



**EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS:
UN MARCO TEÓRICO REFLEXIVO PARA ABORDAR
REALIDADES SOCIOEDUCATIVAS**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

JOSELÍN MELO MOYA
FREDY JAVIER MORENO VALERO
PETER OCHIENG
PATRICIA INÉS TORRES GÓMEZ
JUAN DAVID ZABALA SANDOVAL

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
BOGOTÁ, D.C.
2013**



**EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS:
UN MARCO TEÓRICO REFLEXIVO PARA ABORDAR
REALIDADES SOCIOEDUCATIVAS**

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación

Director de trabajo de grado

RICARDO MAURICIO DELGADO SALAZAR

Director Grupo de investigación Educación para el conocimiento social y político

Presentado por:

JOSELÍN MELO MOYA

FREDY JAVIER MORENO VALERO

PETER OCHIENG

PATRICIA INÉS TORRES GÓMEZ

JUAN DAVID ZABALA SANDOVAL

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D.C.

12 DE NOVIEMBRE DE 2013

Artículo 23, resolución N°13 de 1946:

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de tesis. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque las tesis no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vean en ellas el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.



Tabla de Contenido

INTRODUCCIÓN	5
EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS PARA EL ABORDAJE DE REALIDADES SOCIOEDUCATIVAS	5
Consideraciones de la investigación	5
Problema de investigación	12
Objetivos de investigación.....	16
Metodología	17
CAPÍTULO I (<i>Juan David Zabala</i>)	19
LA SUBJETIVIDAD TENSIONADA.....	19
Introducción	19
Tensión 1: Entre lo Universal y lo Particular.....	30
Esencia y apariencia, autonomía del sujeto	34
Heurística de la subjetividad, potencia y potencialidades	41
La otredad como dimensión social de la subjetividad	44
Tensión 2: Entre el Pasado y el Futuro hay mucho más que el Presente	48
El sujeto como ángulo	52
Entre el pasado y el futuro	59
Tensión 3: Entre Regulación y Emancipación	68
Autonomía y Ciudadanía	71
El Estado de Excepción para la emergencia del Cosmopolitismo	75
Educación para la emancipación	83
Referencias	93

CAPÍTULO II (<i>Javier Moreno</i>)	98
LUCHAS SOCIALES POR EL RECONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN PARA LA NO EXCLUSIÓN	98
Introducción	98
Demandas sociales que tensionan los discursos y las prácticas de educación inclusiva y en la diversidad	102
Integración escolar, inclusión social y la atención educativa diferencial	103
Subjetividades, diversidad cultural y procesos educativos interculturales.....	105
Estandarización educativa para la globalización y sociedades de conocimiento	108
Tensiones entre la diversidad y los derechos a la igualdad y a la diferencia	111
Justicia social y luchas por el reconocimiento en los procesos educativos.....	114
Fraser y la justicia social como garantía de la paridad participativa.....	115
Honneth y la justicia social como luchas sociales por el reconocimiento moral.....	117
Santos y la justicia social como justicia cognitiva y democracias de alta intensidad.....	121
Educación para la no exclusión y luchas sociales por el reconocimiento	124
Educación en la diversidad desde las epistemologías del Sur	134
Alcances de políticas educativas y prácticas pedagógicas orientadas hacia la justicia social.....	147
Educación para todos funcional y las flexibilizaciones instrumentales.....	148
Educación para todos crítico-social y transformaciones de alta intensidad	157
Referencias	167
 CAPÍTULO III (<i>Joselín Melo Moya</i>).....	 171
LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: UN ABORDAJE DESDE LAS PROPUESTAS EMANCIPATORIAS DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E IGNACIO ELLACURÍA	171
Introducción	171
Horizontes epistemológicos para la Universidad del siglo XXI.	176
El Conocimiento instrumental en la Posmodernidad.....	176
La Universidad en la mira del Conocimiento crítico y emancipador.....	181
Teoría y Praxis para el cambio.	187

Emancipación posmoderna y poscolonial desde la Universidad.....	194
Visos coloniales en la Universidad.	194
Democracia de Alta Intensidad desde la Universidad.....	198
Función fundamental de la Universidad en la situación política globalizada.....	203
Desde ahora y desde abajo. La transformación de la <i>Realidad</i> desde el <i>Sur</i>	210
¿Es posible una Pedagogía universitaria que promueva la Emancipación?.....	215
Pedagogía supeditada por la exclusión, la inequidad y el desperdicio.	215
La Interculturalidad como fuente de Emancipación.	219
Ejercitando la <i>Traducción intercultural</i> en y desde la Academia.	223
Cátedras y ejercicios que articulan lo Multidisciplinar. La Docencia.	226
Mirada propositiva y proyectiva para la Universidad del siglo XXI:.....	232
Referencias.....	242
 CAPÍTULO IV (<i>Patricia Torres</i>).....	 245
 APROXIMACIÓN A UNA POÉTICA PARADIGMÁTICA DEL MEDIO AMBIENTE.....	 245
Introducción	245
Una Aproximación al medio ambiente.....	247
Del Colonialismo Al Pos colonialismo de Oposición.....	249
Las narrativas Globales.....	251
Narrativas Ambientales Globales.....	254
Narrativas Globales Localizadas.....	269
Del subdesarrollo al pos desarrollo.....	290
Desarrollo económico y Desarrollo sostenible	292
Alternativas del Desarrollo	297
Educación Ambiental: Entre la regulación-emancipación y la justicia ambiental y cognitiva.....	300
Referencias	311

CAPÍTULO V (<i>Peter Ochieng</i>)	317
UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA Y DECOLONIAL PARA FORMAR CIUDADANOS PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA EN UGANDA HOY	317
Introducción	317
Problematización de la ciudadanía ugandesa actual	328
La falta de libertad política	328
La deficiencia económica.....	344
La educación ugandesa actual, patrocinadora del sistema reinante	357
La insatisfacción con el estado actual de la ciudadanía ugandesa	369
Rupturas Paradigmáticas.....	371
Ruptura Epistemológica	372
Ruptura Política.....	379
Ruptura pedagógica	391
Conclusión	410
Referencias	416





INTRODUCCIÓN

EPISTEMOLOGÍAS CRÍTICAS PARA EL ABORDAJE DE REALIDADES SOCIOEDUCATIVAS

Joselín Melo Moya,

Javier Moreno Valero

Peter Ochieng Ndelo

Patricia Torres Gómez

Juan Zabala Sandoval¹

Consideraciones de la investigación

En el marco de la línea de investigación de Educación para el Conocimiento Social y político de la maestría en educación de la Pontificia Universidad Javeriana, se desarrolló el presente trabajo titulado “*Epistemologías críticas: Un marco teórico reflexivo para abordar realidades socioeducativas*” dirigido por el Profesor Ricardo Delgado, coordinador de línea.

La presente es una disertación sobre aspectos socio-educativos en clave de la propuesta teórica de la Epistemología del Sur de Boaventura De Sousa Santos, la cual es puesta en diálogo con otras epistemologías que apuntan hacia la emancipación y la transformación social. En ese sentido, se vislumbran distintos asuntos sociales, históricos, políticos que tienen una concurrencia común, a saber, la educación. Para ello se abordan distintas temáticas circundantes como lo es la subjetividad emergente, a partir de la cual es

¹ Los autores del presente trabajo son candidatos a magísteres en educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia; cuyas reflexiones teóricas, epistemológicas y pedagógicas han sido elaboradas al interior de los seminarios internos y espacios académicos del Grupo de investigación Educación para el conocimiento social y político.

posible llegar a temas particulares como la ciudadanía, las narrativas y ecologías, la justicia social y la producción de conocimiento en la universidad del siglo XXI, se proponen formas alternativas para al sistema hegemónico dominante.

Es así que la presente investigación está estructurada en seis disertaciones que abordan estas temáticas desde una óptica propia que permite crear y recrear arreglos conceptuales para pensar la educación en clave de la teoría crítica.

En el *primer ensayo* titulado “La subjetividad tensionada”, se plantea una reflexión que ahonda en la constitución de un horizonte conceptual que dé cuenta del sujeto y la subjetividad en clave histórica, teniendo siempre presente rupturas a nivel epistémico, ético y político que esto podría implicar y la necesidad de plasmarlo a nivel educativo, entendiendo este como espacio privilegiado para pensar y cuidar las posibilidades de experiencia humana, la participación política, el reconocimiento del otro, de interpretaciones de pasados, del ensanchamiento del presente y de múltiples futuros.

Para ello se revisa la propuesta de Hugo Zemelman acerca de entender la subjetividad a partir de una mirada histórica, así como su concepción del sujeto como ángulo en que confluyen los determinantes contextuales y las potencialidades de ser. Para ello nos adentraremos en la mirada crítica de Walter Benjamin acerca de la historia, que nos proporcionará conceptos que pondrán en perspectiva la necesidad de asumir la historia como experiencia y al sujeto desde su particular punto de vista, como interpretante.

También se retoman algunas aclaraciones a partir de los estudios sociales de la memoria, especialmente de Maurice Halbwachs y la lectura contextualizada de Elizabeth Jelin. El propósito de entender al sujeto como ángulo y a la subjetividad como proceso dinámico

subyacente a este, que nos lleva también a plantear la necesidad de entender por tensión constitutiva de la subjetividad la que enmarca al presente, como momento fugaz que se pierde en la, aparentemente obligatoria, sucesión entre el pasado y el futuro tal como lo entiende Boaventura de Sousa Santos.

A su vez se hace importante entender la subjetividad en clave de una ciudadanía que medie entre la vocación reguladora del Estado y la capacidad emancipatoria del sujeto. Para ello se propone revisar el concepto del estado de excepción para revalorar la idea de ciudadanía, buscando entender la acción del sujeto a nivel comunitario en marcos de inclusión y exclusión en tanto asunto epistémico, político y moral. Finalmente, se vislumbra la educación como una forma de cuidar las posibilidades de experiencia humana, entendiendo para ello dos formas de cuidado, uno consciente y otro reflexivo, que forjarían una idea de educación para la emancipación y la búsqueda de la transición paradigmática.

El *segundo ensayo*, titulado “Luchas sociales por el reconocimiento y educación para la no exclusión”, pretende señalar algunas tensiones que se presentan en las prácticas educativas inclusivas y en las adaptaciones curriculares, generadas en contextos escolares que pretenden atender la compleja diversidad de comunidades que habitan en Bogotá, Colombia. En primer lugar, señala tensiones que emergen según el tipo de reconocimiento que se haga de la diversidad en estos procesos, ya que puede estar entre un reconocimiento funcional de las diferencias, acorde con las dinámicas de competitividad, productividad y consumo; o entre un reconocimiento crítico que propenda por una diversidad que permita avanzar hacia la consolidación de sociedades pluralistas.

En segundo lugar propone una discusión sobre los alcances que tienen las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que se orientan hacia la justicia social mediante la inclusión de poblaciones marginadas del sistema educativo. Apoyado en los planteamientos de la teoría crítica, a través de los postulados de Nancy Fraser, Axel Honneth y Boaventura de Souza Santos, plantea un marco que permita ubicar la justicia social como un avance hacia el reconocimiento de las luchas sociales que han llevado a cabo movimientos sociales y grupos marginados al interior de las sociedades capitalistas democráticas.

Este marco debe proporcionar herramientas para problematizar la visión organizacional y la lógica de la eficiencia administrativa con la que algunos discursos políticos y teóricos inclusivos plantean la puesta en marcha de programas educativos y prácticas docentes que propendan por una educación para todos; analizando las limitaciones que tienen para lograr una justicia social frente a las luchas por los derechos tanto a la igualdad como a la diferencia, de los sujetos pertenecientes a poblaciones marginadas a nivel social.

Por lo tanto, finalmente se analiza los alcances de políticas educativas inclusivas y prácticas pedagógicas orientadas hacia la diversidad, examinando las posibilidades y limitaciones que se generan en los modos como se plantea la flexibilización y adaptación curricular dependiendo del enfoque funcional o crítico con el que se reconozca la diversidad.

El *tercer ensayo* titulado “La Universidad del siglo XXI: un abordaje desde las propuestas emancipatorias de Boaventura de Sousa Santos e Ignacio Ellacuría”, intenta rescatar la actual razón de ser de la Universidad, desde una inquietud ausente de

prevención: ¿puede la universidad de hoy introducir en su seno la dimensión política-social sin violentar su propia autonomía disciplinar? El interés de esta disertación consiste en identificar, comprender y ahondar, las rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas, que conllevan las propuestas para la Universidad del Siglo XXI, desde los pensamientos de Boaventura de Sousa Santos e Ignacio Ellacuría, como búsqueda convergente de una auténtica misión universitaria.

Dicha búsqueda se realizará a lo largo de cuatro apartados: En el primero se perfilarán algunos horizontes epistemológicos que se juzgan convenientes para la Universidad del siglo XXI. En el segundo, se aborda la Emancipación posmoderna y poscolonial desde la universidad; en el tercero se pregunta por una Pedagogía, otra, que promueva la Emancipación; y para finalizar, un apartado que condensa las propuestas concretas de la acción universitaria, junto con una reflexión sobre la película “La Misión” desde los postulados trabajados.

El *cuarto ensayo*, titulado: “Aproximación a una Poética Paradigmática del Medio Ambiente: Para una Comprensión de la Educación Ambiental en Clave de Boaventura de Sousa Santos”, es una disertación a la luz de los planteamientos de Boaventura de Sousa Santos sobre la globalización. Se intenta un enfoque interpretativo a los hitos narrativos que han venido configurando el concepto de medio ambiente y el paradigma del desarrollo sostenible, a la luz de la metáfora norte-sur, tensionando las relaciones de lo global y lo local desde los temas sustanciales del poscolonialismo, en un primer momento, extendido éste en tres apartados sobre variaciones del tema de la globalización con sus paradigmas subyacentes. El segundo momento, son algunas disquisiciones sobre los paradigmas del

desarrollo que permitirán ubicarlo en la entrada del posdesarrollo. El tercer y último momento, es el reconocimiento de las trayectorias que la educación ambiental ha sufrido desde el ámbito global a lo local, afrontando la problemática del desarrollo sostenible y de la educación ambiental con los desafíos que presenta la construcción de una *ciudadanía* contrahegemónica en la intersección de lo global y lo local.

En primer lugar explica la forma en que se abordaran los distintos enfoques de la globalización, como una aproximación al medio ambiente que advierta el puerto al que quisiera acercarse este ensayo; segundo, aborda algunos discursos que han establecido los fundamentos epistemológicos de la globalización desde el enfoque de la modernidad y su tránsito a un tercer capítulo de las narrativas ambientales globales, cuyo propósito es acercar los discursos en que se debaten los diálogos norte-sur de la diplomacia ambiental global, para comprender las luchas hegemónicas en el plano de las relaciones ambientales internacionales, desde las narrativas discursivas acopiadas en los documentos textuales sobre algunos de sus principales momentos. En cuarto lugar, intenta una mirada a los basamentos epistemológicos que han atravesado el país para prefigurar las relaciones con el entorno en el ámbito local, para ingresar al tema de desarrollo como parte importante de las narrativas que construyen los conceptos tanto de la educación ambiental como del concepto de la sostenibilidad. Por último, el apartado de la educación ambiental entre los conceptos de la regulación y de la emancipación que la ubican como un paradigma moderno o como posibilidad creativa en la construcción de una ciudadanía cosmopolita.

Finalmente, el *quinto ensayo* pretende mostrar la implicación de una pedagogía emancipatoria y decolonial para la ciudadanía ugandesa hoy, propone una transformación

epistemológica, política y pedagógica para que haya una educación que produzca subjetividades ágiles para la praxis transformadora. La ruptura epistemológica implica un rompimiento con el monismo moderno en cuanto al método y objeto de conocimiento para valorar otros caminos que conducen a la comprensión de la realidad existencial. De igual manera, se sugiere una transición paradigmática en la política ugandesa actual que consiste en un modelo de democracia representativa liberal, la cual se manifiesta como una dictadura revestida con el nombre “democracia”. Para contrarrestar la falta de libertad y diversificación política existente se propone una profunda democratización de la democracia ugandesa. Finalmente, se aboga por un rompimiento pedagógico que disminuya la verticalidad del sistema educativo para dar paso a la horizontalidad y al diálogo de sujetos en un sistema educativo contextualizado.

La verticalidad de la educación que se ha ejercido en Uganda desde la época precolonial hasta los tiempos presentes ha jugado un papel central en la reproducción de ciudadanos súbditos que no participan activamente en la elaboración de los sistemas políticos, económicos y socioculturales que rigen el diario vivir de los ugandeses. El modelo de educación-reguladora es un aparato efectivo para mantener, legitimar y reproducir los mecanismos dominantes en una sociedad determinada. Los ciudadanos súbditos son aquellos que obedecen en silencio los ordenamientos de los dirigentes del país, participan en las políticas de su patria únicamente a través del voto electoral, no pueden dar la razón de ser de los fenómenos de sufrimiento que les agobian y conciben los acontecimientos históricos como un determinismo y no como una posibilidad.

Una pedagogía emancipatoria y decolonial construye el contenido de la educación a partir del contexto con la pretensión de transformar las condiciones y prácticas deshumanizantes en escenarios de liberación. Los sujetos de dicha pedagogía se convierten en la conciencia crítica de la sociedad porque cuestionan y desnaturalizan las limitaciones del sistema dominante y, en su lugar, proponen alternativas viables para liberar al sufrido. Es de este modo que podemos valernos de la educación como medio y fin de la expansión de las libertades fundamentales para mejorar la calidad de vida. Justamente, en el caso ugandés, para que un plan educativo sea exitoso en el proyecto de la humanización de los ciudadanos, el contenido de la pedagogía emancipatorio-decolonial debe centrarse en las prácticas políticas, económicas, socio-culturales y científico-tecnológicas que configuran la vida cotidiana de los ugandeses como seres históricos. Tal pedagogía, lejos de reproducir ciudadanos siervos, forma y produce ciudadanos actores cuidadosos con su devenir histórico; es decir, ciudadanos que, a través de su praxis, transforman la realidad y dicen con Santos (2009) que hoy y no mañana, otro mundo es posible.

Problema de investigación

El planteamiento de un marco teórico que, desde la teoría crítica, facilite abordar diferentes realidades sociales, históricas y políticas en clave educativa es el motivo que reúne a diferentes autores en las siguientes páginas, y como tal, la misma teoría crítica nos impele a reconocer en cada uno de nosotros una apuesta particular tan valiosa que es posible de apreciar su importancia por sí misma a la vez que en comunión con las demás aquí presentadas. Es así que la invitación es la de tomar cada una de las disertaciones como

un haz de luz que por sí mismo permite entrever en la oscuridad, pero que en conjunción con los otros puede develar un mundo entero.

13

Por ello es imprescindible conocer las preocupaciones y cuestiones que mueven cada una de las disertaciones, que inquietan y conmueven al ensayista a la vez que motivan la escritura de las siguientes líneas.

En *primer lugar* hemos de asistir a una reflexión acerca del sujeto y la subjetividad, que nos sitúa en el pensar un sujeto para el cambio permanente y que implica a su vez reconocer que siempre se está en busca de algo y que, por lo tanto, nunca se alcanzará la completud. Entonces, el sujeto que busca la transición paradigmática ha de reconocerse crónicamente incompleto, en carencia, en falta de, y, al ser esta una incompletud sistemática, siempre requerirá del otro para adelantar su búsqueda de experiencia posible, la cual es una búsqueda de nunca acabar, pues reconocer un punto de finitud sería recaer en una mirada evolucionista y desarrollista. Es decir, que este sujeto requiere de concebir una subjetividad que comprenda una dinámica dialéctica con el otro, con lo otro, y que a partir de allí pueda generarse un movimiento inherente que evite el enclaustramiento de su potencialidad en cuanto a posibilidades de futuro.

Es entonces posible pensar en la educación como espacio privilegiado para pensar y cuidar las posibilidades de experiencia humana, de participación política, de reconocimiento del otro, de plurales interpretaciones de pasados, del ensanchamiento del presente y de múltiples futuros. Este panorama conlleva a preguntarse por ¿Cuáles son esas rupturas educativas que pueden formularse a nivel epistémico, ético y político a partir del planteamiento de este sujeto de la transición paradigmática? y ¿cómo ha de jugarse la

educación en la conformación de subjetividades que ansíen esta transición? Siendo posible, a partir de la propuesta de ese sujeto de y para la transición paradigmática, vislumbrar algunas implicaciones epistemológicas, políticas y éticas, que requieren ser puntualizadas a nivel educativo.

Por otra parte, el *segundo ensayo* cuestiona el ámbito de la inclusión-exclusión desde la Conferencia mundial de Educación Para Todos en Jomtiem, Tailandia, celebrada en 1990, el posterior Foro mundial de educación en Dakar, Senegal, en 2000; y las directrices más recientes de la UNESCO en los últimos diez años para una educación inclusiva; se ha instalado en las agendas de las políticas sociales y educativas el imperativo de que los sistemas educativos de las naciones se transformen hacia prácticas que partan de la diversidad constitutiva de sus respectivas sociedades. No obstante, veinte años después de estar vigente este mandato, aún en la actualidad, se presentan dificultades para que las instituciones educativas logren transformar sus prácticas educativas de modo que puedan dar respuesta a la diversidad constitutiva de sus comunidades.

Además, desde las demandas que los movimientos sociales que buscan el reconocimiento cultural de poblaciones marginadas y la consecuente garantía de participación política, se discute la capacidad que tienen las políticas educativas vigentes y las propuestas pedagógicas orientadas hacia la diversidad para lograr una justicia social que garantice tanto el derecho a la igualdad como a la diferencia, e integre socialmente a los sujetos excluidos que ahora se busca incluir.

Por lo tanto, los interrogantes que orientan este ejercicio investigativo son los siguientes: ¿Cuál es el alcance de las políticas educativas inclusivas y las propuestas

pedagógicas orientadas hacia la diversidad para lograr una justicia social que reconozca las luchas sociales de los grupos marginados que demandan el reconocimiento de su derecho a la igualdad, a la diferencia, y a la participación social y política? ¿Qué elementos teóricos pueden fundamentar una propuesta educativa que reconozca las luchas sociales de esos grupos y avance hacia la no exclusión?

