This situated research (Alvarado and De Oto, 2017) includes in its first phase, the documentary review of studies on the university in three contextual fields: Europe, Latin America and Colombia, to identify in its analytical, its approaches. It is concluded among other things that, to explore these other universities: popular, peasant, indigenous, intercultural research, promotes an exercise of political-educational commitment.

Keywords: popular university, peasant, indigenous, intercultural life.

¹ Este artículo es resultado de la investigación doctoral: la otra universidad en Colombia: memoria, política y educación.

Introducción

Problematización y crítica a la universidad hegemónica

Según Borrero (2002) los estudios sobre la universidad que devienen en la hoy denominada universitología son entendidos inicialmente como historia de las universidades en clave eurocéntrica y son inaugurados por Middendorp hacia 1567 en Holanda con su obra *Academiarum Celebrantium Universi Terrarum Orbis* (Todas las universidades celebraciones académicas mundiales); continuando estos estudios Jean Launoy en Francia (1672) publica *Histoire des plus Célèbres Écoles* (Historia de las más célebres escuelas); y Paulsen en Alemania (1885) publicaría *Geschichte weise Lehre an deutschen Hochschulen* (Historia de la enseñanza sabia en las universidades alemanas). Estas primeras obras son la apertura a los estudios que sobre la universidad se realizan en el mundo e indican que, aunque las universidades existen en Europa desde el siglo XII, (y en Nuestramérica hacia el siglo XVI), la universidad entendida como campo de investigación aparece hacia el siglo XVI en Europa y en Nuestramérica hacia principios del siglo XIX.

Así, en Europa existe una tradición de estudios¹ acerca de la universidad que asume énfasis históricos, teóricos y conceptuales, véase Kant (1789), Newman (1873), Hastings Rashdall (1895), Ureña (1919), Heidegger (1933), Ortega y Gasset (1932), Jaspers (1946), Homer Haskins (1959), Derrida (2002); Por su parte y para Nuestramérica, sobresalen los estudios críticos de Ribeiro (1971) sobre la universidad Latinoamericana y su potencia político-emancipatoria; Tünnermann (1990) y los estudios contextuales sobre los diversos modelos de universidad entre ellos la universidad popular Latinoamericana, y, en el caso colombiano propiamente, son de resaltar los trabajos reflexivos de Arciniegas (1932/2008) sobre la universidad nacional y los problemas a cerca de la autonomía, la democratización, la formación profesional e identidad en tanto búsqueda de una universidad nacional con la responsabilidad histórica de responder a los problemas sociales de cara a la configuración de la nación. En esta misma

¹ El nombre de estas obras en el mismo orden de los autores mencionados: *El conflicto de las facultades* (1798), *Una idea de universidad* (1873), *Universities of Europes* (1895), *La universidad* (1919), *Discurso rectoral* (1933), *Misión de la universidad* (1932), *La idea de universidad* (1945), *The rise of the universities* (1959), *La universidad Latinoamericana* (1968), *Ensayos sobre la teoría de la universidad* (1990), *La universidad sin condición* (2002).

línea Arcila (1970) indaga en perspectiva crítica por la universidad colombiana inmersa en las lógicas de la universidad Latinoamericana carente del suficiente desarrollo científico y tecnológico, que invita al salto cualitativo para su refundación.

Cruzando estas fronteras y abordajes sobre la universidad, es de resaltar el hito que se configuró a través del Jesuita Borrero (1983) y de la Universidad Javeriana de Bogotá, en ellos, se encuentra el esfuerzo de consolidación por hacer de la universidad un ámbito de investigación, reflexión y tradición escrita denominado *Simposio permanente sobre la universidad*, que duró alrededor de 27 años y reunió académicos, intelectuales e investigadores pensando, haciendo y escribiendo la universidad. Este simposio tuvo ecos en otros países de Latinoamérica y del mundo, que aportó así a la reconfiguración del campo de la universitología. Por su parte Mockus (1987), plantea las dificultades por las que atraviesa la universidad en tanto carente de una verdadera cultura de racionalidades, escritura y acción social capaz de transformaciones no solo al interior de su claustro, sino, en la sociedad misma.

Estos estudios y crítica a la universidad hegemónica se manifiestan también en Vélez, Arellano y Martínez (2002) quienes se preguntan por la fuerza que configura en tiempos de cambio y turbulencia a la universidad misma, planteando su desmitificación, especialmente en la legitimidad de su contemporaneidad, poniéndola en cuestión y con ella, a sus múltiples relaciones con la verdad y la razón. Otros estudios, como es el caso de Soto (2005), posa su reflexión sobre la historicidad de la universidad en perspectiva normativa, la historia de la universidad puede ser entendida como la historia de sus regulaciones, de sus exigencias de ley, que definen hasta hoy sus lugares, rumbos y respuestas. Así y para el caso de la universidad Latinoamericana cinco son las etapas por las que ha trascendido: colonial, republicana, moderna, reformista y global tecno-científica. No obstante, se requieren perspectivas de abordaje histórico-crítico como la de Bocanegra (2011) que plantean una crítica de la política pública y los desarrollos normativos de la universidad, que ponen sobre la mesa debates relacionados con las orientaciones curriculares, los contenidos, la investigación científica y tecnológica, la democracia y la autonomía de las instituciones educativas, redimensionando la problemática de la educación y el papel que históricamente se le asigna respecto a los retos económicos y la vigen-

cia de los derechos de los ciudadanos. Estas perspectivas histórico-críticas también son asumidas por Hoyos (2013) quien se inquieta por el *ethos* de la universidad que se ha puesto en riesgo en todo el orbe, invitando a una restitución de su condición ética, democrática y de civilidad, promotora de la condición humana y su sentido social. Así, en Mora (2016) se hace una crítica a la universidad en clave de las pseudo-revoluciones que ha sufrido a lo largo de su historia planteando una tipología de la universidad actual: tradicional, emprendedora, de mercado libre y permanente, hasta alcanzar la condición de existencia en tanto red de instituciones desde su participación y convenios, hasta plantear, dadas las diversas crisis, la desaparición de la universidad misma en la medida en que, no alcanza su participación plena en el mercado de la educación superior del mundo. Mora (2016) insiste en las creaciones de ciertas subjetividades crediticias, expropiadas y cognitariadas producto de las lógicas económicas y de globalización en las que la universidad actual está inmersa.

En esta misma dirección, Patiño (2018) entiende que la universidad es una institución diseñada para el debate que paradójicamente, se resiste a él. La universidad se encuentra en medio de diversas rupturas, incluso el quiebre consigo misma, expresando que el modelo de la harvardización y todos los otros agotaron sus atributos para el momento histórico que vivimos y que le reclama a la universidad, un compromiso distinto, que le restituya, además, dignidad a su protagonismo, formulando así preguntas tales como ¿Qué nuevos roles permitirán a las universidades seguir siendo instituciones importantes para el desarrollo social y económico? ¿Qué renuncias tendrán que hacer para asegurar la movilidad social? ¿Seguirán siendo la docencia, la investigación y la extensión las misiones exclusivas de la universidad? ¿En qué medida la investigación debe ser el gran factor de calidad? ¿Cuál debe ser el balance adecuado entre pertinencia social y desarrollo disciplinar? por mencionar solo algunos de los interrogantes.

Interesa en este punto dar cuenta que, estos estudios permiten identificar tres modos de universidad históricamente constituidos: confesional, estatal y privada-laica, y que, dichos estudios, se aglutinan en estas unidades de análisis. No obstante, en el mundo existe paralelamente, aunque no tan visible, una tradición investigativa de más de cien años para el caso europeo y un poco menos para el Latinoamericano, que indaga lo que aquí se denomina *otra* universidad. Es el caso de la Universidad Popular (UP)

que en Nuestramérica inician a principios del siglo XX y que en Colombia, apenas encuentra sus inicios investigativos propiamente en el siglo XXI, primordialmente porque, comparada con la fundación a principios del siglo XX de Universidades Populares (UUPP) en Francia, Alemania, España, México, Argentina, entre otros países, en Colombia y sólo hasta 1962 se materializa un modo de esa *otra* universidad: la *Universidad Campesina en Buga* con el surgimiento en medio de las crisis, luchas y pluralidad de las propuestas de educación popular, que fueron posibles por el apoyo de organizaciones sociales de base y, en este caso en particular, por los Jesuitas. Habrá que esperar hasta los inicios del siglo XXI para que se configuren y expandan inéditas propuestas de esa *otra* universidad y, por ende, se inaugure su ámbito de investigación.

Además porque se entiende que la génesis de esa *otra* universidad está asociada a perspectivas de formación política, intercultural, popular, agroecológica y de resistencia social en el marco de luchas ideológicas que promueven el autorreconocimiento del campesino, el indígena, el afro, el trabajador y todos aquellos sujetos históricos de comunidades olvidadas, invisibilizadas, afectadas por conflictos y violencias de todo orden, que han hecho de la *otra* universidad, una forma de resistencia, de proyecto político y educativo que pone en tensión las formas de organización social de base, sus saberes populares, el conocimiento científico, su relación con el poder y la práctica pedagógica, como posibilidad, apertura y contra-respuesta al horizonte social y educativo que les ha tocado vivir desde las instituciones hegemónicas.

Veamos qué plantea la tradición investigativa sobre estas otras universidades en el mundo fundamentalmente en los casos: francés, alemán, español y Latinoamericano, no sin antes aclarar que, lo que se entiende en esta investigación como la *otra* universidad es un esfuerzo investigativo de orden político-educativo que permite visibilizar lo otro: el campesino, el indígena, el afro, el trabajador, el pueblo, en tanto producto de la desigualdad y la diferencia gestada desde las diversas formas de organización institucional hegemónicas de la sociedad, lo que posibilita entender que un modo de esa *otra* universidad es la universidad popular, aunque no se agote en este modo, pues otro modo es la universidad indígena, intercultural, campesina, de los pueblos, nómada. Existe así una dispersión

de enunciados que la nombran, pero siempre en relación con lo otro, no hegemónico, no institucionalizado, para finalmente, plantear la apertura de un campo de investigaciones que se inaugura, un camino que apenas comienza a andarse ampliando los límites de la universitología y de las investigaciones político-educativas focalizando la mirada en otros modos de ser y hacer universidad en el mundo para el reconocimiento y recuperación de su memoria, como ejercicio de comprensión de las fuerzas sociales que la han hecho posible en tanto proyectos políticos y educativos otros de las comunidades.

Claro lo anterior, el artículo se compone de dos momentos. El primero corresponde a la identificación de la emergencia de *otra* universidad en Europa entendida como dispersión de enunciados, como es el caso de la universidad popular en Francia, Alemania y España, para plantear los rasgos que las caracterizan y sus diferencias con la universidad popular Latinoamericana. Luego, se esboza en un segundo momento, la emergencia de la *otra* universidad en Latinoamérica de cara al pueblo, promesa olvidada que se pretende recuperar visibilizando la ampliación de los estudios sobre la universidad en Colombia en clave de la emergencia de esa *otra* universidad: campesina, indígena e intercultural y de los estudios que abren camino en esta línea. Se plantean unas consideraciones finales sobre estas universidades y estos estudios en tanto posibilidad político-emancipatoria de los pueblos en la búsqueda y reconocimiento de su autonomía.

Emergencia de *Otra* Universidad en Europa: dispersión de enunciados

La universidad popular francesa: proyecto político-educativo ¿reformista o revolucionario?

Hacia finales del siglo XIX Francia fue la cuna de las primeras² universidades populares³ *universités populaires* del mundo como lo confirman

2 Aunque Palacios Morini en su obra *Las Universidades Populares* asegura que “Las Universidades Populares, como toda obra viva, no tuvieron comienzo (1908:176). España.

3 Entre los antecedentes de la UP se encuentra según Torres Aguilar (2009): La Comuna de Montreuil en la Francia de 1871, que gobernó durante 60 días desde una perspectiva política popular socialista que reunía ideas anárquicas y marxistas que se tomaron el poder del Estado. Lenin diría en *El Estado y la Revolución* (1975) que se hace necesario “analizar esta experiencia, sacar de ella las enseñanzas tácticas, revisar a la luz de ella su teoría” (p. 44); a tal punto que el análisis de esta experiencia, produjo modificaciones en el nuevo prólogo del manifiesto comunista (1872). La Comuna ha demostrado,

los estudios de Mercier (1994), Robert y Tartakowsky (1999) entendidas estas como *otra* universidad dada la existencia en el mundo en esta misma época de los tres modos hegemónicos de universidad. Inicialmente fueron dos experiencias que se autodenominaron: *La Coopération des idées* (La Cooperación de las Ideas) y la *Fondation universitaire de Belleville* (Fundación universitaria de Belleville). Autores como Reberieux, Rodríguez, Tranvouez y Wolikow, (1989) y Perrot (1998) emparentan esta *otra* universidad con la educación de adultos y con la demanda obrera por una educación popular que permitiera su encuentro con los intelectuales⁴ y crear así una élite proletaria donde la universidad popular fuese sobre todo compromiso y uso político de la ciencia. No obstante autores como Strauss (1991) problematiza esta educación de adultos desde dos perspectivas una reformista y la otra revolucionaria. La educación obrera/proletaria movida por el espíritu sindicalista y la lucha de clases (representada entre ellos por: Andler, Blum, Lagardelle, Mauss, Longuet), diferenciándola de la educación popular con el propósito de integrar la clase obrera a la sociedad, sin un fin propiamente revolucionario, sino muy por el contrario integrador, reformista (a la cabeza de: Deherme, Charles Gide, Arthur Fontaine).

Entre 1899 y 1914 en Francia se fundaron 230 universidades populares, estas aglutinaban obreros, intelectuales, poetas, filósofos, docentes de básica, media, normalistas, docentes universitarios, abogados, médicos, publicistas, artistas. No obstante, la universidad popular en Francia sufre su propio descrédito, dificultades y crisis, lo indican autores como Halévy (1994) y Strauss (1991), entre otros

la enseñanza está marcada en efecto por la diversidad de las charlas y la ausencia de método. Las conferencias magistrales —sobre temas tales como «La poesía cívica en Francia», «Los microbios», «La patria pacífica»—, las charlas demasiado mundanas, están lejos de las preocupaciones inmediatas de los afiliados de base en busca de un saber útil en lo cotidiano. La Universidad Popular propone un «lujo del espíritu», una cultura clásica: como siempre, el pueblo pedía pan, como siempre le ofrecieron bollos (Mercier, 2001:6).

sobre todo que la clase obrera no puede simplemente tomar posesión de la máquina estatal existente y ponerla en marcha para sus propios fines... debe por el contrario romperla (Marx y Engels, 1872).

4 Otro acontecimiento que marca el surgimiento de la UP francesa es el caso de Affaire Dreyfus “un capitán de ascendencia judía del Estado Mayor de Francia, fue acusado de espionaje en favor de Alemania, y al hallársele culpable fue condenado a cadena perpetua, pese a que había pruebas de su inocencia. Aunque algunos intelectuales como Zola pidieron al gobierno un nuevo juicio para Dreyfus, no fueron escuchados, y sí en cambio castigados: Zola mismo fue acusado de difamación y condenado a un año de prisión. Sin embargo, con el perdón y la rehabilitación otorgados al militar, se demostró que los intelectuales, apoyados por la fuerza de la opinión pública, podían prevalecer sobre los hombres de poder” (Coser, 1968:237).

La UP en Francia reacciona y plantea más recreación, servicios sociales y asistencia que conferencias, además fortalece las muestras de cine y el deporte, con el propósito de favorecer el vínculo popular, sin embargo, esto no es suficiente y durante todo el siglo aparecen, desaparecen y reaparecen UUPP en toda Francia con diversas corrientes: nacionalistas, municipales, nacionalizadas; cristianas, solidaridades protestantes; institutos populares; propuestas anárquicas como la biblioteca de educación libertaria y la educación sindical (Mercier, 2001). Todas estas opciones entienden la importancia de la colaboración entre investigadores, artistas, educadores y trabajadores para la sólida formación del pueblo

Se trata de compartir experiencias y discutir sobre las propuestas pedagógicas utilizadas, la coproducción de saberes y en general las actividades e ideas que buscan el reconocimiento de los saberes emancipadores. Se trata de encontrar nuevas formas para posicionarse frente a las estructuras verticales de la academia tradicional. (Lozano, 2015: p. 1)

En la actualidad existen en Francia diversas UUPP⁵ y se ha venido promoviendo desde el año 2006 las llamadas primaveras de las universidades populares desde el grupo de Universidades Populares Autónomas de Francia, que nace por iniciativa del filósofo anárquico Michel Onfray con la creación de la universidad popular de Caen. Finalmente se puede decir con Palacios (1908) que la UP francesa presenta tres vertientes: una tradición demócrata laica con pretensiones reformistas, otra obrera de lucha, con propósitos de conquista sobre el poder público y una vertiente católica que promueve la organización democrática, el mejoramiento de la legislación laboral y las condiciones de vida de los sindicalistas. No obstante, y como decíamos anteriormente existen dos vertientes más: la anárquica con Onfray y la estatal a cargo del poder público que condensan las dos opciones entre revolucionaria radical o reformista moderada que tendrá ecos en *otras* universidades de otros países, como es el caso de la universidad popular alemana y española.

La otra universidad popular alemana y española: el cuestionamiento de su

5 Entre ellas la Universidad de Bistros (Nièvre), Universidad popular de Bordeaux, Universidad popular de Caen, Universidad Popular y ciudadana del Pays d'Arles, Universidad popular de Grenoble, Universidad popular de l'Isle d'Abeau, Universidad popular de Lyon, Universidad Crítica y Ciudadana de Nîmes, Universidad Popular de Montreuil, Universidad Popular Nord-Pas-de-Calais (Arras), Pequeña Universidad Libre y Popular de Tence (Haute-Loire), Universidad Ciudadana y Popular de la Seine-Saint-Denis, Universidad Popular/Casa de los Jóvenes y de la Cultura de Ris-Orangis.

legitimidad

El caso de la *Volkshochschule* UP alemana se remonta a 1902 con la fundación de la *Frei Huchschule Berlin*. Entre los medios de mayor difusión de la EP alemana se cuenta con el periódico *Hessische Blätter für Volksbildung*. En él, el artículo *El compromiso de las municipalidades con la formación continua* escrito por Klaus Hebborn y publicado en el año 2005, se plantean varias pistas que permiten notar rasgos fundamentales de esta UP alemana. Lo primero que hay que decir es que es asumida como una institución municipal de formación continua; como tal depende del Estado Federal y entre sus responsabilidades está el que sean centros de comunicación, socialización e integración que propenden por el cultivo de la solidaridad ciudadana en tanto que entendida esta UP como infraestructura municipal ofrece servicios educativos a la comunidad en idiomas, informática, culinaria, salud, formación escolar, oficios, artes, cultura (Hebborn, 2010). Según este autor y retomando los planteamientos realizados en el artículo del periódico sobre EP alemana, hoy por hoy existen mil UUPP municipales en este país, que, actualmente se debaten frente a un problema financiero, administrativo, político y comunitario en el que dos perspectivas de estas UUPP se confrontan.

Por un lado, una perspectiva de mercado que busca formas de financiación privada, que finalmente iría en detrimento de la accesibilidad que pone en tensión la cobertura, la calidad formativa y la formación política de estas universidades. Por el otro lado una perspectiva tradicional de la UP alemana de carácter social (Wolfgang, 1993) con propósitos de integración entre las comunidades, pero que finalmente y en el marco de estas disputas se debate su porvenir como empresa comunal o sociedad de responsabilidad limitada, que claro está, afectaría radicalmente la política social del Estado alemán, vía la pérdida de las municipalidades de esta modalidad de EP y la cooptación de estas UUPP no por las comunidades o el pueblo, sino por entes privados que promueven los vínculos con la empresa y desde esta, la regulación económica de la oferta y la demanda, significaría su capitalización y pérdida de su sentido comunitario.

Fuera de los antecedentes mencionados de la UP Francesa (la Comuna de París —que expresó los movimientos políticos anárquicos y marxistas— y

el caso del capitán Affaire Dreyfus –que enfrentó la intelectualidad francesa con el poder oficial hasta su expulsión he hizo que la vista de estos se posara sobre el pueblo llano y su educación), al igual que la coptación por parte del estado de la universidad popular en Alemania, se hace necesario también reconocer entre los antecedentes de las UUPP en el mundo, la extensión universitaria⁶. Esta denominada función sustantiva de las universidades hegemónicas se disputa su origen entre ingleses y cordobeses, se propagó en las universidades de Oviedo, Viena y Turín, promoviendo la fundación de UUPP adscritas a las universidades tradicionales, cuestionadas en su legítimo sentido popular. Por su parte la UP francesa independiente del poder oficial fue continuada en Italia, Polonia y Bélgica, modelo que siguió la UP mexicana con ciertos matices diferenciadores (Torres, 2009) y la UP de Milán, militante autodenominada proletaria. Enunciemos por ahora algunos elementos de la UP española, para dar paso luego a la UP en Latinoamérica.

El caso de la UP española como la UP Vicente Blasco Ibáñez, la UP de Valencia, la UP de Madrid entre otras, según López y Lorenzo (2011), Palacios (1908) es una respuesta del movimiento social y político reformista que se materializó en el Instituto Libre de Enseñanza enmarcada en el paradigma de la pedagogía crítica con el propósito de formar las clases más desfavorecidas y modificar el sistema aportando a la creación de una sociedad más justa a través de la utilización crítica del conocimiento.

Autores como Neila Muñoz (1999), García, Morilla, González Rueda, Catalán Romero (1999) por otra parte y en perspectiva histórica asumen el origen de las UUPP en el extensionismo de la universidad de Oviedo (1901), entre otras universidades asociadas al sector oficial español y como lo indicábamos con las UUPP promovidas desde la universidad convencional. Las UUPP en España igual que en otras latitudes del mundo crean redes, movimientos y eventos nacionales; hacia 1982 se crea en España la Federación de Universidades Populares que aglutina actualmente 210 UUPP además hacia el año 2004 se realiza el primer congreso de universidades populares en este país. Las UUPP en España hoy por hoy

⁶ Díaz y Herrera (2004) ubican la aparición de la Extensión Universitaria en Cambridge, en 1872, y reconocen que ha estado influida por los cambios nacionales y las características de las regiones en las que las instituciones universitarias están inmersas [...] En Latinoamérica, Tünnermann (2000) sitúa la aparición del concepto de extensión en 1918, en lo que se denominó el Movimiento o la Reforma de Córdoba (Ortiz y Morales, 2011:3). Citado en Universidad y Territorio, (Jiménez, Pérez, 2017:126).

dependen de los ayuntamientos y patronatos, es decir del sector oficial y cómo se ha visto en Francia y Alemania ofrecen cursos, conferencias, talleres, formación en artes, oficios, alfabetización de adultos, primaria elemental, entre otros.

La Universidad Popular de los Movimientos Sociales (desde el Sur)

Un caso particular de esa *otra* universidad se encuentra en la Universidad Popular de los Movimientos Sociales UPMS. Responde a todo un movimiento de globalización alternativa, que recoge los acumulados de la epistemología del sur, las modalidades de investigación-acción, el trabajo con comunidades de base de todo el mundo, cuyo exponente central es Boaventura de Sousa Santos pero que aglomera diversas voces en virtud de una universidad nómada, sin estructura física fija, que camina por la geografía planetaria a través de encuentros internacionales y talleres permanentes que busca

Crear conocimiento de una globalización alternativa tan global como la misma globalización, y al mismo tiempo promover acciones para la transformación social más conocidas y eficientes con protagonistas más competentes y reflexivos. Para alcanzar estas metas la UPMS deberá tornarse más internacional e intercultural que iniciativas similares existentes (De Sousa, 2007:103).

Así la UPMS que viene trabajando desde el 2003 en la consolidación una metodología propia y la construcción de teorías que sobrepasen las rupturas tradicionales entre teoría y práctica, que refleje analíticamente las prácticas sociales, clarifique sus métodos y objetivos vía la traductibilidad intercultural que comprende léxicos y manifiestos constitutivos de conocimientos plurales y diversos descoloniales, interpolítica y la ecología de los saberes, que recoge las voces de científicos sociales, artistas, comunidades de base, activistas, líderes, docentes, intelectuales, traductores, investigadores, entre otros

La UPMS creada en el marco del Foro Social Mundial, pasó a ser el principal espacio de encuentro de los activistas e investigadores para discutir su presente y futuro. Consecutivamente desde el 2003 y sin interrupción la UPMS ha celebrado diversos encuentros, foros, talleres y demás eventos en los que impulsa sus principios y propuestas en torno a la edu-

cación, la cultura, el desarrollo de las comunidades, sus formas de movi-
lización social, de creación de saberes, su reconocimiento y organización
mundial.

Emergencia de *Otra* universidad en Latinoamérica: de cara al pueblo

La otra universidad en Latinoamérica, popular: ¿una promesa olvidada?

Dadas estas consideraciones es hora de abordar la UP en Latinoamé-
rica, ésta presenta cinco antecedentes fundamentales: el primer Congre-
so Internacional de Estudiantes en Montevideo en 1908, la Reforma de
Córdoba de 1918, la influencia de las UUPP españolas, la propuesta de
educación libre⁷ mexicana y las ideas revolucionarias y anarquistas. Estos
hechos e ideas son la base del surgimiento de las UUPP americanas, plan-
teando como misión fundamental de la universidad el servicio al pueblo
(Torres, 2009).

Se identifica en la UP mexicana una influencia marcada de la educación
libre en tanto la promoción de la libertad de cátedra, la no obligatoriedad
de la educación y por el contrario el impulso de la voluntad de aprender
unida a la toma de decisiones sobre la propia formación y la autonomía
e independencia gubernamental. Estas ideas hicieron posible la creación
de la Escuela Libre de Derecho, Medicina, Música, que terminaron gene-
rando un modelo híbrido a la naciente UP mexicana que inicialmente se
caracterizó por la divulgación científica, histórica, literaria, humanista y
no precisamente por el proyecto político que desde otras propuestas de
UP permearon la docencia y la investigación con la militancia y la lucha
ideológica del cuerpo social

En contraposición a la lucha armada del período revolucionario, que militari-
zaba la vida social, la Universidad Popular Mexicana civilizaba: desde el aula,
y mediante la conferencia, mostraba un horizonte distinto, la posibilidad de un
porvenir donde el saber, y no las balas, se convirtiera en el principio capaz de
configurar el rostro de la nueva sociedad (Torres, 2009:213).

⁷ El principio de “educación libre y obligatoria” fue planteado en Francia desde 1793, como conse-
cuencia de una combativa Revolución Francesa, que casi al mismo tiempo postulaba la Declaración
de los Derechos del Hombre (Pierre, 1989)⁷. Anastasio Ovejero, por su parte, propone que el concepto
tuvo su origen en las ideas anarquistas a “comienzos del siglo XX” (Mauroy, 1989). Al igual que la
propuesta de las Escuelas Modernas de Francisco Ferrer (1909) que promueven la solidaridad y la
libertad.

Esta UP mexicana de 1912 impulsada por los miembros del Ateneo de la Juventud con pretensiones de formar una ciudadanía sana, libre de vicios, incursionando a través de la medicina preventiva, con el interés de generar consciencia del papel social que ha de tener el ciudadano, respetuoso de los derechos, culto, formado en artes, ciencias, humanidades, técnicas y oficios, así como “la lucha contra la opresión de la Iglesia y la explotación de obreros y campesinos tuvo un peso importante en la transformación de las viejas relaciones sociales y, sobre todo, en las prácticas educativas” (Aguirre, 2010:156)

Según autores como Garciadiego (1996) la UP en América comenzó su despliegue a lo largo y ancho del continente con el surgimiento de la UP en Argentina que tuvo sus inicios en 1904 con el Partido Socialista, que tras la dictadura fue censurada hasta que otro proyecto la hace reaparecer con la UP de las Madres de la Plaza de Mayo hacia 1999 como escenario de resistencia cultural a la violencia de estado y análisis crítico de la realidad, promovida por Osvaldo Bayer.

Hay que decir además que tras la pérdida de la autonomía universitaria en México hacia 1917 “la Federación de Estudiantes envió a: Carlos Pellicer a Venezuela y Colombia; Luis Padilla Nervo a la Argentina, Pablo Campos Ortiz al Uruguay, Esteban Manzanera al Brasil y Luis Norma a Chile” (Krause, 1982:101) con el propósito de promover la UP en diversos países de América. Así se crean escenarios para que nazcan la UP de Puerto Rico en 1918 unida a la biblioteca Carnegie (Natal, 1978) como en este mismo año la UP de Lastarria en Chile; la Escuela Nocturna para Obreros de la Construcción (ENOC) en este mismo país, pero a principios de 1940; la UP González Prada en 1921 en Perú, la UP en Guatemala hacia 1922 ambas iluminadas además por el pensamiento de Carlos Mariátegui que a su vez recogía las lecturas marxistas de la sociedad de su tiempo. Por su parte en Colombia en 1962 nace la primera idea relacionada con la UP, la autodenominada *Universidad Campesina* en Buga, cuyo antecedente fue la universidad obrera (desaparecida un año después de su surgimiento). Luego y solo hasta el 2003 nace la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural en Popayán y en el 2006 se organiza la Universidad Intercultural de los Pueblos en el Cauca colombiano.

Hasta ahora se han presentado antecedentes en relación con uno de los modos de la *otra* universidad en el mundo, la UP. Se pretende a partir de este momento hacer énfasis en la Universidad Intercultural e Indígena, otro modo de esa *otra* universidad.

La otra universidad en Latinoamérica: intercultural e indígena.

México ha sido pionera en la creación, promoción y diversificación de la universidad intercultural e indígena. Mateos y Dietz (2015) señalan que sus antecedentes se encuentran en la generación de la primera licenciatura en etnolingüística que promueve la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües en Patzcuaro, hacia 1979. Esta licenciatura expresa la búsqueda y luchas por la descolonización intelectual (Bonfil, 1980) con un enfoque bilingüe y bicultural. Veinticinco años más tarde en 2004 la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de México crea la primera Universidad Intercultural del Estado de México y comienza una oleada de Universidades Interculturales UUII en todo México, así

La Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) en 2005, atiende a jóvenes de lengua tseltal, tsotsil, mam, zoque, chol y tojolabal; la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), inició sus actividades en 2005 con estudiantes de origen chol y yokotan; la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), que atiende a hablantes de la lengua tononaca, nahua y popoluca; la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO) en 2007, con jóvenes hablantes de la lengua maya; la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG) en 2007, que atiende a alumnos nahuas, tlapanecos y mixtecos; y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), que en 2007 inicia con jóvenes de origen purépecha (Mateos y Dietz, 2015:5).

Todas estas UI superando el enfoque bicultural, centran sus procesos formativos en una perspectiva intercultural que pretende el reconocimiento de los pueblos y acceso a la educación universitaria propia de los sectores más marginados con el propósito de superar las estrategias asimilacionistas de la universidad occidental y occidentalizada (Castillas y Santini, 2006) para contraponer los saberes locales, la recuperación de tradiciones, valores ancestrales, la formación alternativa y la creación de un sistema de educación superior paralelo al hegemónico al interior de la educación oficial. Sin embargo, la UI no se queda en la instancia oficial que le da legalidad a su propuesta formativa, sino que hace resistencia desde la otra orilla “la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR en

Guerrero), la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCI-RED en varios estados mexicanos), y la Universidad de la Tierra en Chiapas y Oaxaca” (Mateos y Dietz, 2015:8).

Según (Mato, 2009:29) “el universo de experiencias de estos tipos en América Latina se aproxima a un centenar”. Dato nada despreciable si se reconoce el nacimiento de estas otras universidades de no más de 40 años y el carácter poblacional censal minoritario de los actores sociales y participantes en quienes y con quienes se inspiran estas opciones formativas alternativas que institucionalizadas o no, con reconocimiento jurídico o sin él, continúan luchando por el reconocimiento de sus tradiciones, culturas y pueblos

La diversas interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, «buen vivir», desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, y otras que alimentan estas experiencias no pueden explicarse simplemente como mero asunto de diferencias de ideas, como si éstas se desarrollaran de manera autónoma respecto de historias sociales y contextos políticos e institucionales particulares. Estas diferencias de ideas están asociadas a las interpretaciones que los actores sociales que impulsan y sostienen las diversas experiencias estudiadas hacen de los contextos sociales, políticos y económicos en que actúan. Desde luego, resultan también de las interrelaciones entre estos actores en la consecución de esos proyectos, y de los obstáculos y conflictos, solapados o abiertos, que se plantean con otros actores participantes en esos contextos (Mato, 2009:33).

Se identifican así diversas propuestas de universidad intercultural, indígena y estudiosos relacionados: la Universidad Indígena Intercultural Kawsay en Bolivia (Cerruto, 2009), la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (Sarango, 2009), la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense (Hooker, 2009), la Universidad Indígena de Venezuela (Mosonyi, 2008), la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena (Yapu, 2008), la propuesta de Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA) en Argentina (Maris, 2009). El Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) (Flores, 2009), la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (Bolaños, Tattay, Pancho, 2009).

En estas otras universidades lo intercultural no se puede entender euro-

céntricamente, es decir, no se trata de comprender la intercultural de estas otras universidades por criterios de raza, etnicidad, minorías poblacionales, oficialismo incluyente, sino y, muy por el contrario, en perspectiva de lo que Mato (2008) denomina interculturalidad como búsqueda y construcción de equidad. Ya que se parte incluso de que la interculturalidad ha sido un proceso de aculturación y, por ende, de confrontación, luchas, conflictos. Lo que hace que lo nombrado en tanto intercultural tiene un carácter de problematización de lo humano como diverso, diferente, antagónico y plural.

Los estudios sobre la otra universidad en Colombia

En los estudios sobre la universidad invadida por el capitalismo cognitivo (Guzmán, 2009; Mejía, 2010; Morales, 2012; Castro, 2014) se identifica a la universidad como aquel lugar de producción de conocimiento en tanto actividad económica al interior de las sociedades contemporáneas. Este capitalismo cognitivo hace parte de los principios ideológicos y políticos que acogen la universidad y la sociedad del conocimiento, la racionalidad utilitarista y el mercado neoliberal que han invadido fuertemente los lugares epistemológicos, teóricos y discursivos de las universidades vía las nociones de competencia estandarizada, eficiencia y capital humano que desvirtúan el espíritu formativo de las universidades y sus principios de humanización. A su vez los movimientos estudiantiles universitarios se consolidan como campo de investigación en Colombia (Medina, 1984; Archila, 2012; Sánchez, 2011), reconociendo su naturaleza heterogénea social, aunque su conflicto no solo se circunscribe a la lucha de clases y al ámbito productivo, sino que se identifica un factor generacional que ubica su contradicción en el campo educativo, cultural y político, como insistencia en la democracia radical, el anti-imperialismo, el anticapitalismo y la solidaridad con otros movimientos sociales.

Existe además un campo de estudios sobre la universidad que se centran en el encuentro multicultural, el racismo, los indígenas y los afrodescendientes en la universidad (Caicedo y Castillo, 2008) donde el reconocimiento de los grupos étnicos en perspectiva de derechos, requiere una atención especial en el plano de la política educativa en la que los problemas de inequidad, exclusión y discriminación aparecen como aspec-

tos históricos, ideológicos e institucionales en el marco del fenómeno del ingreso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a las universidades confesionales, estatales y privadas-laicas emergiendo la pregunta de cómo estas han enfrentado el reto de la multiculturalidad, las tensiones entre colonialidad y diferencias culturales, los abordajes de la etnoeducación en la universidad y las experiencias de las mingas, cabildos y palenques universitarios que permiten ampliar la formación social y política de los universitarios.

Se identifica así también la investigación: *Modelo Pedagógico de las experiencias de educación popular de la universidad sur colombiana (2004)* del investigador y activista social Miller Armín Dussan Calderón. En ella el autor construye teóricamente el modelo pedagógico implícito en las experiencias en campo en relación con los desarrollos conceptuales de la educación popular. La reconstrucción de dicha experiencia implica reconocer las significaciones de contexto, propósitos, principios pedagógicos, estrategias de trabajo y espacios de encuentro que los actores le dan, cruzando dichas significaciones con los desarrollos conceptuales de la educación popular entendida como proyecto político y cultural en clave de la alfabetización de las comunidades de jóvenes y adultos, la formación en la resolución de conflictos y la participación ciudadana específicamente en el Huila.

Los estudios antes relacionados sobre la universidad en Colombia hacen énfasis constante sobre las tres formas hegemónicas de universidad en el país: confesional, estatal y privada laica, agotando hasta cierto punto, el abordaje que de la universidad se ha hecho y sobre todo desconociendo *otra* universidad fraguada ya no desde los poderes hegemónicos en Colombia sino y desde las fuerzas actuantes de las comunidades de base.

Finalmente, la investigación sobre *la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad en Colombia* en la compilación *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos* (Mato, 2009) de Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho se propone hacer visible las luchas lideradas por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en tanto reivindicación étnica, el rescate y defensa de

los territorios ancestrales, la revitalización de las lenguas y culturas indígenas, el fortalecimiento de sus autoridades tradicionales, del ejercicio de su gobernabilidad autónoma y de la educación ligada al proceso de resistencia cultural indígena (Bolaños, Tattay y Avelina, 2008).

Esta investigación presenta cómo los planes de vida del pueblo indígena y de otros pueblos de diversas culturas del país logran ejercicios de formación y organización comunitaria, con enfoque bilingüe, intercultural para formar profesionales, generar procesos de cualificación progresiva tanto humana como técnica y así potenciar el proyecto social, económico y cultural de estos pueblos colombianos. Así esta investigación centra su atención en un modo de universidad diferente a la confesional, estatal y laica-privada, es la universidad indígena e intercultural que representa otras fuerzas, otros actores, otros intereses.

No obstante, y aunque la investigación anteriormente nombrada aborda *otra* universidad la indígena e intercultural, este otro modo de universidad no es el único en Colombia, están además la *Universidad Intercultural de los Pueblos* y la *Universidad Campesina* que no han sido exploradas como lugares de indagación e investigación en la tradición de estudios que sobre la universidad se configura desde el siglo XX en nuestro país, lo que justifica una investigación sobre estos *otros* modos de universidad en Colombia que amplíen el campo de los estudios que sobre la universidad se han realizado, permitiendo su reconocimiento y con él, el de las comunidades y la fuerzas sociales que las han hecho posible en tanto proyectos políticos y educativos contra hegemónicos de los mismos pueblos en tanto la otra universidad como lucha por la emancipación humana.

Consideraciones finales

Históricamente los estudios sobre la universidad se centran en la indagación de tres modos de universidad: confesional, estatal y privada laica. Una de las razones que justifican esta tendencia, es que, la configuración misma de la universidad en el mundo responde a este mismo orden, primero nace la universidad confesional (siglo XII en Europa y siglo XVI en Nuestramérica), luego emerge la universidad estatal o pública (en Nuestramérica hacia el siglo XIX) y finalmente surge la universidad priva-

da-laica o empresarial (en Nuestramérica a principios del siglo XX hasta nuestros días). La verdad es que, al punto en el que nos encontramos hoy, estos tres modos son empresariales también. No obstante, se visibiliza la emergencia de otra universidad en Europa, Latinoamérica y Colombia en clave popular, guardando claro está, diferencias según criterios en cada caso ya sean estatales, confesionales, empresariales o de clase, que responden a diversos proyectos políticos y educativos, donde la universidad puede fungir como órgano de reproducción de estos poderes.

Se muestra que la universidad popular no fue inicialmente creada en Latinoamérica, como se ha generalizado en el campo de la universitología cuando se habla de los modelos de universidad humboltiano, napoleónico, entre otros. Sin embargo, se identifican diversas funciones que cumple cada propuesta de universidad popular, unas al servicio del estado y con espíritu reformista, otras de la mano de un sector de la Iglesia, otros más radicales desde perspectivas incluso anárquicas y anti-hegemónicas. Queda así expreso que, existe diversidad de enunciados, interés y perspectivas de la universidad popular y que en Latinoamérica se identifican con enfoques populares, interculturales, agroecológicos, subalternos, comunitarios y ancestrales de las comunidades de base.

Uno de los enunciados de la otra universidad en Europa es la emergencia de la universidad popular francesa a finales del siglo XIX y que se debatió diversos proyectos políticos y educativos en clave reformista o revolucionario. Por su parte, la otra universidad popular alemana y española fueron determinadas por el cuestionamiento a su legitimidad y la pérdida incluso de su sentido popular emancipatorio que fue subsumido por la estatalidad y las formas de agencia del pueblo en las municipalidades que se quedaron con la instrumentalización de técnicas, artes, oficios y diversas maneras de moralización civil. Contrario a estos declives, la Universidad Popular de los Movimientos Sociales (desde el Sur) promueve una dinámica de globalización alternativa desde la epistemología del sur, las modalidades de investigación-acción, el trabajo con comunidades de base de todo el mundo, que camina por la geografía planetaria a través de encuentros internacionales y talleres permanentes para la emancipación de las comunidades y otras formas de organización de sus proyectos de vida. En esta misma dirección la otra universidad popular en Latinoamérica ha

de recuperar la promesa olvidada de responder de cara a los problemas sociales que enfrentan nuestras realidades, así como la otra universidad en Colombia en tanto campesina, indígena e intercultural, es potencia política y educativa de resistencia y emancipación en la búsqueda y reconocimiento de la autonomía de nuestros pueblos.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, M; De Oto, A. (2017). *Metodologías en Contexto*. Buenos Aires: CLACSO.
- Aguirre, M. (2010). *Pedagogías en movimiento. Viajes en tres tiempos*. México: Revista perfiles educativos volumen XXXII. N° 129. IISUE-UNAM.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Siglo XXI.
- Arciniegas, G. (1932/2008). *La universidad nacional*. Argentina: Editorial CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Archila, M. (2012). *El movimiento estudiantil en Colombia. Una mirada histórica*. Bogotá: Observatorio Social de Latinoamérica. OSAL. CLACSO. Universidad Nacional de Colombia.
- Bocanegra, H. (2011). *Las reformas legales de la universidad en Colombia: los síntomas de una crisis permanente y la continuidad de una política*. Bogotá: Revista Verba Iuris. Recuperado el 10 de junio de 2017 en <http://www.unilibre.edu.co/verbaiuris/25/las-reformas-legales-a-la-universidad-en-colombia-los-sintomas-de-una-crisis-permanente-y-la-continuidad-de-una-politica.pdf>
- Bolaños, G; Tattay, L; Pancho, A. (2009) *Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad*. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 155-190.
- Bonfil, G. (1980). *Programa de formación profesional de etnolingüistas, en Indigenismo y lingüística: documentos del foro: La política del lenguaje en México*, México: UNAM, IIA.
- Borrero, A. (2002). *Universitología. Experiencia de un proceso y metodología*. En *Orientaciones Universitarias* N° 42. Bogotá: Pontificia Universidad Jave-

riana.

- Caicedo, A; Castillo, E. (2008). Colombia: *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras*.
- Castro, S. (2014). *Descolonizar las artes: Una genealogía del modelo de la universidad-empresa en Colombia*. Bogotá: Conferencia en la Universidad Jorge Tadeo Lozano.
- Cerruto, L. (2009). *La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)*. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 123-154.
- Derrida, J. (2002). *Universidad sin condición*. España: Editorial Trotta.
- De Sousa, B. (2007). *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Flores, L. (2009) *Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI). Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)*. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 103-122.
- García, A; González A. (1999). *La Extensión Universitaria. Cien años de formación integral para el universitario*. España: en Jornadas de Gestión Cultural.
- Garciadiego, J. (1996). *Rudos contra científicos. La Universidad Nacional durante la Revolución Mexicana*. México: El Colegio de México/Universidad Nacional Autónoma de México.
- González, E. (2003). *La tutoría en la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones*. Tunja: Revista historia de la educación latinoamericana. N° 7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Guzmán, C. (2009). *El disfraz de la competitividad y la producción de conocimientos en el capitalismo cognitivo*. Bogotá: Revista Colombiana de Sociología Universidad Nacional de Colombia.
- Halévy, D. (1994). *Regards sur l'affaire Dreyfus*, Paris: Editions du Fal-

lois.

- Herbbon, K. (2005). *El compromiso de las municipalidades con la formación continua*. Alemania: Recuperado el 10 de enero de 2018 en <https://www.dvy-internacional.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-742010/experiencias-d>
- Heidegger, M. (1933). *El discurso rectoral*. Recuperado el 27 de febrero de 2017. Traducción de B.B. Edy. <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof>
- Hooker, A. (2008) *Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autónomo e integrador*. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 383-392.
- Hoyos, G. (2013). *El ethos de la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- IMCA. (2016). *Historia del Instituto Mayor Campesino*. Recuperado el 25 de noviembre de 2017 en: <http://imca.org.co/el-imca/historia/>
- Jasper, K. (1946). *La idea de universidad*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Jiménez, A; Pérez, F. (2017). *Universidad y Territorio: Las Misiones una estrategia de extensión universitaria con sentido territorial*. (2017). Rionegro: Revista Kénosis Vol. 5 N°8 Universidad Católica de Oriente.
- Kant, E. (1798). *El Conflicto de las Facultades*. Madrid: Alianza Editorial.
- Krause, E. (1982). *Caudillos culturales en la Revolución Mexicana. Estudiantes de 1921 (Lagimeración de la Reforma Universitaria)*, Tesis de licenciatura en Estudios Latinoamericanos). México: Siglo XXI Editores.
- Launoy, J. (1672). *Histoire des plus Célèbres Écoles*. Recuperado el 17 de diciembre de 2016 en <https://books.google.com.co/books?id=oT-5FAAAAcAAJ&pg=PR5&lpg=PR5>
- López, A. (2015). *Junto a cada pobre me encontrarás cantando. Historia y crítica del fenómeno económico y político en Colombia*. Medellín: Editorial Bonaventuriana.

- Lozano, G. (2015). *Las universidades populares Autónomas de Francia*. Université Coopérative de Paris. Labocoop, Laboratoire social, recherche(s) d'une éducation populaire en mouvement(s). Recuperado el 25 de diciembre de 2017 en <http://www.feup.org/las-uupp/en-el-mundo/las-universidades-populares-autonomas-de-francia-I/> FEUP.
- Maris, E. (2009) *Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad*. En Daniel Mato (coord.), Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 79-102.
- Mateos, L; Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. México: Relaciones 141. Universidad Veracruzana.
- Mato, D. (2008) *No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible*. México: Alteridades 18 (35):101-116 (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa, México).
- Mauroy, P. (1989): *Las esperanzas de la Revolución*. Buenos Aires: Revista Nueva Sociedad. No. 103.
- Medina, M. (1984). *La protesta urbana en Colombia en el siglo XX*. Bogotá: Aurora.
- Mejía, M. (2010). *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación*. Bogotá: Revista Aletheia. Vol 2. N° 2. CINDE.
- Mercier, L. (2002). *La educación popular a través de la universidad popular en la francia del primer siglo XX*. España: Ediciones Universidad de Salamanca. ISSN: 0212-0267. Versión castellana traducida del original francés por Josette Borderies.
- Miller, A. (2004). *Modelo Pedagógico de las experiencias de educación popular de la universidad sur colombiana*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: Tesis doctoral.
- Middendorp, J. (1567). *Academiarum celebrium universi terrarum orbis*. Holanda: Recuperado el 28 de diciembre de 2016 en <https://books.google.com.co/books/about/Acade>
- Mockus, A. (1987). *Pensar la universidad*. Medellín: Fondo Editorial Universi-

dad EAFIT.

- Mora, A. (2016). *La seudorrevolución educativa. Desigualdades, capitalismo y control en la educación superior en Colombia*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales, M. (2012). *Prácticas de resistencia docente en la universidad orientada al mercado. Capturas y fugas académicas en el contexto colombiano*. España: Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mosonyi, E. (2008) *Universidad Indígena de Venezuela. En Daniel Mato (coordinador), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 427-436.
- Muñoz, N (1999): *La Educación de Adultos en España en el Siglo XX, Una perspectiva histórica*. España. Recuperado el 12 de enero de 2018 en <http://www.amautainternational.com/EduAduXX.htm>
- Natal, C. (1978). *El Precoz Ensayo de Una Universidad Popular*. San Juan de Puerto Rico: El Mundo.
- Newman, J. (1873). *Una idea de universidad*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Onfray, M. (2004). *La communauté philosophique*. Francia: Gédisa Editorial.
- Ortega, J. (1930). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente en Alianza Editorial.
- Palacios, L (1908). *Las universidades populares*. Valencia: Recuperado el 8 de enero de 2018 en <http://www.filosofia.org/aut/lpm/lup12.htm>
- Paulsen, (1885). *Geschichte weise Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: De Gruyter. Berlín.
- Pérez, F; Hincapié, A. (2018). *La otra universidad en Colombia: la lucha por la emancipación humana*. Medellín: Revista Kavilando. Vol 10. N° 2.
- Perrot, M. (1998). *La cause du peuple, en Les engagements du 20e siècle*. Paris: Vingtième siècle.
- Ribeiro, D. (1971). *Universidad Latinoamericana*. Venezuela: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Robert, J; Tartakowsky, D. (1999). *Paris le peuple*. Paris: Publications Sorbonne.

- Sánchez, D. (2011). *Movimiento estudiantil de 1971. El corto verano de la alegría*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. CINEP.
- Sarango, L. (2009) *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»*. Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 191-214.
- Strauss, L. (1991). *Les U.P. en France, 1899-1914. L'échec d'une utopie*. París: Saisons d'Alsace, n.º 112.
- Soto, D. (2005). *Aproximación histórica a la universidad colombiana*. Tunja: Revista historia de la educación latinoamericana. V, 7. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Tünnermann, C. (1990). *Ensayos sobre la teoría de la universidad*. Managua: Editorial Vanguardia.
- Torres, A. (1999). *La educación popular: evolución reciente y desafíos*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Red Académica.
- Torres, M. (2009). *Extensión universitaria y universidades populares: el modelo de educación libre en la universidad popular mexicana*. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Rhela, Volumen 12.
- Tubino, F. (2012): “*Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*”, en América para todos los americanos. Prácticas interculturales, Silvia Fernández Hernández y John H. Sinnigen (coords.) México: UNAM-CEPE.
- Vélez, C. Arellano, A. Martínez, A. (2002). *Universidad y verdad*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Vigil, C. (1989). *Educación popular y protagonismo histórico. Una opción para América Latina*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.
- Yapu, M. (2008) *La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia*. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 449-458.

Las pruebas estandarizadas: Cuando el neoliberalismo se sienta en las aulas.

The standardized tests: When neoliberalism sits in the classrooms.

Lucila Didier

Universidad Nacional de Córdoba

Córdoba, Argentina

didierlucila@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2561-8662>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241401>

Resumen

Desde la creación de la escuela con el nacimiento de los estados modernos, hasta hoy, muchas han sido las modificaciones que el sistema educativo ha tenido. En la mayor parte de los casos, estas reformas no surgieron del interior de las escuelas, ni fueron impulsadas por sus actores. Las políticas educativas se han desarrollado siempre fuera del espacio educativo, y adoptadas luego, sin posibilidad de readecuación, o con muy pocas. A lo largo de este ensayo, se pretende arrojar luz sobre la injerencia de las pruebas estandarizadas internacionales en la educación, sobre todo argentina, y como las mismas imponen medidas de eficiencia y calidad en las aulas. A través de un recorrido por las nociones de capitalismo cognitivo, competencia y pruebas de calidad, se pretende vislumbrar la influencia que la racionalidad neoliberal tiene sobre las políticas educativas.

Palabras Claves: Capitalismo Cognitivo, Neoliberalismo, Escuela, Pruebas estandarizadas.

Abstract

Since the creation of the scholarship, with the birth of modern states, until today, many modifications has done to the educative system. In most cases, these reforms did not come from inside of the schools, neither they were driven by their actors. The educational policies has been developed always from outside of the educational space, and then adopted, without possibility of adaptation, or very few of them. Throughout this essay, is intended shed light on about the inference of standardized international test in the education, especially in Argentina, and how as they impose measures of efficiently and quality in the classroom. Through the path of the notions of cognitive capitalism, competition and test of quality, it is pretends to glimpse the influence that the neoliberal rationality has about the educative policies.

Keywords: Cognitive capitalism, neoliberalism, school, standardized test.

Introducción

Pensar la educación es siempre un desafío. Desde la creación de la escuela como institución, hasta hoy, muchos cambios han ingresado a las aulas, algunos más radicales y otros que nos buscaron – o no produjeron- diferencias significativas.

Sin embargo, los procesos de reformas que se vislumbran a la fecha, están peligrosamente vinculados a la lógica neoliberal, que concibe a la educación más como un servicio a ser satisfecho y no como un derecho de todos y todas.

En este marco, las pruebas internacionales de calidad educativa se han tornado un recurso de las organizaciones internacionales, y de los gobiernos locales, mediante el cual no solo se conoce la “realidad” de cada escuela, sino que sobre estos resultados se asientan las nuevas políticas. El lector habrá notado el uso de las comillas, a través de las cuales sugiero que esa realidad evaluada dista mucho –en la mayor cantidad de casos- de ser la realidad vivida, la realidad latente.

A medida que este artículo se desarrolle, se pretenderán entrelazar temáticas en sí mismas complejas, que persiguen más la apertura del debate que la puesta en escena de una conocimiento acabado.

1. Del pensamiento crítico a la educación como mercancía

La historia de la educación argentina, ha sufrido grandes rupturas y continuidades que han ido constituyéndola tal como la conocemos hoy, realizar en este artículo un amplio desarrollo de este recorrido nos robaría mucho tiempo, y considero que ya mucho se ha escrito sobre el tema.

Lo que en verdad interesa, es generar un breve repaso por los tres últimos momentos del estado de lo educativo, que voy a denominar desembarco del neoliberalismo, recuperación de derechos y neoliberalismo refundado.

Al hablar de neoliberalismo, en ambos usos del término, se hace referencia no solo al mismo como doctrina económica política, sino como

racionalidad que moldea y performa los sujetos que en ella viven, como fábrica de subjetividades.

Desde el gobierno de R. Reagan en Estados Unidos, desembarcó en los países de toda América Latina una doctrina neoliberal, impulsada por los organismos internacionales de financiamiento de deudas (FMI, BM, BID). Las recomendaciones de los mismos consistían en descentralizar la educación, privatizarla o tercerizarla, instalar las nociones de calidad, eficacia y competitividad, entre otras. Estos lineamientos que en nuestro país toman cuerpo durante la dictadura, se continúan en las presidencias de Carlos S. Menem y F. De la Rúa, provocando el desmantelamiento de la educación, y una brecha desmedida entre las escuelas privadas y las escuelas públicas, creando lo que se conoce como fragmentación del sistema educativo.

Luego de la crisis del 2001, la sociedad toda, y con ella la escuela estaba atravesando una de sus peores crisis, y la desigualdad entre los argentinos era escandalosa. En este marco, el gobierno de N. Kirchner que asume en el 2003, coloca dentro de sus prioridades la restauración de la institución educativa, y sobre todo, la vuelta a la concepción de la educación como un derecho de y para todos y todas, y no solo restringido al mérito propio o al acceso económico diferencial. Desde su discurso de asunción, el ex presidente se propuso desarrollar una educación de calidad que garantice la inclusión social y con ello la justicia social, colocando al Estado como encargado de hacer cumplir este derecho.

Desarrollo de programas y políticas educativas, sanción de leyes, aumento del PBI para la educación y el desarrollo de la ciencia y la tecnología, canales de televisión abierta con contenido educativo y el programa Raíces para repatriar científicos e investigadores, son solo algunas de las medidas que se implementaron desde la asunción del entonces mandatario, y que se continuaron durante los dos mandatos de C. Fernández de Kirchner.

En diciembre del 2015 la alianza Cambiemos llega al poder, y a corto plazo desde su asunción, muchas de las políticas que había prometido en campaña continuar, fueron desmanteladas o canceladas. A este periodo le llamo neoliberalismo refundado, ya que sus lineamientos son similares a

los desarrollados en los '90, sin embargo el contexto Argentino de entonces no era igual al actual.

En un momento donde la escuela y el sistema educativo en general había alcanzado una importante estabilidad, (no sin desconocer que aún seguían existiendo falencias) que muchos grupos de la sociedad accedían a niveles educativos de los que antes quedaban excluidos y que la inversión en educación era mayor a épocas anteriores, el neoliberalismo vuelve a interceder generando nuevamente la aplicación de políticas que llevan a una mercantilización del sistema educativo (descentralización y tercerización, expansión de escuelas privadas, intromisión de empresas al ámbito escolar, cursos cortos que llevan al sujeto a deber formarse por largos períodos de tiempo, educación rentada, etc.).

Además de la mercantilización, la escuela deja de ser una institución encargada de la trasmisión del conocimiento, y el desarrollo del pensamiento crítico, para pasar a ser una fábrica de sujetos de racionalidad neoliberal, acostumbrados a la incertidumbre, y con todo un equipaje de competencias listas para ser usadas en la vorágine de cambios propia de la época.

La calidad, la eficiencia y la competitividad vuelven a protagonizar los debates educativos, y la meritocracia gana terreno. El gobierno actual, desde el primer momento de su gestión dejó en claro que su idea de educación se alejaba de la inclusión y la escuela como derecho, y dejó entrever su concepción de educación como bien y servicio y como productora de ganancia. El presidente Mauricio Macri, presentando los resultados de la prueba Aprender, desde Olivos, expresó que “hay una terrible inequidad entre aquel que puede ir a una escuela privada y aquel que tiene que caer en la escuela pública” (2017)¹. Por su parte el ministro de Educación Esteban Bullrich señaló en la misma sintonía frases que dejan entrever la demonización de la escuela pública, los deseos de privatizar la educación, y su concepción mercantilista. Algunas de estas frases fueron “hay que actualizar un Falcón de los 70 y saltar a una nave espacial”² en referencia a la escuela pública. Luego expresó que “se deben dejar de formar mecánicos para pasar a formar astronautas” y por último, cito una frase que a

¹ <https://www.lanacion.com.ar/1996535-mauricio-macri-anuncio-resultados-prueba-aprender>

² <http://www.cartapolitica.org/opinion/la-construccion-del-capital-humano-3/>

mi modo de ver es la más explícita de las tres en el marco de la 22^a Conferencia Industrial Argentina donde él mismo se presenta como “gerente de recursos humanos” y agrega que “la educación es ganancia” (2016).

2. La educación rankeada

Al hablar del neoliberalismo en las aulas argentinas, la palabra calidad aparece reiteradamente. La misma es uno de los ejes de las políticas educativas propias del neoliberalismo, y se expresa con fuerza en discursos, programas y promesas de campaña. Además, la calidad educativa aparece como algo cuantificable, posible de medir y realizar comparaciones entre diferentes escuelas, sistemas o Estados.

Para llevar a cabo la cuantificación de la calidad educativa, y así poder desarrollar rankings educativos que sitúan a las escuelas y a los países en la cima o en la profundidad.

A nivel internacional, la empresa Pearson es la encargada de desarrollar las populares pruebas PISA, creadas en el marco de la OCDE y nacida de la OECE. Estas pruebas se toman a estudiantes de 15 años, con una evaluación homogénea, y que apunta al “dominio de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de actuar o funcionar en varias situaciones dentro de cada dominio” (Filmus, D., 2018:85).

Además de las PISA, diversos sistemas de evaluación de calidad se han desarrollado, tanto en el ámbito internacional como local, como es el caso del Operativo Aprender desarrollado en el 2016 por el gobierno nacional.

Para comprender estos procesos, es necesario conocer que la “evaluación es un dispositivo típico de una nueva forma de gobierno, propia de los Estados capitalistas contemporáneos” (Grimson, A., Tenti Fanfani, E., 2015:189) y que fuera de este contexto su análisis resultaría absurdo.

Frente al problema de garantizar la calidad, y ayudados por la crisis de legitimidad de la escuela como institución, los estados resolvieron evaluar a los estudiantes según sus logros en diferentes contenidos, suponiendo de antemano que las escuelas entre sí son homólogos, y reduciendo además

el aprendizaje a respuestas mecánicas que priorizan el saber hacer y la flexibilidad, dejando el pensamiento crítico y la reflexividad totalmente aisladas.

Además de reducir la tarea de la enseñanza solo a aspectos mecánicos, desconociendo o restándole importancia a otros procesos educativos cognitivos, el conflicto con las pruebas PISA, y demás pruebas, responde a entender que las gestiona y regula una empresa privada, y que los resultados y datos recabados de las mismas, se han utilizado como fuente de información para desarrollo de políticas vendibles, de cursos rentados, entre otras.

Como expresa P. Gentili, “los resultados de las pruebas nada aportan que ya no seamos sobre el funcionamiento de nuestros sistemas escolares” (2017, en Filmus, D. 2018:87). Lo que hacen sí, es continuar con el proceso de demonización de la escuela pública, y el desmantelamiento de escuelas que no alcanzan los estándares de calidad o esperados o bien, la política de destacar en programas diferenciales aquellas escuelas con mayores falencias, como es el caso de las Escuelas Faro³.

Retomando al pedagogo Pablo Gentili (Ídem), las pruebas son piezas de ingeniería desarrolladas e implementadas por la maquinaria neoliberal, y colocan en el centro de la discusión nuevamente la meritocracia y la capacidad de cada sujeto estudiante de ser una buena empresa de sí mismo, desarrollando competencias necesarias para triunfar en la carrera escolar, lo que supone le dará la posibilidad de triunfar en la carrera laboral en un futuro. Y reservando claro, un lugar en el escenario de la exclusión para aquellos que no acceden a la educación por diferentes razones, a quienes desde el Estado se les recuerda constantemente que en neoliberalismo imperante, la educación no es para todos y todas.

3. Capitalismo cognitivo: El saber que cuesta y vale

Durante el balotaje, el presidente Mauricio Macri anunció que de ganar las elecciones iba a continuar con los avances del Conicet “los necesitamos para ser parte de la sociedad del conocimiento” (2015, en Filmus, D. ³ https://ifdc3-juj.infod.edu.ar/sitio/upload/Doc_FARO.pdf

2018:212), probablemente, muchos de los oyentes de aquel programa de Telenoche desconocían el término y más aún su importancia.

Si bien ciertos autores utilizan las denominaciones “sociedad de conocimiento” o “sociedad de la información” para referirse al nuevo capitalismo operante en el mundo, en este artículo concuerdo con la palabra de Galcerán Huguet, al reconocer estas denominaciones como vagas, ya que “no contribuyen a develar el carácter económicamente productivo del conocimiento. No es evidente a primera vista que el conocimiento, la información y la comunicación sean bienes o servicios de valor económico, favorecedores de la acumulación” (2007:87).

En estas concepciones, todo indica que la circulación y el desarrollo de conocimiento y de información se dieron por evolución natural, y que no están ligadas a procesos de exclusión y desigualdad, y a la acumulación del capital saber.

Por ello, al igual que otros autores, opto por denominar a este nuevo capitalismo como “capitalismo cognitivo” (Galcerán Huguet, 2007, 2013; Mejía, 2008; Rueda Ortiz, 2012; Miguez, 2019; Ruiz Balza, 2012; Hernández, 2017; Guzmán Tovar, 2008).

De las tantas definiciones del término que hay, opto por retomar la de Galcerán Huguet, quien lo define como “el desarrollo de una economía basada en la difusión del saber y en la que la producción de conocimiento pasa a ser la principal apuesta de la valorización del capital” (2007:89).

Este nuevo capitalismo, que tiene al conocimiento y la información como su capital saber, y que mediante la acumulación de los mismos genera un circuito económico, no sería posible sin ciertos mecanismos como la propiedad intelectual, el sistema de patentes y el sistema de recolección de información de redes sociales. En esta nueva configuración económica, el conocimiento de transforma en un bien tangible, posible de ser acumulado y mercantilizado.

Si antes, en el capitalismo industrial, la fuerza de trabajo era lo que las personas tenían para integrarse al mundo laboral, hoy, esa fuerza de trabajo se constituye en la posibilidad de producción y mercantilización de

trabajo cognitivo, es decir, capital saber.

Muchos autores coinciden en denominar esta nueva población obrera como *cognitariado*, referido a la fuerza de trabajo cognitiva, a la cual no todos acceden y que va generando una brecha de desigualdad entre los que acceden y los que no cada vez mas desmedida y nociva (Boutang, 2004; Bifo, 2003 en Guzmán Tovar, 2008).

En los apartados anteriores realicé un recorrido sintético aunque esclarecedor sobre la presencia de la doctrina neoliberal en las aulas argentinas, y me enfoqué principalmente en las evaluaciones internacionales de calidad educativa, a la que el gobierno actual siempre alude para demonizar la educación pública y ponderar la privada.