En *tercer lugar* se nos invita a asumir una inquietud ausente de prevención: ¿puede la universidad de hoy introducir en su seno la dimensión política-social sin violentar su propia autonomía disciplinar? Siendo el interés el de identificar, comprender y ahondar, las rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas, que conllevan las propuestas para la Universidad del Siglo XXI, desde los pensamientos de Boaventura de Sousa Santos e Ignacio Ellacuría, como búsqueda convergente de una auténtica misión universitaria.

Ahora bien, las preguntas que han guiado nuestro *cuarto capítulo* son: ¿Cuál es el papel de las narrativas ambientales en la educación? ¿Si estas coadyuvan a configuran la razón indolente que explica la brecha entre la teoría y las práctica del desarrollo sostenible?, así como si ¿estarían más cerca de cerrarse si se comprendieran estas trayectorias? Cada apartado de éste capítulo se encuentra encaminado a responder las anteriores inquietudes con el apoyo de la teoría crítica y los postulados sobre los poscolonialismos. Así mismo es menester apoyarse en otros autores como el antropólogo Arturo Escobar, reforzando la mirada crítica en el tema del posdesarrollo y Marco Raúl Mejía en la construcción del relato de la ciudadanía global y su desembocadura en la razón cosmopolita.

Finalmente, a partir de las preocupaciones mencionadas con respecto a la ciudadanía sumisa en Uganda hoy, la tesis central del *quinto ensayo* es la propuesta de configurar una ciudadanía activa en Uganda, lo cual demanda rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas desde una educación emancipatoria y decolonial. El ensayo trata de dar respuestas al interrogante: ¿Qué implica una pedagogía emancipatorio-decolonial para la creación de ciudadanos protagonistas de la praxis transformadora en Uganda hoy? El trayecto que se recorrerá para responder esta pregunta incluye la problematización de la ciudadanía inactiva creada por el sistema regulador, la insatisfacción con las deficiencias de dicho sistema y la propuesta de una pedagogía emancipatoria en clave decolonial que conduzca a la emergencia de ciudadanos protagonistas de su propia historia.

Objetivos de investigación

Objetivo general

- Construir un marco teórico desde las epistemologías críticas que permita abordar diferentes realidades socioeducativas.

Objetivos específicos

1. Conformar un marco teórico que permita entender el sujeto y la subjetividad en clave de la transición paradigmática a partir de tres tensiones constitutivas: Universal-Particular, Pasado-Futuro y Regulación-Emancipación; y en las rupturas epistémicas, éticas y políticas que tendrían a nivel educativo.
2. Proponer una fundamentación teórica para un proyecto educativo que avance hacia la justicia social y el reconocimiento de las luchas sociales de grupos marginados, a

partir de los postulados de la teoría crítica y la problematización del alcance que tienen las políticas educativas inclusivas y las propuestas pedagógicas orientadas hacia la diversidad.

3. Proponer un marco de acción distinto para la Universidad del siglo XXI, a partir de las rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas, inspiradas en el pensamiento emancipador de Boaventura de Sousa Santos e Ignacio Ellacuría.
4. Plantear un enfoque interpretativo a los hitos narrativos que han venido configurando el concepto de medio ambiente y el paradigma del desarrollo sostenible, a la luz de la metáfora norte-sur, tensionando las relaciones de lo global y lo local desde los temas sustanciales del poscolonialismo.
5. Problematizar la realidad de la ciudadanía sumisa creada por el sistema regulador en Uganda y proponer una pedagogía emancipatoria en clave decolonial que conduzca a la emergencia de ciudadanos protagonistas de su devenir histórico.

Metodología

Para la formulación y construcción de ésta investigación, en general, así como de cada una de sus disertaciones, en particular, fue necesario propender por un abordaje documental analítico que permitió la revisión de políticas educativas y producción académica relacionada con los temas propuestos para cada ensayo. Este proceso se vio expresado en diferentes momentos, en primer lugar hubo un seminario de fundamentación teórica que facilitó el espacio para la revisión de propuestas de teoría crítica a la vez que ayudó a la identificación de esas realidades socioeducativas que sería objeto de nuestras inquietudes.

Un segundo momento lo constituyó un seminario destinado a brindar herramientas básicas de escritura, particularmente enfocado a la construcción de ensayos como forma propia de expresión y comunicación de la teoría crítica en tanto este reconoce como necesario pensar y reconocer que es necesario otro, un lector que nos interpela con la mirada. En tercer lugar fue necesario atender al diseño de la estructura de los textos, revisando especialmente el entretrejido argumentativo y así lograr dar mayor fuerza a aquello que queríamos expresar, este fue quizás el momento en que el trabajo se tornó más individual, ante la necesidad de recogimiento y elaboración propia. Finalmente se dio espacio y tiempo para la revisión específica de textos e investigaciones, la escritura de los ensayos particulares parciales y del documento conjunto final.



CAPÍTULO I

LA SUBJETIVIDAD TENSIONADA

Autonomía, memoria y ciudadanía

Juan David Zabala Sandoval²

Introducción

Siempre ha sido de mi interés el comprender al ser humano y sus formas de ser, por qué se ha decantado por éstas y no por otras y el cómo es posible para éste construir ideas de mundo, realidades que lo envuelven y se hacen creíbles y naturales. Aludo pues a la capacidad del hombre de determinarse a sí mismo y de conducir a la humanidad, sin embargo esa capacidad puede ser un arma de doble filo, pues de a poco aprendí que el hombre no decide sobre sí, más bien son unos pocos hombres los que deciden sobre otros, son los líderes mundiales quienes deciden sobre sus súbditos, son las generaciones pasadas quienes eligen sobre el futuro de su descendencia, son los “lúcidos” quienes piensan por los que supuestamente “no pueden hacerlo”. Parece ser que esto ocurre una vez el poder de decidir recae en unos cuantos, entonces lo que debemos mirar es aquello que los inviste, como se conforma, se naturaliza y se apoya en la idea de mundo que nos es inculcada. Para ello propongo volver la vista hacia la idea que tenemos de nosotros mismos, es decir, a la idea de sujeto, como concreción conceptual en que es posible vislumbrar la mirada de una época y un contexto, pero también debemos volver a mirar a la subjetividad como proceso

² Juan David Zabala Sandoval (jdzabalas@unal.edu.co, zabala-j@javeriana.edu.co) es Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Candidato a la Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá.

constitutivo del sujeto, abriendo la posibilidad para subvertir el orden establecido a partir de sí mismo.

20

En su obra *El hombre unidimensional* Herbert Marcuse (1968) devela el aplanamiento de la razón a partir de la excesiva tecnificación de la misma por concepciones utilitaristas y funcionalistas, lo que, según el autor, llevó a la consolidación de una razón unidimensional que propende por aunar posibilidades de pensamiento y cierra la posibilidad para disentir. Por lo cual es una forma de reducir la posibilidad de oponer resistencia o de esgrimir un punto de vista alternativo, movimiento que se da en dos momentos, primero al establecer como exigencia, o mejor, como necesidad la expresión de ideas a través del tecnolecto de la ciencia, técnica y positivista, asumiendo que quien no la entiende y maneje no podrá hacerse atender al intercambio ni mucho menos hacerse oír. Segundo, al intentar debatir a la ciencia en su propio lenguaje se cierra la posibilidad de una dialéctica verdadera, pues de todas formas la razón científica saldrá invicta, esto puede concretarse de la siguiente forma, se hace ciencia aunque no se quiera. Ahora bien, esto no es solo aplicable a la ciencia, como bien lo muestra Adorno (1984) en su trabajo de la *Dialéctica Negativa*, sino que se extiende hasta la misma concepción y entendimiento del mundo, lo cual genera una lógica positiva que absorbe todo lo demás para establecerse como única fórmula de pensamiento.

El planteamiento de Marcuse, de mediados del siglo pasado, encuentra hoy resonancia en las hojas escritas por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2009), quien desde una perspectiva propia propone entender la razón occidental y positivista como causante de erigir formas válidas de conocimiento y de experiencia, en

detrimento de otras tachadas de inválidas, improbables e irracionales. Esto genera una doble narrativa del mundo en tanto conocimiento, la cual podría denominarse como “razón indolente”, aludiendo a aquella que en tanto se considera central y privilegiada se da el lujo de despreciar otras formas de entendimiento en tanto no responden a sus propios patrones de comprensión; esto deja a todas aquellas formas que no entran dentro del selecto grupo de saberes y disciplinas aprobadas bajo la etiqueta de no-ciencia, vestigios de conocimiento cuyo origen, método o meta resulta ser inadecuado y de poco valor, así que son vistas en necesidad de ser reorientadas, reorganizadas u olvidadas.

Asistimos pues a la conformación de una razón que se eleva como absoluta, verdadera y exclusiva, siendo a partir de ésta que se establecen formas privilegiadas centrales que rigen la percepción misma del mundo, una “razón metonímica” (Santos, 2009) como paradigma, o mejor, como tradición y lógica que ha llevado a establecer formas centrales de conocimiento, de derecho y de política, que se desagregan en instituciones o prácticas institucionales hegemónicas las cuales, dada su posición privilegiada, redundan en condiciones de inclusión-exclusión, conllevando a un desperdicio sistemático de experiencia y por lo tanto al cierre de la gama de posibilidades de mundo. Un desperdicio de experiencia que bien podría entenderse como epistemicidio, como ignorancia de otras formas de legislación, un desprecio a la diversidad de participación política, invisibilización del otro, entre otras muchas omisiones y exclusiones siquiera imaginables.

Ante este panorama, de Sousa Santos afirma que es necesario plantar resistencia al paradigma dominante o hegemónico de tal forma que comporte la proposición de un

paradigma emergente que busque solventar las críticas hechas, esto es, pensar y trabajar por la utopía (2003). Sin embargo, el sociólogo nos advierte de caer en la trampa de reemplazar un paradigma por otro, ante lo cual habría que buscar más bien la transición paradigmática³, como esa etapa de cambio que se da entre un paradigma establecido y un paradigma nuevo que se genera por la dinámica misma de la modernidad, entendiendo que es posible actuar para lograr este cambio, así como trabajar a partir del mismo como momento fértil lleno de potencia y de posibilidades de reconfiguración de la realidad; de tal manera que aquello que se plantea buscar y sostener es la transición paradigmática.

Pero también nos advierte que esta no puede entenderse como la simple generación de un nuevo paradigma “mejor” que el anterior, pues eso sería ingenuo, sino como interrupción al orden previamente establecido, interrupción que ha de hacer presente todas aquellas formas de experiencia despreciadas, ponerlas a nivel de las “oficiales” o hegemónicas e intentar construir el nuevo paradigma a partir del cuidado de la diversidad. Vista así, la transición paradigmática no es más que un breve momento el cual habría que tratar de sostener lo más posible con tal de aprovechar al máximo su fertilidad creativa. Coherente con ello, no es posible seguir hablando de utopía, como si hubiese camino único y prefijado para la emancipación, más bien habría de hablarse de una multiplicidad tendiente a infinito o de heterotopías.

³ La transición paradigmática es un concepto trabajado por Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005), que señala el proceso de cambio paradigmático como momento poco o nada determinado y por ello lleno de potencialidades y de potencia, es decir, abundante en posibilidades previstas y no previstas. Visto así, pensar el cambio paradigmático ya no como un medio necesario sino como un fin en sí mismo conlleva a buscar no el establecimiento y la sedimentación de unas estructuras sociales en lugar de otras, más bien incita a anhelar el cambio mismo y, a partir de este, tratar de evitar el establecimiento de injusticias sociales, históricas y epistémicas.

Dicha transición paradigmática ha de tener especial cuidado con evitar las miradas generales devenidas de juicios universalistas, pues ha de protegerse las diferencias particulares regularmente obviadas, así como es menester no caer en el relativismo extremo. De ahí que la mirada que se plantea en las siguientes páginas sea una que trate de conciliar con ambas tensiones, tanto la universal y general como la particular.

Esta es entonces una propuesta de sujeto, en específico, de un sujeto de y para la transición paradigmática, y por lo tanto que engendre unas formas de ser que lleven a generar rupturas con respecto a estas formas privilegiadas, siendo la enunciación de este mismo una ruptura con respecto al sujeto propuesto por las lógicas hegemónicas. Así que el propósito del presente trabajo ha de ser justamente el de ahondar en el entendimiento de la subjetividad a partir de la formulación de un sujeto que ansíe, busque, sostenga y aproveche la transición paradigmática para expandir las posibilidades de experiencia humana, que busque la justicia histórica, la solidaridad y el diálogo. Esta subjetividad contestataria ha de situarse necesariamente inconclusa a la vez que se reconoce en constante búsqueda de la transición paradigmática, siendo desde allí posible pensar el paradigma emergente y cuidar las posibilidades de experiencia, en posición de superar la incapacidad epistémica proveniente de la ciencia y el derecho moderno de pensar nuevos paradigmas (Santos, 2003, 2009).

Ante esto, cabe pensar que la conformación de un sujeto de y para la transición paradigmática implique un sujeto por y para el cambio permanente, ante lo cual podría parecer que una subjetividad devenida de dicho arquetipo de sujeto se encontraría muy poco anclada a referentes sociales e históricos. Por el contrario, lo que aquí se propone es

entender la subjetividad como un proceso emergente a partir de múltiples tensiones que resultan ser constitutivas en tanto la configuran y reconfiguran permanentemente, como inherente al sujeto que está atravesada por tensiones sociales, históricas, políticas, entre otras. Siendo el sujeto la cristalización⁴ de la dinámica subjetiva a partir de alguno o algunos de sus referentes, esto es, un sujeto que *“deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos”* (Zemelman, 2010, p.257); por lo cual se hace necesario entender la subjetividad como dinámica constituyente del sujeto, a la vez que dinámica inherente a este, estableciendo una relación recíproca cuya distinción yace en el grado de concreción o potencialidad. De ser así, el sujeto resulta expresión de una subjetividad social e históricamente anclada, referentes aquellos que cuestiona y retoma una y otra vez.

Partimos pues de entender la subjetividad como tensionada entre aquello que es y lo que no es, es decir, lo concreto y la potencialidad, pero sobre todo, es menester asumirla solo posible como parte de unas condiciones determinantes específicas a las cuales responde. Esta subjetividad, en tanto comporta un sujeto, propone la conjunción de miradas sociales e individuales, esto es, un punto de encuentro entre una mirada amplia que busca ser general y una mirada particular atada a una corporalidad, momento y un lugar determinado, por lo que la subjetividad encuentra fundamento en la articulación de la experiencia social e individual.

⁴ Se entiende por cristalización la concreción de una dinámica a partir de un referente y en un momento en particular, o mejor, como cosificación de dicho eterno devenir que es la subjetividad, entonces al decir que el sujeto es la cristalización de la subjetividad lo que se quiere dar a entender es que el sujeto es una concreción particular de la subjetividad, siendo ésta una dinámica, o mejor, estando en constante movimiento lo cual evita que caiga en concreciones absolutas.

Pese a ser un término empleado desde hace bastante tiempo y en otros momentos históricos, la subjetividad propone hoy una mirada fresca sobre el sujeto. Esta perspectiva invita a pensarlo lleno de aristas, inatrapable por la lógica objetivizante, inmerso en interacciones sociales en las cuales cobra sentido y poseedor de la fuerza necesaria para cambiar su signo. Esto a su vez lleva a abordar aquella posibilidad que ofrece el sujeto en su continuo hacerse de encontrar aquella capacidad subyacente de proponer otras formas de entender y conocer, salidas insospechadas a los problemas así como nuevas formas de ver y ser en el mundo.

La subjetividad, vista así, ha de entenderse en el marco de un sujeto, o mejor, de sujetos que no se agoten en su individualidad sino que a la vez que agentes de sí sean agentes de la sociedad, siendo esta la convergencia de diversas tensiones que van de lo contextual y social a lo individual, por lo que es un punto de enunciación que trasciende lo particular. De esta forma, la esperanza estaría puesta en el mismo sujeto, en la capacidad de éste para mirarse a sí mismo y poder actuar consecuentemente, de hacerse responsable de su herencia histórica y de hacer frente al desperdicio de experiencia, propendiendo por enfoques integradores que partan del reconocimiento y provecho de la diferencia hacia la expansión de la experiencia humana. Es en este sentido que la línea de *Investigación Educación para el Conocimiento Social y Político* de la Maestría en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana se plantea como problema las diferentes formas en que la educación, como campo amplio cuya reflexión y acción no se agota en las aulas de clase sino que su preocupación es extensible a procesos sociales relacionadas con la planeación del futuro, puede ser fundamento en la configuración de diferentes formas de abordar

problemáticas sociales, de afrontar la formación ciudadana y democrática. Por lo cual la investigación de la subjetividad, su constitución y las implicaciones que estos procesos conlleven para las prácticas educativas y sociales resultan ser de gran interés.

Con el fin de entender la subjetividad en términos de sujetos que busquen y sostengan la transición paradigmática, se propone abordarla por al menos tres tensiones que responden a planteamientos de varios pensadores de teoría crítica social del siglo XX, los cuales, es posible decir que encuentran confluencia en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos. Estas tensiones habrían de entenderse como constitutivas en tanto se proponen fundamentales para pensar en una subjetividad que devenga en sujetos contestatarios que ansíen la transición paradigmática y que busquen la ampliación de la experiencia humana en tanto apertura hacia posibilidades incluso aun indeterminadas. Es así que se plantea una primera tensión constitutiva de la subjetividad que se encuentra compuesta por la pareja dicótoma Universal-Particular, atendiendo que un juicio universal no dice todo acerca de sus particulares, y que, a su vez, lo universal es mucho más que la sumatoria de sus partes, se entiende fácilmente que esta tensión habla de emergencia de sujetos que puedan pensar la sociedad a la vez que se piensan a sí mismos, como particulares que tratan de pensar lo universal sin agotarse en el intento, lo que atiende a los planteamientos de Adorno hechos en la *Dialéctica Negativa* (1984), así como a la dualidad planteada por Habermas (1991) entre lo determinado y lo indeterminado, ubicando en lo indeterminado un sin límite de posibilidades de nuevas determinaciones, por lo que, siguiendo a Marcuse (1968), desde un punto de vista particular es posible retar toda lógica

universalista que pretende omitir voces con la formulación de leyes naturales y la pretensión de dar una explicación conforme del comportamiento.

Una segunda tensión constitutiva estaría en el presente tensionado, como momento fugaz que se pierde en la, aparentemente obligatoria, sucesión entre el pasado y el futuro. Esto plantea como imperiosa la “dilatación del presente”, tarea para la cual los postulados de Walter Benjamin resultan sumamente provechosos a la hora de ampliar las posibilidades de experiencia humana (1973; Aguiló, 2010a), así como tiempo privilegiado para conjugar el pasado en el acto de pensar el futuro a nivel colectivo e individual, esto sin desconocer que el presente ha de encarar la deuda histórica con los olvidados y suprimidos, para intentar pensar el futuro como heterotopía en tanto justicia histórica (Santos, 2009; Zemelman, 2007).

La tercera tensión, la cual entablaría la discusión en torno a la dicotomía Regulación-Emancipación propuesta por Santos y que habría sido heredada del pacto social moderno, sitúa al sujeto en algún punto intermedio a estas polaridades, por lo que ha de procurarse el situar la subjetividad contestataria en la búsqueda incesante de la emancipación individual y social sin olvidar jamás que el aumento de autodeterminación de un pueblo o sociedad puede estar en detrimento de la libertad de otro, incluso de sí mismo en el futuro⁵.

⁵ Tal y como lo ejemplifica C. S. Lewis (2000) en su ensayo “La abolición del hombre”. Pues el que los hombres hoy puedan determinar qué significará en lo sucesivo lo “bueno” y lo “malo” o lo aceptado y aquello que no lo es, implica un control de unos pocos hombres sobre otros, o, dicho de otra forma, el control del hombre por el hombre.

Ahora bien, pensar un sujeto para el cambio permanente implica a su vez reconocer que siempre se está en busca de algo y que, por lo tanto, nunca se alcanzará la completud. Entonces, el sujeto que busca la transición paradigmática ha de reconocerse crónicamente incompleto, en carencia, en falta de, y, al ser esta una incompletud sistemática, siempre requerirá del otro para adelantar su búsqueda de experiencia posible, la cual es una búsqueda de nunca acabar, pues reconocer un punto de finitud sería recaer en la mirada evolucionista y desarrollista que llevó al fin de la historia de Fukuyama⁶ (Aguiló, 2010a). Es decir, que este sujeto requiere de concebir una subjetividad que comprenda una dinámica dialéctica con el otro, con lo otro, y que a partir de allí pueda generarse un movimiento inherente que evite el enclaustramiento de su potencialidad en cuanto a posibilidades de futuro.

Es entonces posible pensar en la educación como espacio privilegiado para pensar y cuidar las posibilidades de experiencia humana, de participación política, de reconocimiento del otro, de plurales interpretaciones de pasados, del ensanchamiento del

⁶ El planteamiento del politólogo niponestadounidense Francis Fukuyama es un claro ejemplo de la polarización de la filosofía teleológica de la historia, quien dictaminó el fin de la historia (Fukuyama, 1989), aseveración basada en la afirmación de que Estados Unidos alcanzó, en el periodo procedente de la guerra fría, la superioridad militar, económica y política para consolidarse como el perfecto ejemplo a seguir por las demás naciones. A partir del aparente triunfo de la dinámica económica neoliberal, la práctica de valores conservadores seleccionados para dar pie a una cultura religiosa, avanzada y consecuente con los derechos humanos y la libertad además de la confianza plena en el sistema democrático representativo. Fukuyama (1989, citado por Aguiló, 2010) cae en la tentación de asegurar que la grandeza de su nación da pie para considerar el fin de la historia como recapitulación de la búsqueda de perfección, y, que de ahora en más, se debería adelantar la campaña civilizadora extendiendo la democracia, la seguridad, la paz y los derechos humanos al mundo por medio de la globalización del modelo neoliberal de libre comercio propuesto por el Consenso de Washington, afianzado en directrices y condiciones impuestas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a países considerados en subdesarrollo, además, está la publicación internacional de las metas del milenio, las cuales claramente están teñidas por ideología neoconservadora que busca afianzar el modelo neoliberal, y por último, de ser necesario se debería recurrir a políticas intervencionistas hacia otras naciones que representasen un peligro para la seguridad nacional e internacional, pudiendo llegar incluso a la guerra.

presente y de múltiples futuros. Este panorama conlleva a preguntarse por ¿Cuáles son esas rupturas educativas que pueden formularse a nivel epistémico, ético y político a partir del planteamiento de este sujeto de la transición paradigmática? y ¿cómo ha de jugarse la educación en la conformación de subjetividades que ansien esta transición? Siendo posible, a partir de la propuesta de ese sujeto de y para la transición paradigmática, vislumbrar algunas implicaciones epistemológicas, políticas y éticas, que requieren ser puntualizadas a nivel educativo.