Detrás de las pruebas de calidad también se esconde un modelo de educación, basado en el desarrollo de competencias, completamente vinculado al capitalismo cognitivo. En un mundo donde el conocimiento y la información se han vuelto fuente de riqueza, el negocio de la educación es una mina de oro, por ello, el modelo educativo de desarrollo de competencias no solo enseña lo que el mercado quiere para su ejército obrero, sino que involucra a los sujetos en una carrera educativa cortoplacista, pero que sin embargo se extiende toda la vida.

Así, si antes estudiar una carrera de grado significaba ser especialista en un área, y garantizada o por lo menos posibilitaba el acceso al mundo laboral de dicha área, hoy ese modelo se ve reemplazado por carreras y cursos brindados a la medida de los requerimientos empresariales de las trasnacionales, la mayoría rentados, y que no garantizan el saber total, ya que eso perdió validez, lo que garantizan es la capacidad del sujeto de producir conocimiento e información, de manera flexible, cambiante y colectiva.

El negocio de la educación se vuelve primordial, en un mundo donde paradójicamente el conocimiento vale cada vez más, y a los sujetos se les pide que sepan cada vez menos. Angelique del Rey denomina a este modelo educativo de desarrollo de competencias como la formación de un hombre sin atributos. Se considera que la sociedad del conocimiento no exige a los individuos saberes, destrezas, o incluso comportamientos y actitudes pre-

cisas, sino que sepan olvidar lo que saben, lo que saben hacer y lo que son, para adaptarse. *De modo que adaptarse pasa a ser un fin en sí mismo* (2011:37)

Así, la educación se ve relegada solo a la tarea de transmitir solo un paquete de competencias, herramientas para sobrevivir en el neoliberalismo y en el capitalismo cognitivo operante, donde su pensamiento crítico no es rentable. Los sujetos deben aprender solo lo que servirá para un óptimo desarrollo de la empresa de sí, y les permita triunfar, por sobre otros, es un sistema de competitividad cada vez más incierto y despiadado.

Este sistema educativo, y con él las pruebas estandarizadas de educación se vuelen dispositivos en sí mismos, dispositivos de poder que dictaminan aquello que se debe y no se debe aprender si se quiere continuar integrando la sociedad laboral.

El conocimiento es poder, quien no logre adquirir las competencias que la lógica neoliberal propone, quedará entonces al margen de la vida académica y laboral, cuyos efectos son verdaderamente nocivos.

Conclusiones

El fin de este artículo, es prender una alerta a nuestro sistema educativo público, pero no solo cerrándonos al ámbito local, sino comprendiendo que la mercantilización de la educación, el desarrollo de competencias y el capitalismo cognitivo son fenómenos mundiales, todos ellos desprendidos de una racionalidad neoliberal que con el devenir de los años parece volverse inmortal.

Pero en esta mirada global, debemos procurar pensarnos puertas adentro también, para comprender porque a nuestros sistemas educativos las pruebas de calidad y la racionalidad neoliberal en todo su esplendor nos afectan tanto. Luego de un período de recuperación del derecho a la educación, volvemos a estar en las fauces de la escuela como negocio y como bien tangible, y vuelven a quedar así excluidos aquellos sectores de mayor vulnerabilidad económica, política y social.

Y debemos, todos los días, recordar que una educación inclusiva es el único camino para la justicia social, sacando el peso de las mochilas de nuestros y nuestras estudiantes, y colocándolo sobre el Estado, porque al fin y al cabo, la exclusión intencional, es una decisión biopolítica.

Referencias Electrónicas

- BERARDI, Franco “Bifo” (2003) *La fábrica de la infelicidad*. Traficantes de Sueños \Hortaleza 19, 1º drcha. 28004 Madrid. ISBN: 84-932982-4-7. Disponible en <https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/La%20f%C3%A1brica%20de%20la%20infelicidad-TdS.pdf>
- DEL REY, Angelique. (2016) Del fracaso de los sistemas escolares o de la fábrica del alumno performativo. *Voces de la Educación*. 1 (2) pp. 16-22. Disponible en <http://oaji.net/articles/2017/5382-1504573382.pdf>
- DEL REY, Angelique. (2011) *Un hombre sin atributos. Propuesta Educativa*. Número 36 – Año 20 – Nov 2011 – Vol 2 – Págs. 35 a 43. Disponible en www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/58.pdf
- HERNÁNDEZ ACEVEDO, Álvaro. (2017). *Retos para la educación superior latinoamericana del siglo XXI en un contexto de capitalismo cognitivo*. *REVISTA TEMAS*, 3(11), 75 -89. Disponible en revistas.ustabuca.edu.co/index.php/TEMAS/article/view/1748
- GALCERÁN HUGUET, Monserrat. (2013) *Entre la academia y el mercado. Las Universidades en el contexto del capitalismo basado en el conocimiento*. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, ISSN-e 1578-8946, Vol. 13, N°. 1, 2013, págs. 155-167. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4165335>
- GALCERÁN HUGUET, Monserrat. (2007) *Reflexiones sobre la reforma de la Universidad en el capitalismo cognitivo* *Nómadas* (Col), núm. 27, octubre, 2007, pp. 86-97 Universidad Central Bogotá, Colombia. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105116595008>
- MEJÍA, Raúl. (2008) *Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo*. Ponencia presentada en el encuentro Maestros Gestores, Pedagogías Críticas y Resistencias. *Revista Aletheia, revista de desa-*

rollo humano, educativo y social contemporáneo. Revista electrónica, Vol. 2, Número 2. Disponible en: <http://aletheia.cinde.org.co/>

PAGANO, Miguel. & TORRANO, Andrea. (2018) *Una reforma neoliberal de la UNC. Mercantilización de educación superior en edXUNCordobaX. Cuadernos de Coyuntura* cuadernosdecoyuntura@fcs.unc.edu.ar. ISSN: 2591-5568. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CuadernosCoyuntura/article/view/18758>

PAGANO, Miguel & TORRANO, Andrea. (2018) *La contrarreforma de la UNC: edX y la mercantilización de la educación superior. ConCienciaSocial. Revista Digital de Trabajo Social.* ISSN 2591-5339. Disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/20219>

RESTREPO, Carlos. (2012) *La universidad en las brumas del capitalismo cognitivo.* Observatorio de la Universidad Colombiana. Disponible en <https://www.universidad.edu.co/la-universidad-en-las-brumas-del-capitalismo-cognitivo/>

RUIZ BALZA, Alejandro. (2012) *Hacia el capitalismo cognitivo.* **Revista Complejidad**, Publicación Trimestral, Nro. 14/ 2012, ISSN 1853-8118. Disponible en https://www.academia.edu/13387672/Hacia_el_Capitalismo_Cognitivo

TEDESCO, Juan. Carlos. (2011). *Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI.* **Revista Iberoamericana De Educación**, 55, 31-47. Disponible en <https://rieoei.org/RIE/article/view/524>

TEDESCO, Juan. Carlos. (2003) *Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo: Algunas notas e hipótesis de trabajo.* **Revista de educación**, ISSN 0034-8082, N° Extra 1, 2001.91-100 Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19456>

TEDESCO, Juan. Carlos. (2008): *Educación y sociedad justa*, Comp. BOSCH, Eulàlia **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**, (pp.229-238) Barcelona:Santillana. Recuperado de <http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2015/11/Libro-PDF.pdf>

El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas.

The didactic knowledge beyond the technical and eurocentric conceptions.

Oriana Rincón

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Cabimas, Venezuela

oriana623@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-2092-4660>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241405>

Resumen

En este trabajo se aborda críticamente el contexto de surgimiento del saber didáctico como artificio universal marcado por la lógica de la modernidad, que propone un proceso particular de pensar el mundo a partir de una visión hegemónica, la de Europa. Desde esa perspectiva eurocéntrica se erigió dicho saber, sistematizándose a través de la obra de Comenio, obispo protestante quien intentó erradicar las prácticas educativas punitivas, al tiempo que introdujo el método como elemento clave para la enseñanza, hecho decisivo para concebir este campo de conocimiento como disciplina tecnicista, altamente prescriptiva y con preferencias por la instrumentación o planificación de la enseñanza. Ese abordaje crítico permite identificar algunos problemas y limitaciones los cuales conducen a plantear una propuesta tendente a resignificar la didáctica como saber reflexivo, aplicable a la vida en todas sus manifestaciones. Para los análisis se asumen aportes de Grinberg, Foucault, Noguera y Marín, Villalobos, entre otros.

Palabras Claves: Saber didáctico, Eurocentrismo, Tecnicismo..

Abstract

In this work, the context of emergence of didactic knowledge as a universal artifice marked by the logic of modernity, which proposes a particular process of thinking the world from a hegemonic vision, that is the european vision. From this eurocentric perspective, this knowledge was established, systematized through the work of Comenius, protestant bishop who tried to eradicate punitive educational practices, while introducing the method as a key element for teaching, a decisive fact to conceive this field of knowledge as technical discipline, highly prescriptive and with preferences for the instrumentation or planning of teaching. This critical approach allows us to identify some problems and limitations which lead us to propose an alternative to resignifying didactics as reflexive knowledge, applicable to life in all its manifestations. For the analyzes are assumed contributions of Grinberg, Foucault, Noguera and Marín, Villalobos, among others.

Keywords: Didactic knowledge, Eurocentrism, Technicism.

Introducción

Considerando el propósito central de este trabajo, consistente en pensar el saber didáctico más allá de las ideas y concepciones atribuidas desde su génesis por la narrativa hegemónica de Europa, cuyo sentido es la articulación de una serie de elementos técnicos e instrumentales que se ocupan del método, así como de la organización de la enseñanza exclusivamente sistemática y formal, es decir, esa que ocurre y transcurre en las aulas de clase, se intentará abordar con claridad una idea otra de la didáctica, esa que la posicione y confiera un valor social capaz de trascender el espacio escolar e incluso resituarla en los espacios más genuinos de la existencia, cuyo escenario sea la vida misma.

Para lograr el propósito planteado, se abordará su contexto de surgimiento desde la narrativa eurocentrica, tarea que será pieza clave para tener una mirada crítica de lo que fue la obra que la sistematizó como saber especial. Todo esto permitirá explicar la importancia y papel preponderante que tuvo este saber en la conformación de los Estados nacionales modernos, el establecimiento de un orden para todas las cosas e incluso la instauración de la idea de normalización de la existencia, hecho que se logra mediante la escuela pública y su panoptismo.

De igual manera se pretende plantear el conjunto de problemas y limitaciones que ha tendido y tiene el abordaje de la didáctica desde la concepción eurocéntrica; finalmente se esbozará una propuesta tendente a construir una alternativa didáctica más reflexiva, respetuosa de las diferencias cognitivas y menos tecnicista e instrumental.

La didáctica desde la razón moderna eurocéntrica

El abordaje de la didáctica en los programas de formación docente, así como la aplicabilidad de este saber en el escenario escolar respectivamente, se ha centrado en buena medida en la articulación de un conjunto de elementos de carácter técnico, proceso que a su vez se realiza a partir de una serie de normas y prescripciones, que pocas veces dan espacio para la crítica, la reflexión, la valoración de condicionantes sociales, económicas y contextuales, tan necesarias de ser sopesadas en todo acto formativo.

Puede referirse que esto, sea quizás una herencia del eurocentrismo, en tanto, como perspectiva dominante anula todo gesto de cuestionamiento de lo dado, siendo que el orden y lógica instaurada tradicionalmente en las llamadas ciencias de la educación, por ejemplo, asumen como referentes inmediatos lo producido en Europa y el Norte de América por ser considerados lugares de enunciación privilegiados.

Ese habitual abordaje de la didáctica encierra concepciones y principios de corte eurocéntrico e instrumental, debiéndose esto en buena medida a su contexto de surgimiento, a lo que fue la obra fundacional de un saber que tuvo y ha tenido un carácter decisivo para el Estado y la conducción de la población, sin que esto, por ejemplo, sea advertido demasiado, precisamente por esa mala costumbre de asumir o creer todo aquello que desde la perspectiva hegemónica de Europa se establece; no obstante trascender esa forma poco crítica de emplear este saber, es una necesidad insoslayable, especialmente porque quedarse con una idea tecnicista, normativa, prescriptiva y disciplinante, es continuar abonando un escenario educativo orientado a la homogeneización de la existencia e idóneo para la formación de mentalidades proclives al sometimiento.

Es preciso referir que el eurocentrismo deviene como lógica impulsada con el proyecto de la modernidad, que impuso una clasificación racial, la cual a su vez promovió una idea de inferioridad y dependencia estructural en América Latina que se hace visible no sólo en el ámbito económico y político, sino en el epistemológico. Sobre esta racionalidad habrá que agregar que:

(...) no es la perspectiva cognitiva de los europeos exclusivamente, o sólo de los dominantes del capitalismo mundial, sino del conjunto de los educados bajo su hegemonía. Y aunque implica un componente etnocéntrico, éste no lo explica, ni es su fuente principal de sentido. Se trata de la perspectiva cognitiva producida en el largo tiempo del conjunto del mundo eurocentrado del capitalismo colonial/moderno y que *naturaliza* la experiencia de las gentes en este patrón de poder. Esto es, las hace percibir como *naturales*, en consecuencia como dados, no susceptibles de ser cuestionados (...) (Quijano, 2014, p. 287).

Precisamente el eurocentrismo y sus efectos, por decirlo de alguna forma, han sido claves para el escaso cuestionamiento de la didáctica, y con ella el funcionamiento del mundo escolar, pero parte de las luchas y resistencias contra hegemónicas, convocan a un modo otro de concebir este

proceso; por supuesto que abrirse a la posibilidad de repensarla más allá de las concepciones impuestas, reclama una mirada crítica de su surgimiento y respectiva sistematización, para comprender cómo y porqué en su devenir ha enfatizado más su sentido tecnicista e instrumental, y ha atenuando con ello toda oportunidad de crítica, reflexión y resignificación de lo dado.

No obstante, el surgimiento de la didáctica es coincidente con el nacimiento de una nueva razón, la del Estado moderno, que entre tantas cosas, trajo consigo un proceso particular de pensar, razonar, calcular y practicar el gobierno a partir del siglo XV, momento cuando las prácticas disciplinarias confinadas a los espacios cerrados de monasterios y comunidades religiosas empezaron a ser difundidas en diversos ámbitos de la sociedad, en otras palabras, esta disciplina apareció cuando la enseñanza y la instrucción comenzaron a ser asunto de política interior del gobierno de la población (Foucault: 2006; Marín y Noguera: 2011).

Es así como el nacimiento del saber didáctico estuvo marcado por una nueva lógica, la de la modernidad y con esta el advenimiento de la razón secular que desplazó el poder y privilegio que hasta entonces había tenido la iglesia católica, hecho que sin dudas abrió el escenario educativo, permitiendo con esto la actuación de nuevos personajes, quienes al frente de la actividad formativa articularon un saber valorado como una apuesta social importante, bajo la premisa de enseñar a todos, todas las cosas, justamente porque la educación se orientó desde entonces como política fundamental de la nueva razón gubernamental.

La didáctica se constituyó como saber clave para la gubernamentalización del Estado moderno, erigiendo el espacio escolar como escenario que aseguraría perennidad al Estado, al ofrecer las garantías de una educación para todos; en esa idea se inscribió la Didáctica, en la de enseñar a todos, todas las cosas, alcanzando con ello la formación de una ciudadanía con los más altos valores y principios, partícipe del saber letrado, condición fundamental para robustecer dicho aparato jurídico.

A partir de lo referido puede aseverarse que la conformación de la escuela pública en el siglo XVI en Europa, se debió en buena medida a la sistematización que de la didáctica hizo Juan Amos Comenio, obispo

protestante partidario del movimiento de La Reforma de la iglesia católica, quien dio estructura a esa ciencia especial, presentando los perfiles fundamentales que desde entonces organizarían el espacio escolar como institución moderna. Este personaje si bien se ocupó de la reorganización de la enseñanza, la erradicación de prácticas punitivas e inclusión de formas amenas para enseñar; centró su obra en el método, al punto de ser considerada por varios autores como un recetario en el cual se hace explícita toda una concepción educativa que en buena medida redundaba en aspectos técnicos al asumir como campo de conocimiento privilegiado la instrumentación didáctica.

Es preciso referir que etimológicamente la palabra didáctica deriva del verbo griego *didaskhein*, que significa enseñar, instruir, exponer claramente, demostrar. Ciertamente este concepto tiene un conjunto de significados asociados todos con el mundo escolar, pero no está limitado o restringido a ello. Originariamente lo didáctico aludía a un género literario, vinculado o concerniente a lo heroico e histórico, concepción que se mantiene hasta la modernidad y es justamente con Juan Amos Comenio que aparece con una connotación específicamente pedagógica (Villalobos, 2002).

Ese sentido pedagógico conferido a la didáctica a partir de la obra de Comenio, tal como se ha mencionado antes, quedó en buena medida limitado a lo normativo, práctico, a lo prescriptivo, precisamente porque los enunciados y principios de dicho trabajo, de la didáctica magna, exhortan y enfatizan la necesidad o centralidad en el método de enseñanza, elemento medular que si bien no tiene que condenarse, tampoco debe constituirse en la consideración única de la actividad formativa. Lacónicamente esos principios establecen el uso de un método claro para enseñar, el predominio del método deductivo, así como un mismo y único método para enseñar todas las ciencias, todas las artes y todas lenguas, centrándose estos en la naturaleza o tipo de contenido.

Por supuesto que esos principios también comprenden otras consideraciones referidas a la enseñanza de buenas costumbres, al oficio único de enseñar que ha de tener el maestro, entre otras cuestiones; sin embargo, lo que resalta de estos es su carácter prescriptivo y normativo, al imponer con precisión todo cuanto el maestro ha de hacer, lo cual conduce a valorar

dicha obra como un trabajo un tanto reduccionista. Además de los principios, está otro rasgo clave en la obra de Comenio, la asunción de dicho saber como artificio universal (Comenio, 1996), perspectiva que promueve una idea homogeneizante del proceso formativo, que alienta la violencia epistémica al imponer formas únicas para enseñar en todos los contextos, en desconocimiento y relegación de la realidad e intereses de los sujetos que participan en dicha actividad.

Con la obra de Comenio se estableció una metódica global que ha sido aplicada desde una visión estimada por algunos autores como un enfoque reduccionista, tal como se ha referido antes, porque se ha limitado al contexto de la clase, a la educación escolar y a la asunción de referentes únicos, esos que solo reconocen la perspectiva hegemónica de Europa, obviándose con ello el sentido sociopolítico de la educación; asimismo se juzga como un trabajo descontextualizado, ya que la aplicación de sus principios se ha realizado como la asunción de reglas fijas que pocas veces tienen que ver con la realidad social donde ocurre la enseñanza.

En la perspectiva de Comenio se posicionaba la didáctica como el arte de enseñar, cuya aplicación si bien quedaba sujeta al seguimiento de los principios contemplados en su obra, también a la habilidad que tuviera el maestro o maestra para enseñar y a la gracia o amenidad que imprimieran a la enseñanza, rasgos claves en la propuesta de dicho personaje. Esta concepción se mantiene por un periodo bastante largo; sin embargo, la didáctica como todo saber, evolucionó llegando a concebirse más adelante como ciencia, abonándose con ese nuevo sentido, el terreno para el trabajo centrado en cómo enseñar mejor, dedicándose así este saber al estudio de los principios, técnicas y métodos más idóneos, aplicados a la enseñanza de cualquier materia o disciplina (Nérici: 1991; Torres, y Girón: 2009).

Problemas y limitaciones del saber didáctico

La didáctica desde la perspectiva fundacional de Comenio como arte, hasta su evolución como disciplina científica de carácter pedagógico, ha mantenido el énfasis en lo normativo, técnico y prescriptivo. Es necesario agregar que varios autores afirman la primacía que ejerce este saber en el estudio, planificación y aplicabilidad de las técnicas y métodos de

enseñanza; si bien esta disciplina recurriendo a explicaciones teóricas provenientes de la psicología, sociología de la educación y otras ciencias, desarrolló tres campos de conocimientos, que Villalobos (2002), clasifica en: orientación personal, organización grupal e instrumentación didáctica, ha predominado este último, precisamente por los efectos de la narrativa eurocéntrica y todo el neoliberalismo educativo.

Puntualmente el neoliberalismo educativo ha aupado la enseñanza y aplicación de la didáctica para cumplir con la instrumentación de los elementos y momentos de la enseñanza, proceso que se conoce como planificación, el cual es imprescindible en la denominada sociedad de gerenciamiento y la gestión como episteme de esta. Con esto ha aparecido una práctica docente orientada por los principios gerenciales, en la que el saber didáctico se destina a la articulación de medios, recursos, al seguimiento, monitoreo y control para asegurar los fines que deben alcanzarse (Grinberg, 2006).

En este sentido, el saber didáctico permeado por toda la narrativa neoliberal impulsada desde los centros hegemónicos, se erige como pieza clave para la reingeniería de la organización escolar. Desde esta perspectiva, la actuación del docente y la aplicación de los principios didácticos se han centrado en la gestión, haciendo uso de la planificación o instrumentación didáctica para entre tantas cuestiones, armonizar una serie de contenidos, recursos, métodos, técnicas y estrategias, orientados a cumplir unos objetivos mediante la regulación artificial del tiempo¹ o el establecimiento de este como unidad fija para todos los estudiantes en independencia de su realidad social.

La planificación como se ha mencionado reiterativamente, ha sido una tarea ineludible para materializar los fines educativos, dar seguimiento, gestionar y controlar, cuestión que no está del todo mal; lo que realmente resulta cuestionable es que la crítica, la localización o contextualización del saber didáctico a través de la consideración de la diferencia de los estudiantes, sus contextos y experiencias continúen quedando fuera de todo este proceso, alentándose y naturalizándose una educación que como dispositivo solo ha servido para que los centros de poder se mantengan

¹ Este concepto de la **Regulación artificial del tiempo**, se tomó del trabajo de: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2009). **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**

mediante su sistema de vigilancia y castigo tan propio del mundo escolar, del proceso didáctico como tal, para homogeneizar la existencia mediante contenidos universales, obliterar experiencias o formas otras de concebir el mundo y para perpetuar el predominio del conocimiento producido en dichos centros hegemónicos.

El eurocentrismo se mantiene y con este el colonialismo o la colonialidad, como lo prefieren algunos autores, porque la mayoría de los procesos educativos en América Latina siguen reproduciendo conocimientos y experiencias de otras latitudes, porque se organizan a partir de concepciones y perspectivas que se aseguran de perpetuar la dominación no a través de la ocupación del territorio, sino del sometimiento y ocupación de las mentes, para esto ha servido también la didáctica que mediante su campo de conocimiento privilegiado, la planificación, se ha dedicado a prescribir una enseñanza con contenidos validados como un listado de temas asépticos, neutrales y universales que ni siquiera representan los intereses reales de los estudiantes, así como métodos únicos para todo un grupo, sin respetar con ellos sus diferencias cognitivas o un proceso de evaluación que solo sirve para medir y constatar la adquisición de los aprendizajes requeridos por el mercado, siendo estos una serie de gestos respondientes a las lógicas y gramáticas hegemónicas.

En virtud de lo planteado, debe referirse que la didáctica asumida en la perspectiva tecnicista y eurocentrica tiene importantes limitaciones que se han ido mencionando, pero que concretamente se traducen en: un enfoque reduccionista y descontextualizado, limitado al contexto escolar, concretamente a la clase, cuya centralidad es la aplicación de métodos, válidos para cualquier entorno o circunstancia, posicionándole como un saber que obvia el sentido sociopolítico de la actividad educativa, al tiempo que asume el método y el contenido como los elementos más importantes del proceso formativo

También puede decirse que la didáctica desde la perspectiva eurocéntrica y tecnicista confiere mayor importancia a la instrumentación didáctica que a otros campos de conocimiento desarrollados, valorando en demasía la naturaleza del contenido y restando importancia al contexto o etapa del desarrollo humano. Por otra parte, el saber didáctico desde dicha perspectiva promueve la regulación artificial del tiempo mediante la clase como

unidad que se caracteriza por la simultaneidad, en desconocimiento de las circunstancias y limitaciones de cada estudiante.

Finalmente otro problema o limitación que reclama un cuestionamiento serio de la didáctica como saber eurocéntrico y tecnicista, es la consideración de la enseñanza como proceso unilateral, en tanto el docente es el único que se arroga esa potestad, al tiempo que desconoce las valiosas experiencias de los estudiantes.

En el proceso didáctico casi que se reconoce únicamente el hacer del docente, es este quien prescribe el método y propone las experiencias de aprendizaje, esto sigue ocurriendo muy a pesar del discurso neoliberal de encantamiento que se ha promovido en los últimos años, mediante el cual se vende la idea de autorrealización, autonomía y empoderamiento que se alienta desde una educación supuestamente desregularizada (Grinberg, 2006).

Una didáctica que trascienda el eurocentrismo y tecnicismo

Superar las concepciones eurocéntricas y los efectos técnicos e instrumentales del neoliberalismo educativo sobre el saber didáctico para erradicar la continuada violencia epistémica perpetrada en la mayoría de los procesos educativos de América Latina, requiere la articulación armónica de un discurso y un hacer que de una vez por todas se opongan a las lógicas hegemónicas naturalizadas como únicas verdades posibles, capaces de modificar los términos de la conversación y resignificar los saberes o campos de conocimiento mediante la asunción de otros referentes, prácticas y experiencias.

En este sentido se propone un hacer didáctico que aborde la enseñanza como tarea y proceso colectivo, es decir, no se trata de una actividad unilateral, ejercida únicamente por el docente. Por más que la palabra docente etimológicamente signifique quien enseña, en estos tiempos y en los actuales escenarios sociales, la enseñanza ha de asumirse por todos los actores partícipes de la formación en un contexto determinado.

También es imperativo abandonar la idea de la didáctica como dis-

ciplina encargada de estudiar el método de enseñanza. Si la clase es un ecosistema heterogéneo, si la escuela de la vida también lo es, pues no hay necesidad de asumir un método único y este no tiene que ser escogido y planificado exclusivamente por el docente. Por otra parte la evaluación como elemento del proceso didáctico debe repensarse, verse más allá de la mera acreditación y asignación de un numeral o de un literal con un correlato numérico; como contraparte ha de asumirse como actividad clave para la reflexión sobre lo hecho, para la reorientación de las decisiones didácticas en pro de un verdadero proceso formativo comprometido con el proyecto de humanidad.

Así mismo se cree importante señalar que un saber y hacer didáctico otro, tendrá que proponer la actividad de enseñanza como la posibilidad de construir colectivamente una experiencia formativa que tenga un importante valor social, que lejos de representar un logro individual, procure pensar y repensar el mundo entre todos; no se trata de listar los contenidos como temas universales, sino de plantear retos de aprendizaje y experiencias que sean útiles para la vida, que enseñen a leer el mundo y que sirvan para resolver los problemas más cotidianos, al tiempo que el compartir y la socialización de los saberes, devuelvan a la clase la posibilidad de convertirse en un escenario simétrico, abierto al reconocimiento del otro, un espacio donde se promueva la justicia cognitiva.

En sintonía con la idea de repensar la didáctica, se agrega que esta no tiene que ser necesariamente un saber confinado a la escuela. Este saber está dotado de un importante valor para la vida en todas sus manifestaciones, en tanto el proceso formativo es un hecho latente que reclama a diario gestos didácticos, entendidos como la posibilidad de asumir el compromiso solidario de enseñar a nuestros semejantes y también la capacidad de aprender de manera entusiasta y humilde con otros.

Consideraciones finales

Pensar y repensar la didáctica más allá del tecnicismo eurocéntrico supone cambiar los conceptos, el discurso y por supuesto el proceder. Este saber no tiene que asumirse únicamente dentro del escenario académico; contrariamente es un campo de conocimiento dotado de un importante

valor social que trasciende la escuela y se compromete con el sujeto y sus luchas.

La tarea de resignificar el saber didáctico supone imprimir un carácter reflexivo, emancipador y/o transformador al mismo, anclarlo a la vida, disponerlo al servicio de la formación y transformación del ser humano en conjugación con otras ciencias o campos de conocimiento. La didáctica mas allá del eurocentrismo y tecnicismo debe asumirse como saber pedagógico que demanda trascender el confinamiento de un hacer dedicado exclusivamente a la aplicación de métodos, técnicas y estrategias universales, desconociéndose por ejemplo, las experiencias de los estudiantes, sus conocimientos previos, intereses, tipo de contenido que se imparte, entre otras tantas cuestiones contextuales.

Se trata de construir permanentemente una didáctica como saber y práctica reflexiva que permita al docente atender, discurrir cautelosamente sobre su quehacer y sopesar las decisiones pedagógicas que le corresponde tomar.

Referencias bibliográficas

Comenio, J. (1996). **Didáctica Magna**. Editorial Porrúa. México.

Foucault, M. (2006). **Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France 1977-1978**. Buenos Aires, FCE.

Grinberg, S. (2006). **Gubernamentalidad, estudios y perspectivas**. Revista argentina de sociología. Año 5, N°8. Miño y Dávila pp. 97 – 112.

Marín Díaz, D. y Noguera Ramírez, C. (2011). “**Educación es gobernar**”. En Cortés Salcedo y Marín Díaz (comp.), **Gubernamentalidad y educación. Discusiones contemporáneas**. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Nérici, I. (1991). **Hacia una didáctica general dinámica**. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.

Torres, H. y Girón, D. (2009). **Didáctica General**. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Volumen 9. CECC/SICA

- Villalobos, E. (2002). **Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje**. Editorial Trillas. México.
- Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M. (2009). **La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad**. Paidós. Buenos Aires.
- Quijano, Aníbal. (2014). **Colonialidad del poder y clasificación social**. En: Cuestiones y horizontes. De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires, CLACSO.

Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: Descolonización de la pedagogía en derechos humanos.

Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas and Hatuey: Decolonization
of pedagogy in human rights.

Mauricio Giraldo Mejía

Universidad Católica de Oriente

Antioquia, Colombia

maogime@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6031-7603>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241407>

Resumen

El texto hace un recorrido por la educación en derechos humanos en América latina, expone su saber disciplinar y pedagógico para desembocar en una práctica concreta como lo fue la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia. Para ello utiliza las figuras metafóricas de: el sujeto en la modernidad como el “Emilio”, el sujeto de la realidad latinoamericana como el “Juan Sin Tierra” y su encuentro con el “Ricardo Semilla”, para llegar al ideal no absoluto ni individual de “Hatuey”. Despliega una práctica en la que se muestra el proceso de cambio de la pedagogía en derechos humanos, desde la perspectiva del culturalismo histórico latinoamericano y la necesidad de trascender al diálogo con la decolonialidad, que incorpore los derechos de la naturaleza, la humanidad y lo humano como saber disciplinar, manteniendo el sentido original de la educación popular.

Palabras Claves: derechos humanos, derechos de la naturaleza, decolonialidad, educación popular.

Abstract

The text takes a tour of human rights education in Latin America, exposes its disciplinary and pedagogical knowledge to lead to a concrete practice as it was the School of Human Rights and Citizenship of Antioquia. For this he uses the metaphorical figures of: the subject in modernity as the “Emilio”, the subject of Latin American reality as the “Juan Sin Tierra” and his encounter with the “Ricardo Semilla”, to reach the ideal not absolute or individual of “Hatuey”. Deploy a practice that shows the process of change of pedagogy in human rights, from the perspective of Latin American historical culturalism and the need to transcend dialogue with decoloniality, which incorporates the rights of nature, humanity and the human how to know how to discipline, maintaining the original meaning of popular education.

Keywords: human rights, rights of nature, decoloniality, popular education

Introducción

La educación en derechos humanos en América Latina ha tenido una fuerte influencia de la educación popular, desde aspectos relacionados con las técnicas didácticas hasta el nivel pedagógico. Al igual el saber disciplinar se ha relacionado más con el positivismo jurídico de los derechos humanos, fruto de los abusos del poder del Estado emanados de la realidad de dictaduras y autoritarismos de los Gobiernos en las décadas del sesenta, setenta y ochenta. Sin embargo, la plasticidad del discurso de los derechos humanos, solo ha hecho presencia después de la década de los años noventa.

Al entender que el principal interés de la educación popular latinoamericana ha sido transformar el sujeto para que haga los cambios que requirieran la estructura, la superestructura, las relaciones y los sujetos entre otros. Este texto se embarca en el juego metafórico del ideal de sujeto en la modernidad con “Emilio”, la del sujeto real en nuestra América con “Juan Sin Tierra” y su encuentro con “Ricardo Semilla”, para llegar al ideal no absoluto ni individual de “Hatuey”. Por último, hace un recorrido por una práctica, que, si bien no despliega todo el ideal transformativo decolonial, muestra que el rumbo está cambiando, al menos es puesto en términos de un culturalismo histórico latinoamericano.