Así pues, es necesario manifestar tres premisas básicas que orientan mi mirada y a partir de las cuales se pretenden abordar la temática propuesta. Primero, es posible entender el sujeto como cristalización contextuada de la subjetividad. Segundo, la subjetividad comprendida como dinámica tensionada entre diversas polaridades determinadas solo a partir del momento histórico y los determinantes sociales. Tercero, entender la historia como historizable o, mejor, como experienciable atiende al intento de estrechar la distancia entre sujeto y objeto buscando hacer de la subjetividad espacio para cambios individuales y sociales.

El texto que se desenlaza a continuación propone una disertación sobre subjetividad y sus implicaciones educativas, relacionando dicho concepto con trabajos provenientes de campos como filosofía, psicología y sociología, tratando de proveer conocimiento desde un enfoque interdisciplinar e integrador. Sin embargo dadas las múltiples aproximaciones disponibles al tema que se trata de abordar, las cuales no tienen conexión directa necesariamente y si a eso le sumamos el que la intención del presente texto no es la de agotar el tema ni mucho menos la de sentar la última palabra acerca de éste, tenemos como

resultado que difícilmente encontraremos verdades absolutas, comprobables y contrastables, por el contrario, lo que aquí se presenta es una búsqueda tanto personal como académica que trata de encontrar algunas certezas ofreciendo un horizonte conceptual acerca del concepto de subjetividad y su posible abordaje desde una perspectiva histórica y crítica.

Como disertación conceptual, buena parte del valor de la presente elaboración subyace en la utilidad que pueda prestar a futuras investigaciones abriendo la posibilidad a nuevas revisiones sobre el carácter aplicado de estos supuestos o acerca de las implicaciones esperadas y también de las insospechadas que puedan traer las siguientes páginas. También es posible que el planteamiento de un sujeto consciente de sí mismo, que toma responsabilidad por su herencia, por la búsqueda de justicia histórica y el respeto a la diferencia en pos de una sociedad intercultural, represente un punto importante para la construcción de nuevos modelos educativos que puedan centrar su mirar en formas ecológicas y democráticas de convivencia social. Además, entender la heurística inherente a la subjetividad da pie a pensar en el aprovechamiento de este movimiento como motor de cambio social hacia la constitución de una ética del cuidado del futuro, de las posibilidades de expresión y experiencia, una ética que trascienda la del cuidado de sí mismo y vaya hasta el cuidado de la diversidad cultural y de los derechos humanos individuales y colectivos.

Tensión 1: Entre lo Universal y lo Particular

El propósito central que convoca estas páginas es el pensar un sujeto y su subjetividad que faciliten lograr y sostener la transición paradigmática, como tal, este sujeto

no debe caer en el juego del sujeto abstracto moderno que lo propone desarraigado de sus condiciones materiales y contextuales, más bien, lo que se pretende es dar cuenta de una forma de aproximarse a la propuesta de sujeto, en parte abstracto y en parte concreto, o mejor, tensionado entre lo que es y lo que puede llegar a ser.

Pese a que la psicología, de entre todas las ciencias humanas parece ser aquella que tiene el foco más cercano al sujeto, y aquella, junto con la filosofía, que más aportaciones a la concepción de un sujeto modelo han hecho en la modernidad, desde ésta, resulta difícil erigir una visión propia de sujeto que no lleve a entender por éste un ser solo distanciado de otros por su elaboración identitaria o que solo sea el resultado de un puñado de determinantes contextuales que anulan del individuo toda capacidad de acción propia al entenderlo solo como un organismo que reacciona ante el ambiente. Por ello parece necesario recurrir a visiones de sujeto que no lo agoten en explicaciones causales y que tampoco lo piensen como zona incierta e inalcanzable, visiones provenientes de la interdisciplinariedad, de los límites entre la psicología y la filosofía, la antropología, la sociología y la literatura, lo cual permite conformar una idea de sujeto cuya mayor valía no es la conformación de unos rasgos identitarios sino hacerse consciente de sí y de su lugar en el mundo, de su capacidad para cambiar su signo y con él transformar la realidad misma. Pero pensar el sujeto implica pensar un sujeto específico, por más que se suponga un sujeto abstracto, éste sigue teniendo como referente el lugar y momento en que fue pensado, siendo por lo tanto una imagen estática de los procesos que le subyacen y de los cuales emerge, una fotografía instantánea que corta con el continuo darse del ser humano, por lo que pensar la subjetividad, como dinámica que origina al sujeto, aparece como alternativa

para atender al inherente movimiento del ser, la subjetividad que a la vez que deviene en sujeto se encuentra atada a múltiples referentes espacio-temporales.

El término de subjetividad ha sido bastante empleado recientemente a partir de trabajos cuya propuesta es la llamada ética del cuidado de sí, que encuentran orientación de los trabajos de Foucault y las posteriores reflexiones de Deleuze, y es posible entenderla como una apuesta pos-estructuralista que reconoce en el sujeto la única posibilidad de resistencia a la determinación, entendiendo que los múltiples factores sociales, históricos, económicos, políticos, estéticos, etc., recrean un sin número de límites que comportan al sujeto, y solo este puede “salvaguardar” su singularidad. Sin embargo, en las presentes páginas no se pretende ahondar en esta sino en otra propuesta de acercamiento al sujeto y a la subjetividad, la cual proviene de la tradición histórico crítica y que reconoce la historia como campo propicio para la resistencia ante la positivización y cientifización que agota al sujeto en la explicación causal y mecánica. Aparentemente contrario a la concepción causalista, este trabajo busca aunar esfuerzos entre la historia, como campo de resistencia, y el sujeto, como posibilidad propositiva de otras historias posibles, esto es, como sujeto intérprete que deviene en un mirar subjetivo de la historia, historia vista como dinámica y no como algo estático⁷.

⁷ Esta es precisamente la base de disputa entre la historia, como ciencia que tiene a la positivización de su objeto de estudio a través de la apreciación del hecho histórico como fáctico y unívoco, y la memoria, entendida como la posibilidad de lectura del hecho histórico a partir del lugar particular del sujeto de hacer memoria, o mejor, del que recuerda. Es entonces una discusión que no solo afecta la pluralidad de miradas sobre el mundo, sino que a la vez incursiona en la concepción misma de sujeto y en la separación entre sujeto y objeto. Para mayor profundidad revisar el trabajo de Jelin (2002) “Los trabajos de la Memoria”, donde se lleva a cabo un juicioso trabajo que aborda esta disputa y que desarrolla del lado de la memoria.

Al hablar del sujeto aparecen fuertes tendencias que le enfrentan con la mirada al individuo, término que a su vez contrasta con la idea de sociedad. Dicha polaridad parece enmarcar dos entidades cuya relación es la de pertenencia de la primera en la segunda, polaridad extensible a la propuesta por la tradición del pensamiento crítico que opone la estructura a la acción, sin embargo, también es posible decir que el término sujeto podría bien demarcar un concepto de arquetipo que describa y tipifique al individuo que por antonomasia compone dicha colectividad, lo cual fundiría ambas partes, evitando así la perspectiva maniquea y polarizante reemplazándola por una en la que el sujeto y la sociedad se determinan recíprocamente.

A su vez, el sujeto, como constructo social, presenta una clara dificultad de estudio dado su carácter variable, propio de los fenómenos sociales; frente a esto la ciencia moderna ha tendido a asumir búsquedas de algo que indudablemente sea entendido como sujeto, en cuyo caso podría tomarse como su esencia misma, algo invariable, una marca indeleble que permitiera construir conocimiento seguro que no sucumbiese con el pasar del tiempo. Esta es la búsqueda emprendida por Descartes, la cual culmina con la afirmación de la propia existencia a partir de la razón, siendo esa última, la razón, la esencia misma del ser humano, que permite “la evaluación de la verdad de todas las condiciones de la vida con la medida del pensamiento racional” (Marcuse, 1971, p.19). Es gracias a la aparente independencia del *ego cogito* que se hace posible entender al hombre como centro del pensamiento, lo cual facilitaría el paso firme de la ciencia moderna por sobre la apariencia, pues el que la existencia misma pudiese entenderse en términos racionales implicaba la no necesidad de tener en cuenta aspectos subjetivos del hombre.



Esencia y apariencia, autonomía del sujeto

Si se entendiese que todos los hombres pueden y deben hacer uso de su razón para superar sus limitaciones y las de la humanidad en general, podría hablarse del paso seguro y firme del sujeto de la razón, el cual se encaminaría hacia la consecución de mejores formas de vida y poco a poco entendería que es posible aumentar de forma progresiva el control de aquello que antes escapaba a su entendimiento, el control efectivo de su entorno teniéndose como centro a sí mismo, es decir, la iluminación de lo desconocido, la comprensión de todo, el control y orden de la desordenada naturaleza o la llamada “producción” de todo. “Producción” asumida como el proceso que todo lo devela, que pone en evidencia cada cosa ante los ojos de la humanidad, correspondiendo a la implacable empresa emprendida por la modernidad y albergada en los procesos de industrialización de la naturaleza y en el avance de la ciencia positivista (Baudrillard, 1994). Sin embargo el control de la naturaleza externa es solo posible a partir del control de la naturaleza interna al sujeto, lo cual sería denominado como autoafirmación (Habermas, 1975) e implica la unificación de las dimensiones del sujeto en una sola, una razón científico-técnica que vuelve a todas las demás obsoletas.

Esta verdad unificadora niega la existencia de dos o más facciones frente al mismo fenómeno, niega la posible dialéctica y la definición de verdades relativas (Adorno 1984; Marcuse, 1968). Se asiste entonces a la elevación de la razón como principio rector de la realidad, aquello que determina qué es real y qué no. Lo cual a grandes rasgos implica ignorar otras formas de entendimiento o traducirlas en términos de la razón, unificando todo, incluso la posibilidad de contraposición. Es a esto a lo que Marcuse (1968) se refiere

cuando afirma que la razón se ha tornado unidimensional, conllevando a un mundo unidimensional en el que habita un hombre unidimensional. Este acercamiento al sujeto lo ansía objetivo y estático, de tal manera que sea posible el aprehenderlo, explicarlo y predecirlo.



Contrario a ello, Freud concibe un sujeto difícil de conocer en plenitud pues en cada recoveco de su psique yace una infinidad de recuerdos, afectos y experiencias que escapan continuamente a interpretación unívoca y por tanto se dificulta su objetivación. Dicha resistencia a la objetivación podría escuetamente relacionarse con lo que Baudrillard llamó “seducción”, como el arte que oscurece la luz, que opaca la visión y permite a los sujetos libertad ante el gran ojo moderno que todo lo ve, que permite posicionar alguna suerte de pensamiento negativo⁸ como opuesto a la razón científico-técnica⁹; seducción que refiere a ocultar la aparente verdad, a no querer saberlo todo (Baudrillard, 1994).

Es esta posibilidad de escapar a la total sujeción que devela cierta esperanza en el propio sujeto, la capacidad de encontrar en sí mismo alternativas a la lógica objetiva unidimensional, que coincide de cierta forma con esa característica propia del individuo, y

⁸ Adorno nos abre la puerta a lo negativo a partir de la relación entre concepto y el objeto particular que se quiere entender en ese concepto, diciendo que “*La filosofía tradicional se figura que conoce lo desemejante cuando se lo asimila; en realidad no hace más que conocerse a sí misma. La idea de una filosofía transformada sería percibir lo semejante, determinándolo como lo que no se le asemeja. Lo que hay de diferencia en el juicio identificante es directamente evidente en cuanto cada objeto singular subsumido bajo una clase posee determinaciones ajenas a la definición de ésta. (...) Sin embargo, nunca puede dejar de ser a la vez el concepto de lo que abarca, y por tanto tiene que ser confrontado con ello. Tal confrontación le sitúa frente a su contradicción consigo mismo (...) De ahí que al individuo le interese conservar para sí no sólo lo que le roba el universal, sino también, frente a la propia indigencia, ese plus del concepto, que hasta el día de hoy viene experimentando como su propia negatividad*” (Adorno, 1984, pp.153-154).

⁹ La seducción curiosamente reviste de feminidad a la oposición de la razón atendiendo a la exclusión e intento de control del hombre sobre la naturaleza, es decir, la técnica sobre la vida por medio de la acción y la razón, en tanto la mujer es inculca y pasiva, al igual que la naturaleza, le es atribuido una suerte de cosas que difieren de la razón científica, como por ejemplo los sentimientos. Para mayor claridad ver el trabajo de Marcuse “Eros y civilización” (1983).

por lo tanto irreductible, que ya ubicara Descartes en la capacidad de dar cuenta de la propia existencia de sí mismo por medio de la razón, y que anunciara Marcuse (1968) como la imposibilidad de ser totalmente explicado y contenido en juicios universal es, siendo precisamente allí donde Habermas (1975) ubica la posibilidad de pensamiento negativo en el origen mismo de la subjetividad, el cual sería la posibilidad yacente en el sujeto, en tanto particular, de escapar a todo intento de describirlo¹⁰ a partir de enunciados absolutos que tienden a la generalidad, esto es, al referirse sobre un particular, éste es aprehendido siempre en la perspectiva de algo general “*a la significación de lo particular no se la puede <<agotar>> por medio de un proceso de sucesivas subsumiciones bajo tales generalidades*” (Habermas, 1975, p.156). Pues lo particular no puede subsumirse ante el juicio universal.

Lo individual es a la vez más y menos que su determinación universal. Pero la única forma de que lo particular y determinado se encuentre a sí mismo es la superación de esa contradicción, o sea la identidad lograda entre lo particular y su concepto.

¹⁰ Bonin (2004) propone que el concepto de lo negativo puede ser seguido desde la obra de Lukács, pasando por Adorno y llegando a Marcuse, entendiéndolo como posibilidad de des-sujetación frente a la idea dual de tiempo productivo/no productivo (para el caso de Lukács), de tiempo valioso, necesario y costoso. La dirección y proporción de lo productivo no parece ser tema en este momento, pero sí la dicotomía labor/ocio, dicha contraposición establece la contención y reducción de nuestros actos dentro de esta tensión, asumiendo que esas son las únicas posibilidades, es decir, que esta es una descripción absoluta y universal del tiempo cotidiano. Esto nos obliga a ubicar nuestras actividades allí, en alguno de estos campos; hasta aquí logró llegar Lukács, afirmando que lo negativo es todo aquello que no entra en la lógica de la producción, siendo un residuo que se ubica en el costado del ocio y lo llamado improductivo.

Resulta difícil considerar que alguna de nuestras acciones pueda salir de esa lógica. Marcuse (1968), basándose en una idea tal vez previa a la dialéctica negativa de Adorno (1984), abordó la caída de la dialéctica, sosteniendo que la lógica positiva había absorbido a la negativa en el marco del pensamiento unidimensional, el cual había unificado tanto la síntesis como la antítesis en su afán de abarcar y totalizarlo todo con el fin de hacerlo consumible, digerible, inteligible, universal y sobre todo, lo más cercano posible a la verdad natural. Marcuse apunta que ante la imposibilidad de oponerse a la relación positivo/negativo, sólo quedaba la esperanza de generar nuevas formas de pensamiento negativo, nuevos espacios de lucha que tal vez logran recuperar la posibilidad de oposición sin tener que expresarse a través de las formas de pensamiento unidimensional.

(...) El contenido de la contradicción entre universal y particular es que no existe todavía la individualidad, y ésta es, por tanto, mala allí donde se establece.

(Adorno, 1984, p.154)

Siguiendo la anterior cita de Adorno entendemos que los juicios universales son a su vez juicios que determinan a los particulares en tanto al encerrarlos en la completa concreción les impiden el movimiento. Debido a que la relación entre lo particular y universal sería contradictoria en sí misma, implica *“la realización de algo paradójico: captar por medio de determinaciones en principio generales y, por decirlo así, a través de ellas, la plena concreción de aquello que no es idéntico con esas generalidades”* (Habermas, 1975, p.156), es decir, que la subjetividad puede entenderse como la capacidad de movimiento que se contrapone a la total sujeción, que se encuentra tensionada entre lo universal y lo particular, pues no es ni lo uno ni lo otro, es esencia y apariencia a la vez.

Esta dualidad permite entender la subjetividad como un proceso emergente en la tensión generada entre las polaridades, por lo cual solo podríamos hablar de ésta como contraposición del movimiento particular al universal sin dejar de ser parte del mismo, es decir, aquello que es y no muta, aquella esencia que se deja entrever en el infinito movimiento de las apariencias. Por lo tanto, este es un conocimiento que se apetece si quiera alcanzable solo desde un enfoque que valore las múltiples interacciones y las formas en que el sujeto se juega en cada una de ellas, como si de un relato se tratasen, de un continuo hacer y deshacerse donde se es y a la vez no se es completamente.

Esta tensión entre la concreción y la inconcreción está dispuesta para abrir constantemente nuevas posibilidades en la medida en que reconoce en el sujeto un

dinamismo inherente que lo lleva a volver sobre sí, otorgándole la capacidad reflexiva sobre sí. Sin embargo, no podemos plantear al sujeto como un umbral entre el mundo exterior y el interior, pues esto solo redundaría en la división del mundo en el cual el sujeto sería solo una cosa más, una cosa estática. Ante esto, Heidegger (1927) afirma que, en tanto la existencia misma se debate entre un pasado, o herencia (quizás determinante contextual como formas y estructuras sedimentadas) y un presente (horizonte de posibilidades) en el que el ser determina sus posibilidades de darse, sus posibles proyecciones a futuro, el ser no es, sino que se da, se da en el momento en que se interpreta a sí mismo para luego volver a interpretarse, teniendo siempre presente los determinantes contextuales, a partir de los cuales sería posible emitir juicios generales. Esto implica un contraste de lo estático con la capacidad de reinención que fundamentaría la emergencia de la subjetividad como proceso. Para Heidegger la esencia no tiene un carácter nominal sino más bien verbal, entendiendo que es un continuo acaecer (Vattimo, 1991), es decir, que tiene por principal característica la dinámica, el movimiento, sin embargo, para ello requiere situarse en ciertas condiciones para que dichas posibilidades puedan darse o no.

Por lo tanto es necesario hacer del sujeto un punto de convergencia entre su exterioridad y su interioridad, atendiendo a que una y otra dimensión se relacionan de forma recíproca a partir de procesos de posicionamiento del sujeto, como por ejemplo la construcción de identidades, la emergencia de posturas propias, de procesos interpretativos, entre otros. Resulta entonces posible afirmar que el movimiento inherente del sujeto que origina lo que llamamos subjetividad, lo lleva a situarse entre lo individual y lo colectivo sin ser más parte de una parte que de otra, y que lleva a dar dinamismo a las relaciones



entre las polaridades. Siendo necesario que el sujeto, a partir de su movimiento propio vuelva sobre sí y se entienda como punto de partida y de llegada de toda dinámica de movimiento social. De lo que se habla aquí es de una constante vuelta sobre sí, un retorno al origen que describe un movimiento circular de la comprensión que hace el sujeto del mundo y de sí mismo, proceso en el que actualiza sus juicios y prejuicios y renueva su forma de ver el mundo a la vez que se renueva a sí mismo.

Es imperante aclarar que no se trata de sumirnos en introspecciones, de lo que se habla es de encontrar un fundamento relacional, siendo en la interrelación donde el sentido de la intrasubjetividad se torna posibilidad real de cambio, pues solo con la práctica, una práctica quizás cotidiana, una práctica de relación dialógica con el otro es posible que la tensión entre esencia y apariencia o entre lo universal y lo particular sea resuelta con la emergencia de propuestas de nuevos mundos posibles que responden a la realidad dada, para luego tensionarse nuevamente y obligar a un nuevo cambio. Son necesarios ambos momentos, el intrasubjetivo y el intersubjetivo para que pueda hablarse de procesos subjetivos emergentes y contestatarios de su momento histórico (González Rey, 2008).

El carácter intrasubjetivo o intrapsíquico resulta afín al concepto tradicional de esencia retomado por Descartes, que ubicará como inseparable de la búsqueda de la libertad a través de la razón, de la misma forma que Nietzsche reconoce en la autoconciencia y el autodomínio la posibilidad de potenciación, en este caso es autoregulación (Vattimo, 1991), como autonomía ganada por el trabajo sobre sí mismo, por lo cual la autonomía sería la capacidad del sujeto para *“transformar lo externo-objetual en ámbitos de sentido donde materializar prácticas posibles mediadas por un acto de consciencia”* (Zemelman, 2007,

p.75), esto es, el poder cambiar la externalidad del sujeto en tanto lo externo resulta una expansión de la existencia misma del sujeto. Siendo esta la esencia del hombre y entendiendo que la posibilidad es una forma alterna a lo que ya es, podríamos aventurar entonces que en la autonomía, como determinación de la posibilidad, encierra la esencia en sí misma a la apariencia, es decir, solo mientras se pueda pensaren posibles y aparentes caminos, podrá entonces optarse por este o aquel, que sería llegar a determinar qué camino tomar a partir del ejercicio de la autonomía.

Nuestra mirada debe centrarse entonces en la autonomía del sujeto, como ejercicio de autodeterminación que a la vez es concreción de las posibilidades, de aquello que no es; como tentativa resolución de la disputa entre esencia y apariencia. Sin embargo, dicha autonomía requiere situarse a partir de sus contextos, por lo que resulta necesario reconocer que dicho proceso resultaría incompleto de no afirmar la disposición legada por el momento histórico, evitando olvidar que solo es posible pensar en el sujeto como atado a un momento y unos determinantes sociales, históricos, políticos, etc. Por lo cual la autonomía pasaría por la “*capacidad para reconocerse a sí mismo, desde sí, en sus posibilidades, a partir de lo que es y puede ser según las circunstancias contextuales*” (Zemelman, 2007, p.17).

Visto así hay una dinámica inherente en el sujeto, expresada en procesos subjetivos (necesariamente intersubjetivos a la vez que intrasubjetivos) que son ineluctablemente históricos, pues es a partir de esa sujetación al momento histórico que se hace posible la capacidad heurística que se desprende de ese eterno movimiento entre total sujeción y total desujeción. Así que debemos recurrir a la subjetividad como un proceso, o mejor, como un

sin número de procesos que permiten entender al sujeto más allá de su referente actual, esto es, de su específico lugar en el estado de cosas en el mundo, por lo que pensar al sujeto desde la subjetividad implica entenderlo como concreción de procesos que se debaten entre las formas generales de ser o arquetipos de sujetos, y las formas posibles que puede asumir como concreciones aún no alcanzadas o como potencialidades por desarrollar.

Heurística de la subjetividad, potencia y potencialidades

Frente a la capacidad generativa de la subjetividad, Raúl Niño Bernal (2008) la destaca como posibilidad de heurística que atraviesa múltiples dimensiones del sujeto, entendiendo que esta práctica tiene por nicho el pensar y quehacer cotidiano, es posible decir que es un performance constante de nuevas posibilidades de ver y pensarse a sí mismo y al mundo; rompiendo con lógicas lineales y unidimensionales de la experiencia y que por tanto la subjetividad en su potencial heurístico es tan política como estética.

De similar manera, Hugo Zemelman (2007) apuesta por un sujeto que, en tanto consciente de sí, pueda volcar esa conciencia de sí sobre la sociedad, a partir de entender la realidad como un despliegue de la existencia del sujeto, por lo cual es necesario explorar sus múltiples pliegues y así apostar por abrir un arcoíris de nuevas posibilidades y condensarlas en una cotidianidad de nuevos horizontes transitables y brechas nunca antes vistas.

Así es la subjetividad emergente; por un lado, capaz de conocerse a sí misma y al mundo a través del conocimiento-emancipación, recurriendo a una retórica dialógica y a una lógica emancipadora; por otro lado, capaz de concebir y desear

alternativas sociales basadas en la transformación de relaciones de poder, en relaciones de autoridad compartida y en la transformación de los órdenes jurídicos despóticos en órdenes jurídicos democráticos (Santos, 2003, p.393)

Lo que el sociólogo portugués dice en el anterior pasaje es que los procesos subjetivos son tanto individuales como sociales, y que en tanto se ubiquen como inconformes con las condiciones sociales dadas será capaz de buscar y proponer alternativas a éstas. Siguiendo a Marcuse (1971), la propuesta de una subjetividad específica es obvia y necesariamente histórica, y, más allá, la propuesta de Boaventura de Sousa Santos puede llegar a entenderse como una objetivación de la teoría de la esencia del materialismo histórico (sin querer decir que a ello se reduzca), que como tal, al ser dialéctica habla de la característica del hombre de ser lo que es-en-sí y lo que podría ser, es decir, moverse entre esencia y apariencia, entre lo universal y lo particular, pero siempre como expresión histórica, ya sea a modo de reafirmación o de reformulación. Precisamente esa es la tensión que destaca Zemelman (2007), la que se genera entre el ser y su constante dinámica de renovación, de reinención de sí mismo que expande las posibilidades gracias a lo que potencialmente puede llegar a ser.

Si nos detenemos un momento en la capacidad heurística que le atribuimos a la subjetividad, tendríamos que detenernos en la disposición que ésta le confiere al sujeto de engendrar el cambio tanto para sí como para el mundo, eso es, situar en la dinámica de la subjetividad que asemeja a una dialéctica constante entre aquello que es, es decir el estado de cosas en el mundo, y aquello que no es, encontrando aquí aquello que aún no es o que nunca fue, permitiendo vislumbrar posibilidades de concreción más allá de lo que es,

radicando en la subjetividad la potencia, es decir la capacidad para dar forma a esas posibilidades (Zemelman, 2007).

Por otra parte, la potencia requiere objetivos concretos a los cuales dirigir su energía y movimiento, lo que podríamos llamar potencialidades entendidos como formas o caminos a seguir solo concretos en tanto cognoscibles a partir de lo que es, es decir, es imprescindible situarse desde las condiciones fácticas de la realidad, actuales, contextualizadas, históricas, para que pueda pensarse en formas concretas que se pueden asumir subjetivamente.

Abordar la capacidad heurística de la subjetividad desde una mirada de potencia y potencialidades nos lleva a entenderla como un proceso emergente a partir de múltiples tensiones que resultan ser constitutivas en tanto la configuran y reconfiguran permanentemente, como una dinámica inherente al sujeto que está atravesada por tensiones sociales, históricas, políticas, entre otras, lo cual es ver en el sujeto la posibilidad de sobrepasar cualquier juicio universal que pueda emitirse sobre él a partir de sus determinantes contextuales, dado que la subjetividad como dinámica que lo constituye encierra lo que el sujeto es y lo puede ser. Siguiendo esa línea de ideas, el sujeto debe entenderse como la cristalización de la dinámica subjetiva a partir de alguno o algunos de sus referentes, esto es, un sujeto que *“deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos”* (Zemelman, 2010, p.257); por lo tanto resulta necesario entender la subjetividad con respecto al sujeto inmersos ambos en una relación recíproca cuya distinción yace en el grado de concreción o potencialidad.

Es así que resulta posible acudir a la subjetividad que, al encontrarse emergente entre lo determinado y lo indeterminado es por tanto un constante darse y que, por su dimensión social, tiene la factibilidad de generar nuevas realidades como nuevos sujetos y nuevos determinantes para este, es decir, que puede construir sus propias directrices, pero, más allá de eso, que siempre se encuentra en lo que podríamos llamar un estado de indefinición, como si estuviera suspendido, lo que en realidad es que siempre está dándose como “siendo”, no como un ser que “es”.

La otredad como dimensión social de la subjetividad

Esta indefinición, que nunca llega a ser total, sustenta a su vez una idea de incompletud de sí, como una incompletud sistemática que implica una búsqueda de aquello que no soy yo y que puede completarme, es decir, de lo otro. Categoría que trabajara Dofour (2007) desde una perspectiva ontológica, política y simbólica, y que nos diría que el Otro es tanto una construcción ficticia elaborada socialmente a partir de relatos para establecer orden, es decir, es política en tanto nos sirve como referente para ordenar nuestras formas de ver y ser en el mundo, y a la vez es referente ante el cual somos sujetos, es decir, es ante este que hay sujeción y que, por consiguiente, es posible la resistencia como desujeción, *“el sujeto es tanto la sujeción como lo que se resiste a la sujeción. En otras palabras, el sujeto es el sujeto del Otro y es lo que se resiste al otro”* (Op. Cit., p.7). Es a partir del Otro que es posible existir como sujeto, pues no se puede oponer resistencia ante algo a lo que no estamos sujetos, por lo tanto es necesario sujetarse a ese Otro para poder oponer resistencia.

Debemos aclarar que este Otro que propone Dofour no tiene cuerpo específico, es decir, no tiene materia, es una construcción ficticia meta social hecha de relatos “*comprendido en los límites de la razón [que sirve como referente ordenador, como] punto de apoyo al sujeto para que sus discursos reposen sobre fundamento*” (Dofour, 2007, p.8). Por lo que debemos tener en consideración también al otro (con minúscula) como la necesaria contraparte en la interacción social, el tercero con quien dialogo, o no dialogo, que por medio de su corporalidad y acción define hasta donde va mi cuerpo y mis posibilidades de acción; esto es, *ego* requiere un *alter* que lo interpele, ante el cual tomar postura y resistir o con el que entablar diálogo, acordar y disentir.

La existencia de otro particular establece una forma única de experiencia que interpela la propia, así que es necesario entender que el sujeto se posiciona socialmente de forma relacional con otros, estableciendo así relaciones dialógicas que llevan a asumir que soy diferente de aquello que no soy, y que, por consiguiente, hay otras formas de ver el mundo que no necesariamente son menos válidas que la propia y que por lo tanto exige reconocimiento.

Coherente con lo anterior, para de Sousa Santos (2003) es necesario pensar la subjetividad fundamentada en prácticas cotidianas cuya retórica dialógica establezca un rechazo de raíz a polaridades y verdades cristalizadas que por asumirse absolutas y unívocas establecen puntos inamovibles que llevan a la invisibilización, olvido o desperdicio de otras formas de experiencia y por tanto dificulta la democratización de las diferentes esferas de poder. Esto supone una incesante búsqueda del otro, de un mundo diferente construido en comunión, del sí mismo reflejado e incluso distorsionado en el otro;

por lo tanto la otredad juega un papel importante en la propuesta del sociólogo portugués, en que la experiencia del otro tiene vital importancia en procesos de democratización de espacios de ciudadanía, en el trabajo, en la comunidad, incluso en el espacio doméstico.

Siendo así, la postura asumida por de Sousa Santos permite entrever dos características necesarias para la emergencia de un nuevo sujeto contestatario frente a las tensiones actuales de un mundo obligado a la globalización y a la comunicación con otras formas culturales; la primera es la capacidad de volver sobre sí mismo, la cual es posible evidenciar en la crítica a la superficialidad de la autoconciencia hecha por Nietzsche (citado por Vattimo, 1991) y que encuentra su camino a través de la toma de responsabilidad de la propia herencia histórica y cultural. Dicha capacidad, entendida como auto-reflexiva, implica, a través de la posibilidad de trabajar sobre sí mismo, el entenderse en la dinámica social, el saberse jugado en la interrelación, el deberse a un momento histórico y, por ende, a una sociedad y sus necesidades; un sujeto consciente de sí mismo, de su lugar en el mundo y de sus capacidades y limitaciones (Zemelman, 2007). A partir de esa conciencia es posible volver sobre sí y abrir nuevos horizontes fundamentados en la creatividad propia a la capacidad de cambiar el propio signo, coherente con la autonomía. Esta auto-reflexividad es volcarse y pensarse a sí mismo, lo que para Zemelman puede llamarse como inherentemente humano o la condición humana.

La conciencia sobre sí, como la autonomía, abre el camino para pensar la sociedad a través de sí, es decir, entendiendo que el sujeto emerge en un momento histórico, social, económico, etc., y que dichas aristas son constituyentes de sus dinámicas, entonces el pensarse a sí mismo es también extensible al pensar la sociedad, idea que conlleva una

incompletud congénita, pues según lo dicho hasta el momento nunca podrá erigirse un juicio que sea universal en tanto igualmente válido a todos. Así que la segunda característica fundante propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2003) es la capacidad reflexiva con respecto a experiencias del propio entorno y el contacto con el otro, lo que lleva a valorar los posibles aportes que puedan surgir de esa infinidad de lecturas de mundo, las cuales serán entendidas como igualmente lícitas a las propias solo en tanto el sujeto se reconozca en incompletud constante¹¹, inválido sin el otro. Por lo tanto este es terreno propicio para una cultura de la otredad en que se ejerciten interacciones dialógicas y se aprecien los consensos y los disensos por hacer factible la diferencia, así como el inconformismo con los juicios absolutos y polarizados.

Pero esta vuelta sobre sí no debe quedarse en lo más superficial, pues si bien es parte de los procesos de identidad individual y de aquellos que facilitan la ubicación del individuo en un entramado social, son históricos y se encuentran en unos lugares y bajo unos roles determinados, es necesario que esa autoconciencia no se quede solo en los juicios que los demás hagan de mí, sino que debe cuestionar las relaciones mismas que hacen parte de dicho entramado social, por lo que ha de hacer frente a las condiciones históricas y asumir responsabilidades en ese volver sobre sí (Vattimo, 1991). Siendo

¹¹ Con respecto a la incompletud, es necesario ubicar que esta tiene un carácter doble, primero, el sujeto es incompleto dada su ubicación en la tensión particular-universal, pues, según el trabajo de Adorno (1984), el sujeto, como particular, es mucho más que los conceptos con que logra identificación, es también lo que no se asemeja a esos conceptos, entonces, al superarlos, el particular es aquello que puede nombrarse y aquello que no puede nombrarse, es lo positivo y también lo negativo, lo que escapa a la conceptualización.

Segundo, el sujeto es también incompleto mientras su perspectiva particular, como experiencia individual contextualizada socialmente, no puede ser absoluta y sobreponerse a las de otros particulares, por lo tanto el sujeto que acá pensamos se encuentra doblemente incompleto. Pero además, esta incompletud es inherente y necesaria, pues, siguiendo a Dofour (2007), el Otro es necesario para que yo pueda ubicarme en el entramado social y asumirme como sujeto.

posible no solo hablar de una incompletud reconocida que conlleve a la valoración del otro, sino también de una contextualización de la capacidad heurística que la canalice por medio de la responsabilidad para consigo mismo y con la sociedad, esta conciencia sobre sí sería el contrapeso necesario de la autonomía del sujeto, que es la capacidad que tiene el sujeto de modificar su externalidad e internalidad a partir del reconocimiento de sí en sus contextos específicos, conciencia de lo que es y lo que puede llegar a ser que implica necesariamente lo que no es.

El aporte de Boaventura de Sousa Santos (2003) nos lleva a considerar una propuesta de sujeto contestatario que se encuentra siendo en un momento histórico dado, o mejor, que se encuentra a sí mismo en un momento histórico, con respecto al cual se hace y se rehace continuamente pues es tensionado por la conciencia de sí. Dicho carácter contestatario solo cobra sentido con un sujeto que se haga actor social en tanto se reconozca necesariamente incompleto, abriendo la posibilidad de convivir con la otredad, como búsqueda de consensos y disensos, así como forma de explorar nuevas posibilidades de ver y ser en el mundo con el otro. Un sujeto flexible en tanto se hace y se rehace en la interacción social y en la vuelta sobre sí mismo, pero que pone esa flexibilidad y capacidad de renovación al servicio de su momento histórico.

Tensión 2: Entre el Pasado y el Futuro hay mucho más que el Presente

“así como un país no tiene sólo un pasado, tampoco tiene sólo un futuro”

Braudel

Ahora bien, hasta aquí el papel de la historia se ha visto limitado al de ser parte del contexto que justifica al sujeto y a la subjetividad, y si bien ha sido mencionado de forma

superficial, debido a los múltiples acercamientos teóricos que ha tenido y a las implicaciones que puede llegar a tener para el presente trabajo, merece que nos adentremos a reflexionar más allá de su simple función contextual, acerca del papel que tiene el momento histórico en la concepción de subjetividades contestatarias que se enmarquen en la transición paradigmática, para ello vamos a revisar la propuesta de Hugo Zemelman de entender la subjetividad a partir de una mirada histórica y crítica, así como su concepción del sujeto como ángulo en que confluyen los determinantes contextuales y las potencialidades de ser. Así mismo nos adentraremos en la mirada crítica de Walter Benjamin acerca de la historia, la cual nos proporcionará algunos conceptos que pondrán en perspectiva la necesidad de asumirla como experiencia y las implicaciones de entender que el sujeto, desde su particular punto de vista, es un sujeto interpretante; así mismo, es menester clarificar que la intención de volver la mirada sobre la historia no debe reducirse a la simple descripción de uno de los, por llamarlos de alguna forma, determinantes contextuales que enmarcan al sujeto, más bien busca reconocer en la necesaria reconceptualización de la historia espacio y tiempo propicio para pensar en rupturas de orden epistémico, político y ético.

Las tesis de la filosofía de la historia de Walter Benjamin generan fácilmente una profunda preocupación por el poder que pudieran tener unos pocos individuos para contar la historia que les parece y forjar un mundo a imagen y semejanza de esta visión tan particular y hermética. Esa visión lleva a pensar en la cantidad de historias no contadas, en las múltiples versiones que podrían atentar contra la legitimidad de esa historia oficial que

nos es impuesta y, por supuesto, en la magnitud del poder que otorgaba el decidir sobre cómo es contado el sufrimiento de otros.

Esta inquietud por la naturalización de una forma particular de ver el mundo como la única verdad universal habría de comprender una de las principales preocupaciones de Benjamin, siendo la base para la crítica de la idea de progreso, del proyecto moderno y sus implicaciones y la continua búsqueda de formas para enriquecer la experiencia humana. Precisamente esta última labor es la más interesante para los propósitos del presente capítulo, pues la limitación de experiencia humana, como resultado de una serie de decisiones particulares no puede llevar a otra cosa que no sea la falta de libertad, lo cual es posible entrever en la mutilación de la historia, en el olvido de las masacres, en la manipulación del conocimiento y en la prohibición de determinadas formas de vida. Es por ello que la apuesta para afrontar este problema ha de ser una que deleve estas limitaciones, establezca una propuesta para superarlas y evite que se repita de nuevo.

La propuesta Benjaminiana yace en su formulación de un materialismo histórico reluctantante ante la instauración de formas privilegiadas de entender la historia. A través de su propuesta plantea reconocer la pluralidad de posibilidades de entenderla historia así como la infinidad de puntos de vista que puede haber sobre un mismo hecho histórico, este es sin duda de suma relevancia a la hora de recuperar la voz de aquellos que en su exclusión han visto negada la oportunidad de dar su propia versión de los hechos, bien sea quienes tras perder la guerra han tenido que someterse a la versión de los vencedores al igual, o más importante aún, que aquellos excluidos que ni siquiera pudieron luchar, parias que miran el mundo desde la periferia a la cual se han visto recluidos por el dominio de unos pocos, pero

más allá, la propuesta de Benjamin es por conformar una historia desde los excluidos y olvidados, lo cual nos impele a tomar distancia de los intentos que hacen los vencedores por incluir a los perdedores en su mundo.¹² Es por tanto inquietante asumir, junto con el filósofo alemán, que tras cualquier verdad naturalizada hay una serie de otras verdades acalladas, de vidas negadas y de posibilidades despreciadas en nombre del progreso de occidente y su proyecto de modernidad capitalista.

Ahora bien, si entendemos que cada una de estas formas particulares de ver el mundo comporta formas sedimentadas de experiencia así como otros caminos posibles a tomar, tendríamos por necesario el revisar cómo puede tener cabida esa multiplicidad de posibles formas de experiencia humana como infinitos puntos de vista a partir de la estructuración de un sujeto que se comprende incompleto y que entiende la necesidad de otras formas de ver y ser en el mundo. Es posible proponer pues, a la luz de Benjamin, distinguir dos formas básicas en que la historia se ha vuelto unívoca y un campo estéril para la experiencia humana, que son el entender la historia de forma lineal y progresiva, y el presente como función de un futuro amplio y en construcción; reconociendo en estas mismas líneas la contrapropuesta Benjaminiana.

¹² Es imperativo no perder de vista que el propósito no puede ser el asumir, desde una lógica hegemónica, mayoritaria y normalizante toda otra perspectiva de mundo, incluyéndola y convirtiéndola en los términos de la primera. Todo lo contrario, ha de ser, siguiendo a Benjamin, pensar la historia, y como tal el mundo, a partir del punto de vista de los excluidos y relegados.

Frente a este aspecto puede resultar enriquecedor el trabajo que hace Reyes Mate (2006) en que resalta la importancia de pensar desde los excluidos como acto fundamentalmente político e histórico, que se hace necesario en tanto la lucha por la inclusión desencadena siempre en olvido, o mejor dicho, en más exclusión, pues *“No se trata de entrar al club de los afortunados al precio de crear nuevas exclusiones, sino de abolir la exclusión, lo que implica atacar el status de los ya incluidos. La justicia de la política no consiste en transformar lo conveniente en justo, ni reducir lo injusto al daño, sino en transformar su experiencia de exclusión en negación de toda exclusión”* (Op. Cit., p.36).

El sujeto como ángulo

La primera refiere a la idea de una historia lineal, progresiva y única, “la historia de la humanidad misma”, que avanza sin poder detenerse y que deja atrás todo aquello que no esté de acuerdo con el proyecto, es decir, es válido el sacrificio de unos para el avance de otros. Esta acepción de historia resulta ser indiscutible en tanto verdad naturalizada por medio de diferentes mecánicas propias a la cientifización de la historia, caracterizándose por ser lineal y acumulativa y que surgiría de la pretensión de explicación como posible acercamiento a lo real o lo natural, como una herramienta que dé cuenta de los logros humanos en su constante búsqueda del control de la naturaleza, de la verdad y por tanto de la perfección; aparece entonces lo que entenderemos por historia positivista o historicista, como acumulación de hechos más o menos caóticos que gracias al orden impuesto por el pensamiento lógico y científico llevaron hasta el momento actual y que apuntan hacia la posterior consecución de la perfección.

Vista así, la idea de progreso resulta ser causa y consecuencia histórica necesaria de los esfuerzos de la humanidad. Por lo que parece necesaria la constitución de un presente que se encamina hacia un futuro prometedor y civilizado que se aleja de un pasado retrógrado, oscuro e indeseable. Condorcet (1980; citado por Aguiló, 2010a) afirma que el progreso histórico es ineludible, lineal, irreversible y siempre en ascenso, que se encontraría regido por la idea de alcanzar la verdad a través del progreso, dejando atrás el determinismo mesiánico y el fatalismo griego a través del acento en lo fenomenológico y consiguiendo establecer una filosofía ilustrada de la historia. Esto implica asumir que hay un mundo externo al sujeto, sensible y susceptible de ser medido y explicado, conforme a

una verdad y unas formas predilectas de llegar a esta, lo que a su vez redundaría en una objetivización de la naturaleza.