El texto se adentra con cuatro inquietudes: la primera, la relación entre la educación y los derechos humanos con la política y el poder, la segunda, el saber disciplinar, la tercera, el saber pedagógico y la cuarta, la descolonización de los derechos humanos. Finaliza con una práctica concreta de educación en derechos humanos, que, consciente de ese tránsito, muestra una negociación cultural entre partes e intereses, y aunque no alcanza a cumplir con todas sus expectativas, muestra que podría ser más importante el acuerdo ante el contexto, que una contradicción sin salidas.

Inquietudes y prácticas.

Son cuatro las inquietudes que este texto aborda como necesarias para una pedagogía de los derechos humanos en correspondencia con la realidad latinoamericana, para luego desembocar en una práctica concreta que,

si bien no recoge en su totalidad esas inquietudes, abre la entrada al giro que se pretende, a la vez que reconoce las bondades y límites de la negociación cultural y de intereses.

1. Inquietudes:

Las inquietudes se representan a través de cuatro sujetos: 1) Emilio (Rousseau, 2015) como el proyecto del sujeto en la modernidad europea. 2) Juan Sin Tierra (Saldaña, 1966), Martín Fierro (Hernández, 2000) o doña Esperanza, todos ellos representantes del anónimo, tal como sucede con el sujeto en la realidad latinoamericana. 3) Ricardo semilla (Ana y Jaime, 1969), como un “Emilio” que se compromete con la realidad de los “Juan Sin Tierra” y Hatuey (De las Casas, 2011) como sujeto y colectivo, de una realidad que debe ser reencontrada en nuestra Latinoamérica.

1.1 Relación entre la educación y los derechos humanos con la política y el poder.

Toda educación es política, lo ha reflexionado Simón Rodríguez (1982), Sarmiento (2018), Ponce (1976), Freire (2011, 2017), entre otros. Es decir, en nuestra tradición pedagógica la educación como política es un asunto claro y explícito. Por su parte, los derechos humanos son un producto moral, filosófico y político, los que se nutren con autores como Seneca y Cicerón (1966), siendo posible que haya otras reflexiones previas en Egipto (Bloch, 2007) y paralelas en otros lugares.

El poder hace parte de la política, se puede entender de diferentes formas y cada una adopta versiones en el pluriverso de los derechos humanos (Boaventura, 2019). En la modernidad, el poder se representaba en el Estado (Hobbes, 1980), es decir; las personas (ciudadanos, grupos de presión por: sexos, etnias, movimientos, partidos, entre otros) se disputan el poder del Estado a través de la política, porque allí es por donde se pueden materializar los intereses de clase (Marx, 2015) y los de etnia y género (Boaventura, 2019).

Las reflexiones más cercanas en el tiempo sobre política han lleva-

do entre otros a la biopolítica (Foucault, 2010) y la psicopolítica (Chul, 2014), lo que podría entenderse sospechosamente como posmodernidad (Glucksman, 1985). Sin embargo, podría afirmarse que las tres (el poder en el Estado, las relaciones y en el sujeto), no son necesariamente negaciones de las dos presentadas por los autores (Foucault y Chul), tampoco son eclécticamente coherentes; sino, que hay una especie de “tejido común” que se encuentra en la estructura, la supraestructura, los dispositivos y los cuerpos-conciencias, que permiten entender la política, como la disputa por el poder en cualquier “lugar” material o inmaterial, el que puede ser un Estado o inclusive, la conciencia.

Además, los derechos humanos positivados (Habermas, 2013) y el sistema escolar, son productos de la modernidad, ambos buscan aportar a un tipo de sujeto, al “Emilio” (Rousseau, 2015); un sujeto huérfano, carente de cultura e historia (Dussel, 2018). En esa dirección, ambos productos podrían ser vistos como Marx (1976) calificaba a los derechos humanos: productos burgueses.

En América Latina la educación que formó al “Emilio” fue para los criollos; los hijos de los terratenientes. Para las mayorías, esos “Juan Sin Tierra”, si acaso accedieron a la educación, fue a través de la propuesta lancasteriana (Echeverry, 1989), crítica que hizo Simón Rodríguez a Bolívar y Santander (Ortiz, 2012), basada en que no formaba “Emilios”, sino sirvientes, obreros y empleados de “Emilio” (por eso aún es el modelo predominante y supuestamente neutral), como ocurre en la actualidad, lo que dos siglos antes Rodríguez (1982) advirtió y que a principios del siglo XX reflexionó Ponce (1974).

Complementariamente, los derechos humanos con el tiempo se distanciaron de la crítica marxista porque: 1) dialogaron con el derecho civil y político a elegir y ser elegido. 2) Con los derechos económicos y sociales de la revolución mexicana y luego la revolución rusa y 3) Porque el conjunto de visiones liberales capitalistas y justicieras socialistas, se encontraron en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 y sus subsecuentes desarrollos, por lo que siendo modernos no eran necesariamente burgueses.

Lo anterior nos lleva a que la educación en derechos humanos se haya entendido inicialmente como la trasmisión de las normas que el ciudadano debía conocer para exigir sus derechos. Más que la modernización europea traída a América Latina, era una estrategia de contención para contrarrestar el abuso de los Estados, porque los “Emilios” latinoamericanos trajeron el modernismo más no la modernidad (Paz, 1981) y los “Ricardo Semilla” quienes habían hecho el engagement o “compromiso–pacto” (Fals, 1968), (Giraldo, 2019) con los “Juan Sin Tierra”, trajeron los derechos humanos.

La educación en derechos humanos se hizo más significativa cuando se pasó de una educación “bancaria” (lancasteriana), a una educación que además de preocuparse por el conocer, se sumó el hacer conciencia y a partir de ello conducir las prácticas (concienciar). Ese tránsito inició en el nivel de técnica didáctica, pasó por el aspecto metodológico y llegó a su sentido pedagógico, en el que lo popular adquirió una condición de clase (Gallardo, 2006). En ese momento se pasó de la educación en derechos humanos a la pedagogía de los derechos humanos, a pesar que su saber disciplinar no tuvo cambios. Los “Juan sin Tierra” aprendieron un discurso que les permitía confrontar las promesas de los “Emilio”.

Las resignificaciones de las décadas de los sesenta y setenta en Europa y en especial en Francia, representadas en las “nuevas” visiones sobre el poder, la educación y los derechos humanos, entre otras (Zibechi, 2018), generaron un “postemilio”, que al llegar a Latinoamérica se encontró con el tránsito de las dictaduras a las democracias electorales o como en el caso de Colombia, del “estado de sitio” a un estado de “cosas normales”. Esas reivindicaciones traían un nuevo discurso (Reisch, 2009), donde ya no había un “compromiso–pacto” con los “Juan Sin Tierra”. Los “Ricardo Semilla” fueron “asesinados”, relajados o cooptados por los “postemilios” que ya no tenían en su discurso una contradicción de clase, ya pasada de moda, y en cambio mostraban otras contradicciones: de género y etaria. Así “Juan Sin Tierra” cantó: “si me vienen a llamar para otra revolución, les digo estoy ocupado sembrando para el patrón” (Saldaña, 1966).

Al tener en cuenta esos procesos, la educación en derechos humanos tiene clara la política y el poder, puesto que hacen parte de ella. Quien ejerce el rol de facilitar el aprendizaje de los derechos humanos en una

comunidad debe saber “para quien trabaja” (Mejía, 2007), de otra manera, al encubrir la realidad de las contradicciones por falta de conceptos para nombrarlas, las palabras entran a ser parte del encubrimiento de que lo que representan, así quien “enseña” y quien “aprende” llegan a considerar que no existen tales contradicciones, edificando tesis de neutralidad, es decir que no las pone en duda, lo que sería funcional al “Emilio”, porque no observa que “Emilio” es hombre, blanco y burgués.

1.2 Los derechos humanos como saber disciplinar

Los derechos humanos y la dignidad humana son los conceptos claves, el primeros fruto de la razón (Habermas, 2013), lo que podría extenderse al logos, la segunda, resultado de la moral (Agustín, 1922) o del mito, lo que nos llevaría a Egipto y posteriormente a los griegos, es decir a hace más de 4.000 años.

Derechos humanos y dignidad humana se han encontrado en buena parte de la modernidad eurocéntrica, tomando distancia luego de la década de los sesenta, cuando la “posmodernidad” es inventada, lo que llevó a dos caminos: la neomoralización del mundo moderno y un diálogo entre derechos humanos y dignidad humana, que hoy se expresa como un positivismo jurídico blando o un positivismo jurídico integrado. Acá hay que aclarar que la concepción prearistotélica de logos no necesariamente entra en contradicción con el mito, con ello, podría afirmarse que estamos ante un recuento de los derechos humanos, más allá de la razón y más cerca de un logos originario.

Al revisar los sistemas de protección universal y el interamericano, ambos hacen uso de la expresión “todos nacemos con derechos” (moral) y se ubica en un estado de *abstracción*. Acto seguido desde la “razón”, los derechos humanos son una utopía universal viable a través del positivismo jurídico (Habermas, 2010), es decir; son viables en un Estado de *nominación*. Hasta allí podría afirmarse que las versiones más divulgadas de derechos humanos son las *abstractas* y las *nominales* (que subsumen aspectos abstractos).

En este punto entra en escena la crítica: si bien se podría nacer con

derechos e incorporarse al ordenamiento jurídico, se requiere ser concreto, es decir, lo que en Herrera (2005) se entendería como *bienes humanos*, esta vendría a ser la tercera versión, que sería la de los derechos humanos materiales. Lo anterior obliga a echar mano de la cultura y la historia, así, el debate puede trascender y llevar al menos a dos preguntas: ¿puede haber una construcción de dignidad humana cultural e histórica?, ¿puede haber un positivismo jurídico integrado de los derechos humanos de acuerdo a la cultura y la historia?

Las preguntas se responden con un sí, sin embargo, lo complicado son sus construcciones, eso implicaría que hay unas concepciones de dignidad humana que emergen de las culturas y las historias y con ello no podrían ser un estatuto universal; desde allí, se alimentaría un positivismo jurídico cultural e histórico, que tampoco sería universal y una forma de llevar a su materialización que correspondería a los satisfactores de cultura y su historia. Esto rompe parcialmente la idea de “paz perpetua” Kant (2012), inspirada en el Emilio de Rousseau, quien a su vez retomó la idea del Abad de Saint Pierre, la que parte de un ordenamiento jurídico universal en el que estarían los derechos humanos, lo que en la actualidad se proyecta como Naciones Unidas y el Sistema Universal de Derechos Humanos.

Se responde de forma parcial porque, un ordenamiento jurídico universal puede levantarse sobre buena parte de los derechos humanos positivados eurocéntricos, más no exclusivamente, posiblemente, haya algunas regularidades en los ordenamientos jurídicos de derechos humanos que emerjan de las culturas. Lo anterior rompe además del universalismo, el imaginario colectivo que lo ha conquistado contractualmente queda “salvado”. Algunas reflexiones dejan ver una inocencia porque los derechos humanos están positivados en un sistema “universal”, que protegen a los más vulnerables, casi todos, del egoísmo y la indolencia de unos pocos, lo que supuestamente evitaría que retomemos a condiciones de vida del esclavismo, feudalismo o los inicios del capitalismo, pero esa falsa ilusión no es cierta, el presente demuestra que esos sistemas, con otras denominaciones están de vuelta.

Es así como, la pérdida del goce de derechos a nivel global, inclusive de los países de centro, en favor de mayores privilegios y riquezas de unos

pocos, podría hacer resurgir una lucha por los derechos, no solo desde abstracción y la nominación, sino, desde la materialización, como de alguna manera lo dejaron ver las protestas de los autodenominados “indignaos” en Europa hace unos años.

Al pasar el rasero de la realidad política en Latinoamérica, se deja ver una tensión permanente en la Patria Grande: los autoritarismos, las injusticias, entre otros, que hoy disfrazados de democracia electoral, como históricamente ha ocurrido en Colombia, muestran una avanzada no solo en el campo de los Gobiernos, sino de los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales, por lo que siguen teniendo vigencia como contención, los derechos humanos positivados.

Aquí es importante hablar otros derechos; los de la naturaleza, que han incorporados al discurso positivado de los derechos humanos en las constituciones políticas de Ecuador y Bolivia. En el caso de Colombia, se les ha conferido la condición de personas no humanas al Río Atrato y de seres sintientes a los animales domesticados, lo que ha permitido ampliar el espectro de derechos y obligaciones del Estado, así sea de forma enunciativa. Si bien su episteme es diferente a la concepción de los derechos de la naturaleza, nuestro culturalismo histórico de los derechos humanos dialoga con el positivismo jurídico de los derechos humanos eurocéntricos, no solo desde el pragmatismo, sino desde el cuidado. Como lo plantea Rivera (2010), con el concepto de *ch'ixi*, donde somos y no somos. A su vez, estamos en la búsqueda de los infinitos en los otros (Dussel, 1998).

1.3 La educación popular como saber pedagógico

“Emilio” tiene un interés que traslada a través de la educación y define qué debe saber “Juan Sin Tierra” (currículo nulo). “Emilio” selecciona un empleado que conoce su discurso, quien se lo lleva a un “Juan Sin Tierra” a través de temas y contenidos (currículo explícito). El empleado de “Emilio” evalúa el aprendizaje que “Juan Sin Tierra” ha obtenido de esos temas y contenidos, empleado que a su vez es evaluado por otros empleados a través de lineamientos diseñados por sus colegas a partir de la orientación de “Emilio”, allí se da el espacio de la vigilancia, premios y castigos (Foucault, 1984). Hasta ahí el sistema escolar como lo conocemos en América

Latina y la contradictoria y reduccionista defensa del derecho a la educación que en la modernidad eurocéntrica se hace, la que se ha entendido como ser parte de ese sistema escolar y no la defensa por la educación en su sentido amplio.

Ante una educación para las élites y otra educación en el caso que la hubiera, para los oprimidos, unos “Emilios” se dejaron interpelar por los “Juan Sin Tierra” e hicieron un “compromiso-pacto”, donde partieron de los intereses de él, juntos identificaron los problemas en contexto, negociaron, averiguaron como resolver esos problemas, los aplicaron y se evaluaron mutuamente para saber si lograban transformaciones (educación problematizadora). Al ver los “Ricardo Semillas” la necesidad del saber disciplinar ante la realidad, incluyeron la educación popular, inicialmente en sus técnicas didácticas y posteriormente en sus metodologías (currículo problematizador).

Un ejemplo de los efectos de hacer los derechos humanos un proyecto de transmisión de conocimiento se observa en el caso de la incorporación de los derechos humanos y el derecho internacional humanitario en la capacitación de las Fuerzas Militares. El primer paso se hace desde lo conceptual - transmisioncita, se presentan las normas, allí se observa una baja apropiación en lo práctico. El segundo paso es simular la realidad a través de algo que denominan “pistas”, en el que hay mayor apropiación, pero, no logran comprender los motivos de la existencia de los derechos humanos, por lo que desde un fin formativo es insuficiente, al no haber concienciación de los derechos humanos.

De alguna manera lo mismo ocurría en los primeros procesos de educación en derechos humanos en las comunidades, allí se aprendían las normas y los mecanismos, pero se sabía poco del porqué de la existencia de los derechos humanos, al igual que los discursos que los alimentaban, sus intenciones e intereses. Sucedió igual que con los militares; sus resultados eran operativos. De esa misma manera, los “Juan Sin Tierra” fueron colonizados con un lenguaje jurídico eurocéntrico.

Esa misma narrativa, necesaria por el contexto inmediato, cambió la forma de los sujetos y las comunidades de comunicarse, hacer y pensar, es

decir, hubo un cambio curricular (Kemmis, 1993) “Juan Sin Tierra”, quien fue abandonando su discurso de lucha social y política para adentrarse en el lenguaje jurídico.

A pesar de la educación popular como saber pedagógico, de alguna manera los contenidos permanecieron inmóviles. La violación sistemática de los derechos humanos y las graves infracciones al derecho internacional humanitario hicieron que esos marcos teóricos y conceptuales permanecieran intactos. Los contenidos distintos eran sospechosos, de alguna manera era cierto; las agencias de cooperación y los organismos del Estado, directa o través de ONGs y de diferentes credos, fueron ingresando a finales del siglo XX discursos iusnaturalistas o postmodernos, que perdían de vista la responsabilidad del Estado y con ello de “Emilio” como burgués, así se hacía responsable a todas las partes, inclusive a las víctimas. El sistema tiene la capacidad de hacernos creer responsables y eludir su responsabilidad, eso no niega las corresponsabilidades que como ciudadanos o pueblo tenemos, corresponsabilidad no entendida en la reproducción del discurso autorizado, sino en el derecho a subvertir ese discurso y disputar el poder.

De allí la necesidad de repensar la educación en derechos humanos que recupere las contradicciones, entre otras las de clase, género, étnicas y etarias (el orden no establece prelación, es un conjunto integrado). Hoy “Juan Sin Tierra” debe dar paso a “Hatuey”, nativo de Abya Yala, quien tiene historia y cultura, no se doblegó ante el invasor y se rebeló en colectivo para no ser colonizado (De las Casas, 2011).

Ese “Hatuey” debe aprender los derechos que requiere y le hacen falta. Por su parte “Ricardo Semillas” debe comprender que el problema no se reduce a la no propiedad de la tierra de Juan, sino que también Juan y Ricardo hacen parte de un patriarcado, representan los mestizos o blancos y son por lo general un adulto, valorado por su experiencia, pero no respetado por su edad. Así, una pedagogía descolonizadora es una emancipación de lo ontológico, epistemológico, teórico, metodológico y conceptual, pone en duda el antropocentrismo, el capitalismo, el patriarcado, el blanqueamiento y el adultocentrismo.

Es pertinente aclarar que emancipar no es negar al otro, ni negar el

encuentro. En ese sentido una pedagogía descolonizadora en derechos humanos sigue su encuentro con la propuesta Freiriana; la que no hace una pregunta por el sujeto en la modernidad, sino por el sujeto en nuestro culturalismo histórico, un sujeto que se rebela ante todas las formas de opresión, incluyendo en la que funge como opresor, porque nuestro oprimido-opresor, mantiene su condición de oprimido dentro del capitalismo, pero puede ser opresor en el patriarcado, entre otros sistemas.

1.4 Descolonizar los derechos humanos

Los derechos humanos han mantenido su antropocentrismo al punto que desde la “carta de derechos” en 1689 se identificó la tensión entre los gobernantes y los gobernados; al igual que la Declaración de los Derechos Humanos (1948) y sus desarrollos posteriores dejan ver la tensión entre el yo y los otros (Levinas, 2016), igual sucede desde los intereses de género, étnicos y etarios, que mantienen dicha perspectiva. Ninguna de esas tensiones, fruto de las contradicciones pueden perderse de vista, tampoco la que el culturalismo histórico de Abya Yala incluye: la tensión entre humanidad y naturaleza.

Una de las bondades de Abya Yala, es que no hay una contradicción entre humano y naturaleza, sino una armonía, por el contrario, el eurocentrismo vencedor, haciendo uso del concepto desde Benjamín (2013), ha mostrado una relación de dominación sobre la naturaleza, convierte lo humano en yo y la naturaleza en otro donde desde su perspectiva teológica y filosófica, debe ser doblegada por lo humano, ese otro es convertido en recurso, incluso cuando despliega un discurso socioambientalista, genera un acercamiento a la protección de la naturaleza, no por sí misma, sino con la finalidad de proteger la sobrevivencia humana. (Schumacher, 1986).

Para “Emilio” la naturaleza es un objeto del que puede disponer para acrecentar su riqueza a través de la expoliación (Marx, 2015), para “Juan Sin Tierra” es la posibilidad de una pequeña acumulación, para “Hatuey” es sobrevivir en y con ella. Si bien no son iguales los intereses, ni es igual la destrucción generada por los tres, los dos primeros actúan como depredadores, el tercero como cuidador. El segundo y tercero muestran que se puede sobrevivir sin destruir significativamente la naturaleza, pero el

primero, no puede acumular sin destruirla.

Con lo anterior, la dignidad no solo sería humana o de la humanidad, sino que es producto de un nuevo “compromiso pacto” (Fals, 1969), (Giraldo, 2019) entre el humano y la humanidad, y la humanidad y la naturaleza. Con lo que “Hatuey” rompe el antropocentrismo y se va hacia el biocentrismo, espacio donde la dignidad humana trasciende a la dignidad de la humanidad y de allí, a la dignidad de la vida. Esa dignidad de la vida (abstracta), requiere de acompañarse de unos derechos de la naturaleza positivados (nominales) que sirvan de garantía para la materialización (derecho como se ha nombrado en el texto), en el marco de un culturalismo histórico.

Nuestro culturalismo histórico lleva a ponernos en otro lugar distinto a Europa, pero no a su negación absoluta. No se puede dejar de reconocer el papel de los derechos humanos positivados, como la protección de nuestros “Juan Sin Tierra”, ni se puede negar los discursos doblemente derrotados en la modernidad eurocéntrica; en primera instancia por la modernidad vencedora, en segunda, por la posmodernidad inventada. Tampoco se puede negar la pertinencia de algunos discursos postmodernos, principalmente en lo referido a género y etario.

Esa modernidad doblemente derrotada y algunos discursos postmodernos, encuentran tangentes con nuestros discursos descolonizadores, en categorías sustanciales como en el cuidado en las reflexiones surgidas de europeos como Marx, Ernest Bloch, Levinas, Agnes, Heller, Benjamin, Herrera y Foucault. Esas tangentes también se encuentran en nuestros compañeros que si bien nacieron en Latinoamérica desarrollaron el pensamiento moderno eurocéntrico derrotado, como José Carlos Mariátegui, Ignacio Torres Giraldo, María Cano y de otras latitudes como Samir Amir y Franz Fanon, hay una necesidad de insistir en el ch’ixinakax utxiwa (Rivera, 2010).

2. La escuela de derechos humanos en Antioquia. Una práctica

En Colombia la Ley General de Educación y subsecuentes plantean tres

tipos de educación: 1) formal. 2) Para el trabajo y el desarrollo humano. 3) No formal. La educación en derechos humanos se ha dado básicamente como educación no formal, se inició a mediados de la década del setenta y siendo a finales de la década de los ochenta que se dieron los primeros pasos en la manera formal, básicamente en las instituciones educativas (IE) de básica y media vocacional. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Fue por la Constitución Política de 1991, más precisamente en 1994, que se desarrolló más sistemáticamente dicho ejercicio en las IE, se introdujeron en los temas y contenidos las metodologías y didácticas participativas, con un incipiente nivel de criticidad con el que se pretendía la gestación del sujeto de derechos. Ya para el 2006 se inició en la educación profesional y posgradual, básicamente con la Universidad Católica de Oriente, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Universidad pedagógica Nacional. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

En el caso de la educación en derechos humanos no formal, en los años ochenta se introducen las técnicas didácticas participativas y si bien se apostó por un sujeto histórico de derechos, las propuestas no buscaban del todo la criticidad, sino la aplicación de la norma ante problemas concretos a ser intervenidos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para inicios del siglo XXI ya hay un cambio tanto en la forma de construir los procesos formativos, como en los temas y contenidos, fue en Bogotá con la Escuela de Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo, donde emergió más claro un sentido crítico pedagógico desde la educación popular y con la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia, en donde se trascendió del sentido educativo al sino pedagógico (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Es así como la Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia, en adelante Escuela, fue el producto de las luchas populares que se dieron en Colombia en el 2013. Eso implicó poner en diálogo varias entidades: una agencia de cooperación internacional (Usaid), la Gobernación de dicho departamento y la comunidad. De allí se pactaron unos acuerdos mínimos, basados en tres principios básicos: Participación, transparencia y autonomía, los cuales empíricamente se definieron así:

- **Autonomía:** comprender que cada una de las partes cuenta con intereses e intencionalidades, las que pueden coincidir o ser diametralmente opuestas, pero que ante todo se comprometen a sumar esfuerzos para que la Escuela tenga vida propia y no dependa de las agendas de cada una de las partes; por el contrario, responda a las emergencias de los sujetos/as, comunidades, territorios e institucionalidades municipales. (Giraldo, 2018).
- **Participativa:** Sus procesos de formulación, ejecución y evaluación serían elaborados con la participación y decisión de los diferentes actores que en ella interactuarían. (Giraldo, 2018).
- **Transparencia:** Toda la información que produzca la Escuela sería pública, abierta a todas las partes implicadas y de libre acceso para quienes tengan interés en conocerla. (Giraldo, 2018).

Se acordó como pedagogía de la Escuela la educación popular, lo que implicó partir de la realidad del contexto: 1) El estado de los derechos humanos. 2) El estado del derecho internacional humanitario. 3) Los efectos del conflicto armado. 4) Otras violencias. Su construcción se hizo en terreno y partió de combinar técnicas participativas y fuentes oficiales, con ello se identificaron los municipios del departamento donde mayores afectaciones a la dignidad humana había. Se encontró de forma significativa que: 1) La comunidad sentía una sustracción del territorio (lo ocupa físicamente, pero no lograba desplegar todas las dimensiones de la vida en él). 2) Una desesperanza naturalizada (tenemos lo que nos merecemos). 3) Una pérdida de confianza en el otro (el otro es sospechoso), que se evidenciaban no solo en el tejido social resquebrajado o fragmentado, sino en la proliferación de redes históricas de corrupción que gobernaban. 4) Alto deseo de trascender la guerra. 5) Buscar alternativas para volver a ser parte activa en el territorio (el sujeto recupera el territorio, el ser recupera el cuerpo, es decir, había un anhelo de vivir y convivir como comunidad). (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Dada las condiciones antes narradas, era claro que “Emilio” no era viable y que “Juan Sin Tierra” no renunciaba a la lucha por sus derechos y estaba cansado de las violencias, “Hatuey” no estaba a la vista. Con lo

anterior, se perfiló un tipo de sujeto que diera cuenta de las condiciones reales del territorio y pudiera adentrarse en la búsqueda de su transformación y potenciación. Es así que se perfiló como:

Un sujeto hombre, mujer, LGTBI, histórico y político de derechos, que tuviera arraigo por su territorio y lo defendiera, que tuviera esperanza para cambiar las condiciones de vulnerabilidad y potenciar las riquezas que había. Que tuviera la capacidad de defender, exigir y respetar el cumplimiento de sus derechos y de los demás. Con algunos conocimientos de las Ciencias Sociales y Humanas y del positivismo jurídico. Con prácticas democráticas, cuidadoras respetuosas, que entendiera y asumiera que la transformación es en diálogo con otros, con la naturaleza y que se comprometiera a iniciar la transformación desde su cuerpo, la familia, la vereda, el barrio y su territorio, nunca perdiendo de vista que sería un sujeto político en disputa por el poder de forma no violenta. (Giraldo, Jaramillo, 2015).

Al tener la claridad del sujeto que se quería gestar, que no era el “Emilio”, se avanzó hacia otra definición de los derechos humanos, a la que se llegó: “son bienes-conquista de la humanidad que se concretizan en los cuerpos, organizaciones, territorio, cultura y Estado” (Giraldo y Jaramillo, 2015). Es decir, los derechos humanos debían ser concretos para serlo, no bastaba con ser enunciados jurídicos, ni abstracciones morales o filosóficas.

La concertación llevó a cuatro dimensiones que debía cumplir la educación en derechos humanos que se iba a facilitar: 1) Racional – ética; partía de la ética del cuidado (Leonardo Boff, Simone de Beauvoir y Foucault.) 2) Racional – jurídica; entendía que había unos valores jurídicos que permitían al ciudadano limitar el dominio de los Estados para prevenir el autoritarismo y la tiranía (derechos humanos, derecho internacional humanitario y código penal colombiano). 3) Una racional – política; en la que los ciudadanos eran sujetos históricos y desde esa concientización, disputaban el poder político local, regional y nacional, por las vías formales y no formales, condicionadas por la ética del cuidado (teorías del Estado, Estado social de derecho, mecanismos de participación, derecho a la protesta, entre otros). 4) Dimensión cultural; entendía que la población colombiana era pluriétnica y multicultural, en ese sentido la forma

de concretar el derecho difiere de la cultura en la que se encuentre el sujeto y la comunidad, al igual que podía haber derechos que no estuvieran positivados pero que emergían de la cultura (derechos humanos desde el culturalismo).

Un aspecto crucial, fue que las instituciones municipales y las comunidades, al igual que los procesos sociales entre sí, intentarían acercamientos y llevarían esos valores de los derechos humanos no solo como exigencias hacia el Estado, sino como pautas para coexistir. (Giraldo, Jaramillo, 2015). Acto seguido, la investigación participativa se adentró en responder: ¿cuáles eran los procesos que desde el contexto fueran más significativos para gestar el sujeto histórico de derechos consensuado? Al respecto y luego de reflexiones y disputas, se conciliaron cinco:

- *Procesos formativos*: todos aquellos encuentros presenciales en las que los participantes facilitadores y dinamizadores, incorporaran valores, construyeran conocimiento colaborativo, racional, emocional y sentimental. (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Procesos investigativos*: todas aquellas acciones investigativas diseñadas desde metodologías participativas, que fueran desarrolladas por los participantes. (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Asesorías*: todas aquellas acciones complementarias que los facilitadores y dinamizadores desarrollaran orientadas al fortalecimiento de los procesos formativos e investigativos (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Intercambio de estudiantes*: acciones que posibilitaran el diálogo y el aprendizaje entre participantes de diferentes municipios. Se buscaba que los participantes rompieran imaginarios de prevención sobre algunos territorios, procesos sociales e institucionalidad. (Giraldo y Jaramillo, 2015).
- *Reuniones de cabildeo y asesorías técnicas para agenciamiento social e institucional*: todas las gestiones para impulsar el desarrollo de políticas públicas en derechos humanos, como proyectos transversales, cursos o cátedras y su incorporación en los currículos de las IE. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

- *Acciones de Difusión*: diversas actividades realizadas por los participantes, orientadas a masificar o focalizar estratégicamente la promoción de los derechos humanos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Luego de múltiples reflexiones y diálogos, el proceso pedagógico fue acuñado como “pedagogías para la vida”, haciendo de respuesta a una educación que pretendía trascender el homocentrismo y orientarse hacia el biocentrismo. Para ello centró sus referentes en: 1) Teoría crítica latinoamericana. 2) Educación popular, metodologías problematizadoras, técnicas didácticas e interactivas. 3) Positivismo jurídico de los derechos humanos (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Superado lo anterior el proceso investigativo participativo se concentró en el currículo, acá surgieron dos tensiones: en la primera, las comunidades estaban hartas que las certificaran con diplomados, parte de la educación no formal en Colombia y que en las convocatorias de entes públicos no tenían ninguna validez, por lo que lo estudiado y aprendido, no aportaba a su participación en la institucionalidad, es decir; detentaban el poder, pero no lo podían ejercer en el Estado. Para responder a esa problemática, la Escuela debía ser formal (titular) o formar para el trabajo y el desarrollo humano (certificar conocimientos o competencias), se seleccionó la segunda por cuestiones de tiempo y dinero, pero emergía un problema ¿cómo resolver la contradicción entre educación popular y educación institucional más allá de lo metodológico y las técnicas didácticas? (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Ante la situación, se tomó la decisión de construir un diseño curricular que se posicionara dentro de la pretensión de la educación popular y los límites de la educación institucionalizada, para ello se utilizó el diseño problematizador de Magendzo, integrado por cinco momentos, ajustados así:

1.Momento de reconocimiento: Pretendería reconocer sujetos, estructuras, relaciones en el territorio relacionadas con los derechos humanos, el derecho internacional humanitario, el conflicto armado y otras violencias. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

2.Momento de elaboración: ante la diversidad de resultados del momento anterior, se buscarían regularidades y significancias a ser prioriza-

das. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

3.Momento de indagación-reflexión: Seleccionados los problemas centrales, los participantes consultarían otras personas de la comunidad u otras comunidades que hayan vivido situaciones semejantes e indagarían en fuentes secundarias que les pudieran brindar información, luego reflexionarían sobre cuáles podrían ser sus rutas para transformar el problema. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

4.Momento de Acción - reflexión: En grupo se compartirían las reflexiones de rutas de solución y se haría un plan de acción que se ejecutaría para buscar la transformación del problema. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

5.Momento de evaluación: se revisaría si lo planeado y ejecutado lograron la transformación del problema, de no alcanzar el logro, se evaluaría si la falta de transformación se dio porque: lo planeado no lograba la solución, porque la planeación habría sido inadecuada o su ejecución deficiente. Identificado los factores que no permitieron la solución, se ajustaría y se aplicaría nuevamente el procedimiento. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

El diálogo entre educación popular y educación institucionalizada llevó a identificar problemas situados regulares en los municipios donde se desarrollaría la Escuela, se identificaron diez problemas que se convirtieron en ejes problematizadores, para así ser llevados a la educación institucionalizada como temas. La forma de ser intervenidos los ejes problematizadores, variaría de acuerdo a los sujetos y los contextos.