Precisamente asumir ese mundo externo al sujeto como algo de lo que pueden esperarse certezas genera una ruptura entre sujeto y objeto, en tanto el objeto es independiente de cualquier punto de vista en particular y no necesita del sujeto, es una cosa en el mundo con propiedades y características propias. De manera similar, se entiende la historia como un fenómeno de ocurrencia y características determinadas que excluye al sujeto y su punto de vista. En otras palabras, habría pues una separación entre el objeto susceptible de ser conocido y el sujeto cognoscente, lo cual configura al objeto (realidad) como externo al sujeto, como “*externalidad plasmada en el tratamiento de la experiencia, la cual se desdobla en las modalidades de historicidad y existencia*” (Romo, 2006, p.10) predominantes.

Es por eso que entender a la historia como principio ordenador parece necesario, entendiendo que el sujeto no se encierra sobre sí mismo, sino que se hace y se rehace continuamente de acuerdo al momento histórico sin que este último sea totalmente determinante. A su vez resulta ineludible erigir una mirada dinámica y social, que conciba al sujeto como emergente en la interacción social, y entienda la subjetividad como proceso solo posible en la tensión constitutiva de total sujeción – total desujeción (León, 1997). Por lo tanto, debe entenderse desde una óptica histórica y dialéctica que permita abordar, describir y pensar la relación sujeto-sociedad desde una perspectiva de interacción y reciprocidad. Aquí debe tenerse presente que el pensamiento dialéctico es necesariamente histórico en la medida en que no puede desconocer los procesos que han devenido la

actualidad, por eso Marcuse propone definiciones de “*las cosas desde aquello que no son hasta aquello que son*” (1968, p.133), como la forma de asumir las cosas en su complejidad, entendiendo que no son definitivas ni ajenas al momento histórico, esta es una mirada compleja en lugar de definiciones operacionales que den cuenta de cómo medir, usar o distinguir una cosa de la otra, pero sobretodo, lo que Marcuse ofrece es una mirada histórica que acepta aproximaciones positivas y negativas por igual.

La eliminación del pensamiento dialéctico-histórico es una promesa por un futuro de obsolescencia y pensamiento plano, donde todo será visto y sabido y no existan sombras tras las que el sujeto pueda maniobrar. Como contrapropuesta, Santos (2003) apuesta por una subjetividad basada en una “verdadera dialéctica”, que se reconozca en constante incompletud ante la infinidad de posibles experiencias que abundan en el mundo, es decir, la apuesta es por una dialéctica que además de histórica conlleve a saberse incompleto, inacabado, siempre en falta y de allí que se busquen experiencias ajenas, otras formas de ver y ser en el mundo para ampliar la mirada y que al pasar de lo intersubjetivo a lo intrasubjetivo sea posible verse a sí mismo de otra manera.

Ahora bien, en cuanto a las posibilidades de experiencia, debemos acercarnos a ellas como la multiplicidad de acepciones que puede tener la misma, es decir, la capacidad de cada sujeto de posicionarse de forma propia frente al mundo y de entenderlo, sin querer decir que sea independiente ni totalmente diferente a la mirada de otro sujeto y sin llegar a pensar que podrían ser exactamente iguales. Reconocer la existencia de múltiples, por no decir infinitas, formas de ver el mundo, sin que podamos si quiera pensarlas o imaginarlas de forma concreta, nos lleva a entender que nuestra percepción y pensamiento se

encuentran limitados por una serie de determinantes sociales, históricos, económicos, etc., que dan cuenta de nuestro lugar y momento en el mundo, y sin embargo, asumir que cada una de las posibilidades de experiencia es igual de valiosa a las demás o, cuando menos, que la propia no es más valiosa que alguna otra. Entre tanto, esto nos lleva a entender la subjetividad como dinámica circunscrita a una serie de determinantes contextuales de los cuales da razón a la vez que emerge como única, lo que nos lleva a asumir al sujeto como ángulo forjado por contexto social y la carga histórica, que lo tensionan en tanto responde a ellas situándose de forma particular.

Comprender al sujeto como un ángulo es, siguiendo a Zemelman (2007), entenderlo como la conjunción de sus determinantes contextuales y su punto de vista particular, lo cual nos lleva a reconocer en él la posibilidad de una forma propia de posicionarse frente al mundo, *“como la forma de colocación ante la realidad que lo rodea. Según sea la colocación, así serán las posibilidades que se reconozcan.”* (pp.110-111) En tanto esto implica una interpretación activa, entonces los objetos no son por sí solos, sino que son en tanto interpretados. Es por ello que el sujeto como ángulo implica un giro epistémico al dejar de objetivar el mundo, pues reconoce en cada sujeto una interpretación propia que es la articulación de experiencias pasadas individuales y sociales que inciden en formas presentes de lectura de la realidad, lo cual redundará en una experiencia particular que es a la vez epistémica y existencial (Zemelman, 2007; Romo, 2006), esto es, que el sujeto en tanto sujeto intérprete experiencia el mundo a la vez que dicha experiencia es una experiencia de sí.

Esta concepción de experiencia nos permite no solo reducir o eliminar lo que parecía un abismo insalvable entre el objeto y el sujeto, sino que además devuelve el protagonismo a este segundo relativizando la experiencia y abriendo la posibilidad para que toda mirada sobre el mundo sea igual de valiosa. Por lo tanto, esta noción de experiencia como parte misma del sujeto, es una forma de llegar a

una conceptualización de ésta que rompa con la separación entre lo real como externalidad y el sujeto. Lo anterior significa redefinir la idea de objetividad de manera de encontrar un concepto más congruente de ésta, como puede ser la idea de espacios de posibilidades en los que tienen lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción. (Zemelman, 2010, p.356)

De acuerdo a lo anterior, habría que pensar en un sujeto fundido con la experiencia misma de la realidad, en tanto esta última parte de la colocación particular del primero, es decir, del sujeto como ángulo. A su vez, nos abre la puerta para pensar en el sujeto y su dinámica subjetiva como lugar propicio para la emergencia de la memoria, entendida como concreción particular devenida de la mirada propia del sujeto que atiende al despliegue mismo de las capacidades de construcción de éste.

Por una parte tenemos que la memoria, atiende a la mirada particular del sujeto que recuerda, lo cual, como ya fue abordado, la ubica en tensión entre la postura particular del sujeto y los determinantes sociales que fundamentan dicha postura. Por lo tanto encontramos que la memoria es una interpretación del pasado solo posible a partir de un

presente determinado, que a su vez establece la necesidad de entenderla como producida socialmente.¹³

57

A partir de la memoria es posible si quiera pensar en que la historia es historizable e interpretable desde el sujeto como ángulo, pero que también permite concreciones devenidas de su capacidad heurística. Por lo tanto, de entender que la historia es experienciable, que la experiencia hace parte del sujeto como tal y que solo es posible experimentar la historia en tanto experiencia de sí, tenemos a la memoria como espacio de posibilidades para la construcción y reconstrucción de la historia conjuntamente con el sujeto (Jelin, 2002).

Estonos lleva a reconocer en el sujeto un sin fin de posibilidades de ver y ser en el mundo, y que implica reconocer la dinámica propia que conlleva el sujeto como punto de partida y de llegada, *“significa romper el condicionamiento de lo invariante para poder rescatar el movimiento interno de lo dado, que es el movimiento de los sujetos, que plasma la dinámica interna de lo dado”* (Zemelman, 2010, p.356). De manera similar ocurre con la historia, no es posible entablar una versión oficial dado que su interpretación refiere a la particularidad misma del sujeto, por lo cual la historia que se propone es un campo infinitamente abierto a las diferentes interpretaciones y reinterpretaciones, entendiendo que cada interpretación es tan solo un momento fugaz, un relampagueo. Esto podemos verlo en

¹³ Maurice Halbwachs en su obra “La memoria colectiva” (2004) nos dice que el recuerdo es una representación del pasado en el presente y que quien recuerda es un individuo, pero que su recuerdo es solo posible a partir de sus asociaciones con colectivos o grupos sociales de los cuales obtiene marcos sociales de referencia, es decir, toda representación del pasado responde a una o unas miradas colectivas que confluyen en el sujeto, a las cuales solo este puede ordenar y dar coherencia.

la mirada de Benjamin (2007), una mirada adelantada a su época, que en su tesis VI nos habla del carácter efímero de cualquier interpretación:



Articular históricamente el pasado no significa conocerlo “como verdaderamente ha sido”. Significa adueñarse de un recuerdo tal como este relampaguea en un instante de peligro. Para el materialista histórico se trata de fijar la imagen del pasado tal como ésta se presenta de improviso al sujeto histórico en el momento del peligro. (p.67)

Es el sujeto histórico sobre el que recae el peso de adueñarse de ese recuerdo fugaz, de esa revelación que se deja entrever a la luz de la remembranza, lo cual no significa conocer el pasado tal cual es, sino que el adueñarse implica articular ese pasado con su particular punto de vista, interpretar el pasado a la luz del presente, del sujeto como ángulo a partir del cual puede darse cuenta del mundo sin agotarlo en una visión unívoca, sino que, por el contrario, el sujeto es a la vez que interpreta, “*por lo que la observación no se puede agotar en un solo momento, ya que su “objetividad” consiste en una diversidad de modos de concreción de la subjetividad*” (Zemelman, 2010, p.358). Esta idea resulta ser tremendamente potente para desmitificar la historia como algo intocable, pero también a la hora de dinamizarla, haciendo que pierda ese aspecto de objeto natural y cosificado, inmóvil.

Por lo tanto, desde la preocupación por el sujeto, atendemos a la historia como interpretable a partir de una forma de colocación frente a la realidad, la cual, en tanto tensionada por determinantes contextuales y la particularidad inherente al sujeto, resulta ser espacio propicio para la emergencia de miradas propias, de nuevas miradas que acompañen

la lucha contra la fosilización de la realidad, a favor de no ser determinados y explicados bajo la pretensión de una descripción literal de la realidad proveniente de la idea de una verdad inmutable.



Entre el pasado y el futuro

Parece imprescindible fortalecer estas emergencias, propias de la subjetividad, que puedan brotar y enlazar al sujeto con su realidad, lo que nos lleva a problematizar el segundo pilar sobre el que se sostiene la idea de historia positivista, el cual es el presente como momento fugaz que se pierde en la, aparentemente obligatoria, sucesión entre el pasado y el futuro. Parece necesario rescatar el carácter de resistencia en la historia como forma de abrir tiempos y espacios para esta emergencia, pues este ha sido uno de los campos en que el discurso hegemónico ha impuesto una sola narrativa coherente con su forma de ver el mundo, acallando otras voces, otras lecturas del tiempo mismo, del pasado, del presente y del futuro, sin embargo también es imperativo volver a resaltar la necesidad de no perder de vista que el objetivo no es la formulación de una historia absoluta o mejor que suplante la mirada que precisamente se critican en estas líneas, por el contrario, lo que se busca es reconocer que cada mirada sobre la historia, cada percepción e interpretación que de ella se hace configura y estructura memorias y olvidos de forma particular, por lo cual, como bien lo expresa Elizabeth Jelin, estamos ante “*una oposición entre memorias rivales (cada una de ellas con sus propios olvidos). Es en verdad <<memoria contra memoria>>*” (2002, p.6). Lo cual nos pone en manifiesto que nuestra búsqueda no ha de ser por elaborar una memoria más completa sino, más bien, por abrir espacio y establecer condiciones para que una mirada integradora y consciente de sus limitaciones pueda

emerger. Por ello puede considerarse necesario evaluar el presente como tiempo propicio para romper con la linealidad de la historia positivista y científicista.

En la tensión existente entre pasado y futuro ha sido ubicado el presente como un tiempo pasajero y siempre en servicio del implacable futuro. La idea de Benjamin frente a la recuperación del presente redundaba en la ruptura de la percepción del tiempo como un fenómeno lineal lleno de certezas a partir de las causas y efectos. Es así que en su tesis XVIII dice que

El historicismo se contenta con establecer un nexo causal de diversos momentos históricos. Pero ningún hecho es ya histórico por ser causa. Llegará a serlo póstumamente a través de datos que muy bien pueden estar separados de él por milenios. El historiador que parta de ello, dejará de desgranar la sucesión de datos como un rosario entre sus dedos. Captará la constelación en la que con otra anterior muy determinada ha entrado su propia época. Fundamenta así un concepto de presente como «tiempo - ahora» en el que se han metido esparciéndose astillas del mesiánico. (1973, p.76)

Por medio del *jetztzeit* (tiempo-ahora)¹⁴ (Lowy, 2003), Benjamin pretende recuperar la riqueza de la experiencia, por un lado, alejándola de la frialdad de la reproducción técnica y mecánica característica de la mirada científico-técnica, y por el otro, buscando recuperar las experiencias perdidas por la historia hegemónica. Para la primera intención, el autor alemán plantea la experiencia como unidad dotada de sentido que integra y articula

¹⁴ El término *Jetztzeit* ha sido traducido de diferentes formas, o bien como tiempo-ahora, o como momento-ahora. A razón de que se apece más coherente con los planteamientos que aquí se trabajan, en el presente texto se tomará la traducción de Aguirre de las tesis sobre el concepto de historia elaborada en 1973, en las que el término aparece traducido como Tiempo-ahora.

las vivencias individuales a manera de sedimentación (Aguiló, 2010), un concepto que intenta recuperar la complejidad de la interpretación, de la producción artística, de la expresión, del vivir la historia como historizable.

En cuanto a la recuperación de la experiencia perdida por la historicidad, Benjamin propone la constante resignificación del presente a la luz del pasado, la rememoración invita a vivir el pasado en el presente, a encarnar la sabiduría olvidada, dejando a un lado el afán de llegar al futuro, tal y como lo dijo en su tesis XVIII B:

Seguro que los adivinos, que le preguntaban al tiempo lo que ocultaba en su regazo, no experimentaron que fuese homogéneo y vacío. Quien tenga esto presente, quizás llegue a comprender cómo se experimentaba el tiempo pasado en la conmemoración: a saber, conmemorándolo. Se sabe que a los judíos les estaba prohibido escrutar el futuro. En cambio la Thora y la plegaria les instruyen en la conmemoración. Esto desencantaba el futuro, al cual sucumben los que buscan información en los adivinos. Pero no por eso se convertía el futuro para los judíos en un tiempo homogéneo y vacío. Ya que cada segundo era en él la pequeña puerta por la que podía entrar el Mesías. (1973, p.77)

El pasado ofrece un cúmulo de experiencias, las cuales se recuerdan, se viven en el presente como un acto hermenéutico y performativo, un acto de transformación que devuelve a la humanidad las verdaderas riendas de su destino, olvidando una meta impuesta por tan solo una parte de ella (no importa si es mayoría o minoría). Cada segundo es una posibilidad distinta para la venida del Mesías, para la redención; cada momento es inigualable, no es medible, calculable ni controlable; el momento-ahora y la memoria que

propone Benjamin desde el materialismo histórico abren las puertas para la resistencia personal y social a la monocultura del tiempo y la historia. Por su parte Heidegger (1927), rechazaría el pasado como algo a recordarse sin mayores implicaciones para el devenir presente, es decir, como algo muerto e irrevocable, y en cambio lo vería como algo inacabado, que tiene cabida en la interpretación del mundo presente como posibilidades aún vigentes, como siendo-sido.

Esta idea nos lleva a comprender que no podemos asumir que el pasado se conserve, más bien hemos de entender que este se reconstruye a partir del presente (Halbwachs, 2004), que el pasado cobra sentido en tanto se relaciona con el presente, o mejor, en tanto los sujetos los relacionan con el presente a través del acto de recordar/olvidar, así como dicha interpelación del pasado es subjetivo en tanto activo y construido socialmente en interacción y diálogo con los determinantes sociales actuales (Jelin, 2002). Así que el interpretar el pasado en el presente tiene por intención evitar la objetivación del primero a través de la no objetivación del segundo, es decir, en tanto cada “nuevo” presente sea una ventana abierta para interpretar el pasado, el pasado no será inmóvil y de piedra, abriendo posibilidades de ser para el sujeto que habita en el presente, como infinitos caminos para tomar las riendas de la historia a la vez que de su propia vida,

como herencia de posibilidades aún abiertas, que se tienen como posibles modelos, a la vez que como modelos (sólo) posibles. La relación auténtica con la herencia del pasado es abierta por el conocimiento vivido por la propia mortandad, que de esa manera se pone en condición de asumir como sólo mortales también las huellas y los modelos que le han sido transmitidos [...] huellas de otras existencias

posibles-mortales, que el ser-ahí acepta o rechaza como posibilidades para él aún abiertas. (Vattimo, 1991, p.8)



Frente a esto Marcuse (1971) parece apuntar que solo a través de la conjunción entre la reinterpretación de ese pasado que se supone intemporal es posible la configuración del futuro, lo cual nos sitúa en el preciso instante de dicha conjunción, como presente que se configura en tanto práctica que aspira a la transformación a partir del reconocimiento de las posibilidades que habitan en el pasado, de esas potencialidades nunca realizadas pero que están allí esperando para ser abiertas por la práctica cotidiana, por el devenir mismo del sujeto. Pues, siguiendo a Santos de Sousa (2003), en la subjetividad confluye el pasado entendido como “*metonimia de todo lo que fuimos y no fuimos.*” (Op.Cit., p.395). El pasado que nunca fue y que, como tal, exige una reflexión acerca de las condiciones que no lo dejaron ser. Esto es, hacer presente las limitaciones del pasado y a partir de ellas pensar el futuro.

Coherentemente con lo anterior, parece pertinente apuntar que el sujeto ha de volverse consciente del papel activo que tienen algunos o muchos en la determinación del destino de la humanidad y con esto vislumbrar las aperturas y posibilidades así como las deudas e injusticias. Boaventura de Sousa Santos, reconoce en Benjamín gran fuente de su inspiración y fundamento, llevándole a recuperar buena parte de sus ideas. Para el portugués, es necesaria la contracción del futuro, la cual sólo sería posible en la medida en que el presente deje de ser ese momento tan efímero enclaustrado entre el pasado y el futuro, además de que éste último, cese su papel como directriz final de la humanidad. Es decir que la subjetividad, al emerger necesariamente atada a su momento histórico, ata su

flexibilidad sin perderla totalmente, ganando cierto valor heurístico transversal a las prácticas e interacciones sociales, por lo tanto, esa capacidad de innovar, de proponer nuevas formas de ver y ser en el mundo e incluso nuevos mundos, es un acto performativo que se sitúa en la misma cotidianidad.

Así las cosas, la dilatación del presente ha de ser una necesidad en la tarea de expandir la experiencia humana, pero este presente no puede desconocer la deuda histórica con los olvidados y suprimidos, como tampoco ha de desentenderse del pensar el futuro como heterotopía¹⁵ (Santos, 2009; Zemelman, 2007). Por lo tanto, es paso obligado señalar la dilatación del presente como forma de ampliar las posibilidades de experiencia humana (Aguiló, 2010), así como tiempo privilegiado para conjugar el pasado en el acto de pensar el futuro a nivel colectivo e individual.

El futuro, tal como lo propone Santos de Sousa (2009), se configura en el presente mismo, el cual se entiende como un presente rico y diverso en el que se construye el futuro a partir de las múltiples posibilidades de experiencia humana. Por ello el presente es el tiempo abierto a experiencias provenientes de la interpretación del pasado (Tafalla, 2003) y en el cual el sujeto es-ahí, siendo en su actuar que deben tomarse acciones de cuidado con respecto al futuro, para que este no se configure en prácticas y discursos que limiten las posibilidades de experiencia humana y generen relaciones de desigualdad e injusticia.

Conforme a esto, es posible retomar El *tiempo-ahora* que propone Benjamin (2007), el cual se entiende abierto, como el momento en el que ha de solventarse las exclusiones

¹⁵ Santos de Sousa (2003) propone reemplazar la idea de la utopía por la de heterotopía, atendiendo a que la primera solamente reconoce como una la posibilidad de construir el futuro, en tanto la segunda habla de la multiplicidad de miradas de futuro posibles.

históricas, pasadas, presentes y futuras, algo que encuentra coherencia con la idea de redención de los caídos, que nos lleva a escuchar de boca de los perdedores los hechos tal y como ellos lo vivieron y no como los vencedores los narran a su conveniencia, pero que también nos impele a ser conscientes del grado de determinación que nuestros actos y decisiones puedan tener con respecto a las posibilidades que tendrán las generaciones venideras. Para el caso la tesis VIII de Benjamin sobre el concepto de filosofía de la historia parece ilustrar bien este punto:

La tradición de los oprimidos nos enseña que el “estado de excepción” que vivimos es la regla. Tenemos que llegar a un concepto de historia que le corresponda. Entonces estará ante nuestros ojos, como tarea nuestra, la producción del verdadero estado de excepción; y con ello mejorará nuestra posición en la lucha contra el fascismo. (Benjamin, 2007, p.69)

Este pasaje nos abre la mirada hacia la violencia y exclusión que la historia lineal y progresiva esconde bajo su manto de oficialidad, son las continuas injusticias necesarias para el mantenimiento del progreso moderno se ha hecho necesario tener sacrificados y olvidados, aquellos que, en su destierro han visto convertido la excepción en normalidad. Encontrando que esta continua exclusión, casi eliminación del otro, del diferente, implica una limitación de posibilidades de diversidad cultural, de elecciones y caminos a tomar, que, en palabras de Boaventura de Sousa Santos (2009) es en sí mismo un epistemicidio, o un desperdicio sistemático de experiencia humana en el presente. Algo inaceptable si tenemos en cuenta que ello enmarca la supremacía de una forma particular de ver el mundo sobre otras, negándolas y restringiendo, no solo el acceso de estas al círculo limitado de lo

que puede considerarse como verdad, sino también limitando a la humanidad a no conocerlas y explorarlas libremente.



Frente a ello, Santos (2009) afirma necesario el generar rupturas en lo establecido y determinado socialmente a través de recuperar la experiencia que yace en la periferia del sistema económico, histórico y social, esto es, reconocer como experiencia rica y válida aquella que ha sido sistemáticamente excluida a partir de la configuración de formas centrales y válidas de conocimiento y de organización social. El retomar aquello que ha sido excluido tiene por fuerza el reconocimiento de lo olvidado y silenciado; siendo el *tiempo-ahora* (Benjamin, 1973; Lowy, 2003), como un presente en el que se vive esa ruptura, un tiempo lleno de posibilidades y que se apetece provechoso para la emergencia de nuevos sujetos sensibles ante el desperdicio de experiencia, por ello el *tiempo-ahora* ha de tomarse como un presente denso, en que cada segundo cuenta para la apertura o cierre de infinitudes de caminos, pues cada segundo encierra en sí mismo todo el pasado de la humanidad como una mónada, lo cual implica que cada vida encierra en sí misma la época en la que se ubicó y la época encierra el entero curso de la historia (Echeverría, 2010).¹⁶

El *tiempo-ahora* se comprende como expresión del ensanchamiento del presente y el aprovechamiento de la experiencia, como el momento indicado para facilitar la emergencia de nuevas formas de ver el mundo o la recuperación de formas olvidadas y

¹⁶ Esta es una alusión de Benjamin a la riqueza yacente en cada particular, sea un sujeto o un colectivo, que se ve opacado por la mirada que parte de juicios generales. En otras palabras, Benjamin parece hacer una defensa de cada particular al decir que es en sí mismo una mónada completa de su época, que hace parte constituyente de esta época pero que de ninguna manera se reduce a ello, de esta forma no es posible explicar al particular desde generalidad alguna, ni tampoco a la totalidad desde la suma de sus partes. Esta lectura es posible encontrarla en Mate (2006) y en Echeverría (2010), dos puntos de vista diferentes que encuentran en Benjamin el reconocimiento a la necesidad de contraponer estos dos conceptos.

excluidas. Con esta postura frente al tiempo-ahora podríamos tal vez pensarlo cercano a la idea del *Todavía-No* propuesto por Ernst Bloch (1995, citado por Santos, 2009), el cual habla acerca de la posibilidad encerrada en el presente para la emergencia de otras miradas, en tanto el presente se reconoce como momento privilegiado para romper con la linealidad temporal y para resistir a partir de la defensa de lo posible.

Ahora bien, es necesario entender lo posible entendiendo la experiencia como múltiple y, por tanto como infinita en posibilidades; apreciación encaminada no solo a evitar la naturalización de una forma particular de entender el mundo por sobre otras, sino también a abrir las puertas para lo posible (e indeterminado), entendido como aquello incierto que de a poco se determina en el presente, lo posible solo puede darse si se aborda el futuro desde el presente, y no al revés, no como una anticipación del futuro de forma absoluta y exhaustiva sino como acciones de cuidado del futuro a partir de vivir el momento-ahora, lo cual genera una delimitación de eso posible que va desde aquello que no es hasta aquello que es, es decir, requiere una mirada histórica y compleja que tenga en cuenta las posibilidades de experiencia. Por lo tanto, el futuro no es un vacío infinito, más bien es un entretejido de las múltiples acciones y visiones que se desatan en el presente a partir de la interpretación y reinterpretación del pasado y del cuidado de lo posible (Tafalla, 2003).

Por su parte, la subjetividad, entendida a partir de *tiempo-ahora*, comprende un presente como un “ahora” pleno, que no está puesto en función del pasado o del futuro, que está lleno de potencia, como capacidad de elegir y decidir su propio rumbo, y está abierto a potencialidades o posibilidades de experiencia. El *tiempo-ahora*, en tanto hace la historia

experienciable, desmitifica al objeto retornando protagonismo al sujeto, y al ensanchar el presente abre un sin número de posibilidades de construcción del sujeto y de realidad, por lo cual podemos afirmar que se establece una tensión constitutiva de subjetividades que valoren el cambio paradigmático al reconocer en el *tiempo-ahora* exigencias inherentes que hacen al sujeto colocarse ante su realidad, interpretar el pasado, asumir su herencia histórica, entenderse como ángulo al reconocer la multiplicidad de miradas e interpretaciones posibles diferentes a la suya, y reconocer desde el presente injusticias del pasado a la vez que se toman medidas de cuidado para un futuro abierto a lo posible y a la multiplicidad de la experiencia humana.

Tensión 3: Entre Regulación y Emancipación

Hasta ahora hemos abordado el problema del sujeto como concreción de una subjetividad solo posible en tanto tensionado por su condición particular y los juicios universales que lo atan, tensión la cual se propone resolver a partir de la autonomía del sujeto como autoafirmación y autodeterminación crítica y consciente. Siendo precisamente este concepto de autonomía el que nos servirá de pivote para revisar la tercera tensión propuesta a partir de la teoría crítica de Boaventura de Sousa Santos, la cual pone en manifiesto una constante contradicción entre la regulación social evidente a nivel individual como mecanismo socializante e integrador, y la posibilidad de emancipación subyacente a la mirada propia del sujeto como agente activo de sí y de la sociedad.

Brevemente hemos de retomar una línea argumental elaborada en párrafos anteriores, relacionada con entender al sujeto como necesariamente contextualizado, esto es, atado a unos referentes contextuales a los cuales retoma una y otra vez en su producción de

sí mismo, es decir, que solo a partir de estar atado a dichos referentes puede ser quien es. Pues bien, anteriormente decíamos que dichos referentes le posibilitan constituirse en un ángulo en tanto da cuenta de ellos a la vez que toma distancia desde su particularidad, siendo esta la génesis de la toma de postura propia frente al mundo. Por tanto decíamos que es posible dar cuenta del mundo en tanto da cuenta de sí mismo.

Así que tenemos un sujeto que solo puede dar cuenta del mundo a partir de su marco contextual, el cual lo define, pero que eso no niega su capacidad de autonomía, más bien, la posibilita, pues de otra forma el sujeto no podría autodeterminarse y conducir se de no estar previamente ubicado en el mundo. Según lo anterior, es posible afirmar que toda acción o elaboración del sujeto sobre sí o sobre el mundo está inserta en un contexto social, económico, en un momento histórico determinado, por lo que dicha acción o elaboración responde a éstos o bien para afirmarlos o bien para superarlos o contradecirlos.

El hombre como constructor de realidades se define en el constante rompimiento de lo que es por lo que ha llegado a ser; pero también por lo que no llegó a cristalizar; rompimiento donde eclosiona su incompletud, que es lo propio de su mortalidad como fluir de instantes [...] al hombre como la negación del orden pero a la vez como su constructor; negación por su necesidad de incompletud, construcción como manifestación de su disposición para conformar ámbitos en los que alcanzar su identidad. (Zemelman, 2007, p. 16)¹⁷

Así que si ubicamos la regulación social que sufre el sujeto como parte de su nicho contextual, entonces podemos afirmar que a partir de la regulación es posible algún tipo de

¹⁷ Énfasis en las palabras “es” y “ser” no encontrado en el texto original.

innovación o de heurística. La afirmación podría parecer un tanto maniquea, sin embargo lo que se quiere señalar es la suma implicación de las posibilidades reconocidas, como caminos aceptados o negados socialmente, en la determinación del sujeto sobre sus propias posibilidades; esto es, que el sujeto podrá tomar, rechazar o incluso crear caminos, como potencialidades, o mejor, posibles concreciones de su capacidad de potencia, a partir de aquellas potencialidades reconocidas desde sus múltiples contextos. Lo que vemos es que si no es reconocida una potencialidad o sus cimientos, si quiera para negarla o repudiarla, el sujeto no podrá pensar en optar por esta, o en construirla. Lo cual sin duda nos sumerge en la reducción de posibilidades de experiencia humana que ya entabláramos como resultado del silenciamiento y olvido.

Este marco nos deja entrever dos principios de la subjetividad tensionada entre regulación y emancipación, la primera corresponde a la ciudadanía, la cual puede entenderse como mecanismo regulador de la tensión ejercida entre el Estado¹⁸, como institución reguladora de la cual devienen los derechos y deberes, y las particularidades mismas del sujeto, que tendería a la emancipación. La segunda es el cosmopolitismo derivado de un profundo reconocimiento de la necesidad e importancia del el cuidado y apertura de posibilidades de experiencia. Siendo estas dos conformaciones abordadas a continuación, a la vez que nos volcamos necesariamente hacia sus puntos en común.

¹⁸ Cabe aclarar que se está hablando de un Estado abstracto como representación de la idea de Estado Liberal Moderno, de lo contrario habría que hacer una pausa en cada afirmación para sopesar las diferencias de cada uno de los Estados existentes y tratar de cohesionar el concepto de Estado. Por lo tanto, estas disquisiciones no son aplicables uno a uno a cualquier concepto, asimismo pueden carecer de valor en uno u otro contexto, sin embargo, pueden servir como orientaciones para hacer una lectura general de un contexto particular, esto es, orientar la mirada.

Autonomía y Ciudadanía

Para poderle dar el sentido deseado al concepto de ciudadanía es necesario empezar por entender que es posible pensar la relación entre Estado y los sujetos de forma similar a como en páginas anteriores se pensó la relación Universal-Particular, es decir, que es posible reconocer en el Estado (Liberal) una vocación reguladora, la cual reconoce a cada uno de los agentes sociales como iguales, siendo esta igualdad necesaria para el ejercicio democrático. Ahora bien, siguiendo a Dofour (2007), el Estado haría las veces de ese Otro ante el cual nos sujetamos y solo a partir de dicha sujetación existimos como tal, ese Otro (con mayúscula) que funciona como ordenador del mundo, esto es, solo como sujetos del Estado existimos como ciudadanos.

Así que para el Estado todos somos iguales en tanto ciudadanos, por lo que este sería un juicio de tipo Universal, en que las particularidades de los sujetos pierden relevancia al no caber en el “todos somos iguales”. El Estado regula a sus sujetos a partir de dichos juicios universales que le permiten establecer leyes a partir del presupuesto de igualdad, y como tal se aplican a todos las mismas leyes y sanciones, derechos y deberes. Esta es una igualdad de oportunidades y derechos, pero en tanto todos somos iguales así mismo nadie puede ser diferente. Dicho juicio universal deja por fuera de existencia la posibilidad de una alteridad, de que exista un alter al ego; nos referimos como el otro (con minúscula), los otros o ellos, para contraponerlos al nosotros, o mejor, hay una diferencia con aquellos que se rigen por un principio rector diferente al nuestro, aquellos que tienen un Otro diferente. Como tal es una negación del diferente, de ese otro que no soy yo y que por tanto no es alteridad. El que el Estado sea el Otro, el gran sujeto ante el cual nos

reconocemos atados y solo en dicha atadura adquirimos sentido, nos posibilita entender queen tanto sujetos de éste, todos gozamos de las mismas garantías, posibilidades, libertades y límites, por lo cual solo hay ego, solo hay un nosotros indistintos, estamos pues obligados a ser iguales.

Entonces tenemos que para el Estado todos somos sujetos abstractos, meros ideales o esencias de aquello que un ciudadano moderno es y debe ser, dicha idea se encuentra inmersa en la ciudadanía, que vendría a ser un mecanismo que regula la tensión entre la vocación reguladora del Estado y las particularidades inherentes de los sujetos.

El mecanismo regulador de esa tensión es el principio de la ciudadanía que, por un lado, limita los poderes del Estado y, por otro, universaliza e iguala las particularidades de los sujetos de modo tal que se facilite el control social de sus actividades y consecuentemente, la regulación social. (Santos, 2012, p.291).

Tenemos entonces a la ciudadanía como mecanismo regulador que facilita la igualación de todos, sin embargo, hemos de reconocer en ella el germen mismo de la emancipación, pues si por una parte reconocemos en el Estado una vocación reguladora en tanto igualadora de los sujetos particulares, por la otra se hace imprescindible contraponer la potencia emancipadora subyacente en las particularidades mismas de los sujetos, en su subjetividad, la cual desemboca en la capacidad de tensionar los juicios universales al reconocer y engendrar otros caminos posibles; por lo que la ciudadanía sería un mecanismo regulador, sin embargo, también es susceptible de tensión a favor de la subjetividad, siendo esa regulación más bien como una moderación, como un cuidado de que la tensión no

pueda diluirse en la sobreposición del Estado sobre los sujetos o de los sujetos sobre el Estado.

73

Como ya decíamos antes, el optar de forma consciente por caminos de posibilidades, esto es, el dirigir el propio rumbo, requiere de un ejercicio de autonomía del sujeto, por lo cual, la ciudadanía, vista como mecanismo moderador en la tensión Regulación-Emancipación, tendría implícita la idea de la autonomía del sujeto. Entonces, la ciudadanía de la que aquí se habla se torna un ejercicio de autonomía en que el sujeto puede autodeterminarse, dirigirse a sí mismo teniendo siempre presente sus obligaciones para con el Estado, que son en últimas, obligaciones para con los demás, lo cual permite establecer que la autonomía que retomamos aquí es tanto jurídica como política y moral y por ello no solo atañe al sujeto en tanto individuo sino también en tanto comunidad de sujetos que lejos de entenderse aislados se organizan en forma de sociedad civil, relacionándose con unos marcos construidos y negociados de regulación social.

Esta autonomía ha de reconocerse tanto a nivel individual como a nivel comunitario, por lo cual sería necesario dejar de lado la idea de entender la política propia de ciertos niveles sociales para ir tras el propósito de politizar las diferentes esferas sociales¹⁹ en tanto nicho de múltiples relaciones humanas, lo cual implicaría, siguiendo a Santos (2003;2012), democratizar espacios estructurales como el doméstico, en que rara vez se pone en entre dicho la estructura vertical de poder; el comunitario, en que la agrupación en comunidad

¹⁹ Por esferas sociales entendemos espacios estructurales históricamente sedimentados y eficazmente reiterados que proporcionan un contexto o marco en el cual se ejercen determinaciones y contingencias al actuar y pensar del hombre. Cada estructura constituye una espacialidad y una temporalidad específica, por lo que termina rigiendo las mismas interacciones sociales, así pues, es posible distinguir 6 esferas, a saber, la doméstica, de producción, del mercado, de la comunidad, de la ciudadanía y la mundial o internacional. (Santos, 2003).

puede facilitar la sedimentación de criterios de inclusión y exclusión basados en aspectos raciales, religiosos e incluso económicos; y por supuesto a nivel de la ciudadanía.

74

De esa forma se hace posible pensar nuevamente en la emancipación social, ya no como una utopía, sino como autodeterminación de la sociedad y sus individuos, que como ejercicio de autonomía implica por tanto conciencia y reflexividad²⁰. Es por ello que se hace imprescindible pensar acerca de las esferas sociales, como espacio-temporalidades estructurales de la acción e interacción humana, pues solo con el conocimiento de aquellas estructuras que se erigen como determinantes es posible entablar conciencia a partir de la cual pensar un paradigma que se le anteponga al hegemónico. Entonces habría que alcanzar una doble conciencia, una primera que sería la conciencia misma de los determinantes espacio-temporales que son contexto para nuestra forma de ver y ser en el mundo, que ya abordáramos con anterioridad, y que iría de la mano con aquellas rupturas e incoherencias del paradigma hegemónico; y un segundo nivel de conciencia que tiene que ver con las propuestas que se hagan para anteponerse al paradigma hegemónico, las cuales podrían denominarse paradigmas emergentes y requieren de una profunda conciencia, mejor entendida como reflexividad, que busque evitar que dichos paradigmas se tornen tan o más hegemónicos que aquellos que se buscan criticar. Por lo tanto la reflexividad es aquí base de la postura materialista y crítica, una que asuma cualquier propuesta con sus aspectos positivos y negativos por igual, y que consciente de ellos pueda trabajar para mejorarla, entendiendo con Marcuse (1971) que la definición de las cosas va desde aquello que no son

²⁰ Para profundizar en torno al papel de la reflexividad y la subjetividad, revisar el trabajo de Zemelman (2007) en *El ángel de la historia: Determinación y autonomía de la condición humana*. Para abordar el papel de la reflexividad en torno a la emancipación y la construcción de propuestas emancipatorias creíbles, revisar el trabajo de Santos (2003) en *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*, especialmente el capítulo IV: *No disparen sobre el utopista*.

hasta aquello que sí, lo cual nos lleva a asumir que cualquier propuesta de paradigma emergente generará a su vez nuevas exclusiones e inconformidades y aquello que podemos hacer es reflexionar constantemente para que nuestras propuestas no se vuelvan hegemónicas y lleguen a cerrar posibilidades de experiencia al silenciar a otros, esto es, ser autónomos.

Así que nuevamente acudimos a la subjetividad en tanto contextualizada y circunstanciada, pues solo a partir de sus marcos de referencia el sujeto podrá reflexionar acerca de su actuar. Esta ciudadanía es pues la conjunción entre lo universal y lo particular, que entienda que cada sujeto particular es portador de una verdad universal y que por lo tanto silenciarlo sería cerrar una posibilidad de experiencia humana tan valiosa como cualquier otra. A lo que Reyes Mate sentenciaría como *“construir una subjetividad política como singular universal, es decir, con la pretensión de conformar lo público desde una exigencia radical: la que proporciona el recuerdo de la exclusión y la voluntad de construir una integración sin exclusiones”* (2006, p.45). Siendo esta la exigencia de una apertura tanto epistémica como política, que en últimas sería la base misma de la ciudadanía del sujeto para la transición paradigmática, esto decir, una ciudadanía autónoma en tanto consciente y reflexiva, y cosmopolita en tanto abierta a diversas formas sedimentadas de ser y ver el mundo, o mejor, experiencias.

El Estado de Excepción para la emergencia del Cosmopolitismo

Quien quiera que haya conducido la victoria hasta el día de hoy, participa en el cortejo triunfal en el cual los dominadores de hoy pasan sobre aquellos que hoy yacen en tierra. La presa, como ha sido siempre costumbre, es arrastrada en el triunfo. Se la denomina con la expresión: patrimonio cultural. (...) Tal patrimonio debe su origen no sólo a la fatiga de los grandes genios que lo han creado, sino

también a la esclavitud de sus contemporáneos. **No existe documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie.**

Benjamin (2007)

76

Reconocer la ciudadanía como tensionada entre el Estado y los sujetos nos lleva a asumir que la ciudadanía exige la apertura epistémica y política, esto es, por un lado cuidar que todos puedan participar como iguales, que sería la regulación del Estado, y que cada punto de vista sea tan valioso como cualquier otro como una disposición a la emancipación. Es así que surgen dos tipos de cuidados, primero, resulta necesario cuidar que no se cierre la posibilidad de ser y expresar a otras formas sedimentadas de experiencia humana, que bien pueden ser culturales, comunitarias o individuales, y con lo cual estaríamos ante la apertura política o de vías de participación y deliberación. Segundo, aparece como imprescindible el cuidar de no caer en las mismas o en nuevas exclusiones y silenciamientos o en erigir un nuevo paradigma hegemónico que simplemente reemplace al anterior, estando ésta segunda forma de cuidado fundamentada de la capacidad reflexiva, tenemos entonces por imperioso el fortalecer la capacidad reflexiva y de autocrítica a partir de la educación.

Sin embargo, el pensar en evitar que el paradigma emergente no redunde en las exclusiones del paradigma hegemónico además que no genere nuevas formas de exclusión puede parecer un imposible, de ahí que Santos (2003; 2005) plantee la necesidad de pensar no en utopía, como única, sino en heterotopías, como múltiples posibilidades, como apertura a la diversidad de mundos posibles, pero más aún, lo que de Santos queremos resaltar no es esa mirada abierta, sino la propuesta de pensar no en el paradigma emergente como si ese fuera nuestro objetivo, sino en la transición paradigmática como la etapa de

cambio entre uno y otro paradigma, siendo ella misma débil en determinaciones y por tanto fértil en ideas y abierta a la participación política y a la valoración de múltiples epistemes con que entender el mundo.

Es así que en primer momento ha de velarse porque los excluidos tengan voz y voto, es decir que todos seamos iguales, sin embargo ello en sí mismo encarna el problema de obligar al diferente a ser igual a la norma, lo cual tiene repercusiones a nivel de expresión y organización social y política. Es precisamente ese problema el que recoge Reyes Mate (2006) cuando dice que la forma predilecta de la política moderna es la del campo de concentración donde no hay ley alguna que nos haga iguales, solo impera mi ley y por lo tanto el otro (el diferente) solo existe como un cuerpo, la base misma de la biopolítica subyace en la idea de obligar al otro a hablar mi idioma y atenerse a mis leyes para poder entablar diálogo. Perspectiva ante la cual el autor español termina diciendo, junto con Walter Benjamin, que *“No existe documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie.”* (Benjamin, 2007, p.65), es decir, no es posible pensar en incluir sin generar nuevas exclusiones. Es por ello que vemos necesario el asumir la generación de exclusión como parte de la materialidad de nuestras acciones y decisiones vigilando siempre por lograr la mayor inclusión posible. Para eso en el primer momento del cuidado ha de velarse por ejercicios de traducción, entendida ésta como la presenta Santos (2009)²¹, un ejercicio de construcción de puntos comunes en la comunicación que haga posible si quiera la convivencia, pero cuya finalidad de alcanzar acuerdos no opaca la necesidad de reconocer

²¹ El concepto de traducción que propone el autor es mucho más amplio y rico que el aquí apenas esbozado, para mayor profundidad recomiendo dirigir la mirada hacia el texto de Boaventura de Sousa Santos (2009) *Una epistemología del sur*, especialmente al Capítulo 3: Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias.

desacuerdos, pues estos desacuerdos son necesarios en tanto hacen presente la incompletud congénita de la sociedad.