Los ejes problematizadores fueron: 1) Cartografía personal y social en derechos humanos. 2) Investigación participativa en derechos humanos y ciudadanía. 3) Enfoque diferencial y su aplicación en el contexto. 4) Estado social de derecho, democracia y derechos fundamentales. 5) Fundamentos básicos de derechos humanos y derecho internacional humanitario. 6) Mecanismos formales y no formales de participación ciudadana. 7) Mecanismos e instancias de protección de derechos humanos. 8) Memoria histórica, paz y reconciliación. 9) Pedagogía para la paz y los derechos humanos. 10) Plan de vida y plan de acción en derechos humanos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para cada uno de los ejes problematizadores se construyó una “carta Problematizadora” o “carta descriptiva” que diera cuenta de algunas preguntas que rondaban por los sujetos de los territorios y que debían reflexionarse cuando el eje problematizador fuese puesto en escena. Cada carta fue luego llevada al mediador pedagógico (publicación en papel) y a las sesiones presenciales del proceso formativo, ambas le servirían para el aprendizaje y la publicación, además de guía para la réplica en las comunidades. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para el mediador pedagógico se partió de la experiencia del grupo de investigación Servicio Educativo Rural (SER), quien años antes bajo la tutoría de Luis Oscar Londoño, diseñó con el SER, el modelo educativo rural en Colombia y allí se desarrollaron unos mediadores pedagógicos situados por departamentos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

El grupo SER, partió de las propuestas de Prieto y Gutiérrez que fueron asumidas en la Escuela, apuntaban a cinco requerimientos para abordar un eje problematizador, tanto en su parte escritural, como en la vivencial: 1) Estilo e interlocución. 2) Ubicación temática. 3) Entrada temática. 4) Desarrollo temático. 5) Cierre temático. Esos cinco momentos serían transversales al diseño curricular problematizador, tanto de los mediadores publicables, como de los facilitadores. (Giraldo y Jaramillo, 2015)

Posteriormente se encontró otra tensión, conciliar entre las partes ¿en dónde se ubicarían las sedes?, ¿cuál sería el perfil de los participantes? y ¿quiénes y cómo los seleccionarían? Si bien el proceso era participativo, el recurso financiero debía ser manejado eficientemente por lo que se concertaron unos criterios de decisión: 1) Los municipios con mayor problemática en derechos humanos, derecho internacional humanitario, conflicto armado y otras violencias. 2) Historia de procesos sociales. 3) Accesibilidad. 4) Infraestructura física. 5) Víctimas. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Para determinar los participantes se establecieron tres poblaciones: 1) Campesinos. 2) Marginados urbanos. 3) Servidores/as públicos cuyos roles estuvieran relacionados con los derechos humanos, ciudadanía u otras violencias.¹ Como una de las decisiones era que el proceso debía certifi-

¹ Giraldo, M. M. y Jaramillo, A. J. (2014). Sistematización Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia. Documento de Trabajo. Rionegro. Antioquia, Colombia: Universidad Católica de

car conocimientos, la exigencia normativa era que debían haber aprobado como mínimo noveno grado, por lo que se acordó que para quienes no cumplieran con ese requisito se retornaba a la certificación como diplomado y se brindaron oportunidades para la validación hasta noveno.

Luego el perfil acordado para ser participante de la Escuela fue: 1) Ser civil. 2) Que no pertenecieran a ningún actor armado legal o ilegal, ni grupo delincuencia. 3) Líderes sociales o servidores públicos que representaran organizaciones sociales u organismos del Estado local. 4) Personas que desearan reproducir el proceso formativo en sus espacios. 5) Preferiblemente mujeres, jóvenes, afros, indígenas y LGTBI. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Los candidatos/as debían ser postulados por un proceso social o un órgano municipal, presentar una preinscripción que sería llevada a una “comisión de selección”. Los seleccionados deberían firmar dos convenios: uno con la Escuela, en el que además de matricularse, se comprometía a ser participativo y replicar en la comunidad. El segundo con su organización, para incorporar en sus procesos lo aprendido en la Escuela.

Como la mayoría de participantes iban a ser campesinos, se establecieron unos subsidios de transporte, alimentación y hospedaje, por ejemplo: habían participantes que tardaban dos días, yendo y viniendo en cada uno de sus trayectos para participar en las sesiones y como estas eran cada dos semanas, implicaba que seis días de catorce serían ocupados con el proceso formativo, por lo que complementariamente las organizaciones campesinas y las comunidades se comprometieron a acompañar los lugares de faena de los campesinos, para que no se vieran afectados sus cultivos. (Giraldo y Jaramillo, 2015).

Este proceso formativo se suspendió en diciembre de 2016, con la esperanza que continuaría en el 2017, inicialmente quedó en el borrador del Plan de Desarrollo Departamental presentado por la Gobernación de Antioquia a la Asamblea, pero el proyecto fue retirado, porque los egresados estaban compitiendo por el poder político local y regional a los grupos históricos. Posteriormente se incluyó en el borrador de la Política Pública

de Derechos Humanos de Antioquia, pero por acción de una funcionaria local de la Usaid en conjunto con la Gobernación de ese departamento, también fue retirado.

El proceso fue tan significativo para la comunidad, que aún tres años después existe la comunicación, la nostalgia y la esperanza que se reinicie, hay apropiación del saber en las prácticas y se ha disputado por parte de sus integrantes el poder en sus cuerpos, en sus familias, en sus organizaciones, en sus territorios y con el Estado.

Conclusión

La educación en derechos humanos y más allá la pedagogía en derechos humanos, deben trascender hacia un culturalismo histórico que permitan un diálogo con la decolonialidad. El “Emilio” que quiso ser gestado a partir de “Juan Sin Tierra”, ni lo modernizó ni le mantuvo su rebeldía, por lo que urge darle un viraje e incorporar los derechos de la naturaleza, la humanidad y lo humano como saber disciplinar y en su saber pedagógico, se debe mantener el sentido original de la pedagogía, la metodología y las técnicas didácticas de la educación popular, en la intención de gestar un “Hatuey” posible, sin destruir la subjetividad.

Hasta ahora las prácticas apenas están dando pequeños pasos hacia otro lugar en la comprensión y el hacer de la pedagogía en derechos humanos, pero el camino ya inició.

Referencias Bibliográficas

Libros:

BENJAMIN, Walter (2013). *Tesis sobre la historia y otros fragmentos*. Bogotá. Desde abajo.

BLOCH, Ernest (2007). *El principio de la esperanza* (3). Madrid. Editorial Trotta.

BYUNG-CHUL, Han (2014). *Psicopolítica*. Buenos Aires. Herder.

- CICERÓN y SÉNECA (1966). *Tratados morales*. México. Jackson Editores.
- DE LAS CASAS, Bartolomé (2011). *Brevísima relación de la destrucción de las indias*. Medellín. Editorial Universidad de Antioquia.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura y SENA MARTINS, Bruno (editores) (2019). *El pluriverso de los derechos humanos. La diversidad de las luchas por la dignidad*. Akal.
- DUSSEL, Enrique (2008). *Ética de la liberación*. En la edad de la globalización y la exclusión. Madrid. Editorial Trotta.
- ECHEVERRY SÁNCHEZ, Alberto (1989). *Santander y la instrucción pública (1819-1840)*. Bogotá: Foro nacional por Colombia / Universidad de Antioquia.
- FALS BORDA, Orlando (1969). *Subversión y cambio social*. Bogotá. Ediciones Tercer Mundo.
- FREIRE, Paulo (2015). *La educación como práctica de la libertad*. México. Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2017) *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, Michel (2010). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- GLUCKSMAN, André (1985). *La estupidez: ideología del posmodernismo*. México. Planeta.
- HABERMAS, Jürgen (2013). *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid. Katz.
- HERNÁNDEZ, José (2000). *Martín fierro*. Buenos Aires. Distribuidora Quevedo de Ediciones.
- HERRERA FLORES, Joaquín (2005). *Los derechos humanos como productos culturales*. Crítica del humanismo abstracto. Madrid. Catarata.
- HOBBS, Thomas (1980). *Leviatán*. Madrid. Editorial Nacional
- KANT, Imanuel (2012). *Sobre la paz perpetua*. Madrid. Alianza Editorial.
- MARX, Karl (2015). *El capital. Tomo 1. Crítica de la economía política*. Méxi-

co. Fondo de Cultura Económica.

MARX, Carl y ENGELS, Federico (1976). *Obras escogidas. Tomo II*. Moscú. Editorial Progreso.

MEJÍA, Marco Raúl (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Tomo I*. Bogotá. Desde abajo.

ORTIZ RIVAS, Hernán (2012). *Simón Rodríguez vida y obra*. Bogotá. Temis.

PAZ, Octavio (1981). *Traducción y metáfora. El Modernismo*. Madrid. Taurus

REISCH, George (2009). *Cómo la guerra fría transformó la filosofía de la ciencia. Hacia las heladas laderas de la lógica*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes.

RIVERA CUSICANQUI, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires. Tinta Limón y Retazos.

RODRÍGUEZ, Simón (1982). *Inventamos o erramos*. Madrid. Monte Ávila Editores.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (2015). *Emilio o la Educación*. Buenos Aires. Gráfico.

SAN AGUSTÍN (1922). *La ciudad de Dios*. Madrid. Librería de Perlado Páez y compañía.

SARMIENTO, Domingo Faustino (2018). *El Facundo*. Buenos Aires. Penguin.

SCHUMACHER, Ernst Friedrich (1986). *Lo pequeño es maravilloso*. Madrid. Hermann Blume.

ZIBECHI, Raúl (2018). *Los desbordes desde abajo 1968 en América Latina*. Bogotá. Desde abajo.

Capítulos de libros:

GIRALDO MEJÍA, Mauricio (2018). *La Escuela de Derechos Humanos y Ciudadanía de Antioquia: una propuesta*. En: GIRALDO MEJÍA, Mauricio. (Ed.) *Construcción de derechos humanos y paz*. Rionegro, Antioquia, Colombia: Universidad Católica de Oriente.

GIRALDO MEJÍA, Mauricio (2019). *La IAP entre su sentido y su instrumentalización*. En: PAÑO YÁNEZ, Pablo. REBOLA, Romina y SUAREZ ELIAS,

Mariano. (Comp) *Procesos y Metodologías Participativas. Reflexiones y experiencias para la transformación social*. Montevideo. Clacso –Udelar.

Publicación web:

GALLARDO, Helio. (2006). Sobre el sujeto popular revolucionario. San José de Costa Rica; recuperado de: https://www.heliogallardo-americalatina.info/index.php?option=com_content&view=article&id=522:sobre-el-sujeto-popular-revolucionario&catid=22&Itemid=138

Obtenido de la web:

La Transformación de la educación. Hacia una descolonización de la pedagogía. DUSSEL, Enrique. (2018). México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM>

Ricardo semilla - Ana y Jaime. (1969). Bogotá. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dTOP3xXRFv8>

Juan Sin tierra. SALDAÑA, Jorge. (1996). México. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=1dknftFOGeM>

La bildung de un artista: Arte, bohemia y mala vida.

The bildung of an artist: Art, bohemian and bad life.

Gregorio Valera-Villegas
Universidad Central de Venezuela
Caracas, Venezuela
gregvalvil@yahoo.com
<http://orcid.org/>

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241409>

Resumen

En este trabajo se aborda, desde la perspectiva de una transvaloración de ciertos valores, la trayectoria formativa de una persona, de un artista, en la circunstancia de aquello que se llama y estima como mala vida, para ubicar su sentido en el filo de la felicidad y el infortunio, cara y sello en la trayectoria vital de una persona. De igual manera, se trata de estudiar un personaje y su doble, y, en un segundo momento, la relación del artista y su circunstancia, en términos de Ortega y Gasset. Metodológicamente, se trata de la realización de una fenomenología hermenéutica crítica que, desde la narrativa, nos permita comprender el cómo se llega a ser lo que se es de un artista. Específicamente, se realiza la lectura del relato biográfico (histórico) relacionado con un personaje histórico y de la vida bohemia, Daniel Santos El Inquieto Anacobero, en el contexto histórico latinoamericano contemporáneo y de su música.

Palabras Claves: bildung, artista, bohemia, Daniel Santos..

Abstract

In this work we approach, from the perspective of a transvaluation of certain values, the formative a personal trajectory, of an artist, in the circumstance of what is called and esteemed as bad life, to locate its meaning on the edge of the happiness and misfortune, face and seal in the vital personal trajectory. In the same way, it is about studying a character and his double, and, in a second moment, about the relationship of the artist and his circumstance, in terms of Ortega y Gasset. Methodologically, it is about the realization of a critical hermeneutical phenomenology that, from the narrative, let us understand how you get to be what you are of an artist. Specifically, it is makes reading of the biographical (historical) story related to a historical character and bohemian life, Daniel Santos El Inquieto Anacobero, in the contemporary Latin American historical context and its music.

Keywords: bildung, artist, bohemian, Daniel Santos.

Presentación

Una persona es igual y distinta a la vez. Pero, qué es lo que la hace distinta, qué es lo que la hace cambiar, incluso, a veces, radicalmente. Cabe, pues, la pregunta: ¿cómo es que esa persona llega a convertirse en otra, sin dejar de ser, en cierta medida, la misma? Una persona se constituye, en buena medida, en la relación con el otro, y en relación con su circunstancia. La pregunta ¿quién soy? Guarda estrecha relación con la circunstancia en que nos ha tocado vivir, en la que se ubica ese otro, llámese, padre, madre, hermanos, compinches, maestros, etc., (Cfr. Ortega y Gasset, 1987).

Una persona es rostro, no en cuanto puramente cara o máscara en su sentido etimológico originario¹; sino ese alguien que se distingue, no por sus riquezas o fama sino porque es capaz de decir yo, de sentirse yo, de nombrarse, narrarse, de juzgarse, es decir, que alcanza una identidad personal. La persona es aquella que permite un encuentro de persona a persona, para dialogar, para escuchar, para diferir, para consentir. Es claro que aquél, que ese alguien, no sólo se define por sus prendas, por su talento, por su voluntad, por su prudencia; sino también porque ha vivido, porque tiene un vivido, que tiene que ver con esa vida vivida entre lo dulce y lo amargo, un vivir en el 'entre'. Es decir un vivir en el medio de acontecimientos, un punto y situación en medio de, y a la vez un adentro y afuera de ese sí mismo otro que se es, en el sentido de Ricoeur (1996).

Una persona no nace se (con)forma, nace ser humano y llega a ser persona. Y ese conformarse va de la mano de la experiencia, la vivencia y, claro está, desde la memoria, del saber que es, del saber que sigue siendo, y también del saber que ha dejado de ser para ser otro.

Una persona se muestra ante los otros, y, desde ellos, también se identifica en su semejanza y en su diferencia. Sin embargo, puede suceder que existan personas, amigos e incluso familiares, a quienes no terminamos de conocer plenamente. De igual modo, hay personas que son, en buena medida, hasta desconocidas para sí mismas. Y aquí, no hay duda, que el aforismo griego, socrático, conócete a ti mismo², es fundamental; porque no se trata de concebir un conocimiento completo de la persona, ya que

¹ Persona proviene del latín *persōna* y significa máscara de actor o personaje dramático, y a su vez del etrusco *phersu*, y este del griego πρόσωπον.

² En latín es el *nosce te ipsum*, en griego clásico es γνῶθι σεαυτόν.

ella no puede ser conocida y comprendida totalmente, a menos mientras está viva. Ahora bien, si se piensa en un propósito o ideal a alcanzar, en términos modestos y particulares, el asunto cambia y se convierte en más realizable; es decir, si uno se propone conocer su temperamento, su carácter en el mundo de la vida diaria, cotidiana. Saber cómo es nuestro *ethos* propio, hábitos, postura ético-política, inclinaciones, gustos, intereses, entre otros. De cualquier modo, el *gnóthi seautón*, el conócete a ti mismo, es tarea permanente, de por vida e inconclusa.

En este sentido, puede decirse que estamos suponiendo que un ser humano llega a ser una persona si puede y quiere: ser libre, y, además, tiene voluntad, habla y dialoga, delibera, decide, actúa. Y también es sensible, sueña, se ilusiona, convive con sus semejantes, y se responsabiliza. Una persona es alguien capaz de decir yo, de autoconciencia, de hacerse cargo y tener conciencia de sí y del otro. Es consciente de sus errores, los asume en tanto experiencias, los narra en primera persona sin temor, sin pena, porque ellos también forman parte de su vida.³

3 A veces uno llega a preguntarse: ¿algunos seres humanos hechos y derechos son personas? ¿llegaron a convertirse en personas? Esta pregunta puede surgirnos de la lectura de una biografía, de una película biográfica sobre un determinado sujeto, pongamos por caso a Pablo Escobar, del cual, al momento de caer abatido a balazos, se llegó a afirmar: “El final no pudo haber sido más miserable. El delincuente que fue considerado como uno de los más ricos y poderosos del mundo, estaba acabado mucho antes de que lo acribillaran. La era de sus aviones, sus zoológicos y sus mansiones había quedado atrás habían dejado de existir (...) A ese personaje que transformó el lenguaje, la cultura, la fisonomía y la economía de Medellín y del país. Antes de Pablo Escobar, los colombianos desconocían la palabra sicario. Antes de Pablo Escobar Medellín era considerada un paraíso. Antes de Pablo Escobar el mundo conocía a Colombia como la tierra del café. Y antes de Pablo Escobar nadie pensaba que en Colombia pudieran explotar una bomba en un supermercado o en un avión en vuelo. Por cuenta de Pablo Escobar hay hoy carros blindados en Colombia, y las necesidades de seguridad modificaron la arquitectura. Por cuenta de él, se cambió el tiempo de funcionamiento del sistema judicial, se replanteó la política penitenciaria y hasta el diseño de las prisiones, y se transformaron las Fuerzas Armadas. Todo ello fue necesario para enfrentarlo y derrotarlo. Pablo Escobar descubrió más que ningún antecesor que la muerte puede ser el mayor instrumento de poder. (...) Edificó su poder con base en dos imperios: el de la cocaína y el de la muerte (...) Teniendo en cuenta que la causa primera que permitió el surgimiento de alguien como él -la descomunal demanda por cocaína en el mundo- sigue ahí, queda flotando un gran interrogante: ¿es posible que se repita el fenómeno de Pablo Escobar? Se puede decir que sin duda surgirán otros capos. Pero también se puede decir que no habrá otro como Pablo Escobar.” (Revista Semana de Bogotá, 1994). Mención aparte hay que hacer de las circunstancias histórico-sociales, económicas y políticas en las que se forma un sujeto como éste, y de las condiciones del narcotráfico en el mundo y principalmente en USA. Y surge de nuevo la pregunta cómo se formó o se deformó este sujeto, para llegar a ser el que fue, para llegar a ser el que no se es. Un tipo que llegó a encarnar por un lado, a un asesino sin piedad, sin límites, en su afán de acumular fortuna y poder; y por el otro, una suerte de filántropo, enmascarado o no, que daba comida a los hambrientos, habitación a los pobres, canchas deportivas para los barrios pobres, lo que le dio un alto apoyo popular. Uno termina por seguirse preguntando si un sujeto como éste puede llegar a considerarse una persona.

Se es también persona cuando se es capaz de cuidar de sí⁴, de atenderse, de ocuparse de sí; cuando se es capaz de mirar-se, de juzgar-se, de narrar-se, en suma de aplicarse unas tecnologías del yo, en el sentido Foucault⁵(1990). Ese cultivo o cuidado de sí, *epimeleia heatou*, que nos plantea el filósofo francés siguiendo a la filosofía helenística, implica un convertirse, un experimentarse, un (trans)formarse y llegar a ser el que se es, supone una *askesis* un camino y un aplicarse cierta cantidad de ejercicios o tecnologías a sí y para sí.

Un ser humano aislado, claro está, no se convierte en persona, lo hace o llega a ser junto a otras personas; lo que contribuye a su formación o a su conformación. El quién es y el cómo es tendrá mucho que ver en esto. El yo y su circunstancia, que nos refiere Ortega y Gasset (1987), jugarán un importante papel; sólo que habrá también un componente individual de autoría, de hechura y de responsabilidad de la propia persona que se llega a ser, incluso para salvar tal circunstancia y poder salvarse. De igual modo, cabe decir que una persona no tiene que ver sólo con un actuar de una determinada manera frente al otro, y ante sí mismo; sino que supone también una identidad personal y narrativa, un sí mismo otro, del cual se da cuenta, se es capaz de narrar, de responder por lo hecho y de proyectarse en el futuro. Asimismo, un ser humano en su trayectoria personal no sigue un solo y único camino, una sola y única vía. Algunas las abandonará, otras ni siquiera las iniciará, otras las desconocerá, en otras permanecerá por más tiempo. Y tales trayectorias no siempre seguirán un camino de bondad, legítimo y reconocido socialmente; sino que a veces desandarán por caminos, por experiencias a veces trágicas, desventuradas y malas, según desde donde se les mire.

En lo que sigue abordaremos dos momentos de un mismo ser humano, el primero, será el de cómo se forma; y el segundo, en cómo se convierte en otro, sin dejar de ser el mismo, en un artista, en un creador. Para ambos tendremos como referente significativo la vida y obra de Daniel Santos, llamado *El Inquieto Anacobero*. El carácter de referente significativo tiene que ver con una narración de un alguien que llega a ser el que se es, un artista, siguiendo una trayectoria de vida particular, cifrada entre las

⁴ En griego *epimeleia heatou*.

⁵ Cfr., también a Larrosa (1995).

llamadas mala vida y buena vida.⁶ Un referente que, en este caso, es un contramodelo de un algo que se denomina educación, escuela, buen camino como camino prefijado, previsto. Así, sus notas de vida nos permitirán identificar su trayectoria de formación y a la persona que fue. Y su condición de referente significativo es también porque nos permite comprender, con mejor precisión, la formación de una identidad personal de un individuo en su doble versión persona y personaje.

En este trabajo se aborda, desde la perspectiva de una transvaloración de ciertos valores, la trayectoria formativa de una persona, de un artista, en la circunstancia de aquello que se llama y estima como mala vida, para ubicar su sentido en el filo de la felicidad y el infortunio, cara y sello en la trayectoria vital de una persona. De igual manera, se trata de estudiar un personaje y su doble, y, en un segundo momento, la relación del artista y su circunstancia, en términos de Ortega y Gasset. Metodológicamente, se trata de la realización de una fenomenología hermenéutica crítica (Ricoeur, 2004) que, desde la narrativa, nos permita comprender el *cómo se llega a ser lo que se es* de un artista. Específicamente, se realiza la lectura del relato biográfico (histórico) relacionado con un personaje histórico y de la vida bohemia, Daniel Santos *El Inquieto Anacobero*, en el contexto histórico latinoamericano contemporáneo y de su música.

1. La persona, aspectos biográficos de Daniel Santos de carne y hueso.

Un personaje de ficción se diferencia de una persona de carne y hueso, en palabras de Unamuno, en que esta última tiene cuerpo vivo, que, en el caso del actor, le da al personaje para su representación, bien en el teatro o en el cine. En el caso del personaje histórico, si bien tuvo cuerpo, al morir lo pierde, además su persona, su identidad personal, se ha cerrado, ha concluido, y, por tanto, se puede hacer una biografía completa de su identidad porque no cambiará, la posibilidad de ser otro, siendo el mismo, no es ya posible. La persona viva puede incluso cambiar su manera de actuar al cambiar, al llegar a ser otra, muerta ya no es posible.

La persona se (con)forma a sí misma y, en alguna medida, es una crea-

⁶ En Venezuela se dice de aquella persona que, entre otras cosas, le gusta llevar una vida desordenada, o que le maltratan o estar metida en situaciones que a la larga le van a perjudicar como, por ejemplo, el consumo de drogas (legales como el alcohol o ilegales como la cocaína), le gustan los prostíbulos o se dedica a la prostitución en el caso de la mujer.

ción de una circunstancia, en la que se incluye la relación con los otros, sus semejantes, sus contemporáneos y también sus antecesores y descendientes. Esa (con)formación y (trans)formación es un proceso diario, cotidiano, ordinario y también extraordinario, único e irrepetible, de allí su singularidad. Por tanto, su trayectoria vital, su narración de vida, su historia personal tiene sus marcadas diferencias con respecto a otra, y también sus semejanzas, claro está. Por ello, se dice que:

Nos hemos convertido de manera gradual en las personas que somos. Algunos lograron llegar a ser la persona que son muy temprano en sus vidas; a otros les tomó más tiempo llegar a ser la persona que son. Algunos seres humanos se convirtieron exactamente en la persona que querían ser y eso lo ven como un triunfo, como algo de lo que se sienten orgullosos. Otros, en cambio, no lograron ser la persona que querían ser y esto les provoca sentimientos de desilusión e incluso de alienación. A veces se logra ser la persona que uno es en contra de la voluntad de otros que querían moldearnos a su manera. (Hurtado, 2010, p.64).

Aunque el proceso no sigue un orden lineal y desarrollado de manera previsible, sino en zigzag y en buena medida imprevisible; porque no se trata de una fabricación sino de una formación; y porque además no se sigue un molde o patrón preestablecido, a lo que hay añadir lo propio de la circunstancia de un yo determinado. Para fines de nuestro estudio la persona, Daniel Santos, se trata de un alguien que llega a ser en contra, o contra toda predicción, de lo que otros supusieron o pretendieron hacer de él. Su lucha fue una búsqueda de una trayectoria personal y de encontrar los medios para transitar por ella; al final lo logró, pudo alcanzar lo que en un principio era sólo una ilusión. Su circunstancia le negaba ser ese que quería ser.

1.1 ¿Quién fue la persona Daniel Santos? El momento primero.

Murió en la Florida [USA], y se le trajo directamente a Puerto Rico. Hubo un largo velatorio en una de las mejores funerarias de San Juan. Por allí desfilaron miles de personas. Se le enterró en el cementerio histórico de la vieja ciudad, donde ya ni siquiera se venden ni se consiguen panteones. El gobierno consiguió uno. Yo fui a ese cementerio dos semanas después a un acto en honor de don Pedro Salinas y me emocioné al ver las flores en la tumba de Daniel. Había una bandera puertorriqueña en su tumba. Me pareció un gran homenaje para Daniel Santos. (Valverde, 2004).

Daniel Doroteo de los Santos Betancourt, mejor conocido en toda

Nuestra América como Daniel Santos, había nacido en Santurce, Puerto Rico, en febrero de 1916, y, en efecto, murió en Ocala, en el estado de Florida, EUA, en noviembre de 1992. Al morir, su cuerpo, fue enterrado en el cementerio del Viejo San Juan, muy cerca de la tumba de Pedro Flores, su compositor y maestro, de su admirado Pedro Albizú Campos, líder independentista, y del poeta Pedro Salinas.

Del barrio Trastalleres a Nueva York, el primer viaje de formación de Daniel Santos, que nos permite comprender el cómo se llega a ser el que se es, o el cómo llegó a ser el que fue. En efecto Daniel vive sus años de infancia en Trastalleres, barrio popular, de mucha música caribeña, de músicos y cantantes como Andy Montañez. Esta circunstancia no puede dejarse de lado si se quiere comprender su formación. En 1927, su padre se muda con toda la familia a Nueva York, así Daniel de 11 años se ve obligado a un comenzar de nuevo en la escuela, no conocía el inglés. Con su empeño llegó en sus estudios hasta el bachillerato, porque las dificultades económicas de la familia le obligaron a independizarse. Ya para aquel entonces cantaba en el coro de su escuela. Así, podemos ver dos escuelas, la calle en Trastalleres, en sus ratos de limpiabotas y vendedor ambulante para ayudar a la familia, y luego el coro de la escuela en Nueva York. Siendo aún un adolescente tuvo que irse de casa a vivir a un barrio de Brooklyn, allí se unirá a una pandilla juvenil de vagos, de las muchas que habían en la época. De esta experiencia nos dirá:

Con un grupo de amigos vivíamos de la “Gandinga”, las cartas, el billar, y la marmora. En ese ambiente, una vez recibí una puñalada de un dominicano, a quien le había ganado 56 dólares jugando dominó, y él asumió, que fue haciendo trampas. Casi me manda p’al otro lado”, contaría una vez. “Duré 35 días en un hospital y más de un año caminando con muletas y bastón. (Barragán, 2005, p.3)).

Al recuperarse se mudará del barrio y para seguir sobreviviendo realizará diferentes oficios (vendedor de hielo, periódicos, carbón y de limpiabotas). Aunque según él:

En realidad, sobreviví robando, haciendo trampas, vendiendo licor clandestino, haciendo de chulo y todas esas moñas. (Barragán, 2005, p.3).

Para esta época se inicia en la bohemia, una de las facetas características de su persona, que le acompañó toda su vida. Y así pasaban sus días, hasta una mañana de un día cualquiera se presentó un acontecimiento

inesperado irrumpió en su vida, su descubrimiento como cantante, o como aquel que hubo de llegar a ser. Ese día, mientras se bañaba y cantaba como siempre lo hacía en la regadera, alguien le oyó. En efecto aquel día cuando cantaba una de sus preferidas, una guaracha de Rafael Hernández, alguien le tocó la puerta. Era un músico de los integrantes de un trío, el Trío Lírico, que le invitó a cantar para ellos.

Me escucharon cantar, les gustó mi estilo y me invitaron a acompañarlos a una fiesta el sábado siguiente. Debuté el sábado 14 de septiembre de 1930 con el trío Lírico. (Barragán, 2005, p.3).

Y así, cuando menos se lo esperaba, comenzó su carrera de cantante y al poco tiempo se hizo profesional. No obstante, le faltaba mucho por recorrer y por aprender, era apenas un novato que apenas se iniciaba. Transcurrieron ocho años, de grupo en grupo, de fiesta en fiesta, de bar en bar, de cabaret en cabaret, sus ingresos eran pírricos, el éxito no llegaba. No había podido destacarse, no había podido hacer lo que todo cantante popular sueña realizar, grabar un disco. Lo consideraban un cantante mediocre, sin futuro. En aquellos años su arte apenas le permitía sobrevivir.

El tiempo pasaba, la oportunidad, que Daniel consideraba como merecida, no llegaba. Y los días seguían su curso de aquel año de 1938, sus rutinas eran las mismas, sus expectativas a veces desfallecían. Para aquel entonces trabajaba en *Cuban Casino*, un cabaret de Nueva York cuya clientela principal eran latinoamericanos, allí cantaba con las dos orquestas del lugar, era a la vez animador o maestro de ceremonias y cuando algún mesonero faltaba, lo sustituía de inmediato; la paga era muy escuálida y había que completarla de alguna manera. A ese cabaret llega una noche de ese año don Pedro Flores⁷, que, hacía poco tiempo, había regresado de Puerto Rico. Rafael Hernández le había hablado de Daniel, recomendándole que fuera a escucharlo; y así fue. Al final de la actuación, en la que por cierto interpretó *Amor perdido* del propio Flores, le invitó a ensayar con su cuarteto. Esta es, sin duda, el inicio de una etapa definitiva en la trayectoria vital, personal y artística de Daniel. Don Pedro se convirtió en su maestro, le ayudó a formarse, le ayudó a construir un estilo, el estilo inconfundible de Daniel Santos, por todos conocido y disfrutado.

⁷ Uno de los compositores puertorriqueños más importantes del siglo XX en América Latina y el Caribe, especialmente en baladas y boleros.

Trastalleres, Nueva York y Don Pedro Flores formaron parte de la circunstancia de formación de Daniel Santos; y también las calles del barrio, los bares y cabarets de la ciudad de los rascacielos, la vida de los extremos y de la mala vida, de los oficios de sobrevivencia, y como cantante de mala muerte que era para entonces. Todo junto en una trayectoria aún inconclusa.

1.2 ¿Cómo fue que se convirtió Daniel Santos en “el inquieto anacobero”? El momento segundo.

A veces se llega a ser la persona que uno es en contra de todo pronóstico, en contra de unas circunstancias que presagiaban un resultado distinto, el destino de un bala perdida. Es el caso de Daniel Santos. En su trayectoria de vida inicial todo parecía conspirar contra la ilusión de convertirse en el personaje⁸ que llegó a ser.