87

Ahora bien, en cuanto al segundo tipo de cuidado, que es más bien de toma de precauciones, habría que pensar de qué forma evitar repetir y/o producir nuevas injusticias y exclusiones, a lo cual hemos de volver sobre la mirada de Benjamin (1973), quien apunta a una mirada no fundamentada desde el lado de los vencedores y sus descendientes para hacer espacio a los excluidos, más bien, el autor alemán afirma que ha de pensarse precisamente desde la experiencia negativa que han tenido estos últimos, los derrotados, pues su experiencia es sedimento de todo lo negativo que es posible, de exclusión y silenciamiento, por eso mismo se acude al estado de excepción, aquel estado que refiere precisamente a la falta de reglas, o mejor, a que las reglas y leyes con que el mundo normalmente funciona encuentran suspensión allí, y por lo tanto no hay nada que ate la existencia de los sujetos, no hay ley que les dé garantías y los cobije. Este es precisamente el campo de concentración, que ni siquiera está temporo-espacialmente estructurado, pues eso sería tener determinante alguno, no, el campo no es un lugar, el estado de excepción niega rotundamente al otro al decirle que no es como nosotros y no merece el mismo trato. Por eso Benjamin enfatiza al decir:

La tradición de los oprimidos nos enseña que el “estado de excepción” que vivimos es la regla. Tenemos que llegar a un concepto de historia que le corresponda. Entonces estará ante nuestros ojos, como tarea nuestra, la producción del verdadero estado de excepción; y con ello mejorará nuestra posición en la lucha contra el fascismo. (Benjamin, 1973, p.69)

Desde esta óptica habrá pues que partir de la experiencia negativa del mundo sedimentada por los excluidos para en verdad tener herramientas en la lucha contra la exclusión misma, esto es, ponernos al nivel de aquellos que han sido relegados de forma histórica y social, para así tratar de evitar la reproducción de pasadas exclusiones y la producción de nuevas. De paso, Mate (2006) afirma que, aquello que el autor alemán trata de decirnos es que no hay una sola y única forma de leer la historia, y con ella el mundo, y que por lo tanto no hay una forma neutral de hacerlo. Por lo tanto, expandir nuestro horizonte epistémico a partir de la experiencia negativa de los excluidos es tanto un propósito como un deber para con la humanidad misma en clave de evitar marginaciones.

Según esta consideración sobre el estado de excepción, cobra sentido el retomar el concepto de historia desde la mirada del materialismo histórico de Benjamin desde el cual conceptualizamos al sujeto como ángulo y con él alcanzamos un concepto de experiencia ligado al sujeto como parte inherente a este, a partir de la cual se hace posible pensar la necesidad de reconocimiento de cada sujeto como valioso y lleno de potencia y potencialidades. Es entonces imprescindible reconocer la necesidad del otro, que como excluido, el paria que no tiene voz ni voto, para que así, a la hora de ampliar las posibilidades de experiencia se cuide de forma reflexiva en no reincidir en exclusión. Esta puede representarse en la necesidad de reconocer la permanente incompletud como principio para la abolición de la exclusión en tanto desperdicio sistemático de experiencia. Buscando construir en el diálogo la emancipación misma.

Como tal, pensar desde el sujeto como ángulo, que es el reconocimiento de la propia incompletud congénita, así como la valoración del otro como necesario, conlleva a pensar

en un cosmopolitismo construido a partir del diálogo; mientras que asumir los estados de excepción devenidos históricamente en nuestra sociedad implica pensar dicho cosmopolitismo a partir de la experiencia negativa de los marginados, desde el otro, para generar una conciencia de dichos estados de excepción que permita sopesar nuevos y diferentes paradigmas, pero sobre todo, es necesaria dicha experiencia negativa para no tornar nuestras propuestas en nuevas hegemonías.

Para este fin hemos de volver nuevamente sobre la transición paradigmática como posibilidad de apertura que establece la indefinición perpetua de cualquier propuesta como desdoblamiento de la incompletud del sujeto mismo, siendo este su mayor valor. Entendiendo que al ser una transición, las propuestas que se hagan bien pueden ser pasajeras y esfumarse en el aire o bien pueden concretarse y sedimentar experiencias. Ahora bien, decíamos que el estado de excepción es una interrupción de las reglas y leyes, y que precisamente hemos de sopesar acerca del estado de excepción como exclusión para tratar de igualarnos, entonces habría que entender la transición paradigmática como una interrupción del continuo establecido a la luz del paradigma emergente, pero más allá, una interrupción a la lógica de proponer paradigmas que se sobrepongan a otros, reemplazándolos en su hegemonía, por lo cual la transición paradigmática propone un alto a esa lógica, apostando por la incompletud como un estado permanente que impulsa a pensarse una y otra vez para tratar de alcanzar estados cada vez más menos excluyentes y menos injustos. De tal forma que no se trate de *“dar vuelta a la tortilla de suerte que sea ahora la minoría la que ajuste cuentas a la mayoría. Si es un estado de excepción tendrá que ser una decisión que interrumpa la normalidad vigente”* (Mate, 2006, p.41). A su vez,

Bolívar Echeverría (2010) comprende la interrupción propuesta por Benjamin como la suspensión temporal de la vigencia del estado de cosas en el mundo que rigen aquello que es bueno y legal, lo cual podría entenderse a su vez como una ruptura al continuo que contravenga la idea del progreso histórico como fenómeno natural.

Precisamente la idea de interrupción nos es funcional para tratar de ubicar nuevamente al sujeto, pues siguiendo al autor español de lo que se trata dicha interrupción no es de instaurar una nueva universalidad pretendida como lo suficientemente amplia para que quepamos todos, más bien se trata de reconocer el valor absoluto de cada singular, la verdad universal que yace en cada particular (Mate, 2006), lo cual sería la base para un cosmopolitismo consciente de la incompletud de cada sujeto y de cada forma de ver y ser en el mundo. Siendo justamente la interrupción necesaria para el agotamiento de los cánones instaurados por el paradigma hegemónico, la subjetividad para la transición paradigmática ha de invertir en lo momentáneo, en lo efímero y transitorio para que los cánones hegemónicos y aquellos que traten de reemplazarlos una y otra vez dejen de tener vigencia. Para ello Santos (2003) identifica dos aspectos de la interrupción:

La interrupción es importante en dos instancias: permite la reflexividad y la sorpresa. La reflexividad es la auto-reflexividad exigida por la falta de mapas (sin mapas que nos guíen, hemos de caminar con redoblado cuidado). (...) La sorpresa, a su vez, es realmente *suspense*: procede de la suspensión que la interrupción

produce. Suspendiéndose momentáneamente a sí misma, la subjetividad barroca intensifica la voluntad y despierta la pasión (Op.Cit., p.410)²².

Así que el constante agotamiento de los cánones podría generar la profunda sensación de vacío y desorientación (sorpresa), en la medida en que reduce considerablemente el confort generado por la seguridad de un mundo ya consabido, medido y dominado, siendo esa desazón el origen mismo de sentimientos como la inconformidad con lo previamente establecido, lo que impulsaría a nivel volitivo la búsqueda y construcción de nuevos cánones (Santos, 2003). A su vez, el vacío y la desorientación podrían ser abordados a partir del trabajo de la memoria que ya abordáramos en el apartado anterior, y que encuentra en el *tiempo-ahora* la máxima expresión de la interrupción, pues es un tiempo presente robusto que no se presta al continuum del progreso, pues lo que plantea es “*viajar de un momento hacia el momento siguiente: cada momento es eterno mientras dura*” (de Morais citado por Santos, 2003, pp.409-410); más bien, el *tiempo-ahora* busca recuperar las injusticias y enseñanzas del pasado desde el punto de vista de los oprimidos (cuidado) para moldear el futuro a partir de acciones de cuidado en el presente, esto es, el *tiempo-ahora* facilita la interrupción de los cánones derivados del paradigma hegemónico a la vez que permite el cuidado del futuro en cuanto a posibilidades de experiencia a partir del ejercicio reflexivo. “*De ahí la importancia de ubicarse en el momento histórico como un momento siempre abierto a su propia secuencia, pues la condición del hombre es su capacidad para desarmar lo establecido y descubrir lo inédito, el misterio que llega como luz de amanecer.*” (Zemelman, 2007, p.16)

²²

Cursivas del autor.

Educación para la emancipación



Finalmente hemos de sopesar el papel de la educación en el proyecto de sujetos y subjetividades para la transición paradigmática, entendiendo en primer lugar a la educación como proceso o mejor, expresión temporo-espacial enmarcada en un contexto social, histórico, cultural y material particular. Como tal, no es posible hablar de una educación ideal para alcanzar los propósitos planteados en las presentes páginas, la invitación no es a pensar la educación en abstracto de forma tal que se agote la idea en sí misma; más bien, se sugiere que éste sea el espacio para aventurarse con tentativas que traten de responder a la idea de un sujeto contextuado, del sujeto como ángulo de una historia experienciable, de la subjetividad tensionada entre su pretendida universalidad y su potencia particular, de una ciudadanía que parta de la memoria y que valore la experiencia negativa sedimentada por los excluidos; siendo dichas tentativas nada más que eso, intentos de concreciones que no buscan convertirse en directivas para la educación.

Una vez manifestado lo anterior, sería necesario establecer el propósito que habría de tener la educación, para ello nos apoyaremos en la idea que Adorno (1998) afirma tener sobre ésta, que sería un proceso por medio del cual los sujetos son introducidos en el mundo, que no se limita únicamente al aula de clase o a la institución educativa, sino que se extiende a la esfera familiar y social. De allí que se asuma que la educación de las nuevas generaciones es de importancia para la sociedad entera. Ahora bien, el punto decisivo tal vez se encuentre en la respuesta a la pregunta ¿para qué la educación?, a la cual Adorno (1998) trata de ubicar de un lado la adaptación, entendida como la preparación para orientarse en la realidad, como una forma de ubicar al sujeto en el mundo; mientras que del

otro lado estaría la emancipación, asumida como la toma de conciencia del estado de cosas en el mundo. Entonces para Adorno la educación tiene una función adaptativa a la realidad y una función de toma de conciencia frente a la misma realidad.

Lo que tenemos aquí es una propuesta de educación para la emancipación que no desconoce la necesidad de la adaptación al mundo en que nacemos, que entiende que primero hemos de conocer la realidad construida que nos antecede para poder contextualizar la espontaneidad inherente al sujeto, siendo ese ejercicio la dirección de la espontaneidad, o autonomía. Es así que encontramos una idea ya planteada en líneas anteriores, y es que la adaptación a la realidad, como contexto del sujeto, se hace necesaria para pensar la emancipación, pues ésta última es precisamente la toma de conciencia frente al estado de cosas en el mundo, o como elaboramos junto con Zemelman (2007), de autonomía en tanto autodeterminación y autodirección particular que responde a juicios universales sociales e históricos.

Entonces una educación para la emancipación es, en éste sentido, una educación para la autonomía, que se entiende tensionada por la adaptación y la espontaneidad, de tal forma que a través de ella se trabaje para direccionar esa espontaneidad a partir de elegir el propio camino, de discernir entre una y otra posibilidad. Siendo precisamente este el nicho de lo que pudiera llamarse resistencia, pues el sujeto en tanto particular que se resiste a las descripciones universales, sería el último bastión de resistencia ante la lógica dominante que asume la realidad a la que hemos de adaptarnos como absoluta y sin necesidad de cambios, esto es, el paradigma hegemónico de turno. Así planteada, la educación no sería asunto exclusivo de unos pocos, sino que habría de ser preocupación de todos, en tanto

forma de dar apertura a sujetos que interpelen en orden social establecido, siendo así la educación una forma de apertura a nuevas posibilidades sociales e individuales.



Al entender que la educación ha de apuntar al alcance de la autonomía individual, hemos de decir que dicha autonomía individual solo cobra sentido a la vez que se entiende como social, por lo que situarla es sumamente importante, para ello se hace necesario recalcar el papel de la memoria, pues no se hacen trabajos de memoria en soledad sino que estos requieren del otro, del ausente, del marginado y excluido, del silenciado, se recuerda tanto como se olvida con el otro o como se olvida al otro, incluso podemos volver al otro un olvido, una zona aparentemente inerte de nuestra memoria social; y es desde el diálogo con el otro que la educación para la emancipación como resistencia al paradigma emergente de turno cobra sentido.

Lo que tenemos es una educación para la emancipación cuyo fin es la autonomía, pero una autonomía contextuada que cobra interés social a través de la memoria, siendo los trabajos de la memoria imprescindibles a la hora de entender que la educación requiere del otro para no se limitarse a la mera adaptación del sujeto al mundo, por eso la memoria aparece como una forma de interpretar el pasado y construir el futuro en el presente, construirlo con ese otro (Mèlich, 2001, 2005). La idea que se plantea es precisamente la de hacer partícipe al otro de la construcción del mundo desde la educación misma; pues en lugar de resignar la tarea de enfrentar al otro a la esfera de la ciudadanía, sería importante tratar de hacerlo en la educación misma, pues desde esta perspectiva, la esfera educativa ha de entenderse tan política e histórica como cualquier otra y por lo tanto no puede ser ajena a los problemas sociales (Adorno, 1998).

Esta es pues una educación en presente que exige, a partir del trabajo de la memoria, el reconocimiento de las condiciones que han redundando en la exclusión y el silenciamiento de formas particulares de ver y ser en el mundo, lo que sería en otras palabras el generar conciencia. Ante lo cual, en líneas anteriores habíamos sentido la idea que la autonomía exige conciencia, por una parte, y reflexividad, por otra, siendo así que, esta llamada educación en presente sería lugar y tiempo propicio para la emergencia de conocimientos y verdades ocultas u olvidadas, por lo que el papel de la reflexividad ha de ser justamente el de pensar el futuro en este nuestro presente, tratando de evitar que se recreen o se planteen nuevas condiciones de exclusión y silenciamiento. El papel de la educación en tanto espacio y lugar que propicie la reflexión constante sería precisamente el de oxigenar permanentemente con conocimientos y saberes olvidados e ignorados para así generar apertura epistémica y política, evitando que se estaticen y generen nuevas hegemonías.

Entonces, es posible decir que el papel de la educación en la búsqueda del sujeto y la subjetividad para la transición paradigmática ha de ser justamente el de servir para el cuidado de las posibilidades de experiencia humana, un cuidado consciente que permita a las formas sedimentadas de experiencia que han sido marginadas ser parte de la construcción de la realidad, a la vez que un cuidado reflexivo que busca evitar que vuelvan a darse dichas exclusiones o nuevas formas de desperdicio de la experiencia humana. Esto es, que la educación ha de ser un acto de cuidado de la experiencia humana, sin la cual se hace sumamente difícil pensar y tomar postura ante el paradigma hegemónico, el proponer



paradigmas emergentes que se le antepongan y, aún más, el sostener la transición paradigmática.

Frente a esa necesidad del cuidado consciente de la experiencia humana podemos encontrar en la traducción propuesta por Santos (2009) una alternativa para abrirnos al diálogo con el otro. La traducción, tal como la entiende el autor, es un ejercicio que parte del reconocimiento de la propia incompletud, permanente y necesaria, para buscar otros puntos de vista y escucharlos, propendiendo siempre por la mayor representación posible de uno y otro, un punto medio entre ambas posturas, la mía y la del otro, que de no existir debería ser entretejido en el diálogo. Por lo tanto la traducción es diatópica, en tanto no entiende la necesidad de la emergencia de un solo *topos*, o un solo tema sobre el que hablar, sino que sobre el mismo hecho puede haber diferentes aproximaciones, resaltando que el objetivo de la traducción es el diálogo, no la consecución de acuerdos, pues no podemos negar el valor que subyace en el desacuerdo.

Esta idea de educación no solo implica un intento de convivencia con el otro, sino que también requiere que ese otro, que es diferente a mí, sea reconocido en la amplitud de su existencia. Es una educación en presente que no entiende de pasados estáticos pues abre las puertas a diferentes interpretaciones, que en tanto subjetivas conforman memoria contextualizada que aportan, con sus recuerdos y olvidos, a la construcción de consensos y la emergencia de disensos. Encontrando gran valor en los olvidos así como en los disensos o desencuentros, al aceptar la multiplicidad de puntos de vista sobre un mismo objeto o hecho, deben aceptarse los desencuentros como parte necesaria y rica de esa experiencia humana que se pretende cuidar y posibilitar. Por ello parecen tener cabida las diferentes

prácticas que conlleven a tomar posición frente al pasado, como las narraciones y los relatos (Pinilla, 2011), siendo estas formas de expresión que dan orden de testimonio a la experiencia particular y la colectiva²³. De ahí que el papel del relato, como forma de plasmar esos saberes, sentimientos y experiencias desde una particularidad que no pretende universalidad alguna (Mèlich, 2001,), sea una de las herramientas más valiosas en esta labor, así mismo pueden considerarse otras formas de creación artística (Delgado, 2009) que conlleven a la toma de postura particular y aúnen esfuerzos por la conciencia de las condiciones de exclusión y silenciamiento.

El trabajo con relatos y narraciones precisamente hace posible hacer presentes multiplicidad de miradas e interpretaciones posibles diferentes a la propia, y reconocer desde el presente injusticias del pasado a la vez que se toman medidas de cuidado para un futuro abierto a lo posible y a la multiplicidad de la experiencia humana. Es entonces una posibilidad para reconocer la finitud de nuestra mirada y buscar entablar diálogo con otros (Mèlich, 2001; 2002).

De allí que esta perspectiva entienda en la educación el lugar ideal para pensar una y otra vez al ser humano a formar, como un proceso abierto y necesariamente inconcluso que se sitúa en el presente. Por lo cual la educación debe evitar dar por concluida a la humanidad en tanto propende por sujetos incompletos, que en su incompletud reconozcan

²³ El relato cobra vital importancia en la memoria en clave particular al contraponerse a la memoria que se hace pública y se antoja general, en especial, porque el relato logra plasmar parte del sentir individual y colectivo, ese dolor de madre, de huérfano, el sufrimiento del mutilado que no consigue verse representado en los monumentos públicos, pues éstos últimos condensan de alguna forma un sentir general de arrepentimiento, de culpa y dolor que la sociedad siente, pero que nunca podrán ser iguales a los sentimientos particulares de dolor. Por ello el relato se convierte en una herramienta valiosa para la memoria (Mate, 2006) y en especial para la educación (Mèlich, 2001; 2005).



la necesidad del otro olvidado y excluido. Es por tanto imprescindible entenderla a partir del tiempo-ahora, lo que nos lleva a su vez a comprender un presente como un “ahora” pleno, que no está puesto en función del pasado o del futuro, que está lleno de potencia, como capacidad de elegir y decidir su propio rumbo, y está abierto a potencialidades o posibilidades de experiencia.

Por otra parte, el cuidado reflexivo implica pensar la educación desde la idea de cosmopolitismo, esto es, de amplitud ante la diversidad y la diferencia, por ello parece apropiado asumir la idea de Adorno (1998) que habla de una educación para evitar Auschwitz²⁴ (Tafalla, 2003), o mejor, para evitar la barbarie, la enajenación, la dominación. Por ello la humanidad ha de trabajar desde la educación para evitar nuevas exclusiones, siendo así que se hace necesario lograr una lógica en que cada particular logre reconocer a otros particulares como igualmente válidos para así evitar la primacía de una mirada por sobre otras. Con respecto al diálogo, resultaría valioso lograr mayores aportes en el papel que puede desempeñar este en la formación ciudadana, en especial en una que apunte a la autonomía en lugar de a la simple adaptación que redundaría en heteronomía. El diálogo puede verse involucrado en la construcción de tópicos, en la puesta en común de experiencias particulares y sobretodo en la consecución de consensos y disensos. Entonces el cosmopolitismo encontraría fundamento en la memoria, pues es la valoración de la experiencia ajena la que hace posible entablar diálogo.

²⁴ Adorno (1998) no refiere a Auschwitz solo como el lugar o la serie de eventos referidos al exterminio judío conocidos como Holocausto o Shoah, más bien lo aborda como la máxima expresión de la Barbarie de que puede ser capaz el ser humano, para lo cual resalta el autoritarismo como principal factor engendrador de Auschwitz. Así que, cuando decimos *para que Auschwitz no se repita*, estamos refiriéndonos a la barbarie en sí, para que no se exprese nuevamente.

Para que Auschwitz no se repita y para que no sean posibles nuevas masacres, la barbarie como inconsciencia debería extinguirse a través de una educación para la emancipación sustentada ella misma en la memoria, la experiencia y la valoración del otro. Así mismo, cabría pensar que la educación en tanto trabaja por generar conciencia y reflexión, puede poner esos dos aspectos a la hora de anteponer paradigmas emergentes al hegemónico, por lo cual habría que plantear que la educación tiene un papel importante en la búsqueda de la transición paradigmática, no solo para lograrla sino también para sostenerla. Por ello habría que pensar en prácticas educativas que logren la apertura epistémica, como puede ser el recuperar la humanidades y las artes, como la literatura, el teatro, entre otras formas de pensar y sentir que permiten vislumbrar otros horizontes; saberes relegados por el énfasis puesto en el saber científico-técnico, como una forma de generar movimiento y zonas oscuras al conocimiento absoluto de la ciencia. Esta podría ser una forma de buscar la extrañeza y la sorpresa como motivantes para la búsqueda incesante de lo desconocido, para que nunca se dé por sentado, entendido o explicado al otro sino que sea grato descubrirlo, a la vez que se logra extrañeza con respecto al estado de cosas en el mundo, esperando así desnaturalizarlo.

Para ello resulta de gran importancia investigar en prácticas que faciliten la desnaturalización del estado de cosas en el mundo, y que a la vez permitan pensar el mundo de nuevo desde una postura que privilegie la interrupción, tal como lo es el carnaval y la fiesta, que en cuanto a su uso educativo, en especial cuando dicho carnaval no se emplea de forma instrumental sino más bien para plantear diferentes formas de entender el mundo, permite recuperar miradas y proponer nuevas perspectivas, esto es, no solo para aquejar

ausencias sino también para facilitar emergencias a la vez que lograr suspender el estado de cosas.