El momento del encuentro con don Pedro Flores, gran músico y compositor caribeño y latinoamericano, representa, no hay duda, un quiebre en la trayectoria de Daniel Santos.

De Nueva York a La Habana, el segundo viaje de formación. Con la grabación de su primer disco, sueño hecho realidad en 1940, con el título de *Qué te pasa que no se te ve* de Pedro Flores; se inicia ese nuevo Daniel Santos. Luego vinieron muchas más, grabadas con El Cuarteto de Pedro Flores, entre ellas: *Tú serás mía, Irresistible, Esperanza inútil, Perdón, Mayoral, Venganza, Amor, Olga, Yo no sé nada, Hay que saber perder, La número 100, Bella mujer, Margie, Prisionero del mar, El último adiós, Borracho no vale, entre otras.*

En aquel tiempo, entre 1941 y 1942, dos acontecimientos, de mucha importancia en la formación de Daniel, ocurrieron. El primero, la grabación, en 1941, de uno de sus más grandes éxitos, *Despedida*⁹. La canción se convirtió en símbolo de Daniel Santos, le dio fama y le hizo ganar, por fin, el dinero que en justicia se merecía. El segundo, al año siguiente, fue

8 Por personaje vamos a entender aquí a la persona que llega a distinguirse en la vida pública, en este caso como artista popular.

9 Esta canción, también compuesta por Flores, narra la vida de un recluta que tiene que dejar su amor y a su madre enferma para poder cumplir con el mandato impuesto. Estas despedidas era muy comunes, para aquel entonces, por la guerra. Algunos biógrafos hablan de una infeliz coincidencia, porque Daniel al año siguiente viviría un drama similar.

enviado por el ejército de Estados Unidos a la II Guerra Mundial, siendo puertorriqueño¹⁰. Estos acontecimientos tuvieron sus impactos como auténticas experiencias en su trayecto vital, el primero lo ayudó a convertirse en un cantante famoso, internacional, en una persona, en un profesional, que comenzaba a saborear el éxito. Y el segundo, la asunción de una posición política de carácter nacionalista y antiimperialista. Después de la guerra se hizo partidario del Partido Nacionalista de Puerto Rico para lograr la independencia de su patria, siguiendo el ejemplo de Pedro Albizu Campos. De esta manera, junto a Pedro Ortiz Dávila, grabó canciones proindependentistas, como: *Patriotas* y *La lucha por la independencia de Puerto Rico*. Esta posición política le granjeó los consabidos problemas con el Departamento de Estado y el FBI.

Al retornar del ejército norteamericano en 1946, Daniel retoma su carrera artística y da inicio a lo que pudiera llamarse la conquista del Caribe y América Latina. En efecto, viaja a República Dominicana y a otras islas del Caribe hasta llegar a Cuba.

El arribo a La Habana es, para la formación de Daniel, muy relevante tanto desde el punto de vista artístico como de su persona toda. En Cuba alcanza su máximo nivel de formación. Los boleros, la guaracha y otros ritmos, interpretados por algunos de los más grandes, son escuchados y estudiados con mucha atención por él. Allí encuentra buenos directores y maestros de música en todas las orquestas en la que actúa, especialmente en la Sonora Matancera, su mayor escuela.

En La Habana también alcanza su conversión en otra persona, el *Inquieto Anacobero*. A propósito de este su segundo nombre artístico, que resume también esa persona otra que llega a ser; se narra que un día en el programa de radio Bodas de Plata Partagás de la RHC Cadena Azul de Radio¹¹, para el que estaba contratado:

Daniel sorprendió a la audiencia en el estudio al vestirse con traje de chuchero, de los que usaba Tin Tan, y entró al estudio bailando. Cuando el locutor lo fue a

10 Por cierto, que su vida en el ejército no le resultó nada fácil, ya que nunca terminó por adaptarse. Se cuenta que: "...comenzó a tener problemas de adaptación, y rápidamente se convierte en desertor. Pasa 13 días divirtiéndose, bebiendo y de farra con mujeres; hasta el día 14 que se entrega a la policía militar. Estuvo en el frente en Japón. El resto del ejercicio militar para él, fue muy duro, por haber desertado 13 días". (Barragán, 2005, p.4).

11 En este programa se presentaban los mejores cantantes de la época.

anunciar se equivocó y dijo: “Con ustedes el Anacobero Daniel Santos” A partir de ese día se convirtió en “El Anacobero”, que en lengua Náñigo quiere decir diablillo. Lo de ‘Inquieto’ vino después a causa de la intensa vida de bohemia impenitente que habría de llevarlo a varias cárceles. Actualmente, a la palabra “Anacobero”, además de diablillo, le anexan también el significado de Bohemio. (Barragán, 2005, p.4).¹²

En el 1947 ingresó a La Sonora Mantancera su escuela mayor, en la cual permaneció hasta 1952. Son años intensos de mucha actividad artística y vida bohemia, que le van a permitir, entre otras cosas, una reflexión permanente sobre lo vivido, la cual se va a expresar en sus composiciones, entre ellas: *El columpio de la vida, Patricia, Amnistía, El preso, El que canta, Bello mar* y muchas otras.

Un hecho que puede mostrar al Daniel Santos como persona y personaje, y a su sensibilidad ética y política; lo representa la composición que hace en honor a Fidel Castro, a quien llegó a admirar y a reconocer como líder político, nos referimos a *Sierra Maestra*, que llegó a ser una suerte de himno del Movimiento 26 de julio.¹³ De esta sensibilidad y compromiso puede agregarse su repudio por las muchas dictaduras que había para aquel entonces en Nuestra América.¹⁴

El año de 1963, representa para el Inquieto Anacobero su graduación como cantante de fama internacional, con la grabación de la canción *Linda* de Pedro Flores logra alcanzar lugares cimeros de popularidad en Latinoamérica y el Caribe. Ella lo inmortaliza como el cantante de la voz en picado¹⁵. Leamos y escuchemos:

*Yo no he visto a Linda
parece mentira
tantas esperanzas
que en su amor cifré.*

*No le ha escrito a nadie
no dejó una huella
no se sabe de ella*

12 Chuchero o pachucho, que representa la expresión de una contracultura urbana. Véase a (Cfr. Hernández, Guillermo, 1993, pp. 47-48). Este personaje de chuchero o pachuco le iba muy bien a Daniel puesto que en su conversión como otra persona, una de sus características era precisamente la de irreverente y contestario.

13 Con ella el Che y sus compañeros abrieron la transmisión de Radio Rebelde desde la Sierra Maestra.
14 En Nicaragua, por ejemplo, lo pusieron preso porque se negó a actuar en un cabaret al que iba a asistir el dictador Anastasio Somoza y miembros de su gobierno.

15 El picado, en música, por contraposición con el ligado, se entiende a un modo de interpretar una serie de notas interrumpiendo momentáneamente el sonido entre unas y otras

desde que se fue.

*Sabrá Dios cuántos le estarán pintando ahora
pajaritos en el aire
yo no he querido, ni podré querer a nadie
con tan loco frenesí.*

*Menos el domingo
todas las tardes
salgo a ver al cartero
a ver si traje algo para mí.*

*¡Oh! Virgen de Altagracia
quizás un día se acuerde de mí*

Para cerrar: Daniel Santos la persona, el personaje.

Este cantautor puertorriqueño dejó de ser la persona marginal, abandonada y de un destino sabido; para convertirse en otra distinta. Su sueño juvenil de llegar a ser lo que se es, no le resultó nada fácil. Algunos acontecimientos de su trayectoria de vida le representaron esos virajes en su persona, que le ayudaron a llegar a ser un buen artista popular, escuchado y sentido por millones de personas en América Latina y el Caribe, y a obtener un lugar indiscutible, como uno de los grandes, en la historia de música caribeña y latinoamericana.

Está claro que Daniel Santos llegó a ser la persona que fue y en el personaje en que se convirtió, debido a una relación de un yo y su circunstancia, y en cierta medida a un algo de contingencia. El haber asumido su circunstancia e intentar, a su modo, salvarla, le permitió ese llegar a ser lo que fue. Y también ciertos acontecimientos le permitieron enrumbarse hacia donde lo hizo, que de no haberse presentado otra hubiese sido su historia. Cabe recordar algunos: su encuentro con su maestro Don Pedro Flores, su viaje a Cuba, su ingreso en la Sonora Matancera, entre otros. La experiencia de esos acontecimientos le premió y le castigó, y contribuyó con su conversión personal y artística. El carácter contingente no puede entenderse como si Daniel pudo haber sido cualquier otra persona. No, hubo en él también unas condiciones individuales, y unas condiciones histórico-culturales que le llevaron a convertirse en la persona

que fue. Así, el barrio en el que vivió su niñez, su país natal, su vida en Nueva York, su estancia en Cuba, fueron, hasta cierto, punto fundamentales. Sin dejar de señalar su talento para la música. De igual modo, es importante decir que el soporte básico de Daniel, de su yo, fue la persona que llegó a ser, el cual finalizó con él, nos queda su legado artístico, su historia personal, su vida de cantante, su vida bohemia, irreverente y contestaria. Su conocimiento es una apuesta para pensarnos de otro modo, y también para reconocernos de nuestra identidad narrativa, valga decir, desde nuestra identidad colectiva latinoamericana y caribeña.

Referencias bibliográficas

BARRAGÁN, Yovany.(2005). Semblanza biográfica de Daniel Santos. En: Notas

Musicales. Publicación trimestral de la Cátedra Libre “Historia de la música popular

hispanoamericana. Año 2, N°5, Barquisimeto, UCLA. Disponible en:

www.ucla.edu.ve/publicaciones/notasmusicales/Numero5/paginas/biografia.html

FOUCAULT, Michel.(1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines.* Barcelona, Paidós.

HERNÁNDEZ, Guillermo. (1993). *La sátira chicana. Un estudio de cultura literaria.*

México, Siglo XXI editores.

HURTADO, Guillermo (2010) ¿Cómo convertirse en otra persona sin dejar de ser uno

mismo? En: Eikasia. Revista de Filosofía, Año V, N°33, p. 64. Disponible en:

<http://www.revistadefilosofia.com>

LARROSA, Jorge. (1995). *Tecnologías del yo y educación.* Jorge Larrosa (Ed.) *Escuela,*

poder y subjetivación. Madrid, La Piqueta.

ORTEGA y Gasset. José. (1987). *Meditaciones del Quijote*. México, Cátedra-REI.

REVISTA Semana de Bogotá (1994). Disponible en:

<https://www.semana.com/nacion/articulo/fin-tragedia-cambio-pais/21531-3>

RICOEUR, Paul. *Si mismo como otro*. México, Siglo XXI editores, 1996.

_____. (2004). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. México, FCE.

VALVERDE, Humberto. (2004). “El Jefe”: Daniel Santos. En: *Herencia Latina* Revista

Musical Latinoamericana. Cali. Disponible en:

http://www.herencialatina.com/MulatoValverde/Daniel_Santos_Umberto_Valverde.htm

Pedagogía de la sexualidad.

Pedagogy of Sexuality.

Kerstin Morillo

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Cabimas, Venezuela

kerstinm16@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-6210-3329>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241411>

Resumen

El presente ensayo plantea la necesidad imperiosa de consolidar la educación venezolana como el principal mecanismo de cambio y transformación para hacer frente a las desviaciones éticas y sociales que enfrenta nuestro país en la actualidad; a través de una concepción epistemológica de la decolonialidad y una pedagogía liberadora latinoamericana. Se aborda particularmente el caso de la sexualidad como factor bajo el cual subyacen una gran cantidad de problemáticas sociales y que amerita necesariamente un abordaje integral que trascienda la visión simplista enfocada en la función biológica por su concepción como elemento fundamental de la integralidad del ser; así como la superación de una pedagogía transmisiva-orientadora por una reflexiva, corresponsable y participativa que permita la construcción por parte del adolescente de teorías y metodologías de abordaje en la construcción de su propio conocimiento.

Palabras Claves: pedagogía liberadora, decolonialidad, sexualidad.

Abstract

This essay raises the imperative need to consolidate Venezuelan education as the main mechanism of change and transformation in front to the ethical and social deviations in our country today; through an epistemological conception of decoloniality and a liberating Latin American pedagogy. The case of sexuality is particularly addressed as a factor under which a large number of social problems are involved and which necessarily merits an integral approach that transcends the simplistic vision focused on the biological function by its conception as a fundamental element of the integrality of being; As well as the overcoming of a transmissive-orienting pedagogy by a reflexive, co-responsible and participative one that allows the adolescent construction of theories and methodologies of approach in the construction of his own knowledge.

Keywords: liberating pedagogy, decoloniality, sexuality.

Introducción

Una urgente necesidad, un desafío es la palabra que le cuadra bien al proceso de construcción permanente de la educación liberadora. En nuestro país andamos en cambios desde el año 92; y desde antes ya muchos docentes comenzaron a reflexionar sobre sus prácticas (que aún no eran praxis), y desde las dinámicas que atentan de manera conciente o no dentro de la estructura escolar. A estas alturas podemos decir que se ha avanzado en la praxis y que esta tiene elementos alentadores, esperanzadores, pero también elementos desestabilizadores de toda postura crítica ante los cambios, que reproducen viejos mecanismos de dominación y sometimiento que impregnan nuestras culturas escolares.

¿Hasta dónde se remontan estos mecanismos que impregnan esta cultura escolar? Heredada de la modernidad, la cual a su vez es copia fiel y exacta de la ideología burguesa, de las oligarquías que revolucionaron durante siglos sus aparatos de reproducción ideológica y como sabemos, orientan lo que es el sistema educativo en general. Recordemos al docente y filósofo boliviano Juan José Bautista,

“la negación, destrucción y desvalorización de todo nuestro horizonte histórico y cultural recayó sobre las formas de producción de conocimiento, sistemas de producción de imágenes, símbolos, creencias, instrumentos de expresión formalizada y objetivada, operada e impulsada sistemáticamente desde el día que los europeos llegaron a estas tierras hasta el día de hoy, pero sobre todo la desvalorización y devaluación recayó sobre nuestras formas de producción y reproducción de la vida en su conjunto, lo cual empezó con el desprecio de nuestra forma de producción del sistema de la alimentación y del sistema de la salud”. (Bautista, 2015:61)

Al mismo tiempo, nuestras legislaciones educativas muchas veces quedan en el aparato del olvido, al no hacerse letra viva en la cotidiana lucha por la emancipación. Un grueso número de maestros y maestras no le encuentran sentido a la práctica pedagógica a no ser que asuma la rutinaria forma y costumbre de dar clases, los métodos pedagógicos archiconocidos y más allá de esto, una forma de vida que se asume acríticamente, neutralmente, ajena a todo ámbito social y político.

Este gran daño hecho a conciencia por la escuela burguesa y oligárquica hoy en día se convierte en el principal obstáculo a derrumbar, pues esta

cultura escolar se ha hecho arte y parte de los principios, retos y desafíos de la educación del régimen capitalista por mantenerse y muchos somos instrumentos de dominación sin saberlo.

Una nueva pedagogía

En este contexto, ante tan desalentadora situación, se hace más urgente entonces que los obstáculos se conviertan en la lucha entre dos espacios políticos sociales diametralmente antagónicos. La lucha ideológica, la superación del sistema capitalista de opresión, enajenación, cosificación por uno solidario, cooperativo, liberador, para una sociedad donde los medios de producción sean de la mayoría de los excluidos.

Este desafío lo tenemos entonces las y los docentes que conformamos la estructura escolar que necesariamente pretendemos implosionar, no sin antes definir las contradicciones que nos aquejan en todos los ámbitos de gestión educativa donde *lo que está no es y lo que es no está*.

De acuerdo a Bigott,

“...en los momentos actuales y los que vendrán, los educadores tienen que ser docentes-investigadores-agitadores y van a tener la oportunidad de participar activamente en el presente y actuante proceso de transformación social. Ese educador-investigador-agitador va a adquirir una gran responsabilidad: pertenece a una comunidad desgarrada por los problemas derivados de una equivocada, heredada y homicida política producida por una alianza en el poder entre una burguesía parasitaria y políticos desnacionalizados.” (Bigott, 2009:78)

Para el mismo Bigott (2009, pp. 85) “Es urgente la necesidad de construir una Pedagogía y Didáctica Crítica”. Él la sugiere como una nueva didáctica. Una didáctica de la desneocolonización, una didáctica alternativa, didáctica revolucionaria o como se desee llamarla. Será entonces una construcción teórico-práctica en y para la acción en el sentido de llevar a la práctica una teoría y reforzarla en ese trabajo práctico.

Son múltiples las dimensiones de la educación venezolana que ameritan ser abordadas desde esta posición epistémica, una mirada a la construcción de conocimiento válido desde América Latina en respuesta a sus problemáticas sociales. Prácticas pedagógicas contextualizadas que deri-

ven de una profunda investigación del entorno que permita centrar los esfuerzos en necesidades reales que conduzcan a la formación de ciudadanos críticos, con compromiso y corresponsabilidad social. Una de estas dimensiones del ser que ameritan ser abordadas es la formación en sexualidad, como condición humana y fundamental del ser biológico y emocional que es el adolescente.

Desde el proceso de Consulta Nacional por la Calidad Educativa en el 2014, se abordan las limitaciones y problemáticas que sobre la sexualidad de nuestros adolescentes se presentan y la necesidad de abordarlas. Un elevado índice de embarazos a temprana edad, enfermedades de transmisión sexual, explotación sexual, pornografía infantil, violencia de género, rechazo por diversidad sexual; subyacen en otro conjunto de problemas que están atentando gravemente con la sociedad; la interrupción del normal desarrollo biopsicosocial del adolescente y la ruptura del poder moral son condicionantes claves de la aparición de otros flagelos que atentan contra la sociedad venezolana.

La Ley Orgánica de Protección al Niño, Niña y Adolescente en su artículo 50 también establece las garantías y deberes para una sexualidad responsable; en cuanto a la salud sexual y reproductiva garantiza que todos los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a ser informados e informadas y educados o educadas, de acuerdo a su desarrollo, en salud sexual y reproductiva para una conducta sexual y una maternidad y paternidad responsable, sana, voluntaria y sin riesgos. Para ello es vital el papel que debe jugar la educación en el cumplimiento de esta garantía.

El documento para el Proceso de Cambio Curricular en Educación Media (2015), en aras de abordar esta realidad detectada y referida en la Consulta Nacional, le da a la sexualidad la connotación de tema indispensable, a fin de garantizar la orientación y formación del adolescente en la escuela no sólo desde el proceso cognitivo sino también desde sus procesos biológicos y afectivos. Para ello, más que recibir una formación unidireccional, el adolescente debe participar activamente en los temas que les atañen directamente, no son los adultos y las adultas quienes deben estudiar a los y las adolescentes como si fueran objetos, sino que los y las estudiantes deben incorporarse en el estudio de estas temáticas al lado de sus adultos y adultas en su entorno.

Potenciar la visión de una sexualidad sana y responsable como parte del proyecto de vida del adolescente debe ser una tarea imprescindible de la educación venezolana, para ello, debe desarrollarse una nueva pedagogía de la sexualidad que trascienda la visión simplista de una Educación Sexual centrada en el manejo de lenguaje técnico, la conceptualización teórica, la visión de función reproductiva y preventiva sin un verdadero proceso reflexivo de acción y aceptación de la sexualidad como parte esencial de la condición humana y el cuestionamiento crítico de patrones, prejuicios y creencias que al respecto han sido impuestas.

Otra manera de ver la vida y la sexualidad en Venezuela

La mercantilización del amor en la sociedad contemporánea

En la actualidad, se ha profundizado en la cultura contemporánea un rasgo característico preponderante: Toda nuestra cultura está basada en el deseo de comprar, en la idea de un intercambio mutuamente favorable. La felicidad del hombre moderno consiste en la excitación de contemplar las vidrieras de los negocios, y en comprar todo lo que pueda, ya sea al contado o a plazos. El hombre (o la mujer) considera a la gente en una forma similar. Una mujer o un hombre atractivos son los premios que se quiere conseguir. «Atractivo» significa habitualmente un buen conjunto de cualidades que son populares y por las cuales hay demanda en el mercado de la personalidad. Las características específicas que hacen atractiva a una persona dependen de la moda de la época, tanto física como mentalmente.

Durante los años que siguieron a la Primera Guerra Mundial, una joven que bebía y fumaba, emprendedora y sexualmente provocadora, resultaba atractiva; hoy en día la moda exige más domesticidad y recato. A fines del siglo XIX y comienzos de éste, un hombre debía ser agresivo y ambicioso, hoy tiene que ser sociable y tolerante para resultar atractivo. De cualquier manera, la sensación de enamorarse sólo se desarrolla con respecto a las mercaderías humanas que están dentro de nuestras posibilidades de intercambio. Quiero hacer un buen negocio; el objeto debe ser deseable desde el punto de vista de su valor social y, al mismo tiempo, debo resultarle deseable, teniendo en cuenta mis valores y potencialidades manifiestas y ocultas. En una cultura en la que prevalece la orientación mercantil y en la

que el éxito material constituye el valor predominante, no hay en realidad motivos para sorprenderse de que las relaciones amorosas humanas sigan el mismo esquema de intercambio que gobierna el mercado de bienes y de trabajo. Esto conlleva a un error muy frecuente: suponer que no hay nada que aprender sobre el amor, ni mucho menos sobre la sexualidad; que ello se dará como un proceso natural y espontáneo.

Hacia una pedagogía liberadora de la Educación Sexual.

La cuestión de la sexualidad y la afectividad es uno de esos temas que generan aún muchas controversias debido a que los imaginarios sociales instituidos, han sido verdaderamente efectivos en relación al “disciplinamiento del cuerpo sexuado”. ¿Quiénes son estos nuevos sujetos que la escuela recibe hoy? ¿Cómo piensan, qué sienten? ¿Cómo aman y se relacionan? ¿Qué esperan de nosotros los adultos? ¿Cómo proyectan su futuro? Son algunas preguntas que debe formularse y responderse todo educador.

Para ello, el planteamiento de una Educación Liberadora destaca la pedagogía propuesta por Paulo Freire para que los seres humanos aprendieran a leer no solamente “la palabra”, sino también leer “su mundo”. Esto implica el desarrollo del conocimiento crítico, potenciar el pensamiento, auspiciar la reflexión del individuo. El desarrollo del pensamiento le permite a los seres humanos cuestionar la naturaleza de su situación histórica y social, para leer su mundo, para poder interpretarlo desde su realidad, y a su vez intervenirlo para su beneficio. Freire denota un intercambio dialogal entre Educadores y Estudiantes, en el cual ambos aprenden, cuestionan, reflexionan y participan en la búsqueda de significados. Los planteamientos de Freire relacionados con el desarrollo del pensamiento están aún vigentes, para contar con seres humanos críticos, reflexivos y creativos.

Tal y como se expresa en el documento del Proceso de Cambio Curricular en Educación Media (2015), las instituciones educativas son espacios de referencia para la afirmación de la condición humana. Todos los educadores y todas las educadoras se encuentran día a día con personas en proceso de desarrollo y por ende, de formación. Amar, aprender, crear, descubrir, respetar, socializar, disfrutar, leer, escribir, estudiar, entre

otras, son capacidades humanas. Nuestros y nuestras estudiantes son seres humanos por lo que tienen el potencial creador del ser humano. Ningún docente debe dudar de esta condición y debe ser garante de crear las condiciones y propiciar en el día a día, que estas capacidades se descubran y se potencien.

Estas potenciales de los jóvenes deben ser expresadas al máximo a través de la generación de espacios de construcción que lo vinculen en la construcción de sus propias teorías y metodologías para el abordaje del conocimiento. La sexualidad como cuerpo de conocimiento se hace presente en el currículo educativo venezolano, bien sea como tema indispensable, tema generador o referente teórico práctico pero se sigue limitando a una visión biológico-médica ya determinada, más informativa que formativa, si consideramos la formación como un proceso que vincule al contexto real, el descubrimiento, la significatividad de los aprendizajes y la apropiación de los procesos pedagógicos y metodológicos implicados desde una visión liberadora.

La concepción de la sexualidad amplia, vista como un entramado constituido por múltiples dimensiones: social, psicológica, política, biológica, jurídica, ética y espiritual, supone dejar de lado lógicas reduccionistas o binarias que sesgan la condición humana, la simplifican e impactan de manera “inconsciente” sobre el imaginario colectivo y las prácticas humanas concretas. Reducir el “analfabetismo de la sexualidad”, podría lograrse a través de diversos proyectos con enfoques multicausales e interdisciplinarios, con una profunda lectura de las nuevas prácticas y los significantes e imaginarios sociales que subyacen a ellas; vinculando igualmente multiplicidad de actores en el proceso, especialmente a la familia.

Conclusiones

Todo el entramado social educativo es un cúmulo de relaciones que juegan en todo, los intereses, las intenciones, las subjetividades, el imaginario todo se activa y se ponen en juego para seguir configurando la hegemonía capitalista a conciencia o no de los mismos revolucionarios. Seguimos presos de la contradicción entre lo que combatimos y lo que queremos construir sin entender que estamos presos y presas de lo que combatimos,

para el magisterio combativo, revolucionario venezolano no le quedará de otra que seguir en la lucha entre las dualidades, entre lo malo y lo bueno, entre lo oscuro y lo claro, en este desgaste que no termina de ponerle coto a los asuntos de envergadura en la educación que tanto soñamos.

Estimamos necesario conocer a profundidad los que se está haciendo por todos los ámbitos de la geografía nacional, desde el Proyecto Educativo Nacional (2000) no se ha parado de inventar para no errar como decía el maestro Simón Rodríguez, las innovaciones en el marco de la revolución bolivariana ha sido, es y será un asunto de los revolucionarios, de los Movimientos Sociales, pedagógicos y lo más importante de nuestro gobierno revolucionario, es decir una triada que se hará fuerte y contundente al recoger toda la riqueza pedagógica que se ha construido y se ha dejado de construir por las contradicciones de nuestro proceso y apostarlas como un gran libro de la historia de nuestra educación que ha dado mucho desde sus maestros, desde sus aulas, desde sus funcionarios, ministros, ministras y ponerlas al servicio de la gran escuela que es la patria para su uso y trabajar por liberar la escuela obsoleta de los burgueses.

La responsabilidad es de todos y todas, darle forma a la educación liberadora, superar las tensiones y comprender que la unidad en la diversidad es necesaria para estos tiempos y útil por demás; reivindicar el trabajo colectivo que durante décadas se ha ido tejiendo en sus diversas formas, se ha reedificado, reinventado; una educación liberadora del ser y del espíritu humano al servicio de la construcción de la sociedad necesaria que aborde la realidad de nuestra juventud más allá de la transmisión y memorización de marcos teóricos predefinidos. En este sentido, una educación en sexualidad que parta de los intereses, experiencias y propuestas metodológicas de los propios estudiantes es necesaria para garantizar una verdadera transformación crítica y reflexiva.

Debemos decidir: o dejamos a los adolescentes encontrar su propio camino en la nebulosa de información parcial, la desinformación y la explotación que podrían encontrar en los medios de comunicación capitalistas, internet, grupos de pares o personas inescrupulosas que ven la sexualidad como un objeto de mercado y dominación; o aceptamos la tarea de proporcionar una educación en sexualidad clara, sustentada en hechos científicos contruidos en colectivo de forma protagónica e inspirada en los valores

universales de respeto y derechos humanos que redireccionen drásticamente las desviaciones sociales que atentan contra el desarrollo pleno de nuestra nación.

Referencias Bibliográficas

BAUTISTA, Juan (2014) *¿Qué significa pensar desde América Latina?* Madrid: Ediciones Akal, S.A.

BIGOTT, Luis (2009) *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

[http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20\(PRIMERA%20VERSION\)\(1\).pdf](http://www.cerpe.org.ve/tl_files/Cerpe/contenido/documentos/Actualidad%20Educativa/Formacion%20Tecnica/PROCESO%20DE%20CAMBIO%20CURRICULAR%20(PRIMERA%20VERSION)(1).pdf)

[https://www.unicef.org/venezuela/spanish/LOPNA\(1\).pdf](https://www.unicef.org/venezuela/spanish/LOPNA(1).pdf)

http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/20/art_10.pdf

El pensar políticamente y la pedagogía para pensar en el marco de la utopía.

Thinking politically and pedagogy to think in the framework of utopia.

Usmary Dayana Moreno

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Trujillo, Venezuela

usdamoro@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8777-3836>

Harold Ballesteros Valencia

Universidad de la Costa
Barranquilla, Colombia

harballe@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1158-7348>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241414>

“La política organiza de antemano a los absolutamente diversos en consideración a una igualdad relativa y para diferenciarlos de los relativamente diversos”.

Hannah Arendt

El pensar políticamente

Dónde ubicarnos cuando se trata de política. La política es el principio organizador de toda ciencia social que atiende entre tantas cosas, la vida pública y privada de los sujetos. Aun cuando se tienen prejuicios contra ella, qué es la pedagogía sino la política que nace en el lugar antropológico que la educación ha dispuesto para todos. De esta manera, la educación se concreta en la reunión entre sujetos, nunca en un sujeto. Pensemos entonces cuál es el sentido de la política.

La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de esta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. La misión y el fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importunándole. (Arendt, 2008:150)

Arendt (2008) manifiesta, aun con todo los riesgos posibles, que el sentido de la política es la libertad. Por supuesto que esto no es algo que impresione, porque al rastrear las experiencias políticas pasadas y las más inmediatas hacen dudar de la libertad como método. Porque no puede existir libertad cuando las prácticas educativas son dominadas por un racionalismo que produce una incapacidad para pensarse en forma *muy nuestra*, llevando a reproducirnos sobre un horizonte óntico que nos acorta la visión y nos reduce en una continuidad estructural. El racionalismo es un totalitarismo académico que nos lleva a producir siempre los mismos errores y por ende nos lleva lentamente a la aniquilación, ya que intenta dejar sin efecto la política (en términos arendtianos), esto ha sido posible con el consentimiento de todos, puesto que la producción significativa de ella detenta prejuicios en su contra y genera la idea de que esta solo es tarea para las ciencias políticas.

Ciencias tan importantes para la educación como la biología y la psicología se han convertido en un totalitarismo racionalista que influye la educación tanto en Colombia como en los demás países del continente. No es que sus conocimientos no sean válidos, el problema es que se han convertido en el significativo del hombre y del individuo situándolo en un análisis óntico con lo que se cierra la posibilidad de pensarse como sujeto (construcción socio-cultural-histórica). De esta manera, se tiene la creencia de que quienes tienen la verdad sobre nosotros son los psicólogos y los biólogos. Pero el problema aun mayor es el sentido (epistémico-metódico) de estas ciencias, esto es, el racionalismo y la razón.

Lo anterior deja sin efecto la política y la cultura. Ambos, lugares políticos-antropológicos donde tienen existencia las relaciones intersubjetivas. Las prácticas educativas racionalistas se centran en el individuo, creando con ello una pedagogía para el individualismo y no para el colectivo. En esto hay un contrasentido evidentemente. Arendt (2008) lo devela de la siguiente manera:

La filosofía tiene dos buenos motivos para no encontrar nunca donde surge el lugar de la política. El primero es la creencia de que hay en el hombre algo político que pertenece a su esencia. Pero esto es así; el hombre es apolítico. La política nace entre-los-hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya una substancia propiamente política. La política surge entre y se establece como relación. El segundo es la representación monoteísta de Dios, a cuya imagen y semejanza debe haber sido creado el hombre, a partir de aquí, ciertamente, solo puede haber el hombre, los hombres son una repetición más o menos afortunadamente del mismo (p.133)

De esta manera, la política, al igual que la pedagogía, son influenciadas por dos líneas que constituyen el pensamiento occidental, la línea grecorromana y el cristianismo. Lo que se quiere destacar es la lógica que se plantea en el interior de este pensamiento, la producción del individualismo como contexto y la individualidad como procedimiento. Esta lógica cumple la función de subsunción. Esta función hace que toda lógica diferente que intente tener existencia contraria a los principios del individualismo, será subsumida mecánicamente a ella. Se da un proceso de adaptación. La subsunción es un procedimiento práctico que permite acceder a una lógica de sentido general de la ética y colocarla al servicio de un campo específico.

Dentro de esta lógica es muy difícil pensar en el *Otro*, aun cuando se haga de forma declarativa (como de hecho se hace dentro de la mayoría de los sistemas educativos contemporáneos de Latinoamérica) esta bifurcación en la que está fundamentado el pensamiento occidental tiene un campo de protección casi imposible de penetrar, y con inocencia sería una misión fallida. La sospecha y la interpelación deben hacerse en una práctica discursiva constante para poder irrumpir en esa lógica (europea) que nos mantiene en sombra respecto a nuestros problemas, pues el marco categorial con el que estudian los europeos sus realidades no nos permite conocer las propias desde nuestras especificidades y diversidades culturales.

Para Arendt entonces, el sentido de la política es la libertad en el espacio público, pero en las prácticas políticas vemos que se trata también de relaciones de poder, de dominación, conflictos y antagonismos. Existe todo esto, menos armonía en el espacio de la política. De manera que, la pedagogía no puede seguir pensándose como una ciencia que se dedica a estudiar la educación como un hecho aislado de lo político. El objeto de la pedagogía debe ser el *pensar políticamente* la educación desde el *Otro*

como distinto y no como contrario.

Concibo “lo político” como la visión de antagonismo que considero constitutivas de las sociedades humanas, mientras que “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (Mouffe, 2007:16)

La visión de Mouffe es conveniente para comprender lo que sucede con la pedagogía y la educación. Este antagonismo del que habla, lo entendemos desde la categoría dusseliana del *Otro como distinto* y no meramente diferente, reconocer al otro en esta categoría no supone armonía en lo político, reconocer lo distinto conlleva un proceso tensitivo de conflictos y contradicciones tan necesarias en el *pensar políticamente*. Ahora, Arendt (2008) y Mouffe (2007) tienen concepciones muy distintas de la política, pero se encuentran en la afirmación de que la política y lo político tiene existencia en la pluralidad y nunca en la individualidad.

Para Mouffe (2007) existe en nuestra sociedad una *incapacidad para el pensar políticamente*, porque se tiene la creencia que los problemas políticos se le dejan a los expertos en el tema, de manera que un grupo minoritario piensa por el resto de nosotros para resolver problemas de la vida pública. Y mientras Arendt (2008) expresa que “la ruina de la política resulta del desarrollo de cuerpos políticos a partir de la familia” (p.132), Mouffe (2007) piensa que esta ruina se debe a la hegemonía indiscutida del liberalismo, por lo que se dedica a reflexionar el impacto del liberalismo sobre las ciencias humana y la política.

“El liberalismo, del modo en que lo entiendo en el presente contexto, se refiere a un discurso filosófico con numerosas variantes, unidas no por una esencia común, sino por una multiplicidad de lo que Wittgenstein denomina “parecidos de familia” (Mouffe, 2007: 17), le pasa lo mismo a la pedagogía. Ambas filósofas del pensar permiten con estas posturas, cuestionar los fundamentos de la educación que tenemos, la política puede que sea el objeto de estudio de las ciencias políticas, pero ¿no genera esto sentidos oposicionales cuando decimos que todos somos sujetos de lo político?, hay que suscribir las palabras de Mouffe, la política como objeto pertenece a la ciencia política, pero lo político a la teoría filosófica, esto es, al pensar políticamente. Pensar-pensamiento, reflexión-acción. Nuestra postura es

la de incorporar en la misma semiosis social lo político-pedagógico y la pedagogía-política.

La pedagogía, ¿ciencia o campo de conocimiento?

La pedagogía tiene una historia tan antigua como la historia misma. Ha tenido diferentes significaciones y funciones dentro de la sociedad en cada contexto histórico. La influencia de ella en la producción social-cultural tiene en su constitución la suma de muchas formas diferentes de concebir el mundo, la educación y la determinación del espacio antropológico. Desde los antiguos griegos hasta el presente, ha sido resignificada dando a esta un carácter de discontinuidad, desde ser transmisora de morales, sin embargo, esta discontinuidad se ha valido de mecanismos internos que pudieran considerarse continuos en el tiempo, y es lo que a juicio de Böhm (2010) son los pasos metodológicos que se utilizan hasta hoy en la pedagogía occidental, la ironía (diálogo aporético), la dialéctica y la mayéutica.

Esta pedagogía occidental a nuestro juicio es racionalista, tiene como fundamento la lógica grecorromana y el cristianismo y en su potencia el pensamiento cartesiano con una filosofía liberal. Ahora, tal vez, se hace más clara la respuesta a la pregunta ¿por qué nosotros nos aprehendemos rápidamente de otros discursos y es tan difícil reconocer los propios?, en estas relaciones de poder el yo pedagógico es un yo eurocentrista, del cual se aprovechan otros discursos etnocentristas para dominar desde el pensar (reflexión) el pensamiento (acción) educativo, social, cultural y político. Toda nuestra educación está sostenida sobre esta lógica, aunque con Rousseau se reconoció el carácter social de ella, la verdad es que lo que sucedió fue ampliar las redes en todos los niveles de esta forma de concebir el mundo donde no tiene lugar lo distinto sino lo hegemónico. Al respecto:

La tendencia dominante en el pensamiento liberal, se caracteriza por un enfoque racionalista e individualista que impide reconocer la naturaleza pluralista del mundo social, con los conflictos que este pluralismo acarrea; conflictos para los cuales no podría ocurrir nunca una solución racional. La típica comprensión liberal del pluralismo afirma que vivimos en un mundo en el cual existen, de hecho, diversos valores y perspectivas que –debido a limitaciones empíricas– nunca podremos adoptar en su totalidad, pero que en su vinculación constituyen un conjunto armonioso y no conflictivo. Es por eso que este tipo de liberalismo se ve obligado a negar lo político en su dimensión antagonica. (Mouffe, 2007: Ibid)

Los conflictos (generados en la colonización) son tan diversos, las realidades son tan relativas, que es imposible para el pensar y el pensamiento racionalista abordarlas todas, por eso es más fácil recurrir a categorías universales con las cuales se debe comprender el mundo y donde todo el mundo debe identificarse, más por una cuestión práctica que de poder, pero que sin duda lleva a la negación de aquello que es distinto, en nuestro caso de las realidades latinoamericanas. Sin embargo, no ha faltado en esta historia, gente que se hayan percatado de esto y propusieran estudiar las particularidades sociales y culturales de los diferentes grupos políticos que existen, Dilthey, Malinowski, Boas, Mead, Mouffe, Dussel entre muchos otros, que hoy nos dotan de sentido para el pensar políticamente desde nuestros contextos.

La pedagogía como ciencia fue condenada en los postulados y métodos de las ciencias naturales, el positivismo al igual que el racionalismo la ha influenciado fuertemente. Como ciencia, ha tenido la educación como objeto de estudio, en esta orientación la educación fue reducida en toda su complejidad a un objeto que debía a manera conclusiva y universal dar cuenta de una realidad educativa dada y no construida. El positivismo ha generado una serie de problemas, entre estos hay dos que debemos resaltar: el metodologismo en el que subyace su forma de producir ciencia, debido a que los instrumentos desarrollaron una forma de inteligencia artificial y se emanciparon de las teorías y las realidades, constituyéndose en portadores de la verdad. Lo segundo, “el saber ha perdido capacidad de crítica, funciona como descripción, apegado a ciertos dominios específicos” (Guzmán, 2007:42). La pedagogía como ciencia positivista está apegada a su objeto, es decir a la educación, creando con ello barreras que le impide ver la amplitud en la que se encuentra inserta, estos es, el espacio político-antropológico y la producción de subjetividades en la vida pública y privada.

Heidegger (1933), citado por Guzmán (2007), ubica la crisis generada por esta forma de hacer ciencia en el plano de lo espiritual. Piensa que la ciencia positivista es una ciencia que terminó en técnica, una especie de tecnificación del saber. Se enfoca objetivamente en las necesidades que tiene la industria, de manera que para el filósofo lo que está en crisis en este tipo de ciencia es el pensar, y por ende el pensamiento.

Si la ciencia no es capaz de obrar dando la medida y la apertura en una mirada sobre la verdad de la esencia, no tiene sentido como poder espiritual; deviene una técnica para conocer y planificar las diversas técnicas prácticas. Heidegger¹ (1933:185, citado por Guzmán, 2007:43)

Y como ya conocemos, el positivismo no mira esencias, su mirada es epifenoménica, superficial y objetiva sobre la realidad social, política y cultural. “planificar y ordenar no es conocer” (Guzmán, 2007), esta es una de las razones por la cual, aun con todas las estrategias que se han implementado en el sistema educativo latinoamericano, la educación sigue siendo racionalista y positivista que parte de realidades, problemas y soluciones universales que no encajan en las realidades de este continente. La educación sigue sujeta a la técnica, los maestros se han convertido en didactólogos, se concentran con seriedad en planificar la enseñanza de alguna disciplina científica o campo de conocimiento para que los sujetos de educación puedan alcanzar el ideal máximo de la sociedad occidental, subsumirse al capital y quedar a merced de un *Yo ajeno*. Dirá Guzmán (2007:43) “una ciencia apegada a la industria no tenía razón para pensar problemas que no estaría de acuerdo con este esquema”. Una pedagogía liberal, racionalista y positivista potencia a los sujetos a anclarse con fuerza en la incapacidad para *el pensar políticamente*. Heidegger está de acuerdo en que la civilización occidental no se reconoce en el problema antropológico, en cambio lo desconoce.

Hay un asunto sobre el que hay que volver, el lugar donde Arendt (2008) ubica la ruina de la política, esto es, en la creación de cuerpos políticos a partir de la familia. Este es un punto que habría que discutir, porque esta creación disloca el lugar correcto donde debe ubicarse la pedagogía. La familia es un símbolo devenido del cristianismo (la sagrada familia), esto exacerba la individualidad dentro de la vida pública, la familia (la política en Mouffe) aniquila lo político. Esta es la razón por la cual la sociedad no se asume en la función educativa que existe en lo político, porque es la política con sus instituciones las responsables de educar para el bien común. Es por ello que aun teniendo un marco jurídico (como es el caso de Venezuela y Colombia) donde se le asigne legalmente la función educativa a la sociedad, simbólicamente esta función es desplazada o transferida a la familia, a la escuela, al individuo.

¹ Martin Heidegger en La menace qui pèse sur la science. Écrits politiques

El problema se incrementa aún más cuando la pedagogía es tratada como un campo de conocimiento, como de hecho ha sido tratada, porque se crea una red de contrasentidos aun mayor que atrapa en ella los sentidos de todas las disciplinas y técnicas científicas y las religiones que la utilizan como depósito de conocimientos y doctrinas. Sobre la pedagogía han dicho bastante los biólogos, los psicólogos, sociólogos, médicos, los sacerdotes, pero debemos preguntarnos, qué dice la pedagogía sobre sí misma en clave meta-física, política y cultural? Y quiénes son pedagogos?, si la pedagogía se planteara para el pensar políticamente quiénes serían los encomendados a pensar políticamente en la pedagogía?, una pedagogía que supere la técnica en la que ha caído debido a la crisis del sentido y a la ciencia racionalista positivista en la que se convirtió *debe girar hacia la filosofía, y asumirse como tal y utilizando como método el pensar.*

Pedagogía para pensar desde nosotros mismos: pensar es filosofar

Pensar es reflexionar. Si tomamos conciencia que lo ideal para nuestras realidades latinoamericanas es pensar desde nosotros mismos, desde nuestras realidades, desde nuestros problemas más generales e inmediatos, debemos sin duda recurrir a la pedagogía en clave filosófica, pero en los términos políticos que ya antes planteamos, las miradas de Arendt y Mouffe sobre lo político y la política. Además de ello, tener como punto de inicio, no la filosofía grecorromana ni cristiana, teniendo la filosofía latinoamericana que nos plantea Dussel.

El pensar siempre se ocupa de objeto que están ausentes, alejada de la directa percepción de los sentidos. Un objeto de pensamiento es siempre una re-presentación, es decir, algo o alguien que en realidad está ausente y solo está presente en la mente, que, en virtud de la imaginación, lo puede hacer presente de imagen. (Arendt, 2007:166)

Esta pedagogía para pensar debe dar cuenta en mayor medida del proceso de pensar, “no solo de eventos o fenómenos extraordinarios, sino cualquier reflexión filosófica que hagamos que no sirva al conocimiento y que no esté guiada por fines prácticos” (Arendt,2008: 166), (como lo son las líneas orientadoras que emana cada año escolar el sistema educativo a las escuelas para orientar sus prácticas educativas), lo ideal es que sirva para pensar nuestras propias realidades, “la actividad de pensar en sí misma significa que se deben rastrear experiencias no doctrinas” (Arendt,

2008:167)

Tal vez por eso recién ahora el pensar latinoamericano esté mostrando que lo que se llama pensar ya no puede ocurrir como si el lugar, *el locus o el desde*, no importara, porque ahora se estaría empezando a tomar conciencia de que desde *otros lugares*, lo mismo, en este caso la realidad, no se ve ni se le comprende del mismo modo que como se ve desde Europa o EUA. En este caso, ya no se trataría de pensarnos solamente, sino de pensarnos desde nosotros mismos, o sea, desde la realidad llamada Latinoamérica. Pero no única y exclusivamente a nosotros, sino la realidad toda, pero, desde nosotros o, si no, desde la realidad que somos, desde la realidad que hemos producido, pero también desde la realidad que hemos heredado. (Bautista, 2015:83)

Se trata de girar la significación de la pedagogía como ciencia hacia una pedagogía para el pensar desde nosotros, desde el *Otro* como distinto y no como diferente. En ningún caso para negar como bien expresa Bautista lo que somos, ni para construirnos en antagonismo con aquello que intentamos deconstruir. Sino para aprender a distinguir a partir de la reflexión nuestras realidades y al final privilegiar en cualquier caso soluciones propias a problemas muy nuestros. Construir un sistema categorial que nos permita comprender las subjetividades, los contextos, los espacios políticos-antropológicos latinoamericanos.

Experiencias: Motivos para engranar la pedagogía, lo político y la política

En relación a esto, tres experiencias con el CENDES (Centro de Educación Nacional para Población Desplazada y Vulnerable) pueden cartografiar las consecuencias de no reconocer en primer lugar los conocimientos locales pre-existentes en una comunidad. Para el año 2004 FENALCO Atlántico, encargado de dirigir algunos proyectos para la restitución social y económica para población desplazada y vulnerable en Colombia, con los recursos que le daban para ello USAID y la Fundación Panamericana para el Desarrollo (FUPAD) había focalizado su atención en el municipio de Malambo, Departamento del Atlántico, teniendo en cuenta que este municipio era uno de los mayores receptores de dicha población. Estos proyectos, a nivel operativo, se desarrollaban digamos que en tres momentos: formativo, financiero y seguimiento y control.

Para el momento formativo, se habían planteado tres áreas ocupacio-

nales que eran consideradas prioritarias en términos de necesidades en el municipio, entre otras. Estas fueron la mampostería, acabados finos, partiendo de la necesidad inmediata de mano de obra en la creciente industria de la construcción, y mensajería. Lo anterior, se desprendía de un diagnóstico local, de las necesidades de servicio que tenía la sociedad en ese momento y las capacidades que supusimos tenían los sujetos a formación que era lo más idóneo y lo más justo para todos. Los procedimientos didácticos elaborados para cada área eran apoyados por documentos audiovisuales y por la figura de un profesor quien acompañaba el proceso y la facilitación de los aprendizajes. Luego de terminado este momento, se procedió a descargar los recursos financieros para cada grupo, los cuales eran constituidos por un número no superior a 10 beneficiarios cada uno.

Las diez personas formadas en mampostería, luego de recibir los aportes en dinero, desaparecieron del municipio, y nadie supo más de ellos. Esa situación condujo a una situación de profundo extrañamiento y desarrolló en mí- dice Livinstong Krawford- cierta incertidumbre, pues durante muchos días no se supo qué había sucedido con ellos y con todos los esfuerzos y esperanzas que habíamos depositados en el proyecto, no era para menos. Veinte días después, cuando me encontraba en la puerta de la entrada del centro de formación con otras personas del proyecto, vimos a lo lejos venir una carromula (carreta halada por un burros), y detrás otro, y luego otro, hasta completar diez, una verdadera caravana. Eran los mamposteros, ahora transformados en recolectores de basura, cumplían dos funciones, la de financiar su actividad laboral y la de prestar los servicios de aseo en el municipio donde la recolección oficial de basuras era ineficiente. Algo que no habíamos previsto se nos vino directo al rostro. Habíamos olvidado que estas personas estaban ligadas a oficios y tecnologías propias del área rural, que esta era, para ellos, una ciudad ausente.

La técnica los llevó por el mismo camino que lleva a la pedagogía occidental. Desde la racionalidad que supone unos impresiones apriori sobre las necesidades de crear empleos para sobrellevar la pobreza, se dedicaron a desarrollar una formación técnica muy concreta, y creyendo en el profundo desconocimiento sobre la reflexión educativa, que estas personas tenían la estructura mental de forma tal que solo readaptarían sus saberes y asumirían uno nuevo; la verdad fue, que ellos, comprendieron la esencia

del plan todo y se dedicaron a producir lo que sabían hacer.

Lo mismo hicimos, dice un instructor del proyecto – Javier Cáceres- para los otros dos grupos de sujetos en formación. Pero, lo que resultó un fracaso total fue el grupo de personas que se formaban en mensajería, pues resulta que el facilitador encargado de reproducir los videos que tenían las clases formativas reporta que no pudo con el grupo, que era un grupo muy difícil. Nunca pensó en que lo difícil podría ser los recursos didácticos utilizados, o la maqueta general de formación del curso de mensajería, los que tenían defectos eran las personas. Resultó que de las 20 personas que hicieron el curso solo tres sabía leer, y no fue ante la presión que significó el fracaso. Lo que hay que determinar aquí es que si la pedagogía se desarrollara sobre el pensar políticamente (en lo político y en la política), se habría generado entre las partes alguna reflexión que diera mejores resultados, porque la solución a los problemas que presentaban los grupos en formación hubiesen sido solucionados desde ellos, es decir, desde el espacio político-antropológico.

Jutta H. Wester, plantea que en materia de educación, desde la dimensión técnica “Las decisiones tienen que tomarse en vista de las necesidades sociales inmediatas que hay que reconocer y diagnosticar correctamente y para las que hay que diseñar medidas adecuadas” (Wester, 2008: 65 utopía y Praxis 42). Justamente, con respecto a la experiencia contada, no se partió de un buen diagnóstico, razón por la cual el fracaso no fue otra cosa que la *crónica de una muerte anunciada*. Más adelante, la misma autora se refiere a la dimensión socio-histórico- cultural en la cual considera que “La ciencia y los conocimientos que se necesitan para la toma de decisiones responsables no son valorativamente neutrales sino que las ciencias sociales interpretativo- comprensivas son tan imprescindibles como las ciencias naturales, presuntamente objetivas” (p.65). Se trata de considerar esta dimensión en un devenir, esto es, ubicarse en la perspectiva de una puesta en escena del *Día después* y

(...) descubrir una cierta dinámica destructiva de la ciencia y la técnica y de analizar críticamente la relación entre la invención de nuevas técnicas y las necesidades reales o culturalmente reconocidas de la sociedad y de los individuos. El desarrollo no ha de entenderse como mero progreso científico- tecnológico o como mero crecimiento económico, sino que las decisiones (p.66)

Implica entonces, que no se puede diseñar una política educativa por

fuera del sujeto, de la discontinuidad histórica y de sus cargas de tradición. Los sujetos del proyecto que puso en cuestión todo un andamiaje en materia de improvisaciones no contó con que estos venían de trabajar en labores agropecuarias y tenían un completo desconocimiento de la ciudad. Para nada se valoró sus presupuestos culturales y, menos aún, la batalla que libraban con las culturas originarias de las distintas concentraciones urbanas en donde se asentaron, la descomposición de sus familias, entre otros grandes problemas que le aquejaban.

Este tipo de educación que responde a las famosas ayudas tanto de los Estados nacionales como de las fundaciones internacionales y que, además, son canalizadas por los mismos gremios de comerciantes, industriales y políticos que los sacaron de su mundo primordial resulta ofensivo y revictimizante. A propósito, la dirección nacional de dicho proyecto estaba en cabeza del actual Ministro de Defensa de Colombia y quien, para entonces, fungía como Director de la Federación Nacional de Comerciantes, FENALCO.

Por otra parte, no debe olvidarse que en los últimos años, América Latina, en aras de atraer inversión extranjera, se ha hecho a la mar con leoninos tratados de libre comercio en los cuales la educación y la cultura son puestas en la misma dimensión de los demás productos comerciales, bajo el eufemismo de la denominada industria cultural universal, por un lado, y por otro la universalización de la educación con el objeto de que responda a los estándares de los países del primer mundo convirtiendo a los sujetos de dicha educación en mano de obra barata para el mundo de la trashumancia de la globalizante del capitalismo neoliberal.

Colombia, por ejemplo, ha entrado, aparte del TLC con los Estados Unidos de América, en tratados con los países europeos y de Asia, Corea y Japón, fundamentalmente. Tras estos, está el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del cual hacen parte treinta y cinco países que representan el 60% del Producto Interno Global, y las políticas educativas se formulan en base a las necesidades de los más desarrollados, por encima de las necesidades locales. Esto ha conducido a la que el país se instrumentalice para pruebas estandarizadas, entre muchas otras cosas, pero deja por fuera la formación integral del ciudadano y lo coloca al margen de su cultura y, en consecuencia, de sus identidades.

No se trata de negar la globalización y, por ende, la permeabilidad que la cultura, la educación y las identidades sufren al tenor de la misma sino entender el desarrollo desigual y combinado de los pueblos.

Al respecto, Wester insiste en que, en consonancia con las nuevas voces para una nueva utopía latinoamericana, se hace necesario, citando el Pronunciamento Latinoamericano, Foro Mundial de la Educación, de “preservar algunos valores que son esenciales a la identidad latinoamericana” (66). Prefiérase hablar de identidades en plural, para evitar hegemonizar cultural e identitariamente a la región. Comenta Wester que la representante alemana prefiere hablar de que los valores latinoamericano deben denominarse “valores humanos, humanistas...”. Sin embargo, resulta interesante traer a colación a Peter Sloterdijk (2001) en su libro *Normas para el Parque Humano*, y en el cual el filósofo considera que

En el núcleo del humanismo así entendido descubrimos una fantasía sectaria o de club: el sueño de una solidaridad predestinada entre aquellos pocos elegidos que saben leer. Para el mundo antiguo y hasta la antesala misma del Estado nacional moderno, saber leer significaba de hecho algo así como ser miembro de una élite envuelta en un halo de misterio (...) En sustancia, el humanismo burgués no era otra cosa que el pleno poder para imponer a la juventud los clásicos obligatorios y para declarar la validez universal de las lecturas nacionales (...) La época del humanismo nacional burgués ha llegado a su fin (...) esto ya no podía ser suficiente para mantener unidos los vínculos telecomunicativos entre los habitantes de la moderna sociedad de masas (Sloterdijk, 2001: 23-27-28).

El mismo autor plantea que el humanismo en el mundo moderno en tanto lo escolar y educativo ha llegado a su fin en la medida en que la racionalidad del mercado, las prácticas políticas y la economía no se desarrollan en consonancia “con el modelo amable de las sociedades literarias” (29). Una nueva utopía pasa por mirarse así mismo desde sus propias culturas, desde el fragmento de las memorias y sin la intencionalidad homogeneizante y pretensiones totalizantes, de universalidad. Para Adolfo Colombres “América Latina no podrá consumir su emergencia civilizatoria mientras no deje de asumir lo ajeno como propio” (Colombres, 2004:29). Indica que en materia de cultura y educación, no se puede continuar bajo la reflexión decadente del raciocinio europeo y más bien proponerse en encontrar los valores que las sustentan en el mundo de los deslumbramientos, en el lugar de las inexistencias, en la utopía.

Conclusión

La pedagogía tiene ese carácter de modificarse en el tiempo y en cada contexto en donde es pensada. En su cualidad de discontinua, debe transformarse en algo más la técnica a la que ha sido reducida. Es algo serio

para pensarse, porque no vemos manera de que podamos superar los posicionamientos epistémicos que nos plantean el racionalismo y el positivismo si no reflexionamos profundamente sobre ello. Tenemos diversos y profundos problemas educativos estructurales a los cuales tendemos a aplicar soluciones prácticas. Superar la técnica, el metodologismo, las prácticas educativas liberales necesita del trabajo político y no solo de la política. Se debe comprender que la transformación del sistema categorial con el que analizamos nuestras realidades debe modificarse a partir de miramientos empíricos particulares, porque la vida política es el espacio antropológico primero.

Referencias Bibliográficas

- ARENDRT, H. (2007). La promesa de la política. Barcelona: Paidós
- ARENDRT, H. (2008). Responsabilidad y Juicio. Barcelona: Paidós Básica
- BAUTISTA, J. (2015). Qué significa pensar desde América Latina. Caracas: MPPC
- BOHM, W. (2010). La historia de la pedagogía, desde Platón hasta la actualidad. Villa María: Eduvim
- GUZMÁN, N. (2007). La crisis del logos o las utopías de la modernidad. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana
- MOUFFE, CH. (2007). En torno a lo político. México, DF: Fondo de Cultura Económica
- WESTER, JUTTA H. (2008) Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. República Bolivariana de Venezuela. Utopía y Práxis Latinoamericana, Fondo Editorial Universidad del Zulia.
- SLOTEDIJK, PETER. (2001) Normas Para el Parque Humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger. Ed. Biblioteca de Ensayo Siruela, Madrid.
- COLOMBRES, ADOLFO. (2004). América como civilización emergente. Ed. Suramericana, Buenos Aires.

Democracia Sub-alterna y Estado Hegemónico. Crítica política desde América Latina. Diálogo abierto con Álvaro B. Márquez-Fernández. Ignacio Medina Núñez (Comp.)

Comentario: Harold Ballesteros Valencia
harballe@gmail.com

Alvaro Márquez-Fernández y la emergencia de una nueva utopía.

“No dejes de creer que las palabras y la poesía sí pueden cambiar al mundo”
Walt Whitman

En una conversación con el maestro Álvaro Márquez Fernández, acompañados de una aromática taza de café, con el tono de quien desea expresar que “lo que voy a comentar ustedes ya lo saben”, comenzaba diciendo: “Europa ha envejecido no solo desde la avanzada edad de sus ciudadanos y sus instituciones, sino también desde las ideas. Estamos frente a dos mundos, uno que hace gala de la decadencia y otro, mucho más joven, donde la democracia es una mascarada en la cual la tolerancia justifica la irreflexión, y el gran mercado, entre viejas y desusadas formulas, se erige como poder en sí mismo”. Ese territorio joven al que se refería es el que está situado en la periferia del mundo; el que acaba de escapar al gueto de los protectorados o aquellos surgidos de la Constitución de Cádiz, luego de la insurgencia de los ciudadanos que aprovechando la forzada ausencia de Fernando VII, imaginaron que un nuevo orden era posible, entonces, dejando de lado el eterno reclamo de que España debería reconocerles como ciudadanos de ultramar multiplicaron sus fuerzas y se levantaron en armas y adoptaron la literalidad del texto constitucional para que fuera el suyo.

Y una democracia, emanada de los discursos fundantes de estas naciones, venidas del colonialismo y construidos sus Estados nacionales a

Recibido:01/06/2019 Aceptado: 20/06/2019

imagen y semejanza del imaginario y relato colonial, se dieron a la tarea de ubicarse en el devenir bajo el cobijo de una esfera que unía a los mismos: una élite que colocó en el borde de la misma a la mayoría de los adscritos a la nación; negros, indios y mujeres excluidos de su condición de ciudadanos; la mano de la democracia solo llegaba hasta ellos como imposición hegemónica del poder, bajo múltiples prácticas de dominación. A lo largo de dos siglos, el ejercicio de la democracia se ha ido afinando a partir de paquetes de normas que propenden por la sumisión a las mismas por parte de las mayorías y concentrando cada vez más su representación en las élites. A propósito, Álvaro Márquez considera que

Una democracia declarada en el discurso político, sin compromiso ético y moral con las condiciones de vida de la ciudadanía, se encuentra confiscada por los valores de intercambio de la economía de mercado. No es una democracia que mira al ciudadano como *sujeto*, sino como objeto de la producción y del consumo (2018:21).

Así el maestro comienza su travesía por los territorios de lo que él mismo denominaría una *nueva utopía*. Situándose en la más alta cumbre de la Grecia del siglo V, en el esplendor de la emergencia del Estado y la objetivación de la Democracia, arguye dos principios en los cuales deben estar inmersos los ciudadanos de la polis para ejercer la ciudadanía y ganarse el derecho a habitarla: la moral y la justicia. Partiendo de la premisa de que solo es posible esta virtud ética en la medida en que las normas impliquen al sujeto en un discurso inclusivo que tenga como resultante el *bien común*. En tal sentido, dice Márquez que:

En democracia las prácticas de obediencia pública se corresponden directamente con los valores de verdad de las normas, al acuerdo racional y argumentativo según la interpretación de las leyes compromete a los ciudadanos y sus legisladores, lo que debería generar juicios que con toda claridad lógica y discursiva pongan sobre el tapete las cuestiones que deben ser resueltas para el *bien común* con la concurrencia de todos los afectados (28).

La invitación a esa *nueva utopía* pasa por reevaluar el sentido de la democracia y plantearse que equidad y la justicia serían los principios básicos de una auténtica democracia que se *autotransforma* en relación a producciones discursivas que permitan la inclusión y la incidencia del ciudadano en el juego participativo del poder, lo que, para Márquez, correspondería a una reinención del poder del Estado, no solo desde sus normas sino también desde sus prácticas pues a la luz de: “este panorama de la actualidad política, se trata, por el contrario de insistir en el rescate

del pensamiento utópico” (43) .

Sin duda alguna, lo anterior significa enfrentar a un Estado hegemónico que en su estructura desarrolla un profundo distanciamiento con los ciudadanos y ubicarse en el devenir de una sociedad que asume su condición de *para sí*, haciendo presencia en la esfera de lo público y promoviendo “una reingeniería de la vida pública de los ciudadanos” (34) para lograr conquistas significativas en el marco de los derechos humanos. La conquista de lo público por parte de los ciudadanos garantiza la conmoción de la totalidad institucional y, por ende, la alternatividad del poder del Estado y la emergencia de otros poderes encarnados en cada clase y sectores de clase que responden a la asociación hacia la transgresión e incluso el levantamiento insurreccional, no para la perpetuación en el poder del Estado y la eliminación del sujeto sino para la alternancia y la afirmación de una sociedad crítica pues, según Márquez, no sería correcto prescindir del contexto de insurgencia o desacato donde surgen las nuevas demandas que, en materia de derechos, reclaman las ciudadanías.

Álvaro Márquez propone como alternativa a la democracia emanada de un estado hegemónico, desconocedor del otro, “la democracia subalterna”. Se trata de reconocer la existencia de otras fuerzas sociales y la puesta en escena de la lucha de contrarios, donde el sujeto, en el marco de la dialéctica, reconozca la presencia de un mundo polifónico conducente, no desde el consenso sino del disenso, a la construcción de nuevos discursos donde se considere al otro en su debida correspondencia y condición de alteridad.

Debe reconocerse que una democracia Sub- alterna implica una inversión de la pirámide. Esto es, que se reconoce al otro como *sujeto cultural* y en ese mismo sentido se valora su poder en tanto sujeto de comunicación y, en consecuencia, de interrelaciones subjetivas. En segunda instancia, sin desconocer la razón, propone una crítica a una racionalidad que ha devenido en un resultado impositivo y, bajo la égida de una reflexión práctica, lograr, de contera, ahondar en la consecución de nuevos sentidos en los que se ponen en alternancia e incluyen multiplicidad de discursos que tienden a la desmitificación de la razón y su univocidad discursiva. La anterior premisa convoca a una resignificación de las ciudadanías. El Estado hegemónico impositivo solo es sujeto de conmoción y extrañamiento en

la medida en que las ciudadanías se aparten del concepto de ciudadanía en singular y abracen el concepto de ciudadanías en plural. Debe entonces, producirse una reinvencción de las mismas, reconociendo su propio poder, haciéndose un inventario que parte de entender que el Estado moderno, desde su concepción inicial, se legitima en las “relaciones de poderes que se conforman y constituyen a través de la voluntad popular del conjunto social, con la intención de ejercer una participación directa sobre las gestiones públicas del Estado” (75); que ha sido sujeto de partidos políticos que han legitimado su exclusión y han subjetivado, incluso el ejercicio hegemónico de los mismos y legitimado la praxis de subalternidad como inmanencia y avanzar en pos de una práctica contrahegemónica.

En los últimos veintiún años, América Latina ha sido escenario de la emergencia de gobiernos que de alguna manera respondieron a una importante movilización social que irrumpió en el escenario público enfrentando y dando cuenta de la anomia de la mayoría de los Estados nación de la región, provenientes unos de gobiernos militares y otros de dictaduras civiles enmascaradas en la esfera de sistemas que así mismas se reivindicaban como democracias. Ya no contaban con una institucionalidad sólida respaldada en la norma y legitimada en las clases o sectores de clase que habían entrado en un estado de disrupción. Las ciudadanías de estos países reivindicaron su papel histórico de asumir el control del espacio público y promover el ritual del encuentro con base a la necesidad de mostrarse como poder y propender por asumir el control del aparato estatal en torno a la lógica de reconocimiento de la existencia de disensos que se concretarían, sin sumisión, en alternativa política práctica.

Cabe anotar que las ciudadanías que opusieron resistencia y enfrentaron en las calles a instituciones decadentes con toda su carga represiva, expusieron en el espacio público una multiplicidad de intereses y, por tanto, diversidad de intencionalidades y expresiones de poder, lo que puso al descubierto a las ciudadanías en una práctica que las unía en la diferencia y las ponía en condición no de la emergencia de una alternativa sino de diferentes alternativas que robustecerían el proyecto de *sub- alternidad*.

Sin embargo, estos gobiernos, inicialmente, con sólido respaldo social, se vieron enfrentados a la superación de unas condiciones de pauperización creciente de grandes sectores de la población como resultante de la

racionalización del mercado; por otra parte, la voracidad de los Estados supranacionales, la mitificación del PIB, las imposiciones del concepto de desarrollo neoliberal a través de los FMI, BM y BID, y la construcción de una matriz comunicacional adversa lograron desarrollar un campo semiótico donde los procesos de significación se hacían intermitentes, nada estables, dando lugar a la volatilidad de sentidos. Además, debe tenerse en cuenta que esta emergencia coincide con la crisis más profunda de la historia del país más poderoso del planeta, lo cual acelera la sensación de habitar en un mundo de incertidumbres en el que la economía se mundializó y la política, desde la hegemonía del poder, se quedó agazapada tras las fronteras nacionales para legislar y flexibilizarse en favor de la inversión extranjera.

Los gobiernos emergentes irrumpieron, entonces, como una crítica a las promesas incumplidas de la sociedad liberal; alcanzaron, sin duda alguna, importantes logros en materia social pero fueron arrinconados en el marco de las lógicas del mercado. Desde la óptica de Márquez, perdieron el rumbo en tanto se sumergieron en las aguas del caudillismo populista, se agruparon en partidos únicos y homogeneizantes, desconociendo la pluralidad como presupuesto nodal de una democracia participativa y excluyeron a las minorías, sometiéndolas al aplastamiento ideológico; se sustenta esto, según el maestro, en tanto “El punto de nulidad democrática es el factor de inmovilidad política que sufre la ciudadanía en cuanto actor o sujeto activo en la transformación del orden político instituido a través del Estado representativo” (97). Más adelante, el mismo autor profundiza en cuanto a la reversión en cuanto a la intención inicial de un Estado que permitiera el juego de la alternatividad en simultánea participación en los procesos de construcción de justicia y equidad:

Por un lado, asocia las prácticas sociales como recurrentes a un uso de la libertad a la libre participación en el ejercicio público del poder; pero, a la vez, restringe esas prácticas a los estamentos burocráticos de la gerencia del poder. Es decir, son prácticas administrativas que sirven de soporte legitimante a las clases sociales insertas en la dirección del poder político. Luego, la participación ciudadana es infiltrada ideológicamente por estas clases y el orden hegemónico del Estado, opacando significativamente los roles de cambio que pueda portar la participación ciudadana (Márquez, :97)

A la complejidad de las nuevas prácticas políticas se le sumó la abulia de las ciudadanías que no se sentían representadas y optaron por ser,

momentáneamente, sujetos pasivos del poder hegemónico de sus Estados nacionales. Pero las ciudadanías recuperan su capacidad de acción para volverse a reconocer en sus disimiles relatos mediante los cuales comienzan su legitimación en el espacio público, único espacio de pertenencia plural y solidaria. Los fragmentos de relatos emanadas de estas ciudadanías subvierten el orden hegemónico, llevándolo a la represión o al dialogo inclusivo. Recuérdese los “pequeños” relatos de las *Madres de Mayo*, las *Bailadoras de Cueca en Chile*, las *Madres de Soacha en Colombia*, las movilizaciones de la África Islámica, los indignados ocupando las plazas del mundo desarrollado. Pero estos ejercicios, devenidos en subalternidad develan una presencia polisémica que une los fragmentos para la realización del ritual. Unos acuden a la plaza por el cambio climático, otros por la defensa de los animales, otros contra la proliferación de armas nucleares, otros, contra el hambre; en fin, se logra construir un gran relato que aspira a ser en el poder participativo, constructor de políticas públicas y alternancia de los poderes.

Surge, desde las fuentes de legitimidad originaria, una teoría y una praxis del poder que toma su sentido desde la intersubjetividad del ciudadano donde el reconocimiento del otro, es un reconocimiento que no niega, sino que afirma la interrelación de los actores y sujetos sociales en la elaboración de los medios y fines de la sociedad (Marquez, 2016:99)

Ahora, las ciudadanías, no solo se erigen como poder sino que también rubrican unos elementos que legitiman el principio de justicia como sentido de “una práctica que le permita a cada persona, individuo y ciudadano, sentirse reconocido en el derecho a ser sujeto de la igualdad y la equidad en cualquier situación de su vida” (101). La justicia se erige en consonancia con el ejercicio de una democracia que transgrede la condición de representativa a la de participativa. Cuenta con el contexto, la historia como devenir y el sujeto en movimiento continuo como una resultante que implique distribución equitativa de normas derivadas de consensos que determinen un orden jurídico de nuevo tipo en el marco de la justicia social.

El maestro Álvaro Márquez, impiensa el eurocentrismo y se lanza a un principio epistemológico que deriva en “otro modo de pensar que pudiera producir la contradicción o contrasentido al sentido absoluto o universal

que pudiera estar determinando la reproducción material de la vida” (120) y se una a las voces Enrique Dussel, Boaventura de Sousa dos Santos, entre otros, que consideran que el Sur está produciendo esa nueva manera de ver el mundo desde un agenciamiento descolonizador y contrahegemónico que entiende la utopía como reinención ontológica del “ser ahí” del “ser en el mundo”, y la construcción de un sujeto que se debate entre la racionalidad y la utopía en materia de pensar el mundo, la emergencia de un sujeto libertario y la resignificación de un mundo posible no solo en términos de pensamiento sino también de praxis para la construcción de un mundo dominado por los postulados de democracia participativa, emergencia de ciudadanías en plural y objetivado bajo el presupuesto de que “Sin utopía no es posible concretar en una praxis los discursos de emancipación de los que se vale el pensamiento para cuestionar y replantear el *thelos* posible de la libertad reprimida de los sujetos coactados o alienados” (123).

La concepción utópica de Álvaro Márquez Fernández, no es otra cosa que la apuesta a una América pensada desde múltiples imaginarios y relatos de mundo que asuman el control de lo público en aras de la construcción, no de poder sino, de poderes surgidos del levantamiento de ciudadanos en pos de, bajo el principio de fragmentación, resignificación de conceptos de democracia, poder, y ciudadanías para la participación y alternación del poder en aras de dar cuenta de un mejor estar para los ciudadanos adscritos a las distintas nacionalidades del tercer mundo y la emergencia de una nueva ética como construcción del buen vivir y crítica a una modernidad que funda su poder en la racionalidad del mercado y no en la puesta en práctica de la razón como surgimiento a de una contrahegemonía, entendida como una racionalidad desmitificada desde la subalternidad y, en última instancia, el surgimiento de un Estado que de cuenta no del poder como inmanencia sino como poderes surgidos del seno de los distintos poderes de una democracia participativa del advenimiento un poder en clave de utopía.

Instrucciones para los autores.

1.- Consideraciones generales sobre el envío de los trabajos

Los investigadores y público en general interesados en publicar sus trabajos en ***Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*** deberá ingresar al sitio web de la revista encuentros.unermb.web.ve y enviar su manuscrito registrándose en la misma. También podrá enviar a través de los correos puestos a disposición revistaencuentrosve@gmail.com y larezrafael@gmail.com.

Desde el momento que el (los) autor (es) envía (n) su trabajo y el mismo es aceptado y publicado en la **ENCUENTROS. REVISTA DE CIENCIAS HUMANAS, TEORÍA SOCIAL Y PENSAMIENTO CRÍTICO**, éste (éstos) acepta (n) la cesión de derechos autorales, razón por la cual la revista puede publicar el artículo en formatos físicos o electrónicos, incluido Internet, bases de datos y otros sistemas de información vinculados a la revista. ***Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*** se rige bajo la licencia de *Creative Commons (BY-NC-SA)*.

2.- Evaluación de los trabajos

Todos los trabajos serán evaluados por parte de un Comité de Árbitros conformados por los miembros del Comité Editorial.

– Especialistas de reconocido prestigio, bajo la modalidad de doble ciego, seleccionado por el Comité Editorial de la revista, externos a la Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”. Los trabajos propuestos deben ser **originales, inéditos** (ver el apartado sobre “redundancia” en estas normas para más detalles) y **no podrán ser sometidos simultáneamente a proceso de evaluación y arbitraje en otra revista**. Los originales de los artículos propuestos no serán devueltos. La evaluación de los árbitros se realizará mediante el procedimiento conocido como **doble ciego**: los árbitros y los autores no conocerán sus identidades respectivas. Los criterios de evaluación son los siguientes:

a.- Criterios formales o de presentación: 1) originalidad, pertinencia y adecuada extensión del título; 2) claridad y coherencia del discurso; 3) adecuada elaboración del resumen; 4) organización interna del texto; 5) todos los demás criterios establecidos en la presente normativa.

b.- Criterios de contenido: 1) dominio de conocimiento evidenciado; 2) rigurosidad científica; 3) fundamentación teórica y metodológica; 4) actualidad y relevancia de las fuentes consultadas; 5) aportes al conocimiento existente.

Una vez recibidos, los trabajos siguen el siguiente proceso: a) inicialmente, se acusa recibo del manuscrito vía correo electrónico; b) seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar para determinar si cumple con las Normas para la presentación de trabajos; b) si las cumple, pasa al arbitraje, proceso en el cual especialistas calificados evalúan los trabajos de acuerdo con criterios de pertinencia, originalidad, aportes y virtud científica y académica, previamente establecidos por *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* y emiten un veredicto sobre la publicación o no del trabajo, el cual consistirá en: b-1) **Publicable**. b-2) **Publicable con ligeras modificaciones**, que implican aquellas de forma y estilo, en miras de adaptarse los criterios formales o de presentación de la revista. b-3) **Publicable con modificaciones sustanciales**, que implican aquellas de fondo y construcción del manuscrito, en miras de adaptarse a los criterios de contenido de la revista. b-4) **No publicable**. c) si el trabajo no cumple con los criterios mínimos presente en estas normas, el Consejo Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje; d) en cualquier caso, se le notificará al autor o autores, por escrito, la decisión.

Los autores tendrán un máximo de veintiún (21) días para el envío de las modificaciones al Comité Editorial a las siguientes direcciones: *revista-encuentrosve@gmail.com*. En caso de no enviarse dichas correcciones en el lapso establecido, se asume **desinterés por parte de los autores de no publicar su trabajo en *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico***. En caso de que el (los) autor (es) decidan no publicar su trabajo, deberán presentar una comunicación en la cual dejen claro la no publicación del material enviado en la revista.

3.- Presentación de los trabajos

Los trabajos deben presentar un resumen de 150 palabras como máximo y cuatro (4) palabras clave. Tanto el resumen como las palabras clave estarán en español e inglés. Igualmente, el título y el subtítulo del trabajo serán presentados también en los idiomas anteriormente mencionados. La extensión no debe ser mayor de quince (15) cuartillas ni menor a diez (10); en caso de incluir gráficos e ilustraciones, la extensión máxima puede ser hasta veinte (20) cuartillas. Todos los trabajos serán presentados en hoja tipo carta. El texto se presentará a espacio y medio, en fuente Times New Roman, tamaño 12. Para las notas a pie de página, el tamaño será en fuente Times New Roman tamaño 10.

4.- Cuerpo del artículo

Título: Debe ser corto, explicativo y contener la esencia del trabajo. Este título debe proporcionarse tanto en el idioma español como inglés. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del título: a) claridad; b) brevedad (se sugiere entre 10 y 15 palabras); c) especificidad; y d) originalidad.

Autor(es): Indicar los nombres y apellidos completos, sin títulos profesionales, el nombre de la institución donde se realizó el trabajo o de la institución a la cual pertenece el autor. No colocar ningún signo de puntuación

Resumen: No mayor de ciento cincuenta (150) palabras, en español y en inglés en un solo párrafo. En caso que el trabajo se presente en otro idioma, el resumen debe redactarse en ese mismo idioma, en español e inglés. La redacción del resumen es libre, si bien se sugiere que en el mismo se reseñen el objetivo del trabajo, los métodos utilizados, resultados y conclusiones. Se establecen los siguientes criterios para la redacción del resumen: a) preciso; b) completo; c) conciso; y d) específico.

Palabras clave: Deberán incluirse palabras clave en español y en inglés, con cuatro (4) palabras clave. Estas palabras descriptoras facilitan la inclusión del artículo en la base de datos internacionales.

Apartados y Sub-apartados: Los trabajos deberán dividirse en introducción, desarrollo y conclusión. En el desarrollo, serán de libre titulación y división por parte del autor, procurando el mantenimiento de coherencia interna tanto de discurso como de temática. Se sugiere, en tanto sea per-

tinente de acuerdo con la temática planteada en el trabajo, subdividir el desarrollo en: fundamentos teóricos, metodología y análisis o discusión.

Citas: El citado se realizará en el texto utilizando la modalidad autor-fecha indicando, en caso de ser cita textual, se ubica dentro del paréntesis: apellido (s) del autor, coma, año de publicación de la obra, seguido de dos puntos y el (los) número (s) de la (s) página (s), por ejemplo: de acuerdo a (Govia,1998:45); si no es cita textual sino una paráfrasis no se indicará el número de año, ejemplo: de acuerdo Govia (1998) o (Govia, 1998). Si hay varias obras del mismo autor publicadas en el mismo año, se ordenarán literalmente en orden alfabético; por ejemplo, (Govia, 2008a:12), Govia (2008b:24). Si son dos autores, se colocarán solamente el primer apellido de cada uno, por ejemplo: Según Márquez y Díaz (2008:90) o (Márquez y Díaz, 2008:90), siguiendo el mismo criterio explicado anteriormente para las citas textuales y las paráfrasis. En caso de ser tres autores o más se colocará el apellido del autor principal seguido de “y otros”, ejemplo: (Rincón y otros, 2008:45). Deben evitarse, en lo posible, citas de trabajos no publicados o en imprenta, también referencias a comunicaciones y documentos privados de difusión limitada, a no ser que sea estrictamente necesario. En caso de fuentes documentales, electrónicas u otras que por su naturaleza resulten inviables o complejas para la adopción del citado autor – fecha, sugerido en estas normas, puede recurrirse u optarse por el citado al pie de página. En casos más específicos, puede recurrirse a las normas APA en su 6ta edición.

En el caso de documentos en archivos, los autores pueden recurrir al uso de notas al pie de página o a las normas APA para la referencia del contenido de los mismos, siempre y cuando mantengan coherencia en el estilo de citado a lo largo del trabajo. Independientemente del método de citado para los documentos en archivos, éstos igualmente deberán aparecer en la sección *documentales* de las *Referencias*.

Referencias. Las referencias deberán ir al final del artículo. Estas se subdividirán en: bibliográficas, hemerográficas, documentales, electrónicas, orales y otras que se hayan utilizado. Deberán ir a espacio sencillo y con sangría francesa de 1cm, con un interlineado de 1,5 espacios entre obras referenciadas. El orden de las referencias es alfabético por apellido. Las diferentes obras de un mismo autor se organizarán cronológicamente, en orden

ascendente, y si son dos obras o más de un mismo autor y año, se mantendrá el estricto orden alfabético por título. Se referirán únicamente a las citadas en el trabajo. Los autores son responsables de la fidelidad de las referencias. Si un autor escitado más de una vez debe evitarse colocar la tradicional raya que substituía los apellidos y nombres del autor o autores. Ello se explica porque los busca- dores electrónicos de los repositorios institucionales leen palabras y la raya no posee ningún significado alfabético.

- **Libros:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título de la obra* (N^{sima} edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial [no debe llevar la palabra “editorial” a menos que forme parte del nombre de la institución editora].
- **Ejemplo de libro con un autor:** SALAS ASTRAIN, Ricardo (2002). *Etica Intercultural. (re)lecturas del pensamiento latinoamericano*. Santiago. Fondo Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- **Ejemplo de libro con dos autores:** MENDEZ, Johan y MORAN, Lino (2013). *Pensamiento positivista venezolano ante la condición humana: Laureano Vallenilla y Cesar Zumeta*. Maracaibo. Universidad del Zulia.
- **Ejemplo de libro con más de dos autores:** PARRA, Reyber y otros (2001). *Manual de Introducción a la Historia*. Maracaibo: Universidad Cecilio Acosta.
- **Ejemplo de libro obtenido de la web:** Real Academia Española (2011). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/27899/43273>
- **Capítulos de libros o parte de una compilación:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). Título del *capítulo o sección*; en APELLIDO(S), Nombre completos del (de los) editores-compiladores (Ed., Comp. o Coord.). **Título de la obra** (N^{sima} edición [si aplica]). Lugar de publicación: Casa o ente editorial.
- **Ejemplo de capítulo de libro:** VIDOVIC, Jorge (2011). *Ra-*

fael Maria Baralt y su aporte a la historiografía venezolana; en VIDOVIC, Jorge (Comp.). **Rafael Maria Baralt. Vida y Pensamiento.** (pp 61-75). Cabimas: Fondo Editorial UNERMB.

- **Artículo en revista arbitrada:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año). *Título del artículo.* **Título de la revista**, volumen o año, número, número de páginas.
- **Ejemplo de artículos en revista arbitrada:** LAREZ PUCHE, Rafael y PIRELA, German. (2014). *De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: Debates y Experiencias.* **Revista de Filosofía.**, Vol. 80 N°2, pp. 115-128.
- **Trabajos de grado/tesis inédito:** APELLIDO (s), Nombre (s) del autor (es) (año). *Título del trabajo.* (Trabajo de grado/tesis de maestría/Tesis doctoral). Institución, Lugar./Recuperado de
- **Ejemplo de trabajo de grado/tesis inédito:** DIAZ-MONTIEL, Zulay (1999). *Hermenéutica intercultural en la filosofía latinoamericana de Fornet-Betancourt : intersubjetividad, dialogo y ética.* (Trabajo de grado). Universidad Cecilio Acosta, Maracaibo (Venezuela).
- **Trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:** APELLIDO (s), Nombre (s) de los autores (mes, año). *Título del trabajo.* Trabajo presentado en <nombre de la conferencia> de <Institución organizadora>, lugar.
- **Ejemplo de trabajos presentados en eventos científicos y/o conferencias:** LAREZ PUCHE, Rafael y BARROSO, Kenya (noviembre, 2017). *Pensar una geohistoria otra: más allá de los tecnicismos* Trabajo presentado en el 14° Congreso Nacional de Historia Regional y Local, San Felipe (Venezuela).
- **Artículo de periódico:** APELLIDO(S), Nombre (s) completo (s) del (de los) autores (año, mes y día). Título del artículo. *Título del periódico*, página.
- **Ejemplo de artículo de periódico:** VIDOVIC, Jorge (23 de marzo de 2015). 33 años de la UNERMB., El Regional. p. 14.

- **Ejemplo de constituciones:** *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* [Const.]. (1999). 3^{ra} edición. Ex Libris.
- **Ejemplo de leyes:** Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (15 de agosto de 2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria.
- **Entrevistas:** Nombre del entrevistado, realizada el día, mes año en Lugar (Lugar).
- **Ejemplo de entrevistas:** Edward Govia, realizada el 07 de septiembre de 2017 en la Universidad Rafael María Baralt (Cabimas).

Anexos: los anexos constituyen elementos complementarios del texto que refiera el lector a una parte del trabajo o fuera de él, con el propósito de ilustrar las ideas expuestas en el texto, ampliar o aclarar o complementar lo allí expresado. Los anexos son contabilizados como parte del número de páginas del escrito.

En el caso de figuras y cuadros, el autor podrá acompañar el original con las ilustraciones que estime necesarias. Las fotografías e ilustraciones deben ser enviadas en formato jpg con un mínimo de 300 dpi de resolución. Las leyendas o pie de foto no deben hacer parte de las imágenes, por tanto, deben indicarse separadamente. Los anexos deberán estar numerados (Imagen 1, Ilustración 2, entre otros) y reseñados dentro del texto (Ver ilustración x). El fondo de los gráficos, tablas y cuadros deberán ser en blanco. Es responsabilidad del autor conseguir y entregar a la revista el permiso para la publicación de las imágenes que así lo requieran. Si bien se permiten los anexos a color, debe tomarse en cuenta que la revista en físico se imprime a escala de grises; en tanto que la versión electrónica aparece a color.

5.- Observaciones en cuanto a redacción y estilo

- Las subdivisiones en el cuerpo del texto (capítulos, subcapítulos, entre otras) deben tener numeración arábiga, excepto la introducción y la conclusión que no se numeran. Los subcapítulos se reseñarán en decimales (1.1, 1.2, 5.6,) en tanto que las subdivisiones de estos últimos deberán pre-

sentarse en letras consecutivas (a,b,c,d, sucesivamente).

- Los términos en latín y las palabras extranjeras deberán figurar en letra itálica o cursiva.

- La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis después de la fórmula completa; sucesivamente se recurrirá únicamente a la abreviatura.

- Las citas textuales que sobrepasen las cuarenta (40) palabras deben colocarse en formato de cita larga, entre comillas, a espacio sencillo, con margen de 1cm a la izquierda.

- El inicio de cada párrafo no lleva sangría.

- Las notas de pie de página deberán aparecer en números arábigos.

- Si bien se permite el uso de las notas al pie de página, éstas tendrán un carácter explicativo y ampliatorio (si amerita el caso) de las ideas planteadas en el trabajo. No se aceptará el uso de pie de página para los datos de citas ni referencias, a excepción de referencias de documentos en archivos.

- Los cuadros, gráficos, ilustraciones, fotografías, mapas y similares deben aparecer referenciados y explicados en el texto. Deben estar, asimismo, titulados, numerados e identificados secuencialmente y acompañados por sus respectivos pies de imagen y fuente(s), de la siguiente manera: Fuente: Apellido (s), año. Ej.: Fuente: Márquez, 2012.

- Los cuadros, tablas, gráficos, ilustraciones y similares deben ser, preferentemente, de elaboración propia (salvo que el trabajo presentado implique el análisis de anexos de autoría externa). La inserción de los mismos debe estar plenamente justificada y guardar estricta relación con la temática y/o aspectos tratados en el trabajo presentado ante *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*.

6.- Casos de controversia

La revista se compromete a dirimir los casos de controversia a través del Comité Editorial en los casos en los que los pares evaluadores señalen tener algún conflicto de intereses con el texto a evaluar. La revista garanti-

za que serán escogidos a los evaluadores más idóneos también en términos de compatibilidad temática y académica. En casos de dudas, siempre se recurrirá al Comité Editorial para dirimir estos casos.

7.- Buenas prácticas

Acerca del plagio: El plagio implica la no originalidad de los trabajos. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* como original a “aquella obra científica, artística, literaria o de cualquier otro género, que resulta de la inventiva de su autor”, acorde a la definición de la Real Academia Española. Por su parte, plagio constituye la acción de copiar obras ajenas y atribuirse la autoría de las mismas. Se incurre en plagio al tomar una idea, texto ajeno, e incluso la obra completa. Estas acciones se consideran un comportamiento impropio, que puede dar lugar a sanciones, como el veto temporal o permanente a los autores de publicar en *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, según la gravedad del caso. Si el plagio se descubre antes de la publicación del artículo, se procederá a no publicarse y ser descartado; si es descubierto después de su publicación, se procederá a retirarse de la versión electrónica, con la notificación de su retiro por plagio comprobado.

Redundancia: Los trabajos derivados de un mismo proyecto iniciativa no serán considerados “redundantes” en la medida que la interrogante o aspecto planteado sea diferente. El abordaje de los datos, aspectos no considerados en trabajos anteriores (una etapa de mayor avance o resultados definitivos), la aplicación de una misma metodología en otros espacio, mayor reflexión sobre un aspecto abordado previamente. En caso de la existencia de trabajos previos derivados de un mismo proyecto, deberán ser citados (no hacerlo se considerará plagio o “autoplagio”) y, asimismo, aclarar las diferencias existentes con respecto al trabajo presentado a evaluación mediante nota explicativa.

Los trabajos enviados a la revistas deben ser originales e inéditos, a menos que se haga constar claramente que se vuelve a publicar un trabajo con expreso conocimiento del autor y del equipo editorial de las revistas o publicación, previa aprobación del comité editorial de *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*. No se aceptarán trabajos que hayan sido escritos sobre información que ya haya

sido comentada extensamente en una publicación anterior, o que forme parte de un material ya publicado en cualquier medio (impreso o electrónico). Sólo se considerarán aquellos artículos que hayan sido rechazados por otras revistas, o que estén basados en una publicación preliminar (un resumen publicado en actas de congresos, un poster o un extenso en memorias arbitradas en un evento científico).

Conflictos de intereses: Los autores deben revelar en su manuscrito cualquier conflicto de tipo financiero u otro tipo de intereses que pudiera influir en los resultados o interpretación de su trabajo. Ejemplos de posibles conflictos de interés que deben ser descritos incluyen empleos y salarios, consultorías, propiedad de acciones, honorarios, testimonio experto remunerado y subvenciones u otras financiaciones que estén en relación directa con la investigación desarrollada. Es necesario, por tanto, que los autores informen, preferiblemente como nota de autor en el material enviado, los posibles conflictos de interés en el trabajo de investigación.

8.- Otras disposiciones

Se aceptan también los siguientes trabajos de corta extensión (máximo quince cuartillas): conferencias, ensayos, reseñas: comentarios de lectura reciente. Recensiones: análisis (o comentario) crítico de la lectura reciente, documentos, textos de carácter histórico, jurídico, acuerdos, declaraciones, entrevistas: realizadas con fines de investigación. Todos estos trabajos deben estar referidos a las áreas temáticas de la revista.

Ensayos: Las normas generales también aplican para los ensayos (originalidad, arbitraje, citado, manejo de referencias), si bien en cuanto a organización interna del texto y en cuanto a presentación de avances o resultados de la actividad investigativa es de libre manejo por parte de los autores. En esta sección pueden incluirse entrevistas, comentarios extensos sobre temas de actualidad, reflexión sobre la epistemología y didáctica de las ciencias sociales, entre otras ideas, condicionadas a que guarden relación con las temáticas de la revista.

Reseñas: Son comentarios breves (máximo tres cuartillas), análisis críticos de lectura reciente con el fin de divulgar las publicaciones actualizadas

en el área de ciencias sociales. Para el envío de reseñas, se pide la portada digitalizada del libro en formato jpg con un mínimo de resolución de 330 dpi, a todo color.

Arte: Consiste en un comentario sobre la obra de un artista, grupos de artistas o escuelas de arte, con especial enfoque a los residentes o quienes hayan tenido su trayectoria en la región zuliana y el occidente venezolano. También caben en esta sección críticas de arte, entrevistas, reflexiones sobre el estado de la cuestión de las distintas ramas del arte, en especial artes plásticas, pintura, escultura, fotografía, entre otros.

No se devolverán originales, y el Comité Editorial se reserva el derecho de hacer los ajustes y cambios que aseguren la calidad de la publicación. El orden de la publicación y la orientación temática de cada número lo determinará el Comité Editorial, sin importar el orden en que hayan sido recibidos y arbitrados los artículos. Cualquier otra situación no prevista será resuelta por los editores según estimen apropiados a los intereses de *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, sin derecho de apelación por parte de los autores.

Planilla para el arbitraje de artículos

1. Datos del trabajo

Título: _____

Fecha de Recepción del Documento: _____

Fecha de Evaluación: _____

2. Datos del Árbitro

Nombres y Apellidos del Evaluador:

Documento de identificación:

Institución:

Dirección:

Teléfono:

Correo electrónico:

Grado académico:

3. Evaluación Cuantitativa

Criterio	Excelente (93-100)	Bueno (80-92)	Aceptable (70-79)	Deficiente (0-69)
Importancia del tema estudiado				
Originalidad de la Discusión				
Relevancia de la Discusión				
Argumentación Teórica				

Adecuación del Diseño y de la Metodología				
Solidez de las Interpretaciones y Conclusiones				
Aportes y reflexiones personal				
Pertinencia con el contexto social latinoamericano				
Redacción y Estilo				

4. EVALUACIÓN CUALITATIVA DE ACUERDO A LOS CRITERIOS ANTERIORES Y LOS QUE CONSIDERE EL ÁRBITRO AGREGAR.
5. OBSERVACIONES GENERALES
6. RECOMENDACIÓN (VEREDICTO)

De acuerdo a la evaluación, en su opinión el artículo debe ser: Marque con una (X)

- Publicable sin Modificaciones..... ()
 Publicable con Ligeras Modificaciones..... ()
 Publicable con Modificaciones Sustanciales..... ()
 No publicable..... ()

Nota: Utilice una hoja adicional para justificar su decisión de ser necesario

Nota

FIRMA



Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt

Lino Morán
Rector

Johan Manuel Méndez Reyes
Vicerrector Académico

Leonardo Galbán
Vicerrector Administrativo

Victoria Martínez
Secretaria

Programa Educación

Nandy García
Director

Centro de Estudios Geo-Históricos y Socio-Culturales

Rafael Lárez Puche
Coordinador

**Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre Pensamiento
Crítico y Transformaciones Políticas**

José Lárez Rubio
Jefe



República Bolivariana de Venezuela
Universidad Nacional Experimental

“Rafael María Baralt”

UNERMB

ENCuentros

Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

AÑO 07, N° 10

Julio-diciembre

Esta revista fue editada en formato digital y publicada en julio de 2019 por el Laboratorio de Estudios Latinoamericanos sobre Pensamiento Crítico y Transformaciones Políticas, Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, Maracaibo, Venezuela.

www.unermb.web.ve

www.encuentros.unermb.web.ve

ENCuentros

Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico

ISSN: 2343-6131 / ISSN-e: 2610-8046
Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Maracaibo, Venezuela
N° 10. Julio-Diciembre 2019

Presentación	7
Yamandú Acosta La condición humana como lugar de la crítica / The human condition as a place of criticism.	9-26
Rosa Nidia Buenfil Burgos y Mónica García Contreras Afinidades, incompatibilidades y posibilidades teóricas: Postcolonialismo, género, decolonialismo y análisis político de discurso / Affinities, incompatibilities and theoretical possibilities: Postcolonialism, gender, decolonialism and political discourse analysis.	27-46
Claudia Analía Sanchez Hacia la vida digna: La situación colonial y las posibilidades de liberación desde la Filosofía Latinoamericana / Towards the dignified life: the colonial situation and the possibilities for liberation from the Latin American philosophy.	47-60
Fabián Alonso Pérez Ramírez Emergencia de Otra Universidad: popular, indígena, campesina e intercultural / Emergence of Another University: popular, indigenous, peasant and intercultural.	61-86
Lucila Didier Las pruebas estandarizadas: Cuando el Neoliberalismo se sienta en las aulas / The standardized tests: When Neoliberalism sits in the classrooms.	87-98
Oriana Rincón El saber didáctico más allá de las concepciones tecnicistas y eurocéntricas / The didactic knowledge beyond the technical and eurocentric conceptions.	99-110
Mauricio E. Giraldo Mejía Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas y Hatuey: Descolonización de la pedagogía en derechos humanos / Emilio, Juan Sin Tierra, Ricardo Semillas and Hatuey: Decolonization of pedagogy in human rights.	111-134
Gregorio Valera-Villegas La bildung de un artista: Arte, bohemia y mala vida / The bildung of an artist: Art, bohemian and bad life.	135-148
Kerstin Morillo Pedagogía de la sexualidad / Pedagogy of Sexuality	149-157
Usmary Dayana Moreno y Harold Ballesteros Valencia El pensar políticamente y la pedagogía para pensar en el marco de la utopía / Thinking politically and pedagogy to think in the framework of utopia.	159-172