16

Así mismo, parece necesario aclarar que esta educación para la emancipación y la autonomía, para la apertura y cuidado de los saberes y experiencias humanas, no podría concebir en la figura del maestro un ser autoritario que impone su punto de vista particular, normalmente justificado desde el saber científico-técnico, por sobre otras concepciones de mundo, antes bien, el maestro habría de ser un agente de la apertura epistémica, en especial porque dicha apertura es también política y ética. Vista así, la labor del educador ha de ser la de permitir y promover un ambiente en que pueda darse el diálogo, un traductor que facilite la construcción de acuerdos y desacuerdos, que planee conjuntamente con sus estudiantes el carnaval, como un igual. Esta es una de las propuestas más complicadas, pues es necesario reconocer, tal como lo hace Adorno (1998), que la autoridad del maestro no puede ser moral, él no es mejor persona que los demás así como tampoco puede seguir pensándose como asexuado, como testigo neutro en los conflictos, por el contrario, para entender que la educación es social, política e histórica, debemos también entender que el educador es sexuado, político y tan humano como cualquier otro. Por ello mismo la autoridad del maestro queda reducida al saber, pero no por ello puede ejercer violencia desde ese saber, sino que ha de ser un saber que permita la adaptación de los sujetos a la realidad, a la vez que se posiciona como objetivo a criticar, para que esa realidad construida pueda ser puesta en tela de juicio reflexivo.

Finalmente, cabe recordar que el propósito de las presentes páginas es el de conformar un marco teórico para entender el sujeto y la subjetividad en clave de la

transición paradigmática, de allí que se hagan necesarias futuras investigaciones acerca de prácticas educativas como el relato y su relación con la memoria en la educación; en el trabajo desde las márgenes, concepto recurrente en los trabajos de Santos y de Reyes Mate, que se antoja, junto con la memoria, en temas de gran valor para la actualidad de nuestro país; el carnaval y la fiesta, en especial desde una mirada a la estética barroca que aparece en varias ocasiones en la propuesta de Boaventura de Sousa Santos; el diálogo y la traducción en la educación como prácticas que renueven la pedagogía crítica y promuevan la construcción de consensos y disensos con el otro. Así mismo, pensarse como incompleto lleva a entender que el educador no puede seguir entendiéndose como sabio que no requiere de escuchar a los demás, ni como técnico de la enseñanza que aplica directrices externas, pues en ambos casos estaríamos asistiendo a la instauración de formas de ver el mundo, reforzadas por relaciones verticales que dan al otro, al estudiante, al iletrado, como algo entendido y explicado, reproduciendo una lógica poco humana.

Referencias



- Adorno, T. (1984) *Dialéctica negativa*. Ripanda J. M. (Trad.). Madrid: Taurus.
- _____ (1998) *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Aguiló, A.(2010) Hermenéutica diatópica, localismos globalizados y nuevos imperialismos culturales: orientaciones para el diálogo intercultural. En *Cuadernos interculturales*, 8, 14, 145-163. Viña del mar: Universidad de Valparaíso.
- _____ (2010a) *Hacia una nueva filosofía de la historia: una revisión crítica de la idea de progreso a la luz de la epistemología del sur*. 47. Revista Aposta de ciencias sociales.
- Baudrillard, J. (1994) *Olvidar a Foucault*. Valencia: Editorial Galilee.
- Benjamin, W. (1973) *Tesis de filosofía de la historia*. Aguirre, J. (Trad.). Madrid: Taurus.
- _____ (2007) *Conceptos de filosofía de la historia*. (1973). La Plata: Caronte Filosofía.
- Bonnin, J. (2004) *La noción de negatividad como problema teórico y herramienta de análisis en las teorías de la cultura: Lukács, Adorno, Marcuse*. Nómadas, 10, 3.España.
- Delgado, R. (2009) *Educación para la emancipación: desafíos para las prácticas de formación de docentes*. Revista Magis, 2 (3), 227-234. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Dufour, D.R. (2007) *El arte de reducir cabezas: Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total*. Buenos Aires: Paidós.

Echeverría, B. (2010) *Siete aproximaciones a Walter Benjamin*. Aguirre, C. (Comp.).
Bogotá: Ediciones desde abajo.

Fukuyama, F. (1989) *¿El fin de la historia?*. En *The National Interest* (conferencia), Center for Inquiry into the Theory and Practice of Democracy, Universidad de Chicago.
Chicago.

González Rey, F. (2008) *Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales*. Revista *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 4, 2, 225-243. Centro universitario de Brasilia. Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=64740311>

Habermas, J. (1975) Capítulo 7: Theodor W. Adorno: Prehistoria de la subjetividad y autoafirmación salvaje. En *Perfiles filosófico-políticos*. 150-161. Madrid: Taurus.
(Trabajo original publicado en 1969)

_____ (1991) 5. Del uso Pragmático, ético y moral de la razón práctica. En Jiménez, M. (Trad.) (2000) *Aclaraciones a la ética del discurso*. 42-47. Recuperado el 22 de Noviembre del 2012 de <http://www.ucm.es/info/eurotheo/habermas.htm>

Halbwachs, M. (2004) *La memoria colectiva*. Sancho-Arroyo, I. (Trad.). Zaragoza: Prensa universitarias de Zaragoza.

Heidegger, M. (1927) *Ser y tiempo*. Rivera, J. (Trad.). Edición electrónica: Escuela de Filosofía Universidad de Arcis.

Jelin, E. (2002) *Los trabajos de la memoria*. Madrid: Siglo XXI editores.

León, E. (1997) El magma constitutivo de la historicidad. En: León, E. y Zemelman, H. (Coord.). *Subjetividad: Umbrales del pensamiento social*. 36-72. México: Universidad Autónoma de México.

Lewis, C. S. (2000) La abolición del hombre. En *La abolición del hombre: Reflexiones sobre la educación*, 55-80. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Löwy, M. (2003) *Walter Benjamin: Aviso de incendio: Una lectura de las tesis "Sobre el concepto de historia"*. Pons, H. (Trad.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Mate, R. (2006) *Contra lo políticamente correcto: Política, memoria y justicia*. Buenos Aires: Altamira

Marcuse, H. (1968) *El Hombre Unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ediciones Orbis.

_____ (1971) El concepto de esencia. En Saenz-Díez, J. (Trad.). *La agresividad en la sociedad industrial avanzada*. Madrid: Alianza editorial.

_____ (1983) Eros y civilización. García Ponce, J. (Trad.). España: Sarpe.

Mèlich, J. (2001) *La usencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del*

Holocausto. Barcelona: Anthropos.

_____ (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

_____ (2005) *Finales de trayecto. Finitud, ética y educación en un mundo incierto*.

Arellano, A. (Comp.). En *La educación en tiempos débiles e inciertos*. 19-48.

Barcelona: Anthropos.

Niño, R. (2008) *Cognición y subjetividades políticas: Perspectivas estéticas para la ciudadanía global*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Pinilla, A. (2011) *La memoria y la construcción de lo subjetivo*. En *Folios, Segunda Época*, 34, pp.15-24.

Romo, R. (2006) *La condición humana en la obra de Hugo Zemelman*. Universidad de Guadalajara. Recuperado de <http://www.ensayistas.org/critica/generales/C-H/mexico/zemelman.htm> en 14 de Febrero del 2013.

Santos B. de Sousa (2005) *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.

_____ (2003) *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia*, Volumen I. Editorial Bilbao: Desclée de Brouwer.



- _____ (2009) Capítulo 3: Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias. En Gandarilla, J. (Ed.) *Una epistemología del sur*. 98-159. Cerro del agua (México): Siglo XXI editores.
- _____ (2012) *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad*. Bernal, C y García Villegas, M. (Trad.). Segunda edición. Universidad de los Andes. Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Tafalla, M. (2003) *Theodor W. Adorno: Una filosofía de la memoria*. Barcelona: Herder.
- Vattimo, G. (1991) La crisis de la subjetividad de Nietzsche a Heidegger. Oñate, T. (Trad.). *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.
- Zemelman, H. (2007) *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.
- _____ (2010) Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9, 27, 355-366.

CAPÍTULO II

LUCHAS SOCIALES POR EL RECONOCIMIENTO Y EDUCACIÓN PARA LA NO EXCLUSIÓN

*F. Javier Moreno Valero*²⁵

Introducción

El mundo contemporáneo atraviesa por un momento histórico de cambios tecnológicos, culturales, filosóficos, políticos y económicos, que no sólo han complejizado las relaciones sociales, sino que además han transformando las expectativas de vida y los modos como los sujetos se constituyen mediante proyectos de vida individuales y colectivos. Esta situación ha conllevado que los procesos educativos encuentren dificultades y tensiones para lograr responder a las demandas que hacen algunas sociedades en la actualidad. Ejemplo de ello son las apuestas por una educación para la globalización y un sistema mundo de libre mercado, en sociedades de consumo con nuevas y diversas subjetividades, que fomente el respeto por los derechos humanos, la participación ciudadana, la protección del medio ambiente y que, además, contribuya a la superación de las desigualdades sociales y de la vulnerabilidad de determinados sectores sociales.

No obstante, estas exigencias que recaen sobre los sistemas educativos y sus instituciones, se pueden contrastar con el aumento en los índices de desempleo y de trabajo informal, los movimientos migratorios motivados por búsqueda de oportunidades económicas o como consecuencia de los conflictos armados, el creciente tráfico y consumo

²⁵ F. Javier Moreno Valero es Antropólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato a la Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá. Actualmente ejerce como docente en la Facultad de Educación de la Fundación Universitaria Panamericana e investiga sobre prácticas educativas orientadas hacia la diversidad. (fjaviernorenov@unipanamericana.edu.co , moreno-fredy@javeriana.edu.co)

de drogas entre los jóvenes, la fragmentación familiar y los nuevos modos de establecer relaciones afectivas, entre otros problemas sociales. Por consiguiente, no sólo se presentan altas tasas de deserción escolar y bajos resultados académicos, sino que además se cuestionan los modos convencionales como se han desarrollado los procesos educativos. Esta situación exige la comprensión de las limitaciones y barreras que atraviesa la educación en la actualidad para poder responder a las necesidades de las sociedades contemporáneas.

Desde la *Conferencia mundial de Educación Para Todos* en Jomtiem (Tailandia), celebrada en 1990, el posterior *Foro mundial de educación* en Dakar (Senegal) en 2000; y las directrices más recientes de la UNESCO en los últimos diez años para una educación inclusiva, se ha instalado en las agendas de las políticas sociales y educativas el imperativo de que los sistemas educativos de las naciones se transformen hacia prácticas que partan de la diversidad constitutiva de sus respectivas sociedades. No obstante, veinte años después de estar vigente este mandato, aún en la actualidad, se presentan dificultades para que las instituciones y comunidades educativas logren transformar sus prácticas escolares de modo que puedan dar respuesta a la diversidad constitutiva de sus comunidades.

Además, desde las demandas de los movimientos sociales que buscan el reconocimiento cultural de poblaciones marginadas y la consecuente garantía de participación política, se discute la capacidad que tienen las políticas educativas vigentes y las propuestas pedagógicas orientadas hacia la diversidad para lograr una justicia social que garantice tanto el derecho a la igualdad como a la diferencia, e integre socialmente a los sujetos excluidos que ahora se busca incluir.

Por lo tanto, los planteamientos del presente ensayo versan alrededor de los siguientes interrogantes: por una parte, ¿cuál es el alcance de las políticas educativas inclusivas y las propuestas pedagógicas orientadas hacia la diversidad para lograr una justicia social que reconozca las luchas sociales de los grupos marginados que demandan el reconocimiento de su derecho a la igualdad, a la diferencia, y a la participación social y política? Y por otra parte, ¿qué elementos teóricos pueden fundamentar una propuesta educativa que reconozca las luchas sociales de esos grupos y avance hacia la no exclusión?

En este sentido, es preciso problematizar los discursos inclusivos en aras de identificar vacíos epistemológicos, pedagógicos y socioculturales que hacen que emerjan las dificultades para poder llevarlos a la práctica, así como avanzar en propuestas de fundamentación que formulen horizontes educativos coherentes con una justicia social y con las diversas demandas sociales que hacen las distintas comunidades pertenecientes a la sociedad nacional, y que logren transformaciones en los modos como las escuelas responden a necesidades sociales de manera equitativa e intercultural. El presente ensayo pretende señalar algunas tensiones que se presentan en las prácticas educativas inclusivas y en las adaptaciones curriculares, generadas en contextos escolares que propenden por atender la compleja diversidad de comunidades que habitan en Bogotá, Colombia.

Para aportar elementos que permitan discutir las tensiones generadas entre nociones de diversidad y visiones de sujeto a formar en la actualidad, en la primera parte se presenta una mirada a tres contextos sociales que convergen y cuestionan el papel de la escuela y los modos como ésta responde a algunas necesidades educativas y sociales contemporáneas: primero, los desafíos propuestos por las políticas y procesos de inclusión social; segundo,

las apuestas derivadas de políticas interculturales y diversos procesos de constitución de subjetividades contemporáneas; y tercero, los retos de educar de acuerdo con los cambios derivados por la globalización y las revoluciones tecnológicas. Por último, se discute las tensiones que emergen entre luchas sociales de poblaciones que demandan la garantía del derecho a la igualdad frente a las de aquellos grupos sociales que demandan el derecho a la diferencia.

En el segundo apartado propone una discusión sobre los alcances que tienen las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que se orientan hacia la justicia social mediante la inclusión de poblaciones marginadas del sistema educativo. Apoyado en los planteamientos de la teoría crítica, específicamente en los postulados de Nancy Fraser, Axel Honneth y Boaventura de Sousa Santos, se plantea un marco que permita ubicar la justicia social como un avance hacia el reconocimiento de las luchas sociales que han llevado a cabo movimientos sociales y grupos marginados al interior de las sociedades capitalistas democráticas; así como el papel que le correspondería a los sistemas educativos que pretendan avanzar hacia dicha justicia social.

Finalmente, se analizan los alcances de políticas educativas inclusivas y prácticas pedagógicas orientadas hacia la diversidad, examinando las posibilidades y limitaciones que se generan en los modos como se plantea la flexibilización y adaptación curricular. Por una parte, problematiza la visión organizacional y la lógica de la eficiencia administrativa con la que algunos discursos políticos y teóricos inclusivos plantean la puesta en marcha de programas educativos y prácticas docentes que propendan por una educación para todos; entendiéndose como un *reconocimiento funcional de lo diverso*, que reconoce las

diferencias y pretende integrarlas a la escuela para alinearlas con las dinámicas hegemónicas centradas en la competitividad, la productividad y el consumo. Por otra parte, al final el ensayo se presentan algunas consideraciones educativas alternativas que partan de un *reconocimiento crítico de lo diverso* que propenda por avanzar hacia la consolidación de sociedades pluralistas para enriquecer los proyectos de vida, tanto individuales como colectivos, mediante el diálogo de saberes, y una búsqueda por la superación de las necesidades sociales de los respectivos grupos que la constituyan a través de una participación política de alta intensidad.

Demandas sociales que tensionan los discursos y las prácticas de educación inclusiva y en la diversidad

Parte de las dificultades que se han presentado para aterrizar los discursos inclusivos radica en la precaria capacidad que tenemos los sujetos de reconocernos en escenarios diversos, puesto que tradicionalmente hemos sido formados mediante prácticas educativas que reforzaron visiones homogenizadoras que redujeron la multiplicidad de experiencias (como por ejemplo las de las comunidades indígenas o afro en Colombia) a unos cuantos modos “civilizados” según los postulados de sectores de élite, los cuales han direccionado históricamente las prácticas educativas dentro y fuera de la escuela.

Algunas explicaciones sobre las barreras que se han presentado para avanzar hacia la inclusión responsabilizan en buena parte a la falta de disposición de los docentes y comunidades educativas para afrontar los retos de una educación en la diversidad. Sin embargo, ¿existe una interpretación unánime respecto a la diversidad? ¿Puede afirmarse que todos los docentes entienden la diversidad de la misma manera? Y en consecuencia,

¿puede esperarse que la respuesta de las comunidades escolares frente a las adaptaciones necesarias que respondan a la diversidad sean del mismo tipo y en ritmos similares? Se hace necesario avanzar en la comprensión de los modos como las comunidades educativas pueden entender tanto la diversidad en el contexto educativo como las nociones de sujeto a formar en su praxis cotidiana, ya que de lo contrario se corre el riesgo de realizar acciones y adaptaciones que no impacten la formación de sus poblaciones, ni logre la justicia social que demandan los grupos sociales marginados.

Para aportar elementos que permitan discutir tensiones generadas entre nociones de diversidad y visiones de sujeto a formar en la actualidad, propongo hacer una mirada a tres contextos sociales que convergen y cuestionan el papel de la escuela y los modos como ésta responde a algunas necesidades educativas y sociales contemporáneas: primero, los desafíos propuestos por las políticas y procesos de inclusión social; segundo, las apuestas derivadas de políticas interculturales y diversos procesos de constitución de subjetividades contemporáneas; y tercero, los retos de educar de acuerdo con los cambios derivados por la globalización y las revoluciones tecnológicas. Por último, se discute las tensiones que emergen entre luchas sociales de poblaciones que demandan la garantía del derecho a la igualdad frente a las de aquellos grupos sociales que demandan el derecho a la diferencia.

Integración escolar, inclusión social y la atención educativa diferencial

Entender la inclusión como una *educación para todos (EPT)* supone ampliar la perspectiva de los procesos de integración escolar centrados en la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), e ir más allá de la articulación de la educación regular con saberes médicos especializados en el tratamiento de las

enfermedades que conllevan las limitaciones físicas. Tras el argumento de la justicia social y la equidad, la educación inclusiva plantea como necesaria la transformación de los procesos educativos de modo que logren superar las barreras que no permitan responder de forma diferenciada a diversidad de poblaciones que se han encontrado excluidas de los sistemas educativos oficiales entre las que se encuentran, además de sujetos con limitaciones físicas y/o capacidades excepcionales, aquellos otros “sujetos marginados” pertenecientes a comunidades étnicas, o con condiciones socioeconómicas vulnerables, pertenecientes a familias con diversos credos religiosos, e incluso con diversas orientaciones sexuales (UNESCO, 2008).

Independientemente de la perspectiva con la que se asuma la educación inclusiva, ¿qué significa educar en la diferencia?

Considero que este es uno de los interrogantes que aún está por comprenderse para lograr transformar las prácticas educativas hacia modos más equitativos y plurales como lo plantean las políticas inclusivas (Secretaría de Educación Distrital, 2010). No obstante, los discursos inclusivos no esclarecen los marcos de fundamentación epistémica desde los que plantean las nociones de sujeto a formar en contextos de diversidad; tampoco se articulan con demandas académicas críticas que redefinen el papel de la escuela y la universidad para sociedades plurales y globalizaciones alternativas (Aguiló, 2009), que reconocen tanto la diversidad de relaciones que se pueden establecer frente a los conocimientos, como la diversidad de respuestas a las necesidades de los diferentes grupos poblacionales que componen la sociedad colombiana.

Para pasar del discurso a la práctica y lograr consolidar escuelas que incluyan a los marginados y se configuren como escenarios sociales diversos, en los que los sujetos sean reconocidos desde sus diversos modos de aprendizaje y condiciones socioculturales, es necesario transformar las relaciones sociales que se han establecido históricamente entre los sujetos que integran las comunidades educativas: primero, logrando que docentes, estudiantes, padres de familia, directivos, y comunidad en general, partan de una comprensión de Sí mismo en interdependencia con el Otro (Elias, 1987); segundo, avanzando en una horizontalidad que redefine las relaciones entre docente y estudiante y que propicie procesos de mutuo aprendizaje (Not, 1992); y tercero, la apertura de la escuela hacia comunidades de aprendizaje en las que se redefine tanto la perspectiva individualista con la que se asume el sujeto y su aprendizaje como la necesidad de estrechar los roles que desempeñan escuela y comunidad en los procesos educativos (Hargreaves, 2003). En este sentido, aspectos como la constitución de identidades personales a partir del reconocimiento de la alteridad-otredad, la conciencia de una interdependencia y horizontalidad en las relaciones personales, y la consolidación de comunidades de aprendizaje que estrechen las relaciones entre escuela y comunidad, serían pertinentes a tener en cuenta en las apuestas de flexibilización curricular.

Subjetividades, diversidad cultural y procesos educativos interculturales

Claro está que en la actualidad la diversidad no puede reducirse a los diversos modos como los sujetos aprenden. Desde la Constitución de 1991, se ha defendido la protección de la diversidad y el respeto de las libertades individuales como derechos fundamentales de los colombianos; esto ha colapsado los modos tradicionales como las

escuelas, y la sociedad en general, educaban en una única cultura “civilizada”, bajo unos modelos de comportamiento universales tales como los transmitidos en las cátedras de urbanidad y buenas maneras, así como con los principios cristianos (católicos) transmitidos en las clases de religión. Esta situación ha traído como resultado que las generaciones adultas consideren que la falta de valores y descomposición social (que asumen que se vive en la actualidad), se deba a que la urbanidad de Manuel Carreño y los catecismos hayan sido retirados de las escuelas, ya que eran los dispositivos mediante los que se formaba el comportamiento y los valores de las nuevas generaciones.

No obstante, la Constitución Nacional de 1991 y la legislación sobre infancia y adolescencia²⁶ han propiciado un marco jurídico en el que se establece la condición de sujeto de derechos desde que se nace, condición por la que cada individuo debe contar no sólo con las condiciones mínimas para su desarrollo integral, sino crecer en el ejercicio de sus derechos (UNICEF, 2007.Pp.10). Los derechos fundamentales le permiten a los sujetos tener libertades de pensamiento, expresión, credo y personalidad, lo que conlleva que el derecho a la identidad en una sociedad intercultural y pluriétnica vaya más allá de la inscripción en el sistema de registro civil y de su reconocimiento por parte del Estado²⁷; implica el reconocimiento de múltiples formas de ver, sentir y significar el mundo, lo que conduce ya no a una educación con base en una única experiencia de infancia, sino a la comprensión de diversas experiencias infantiles y juveniles en relación con pertenencias étnicas específicas, con filiaciones a nuevas colectividades urbanas (Urresti, 2008; Silva,

²⁶ Ley 1098 de 2006 de la República de Colombia por la que se expide el código de infancia y adolescencia.

²⁷ Artículo 25 del código de infancia y adolescencia: derecho a la identidad.

2002), o con los diversos rumbos por los que pueden transitar las subjetividades contemporáneas (Reguillo, 2007 y 2008).

Por lo tanto, este contexto no sólo interroga las prácticas educativas tradicionales que buscaban formar con base en los preceptos canónicos de una cultura universalizadora y dominante, incluso mediante prácticas que llegaban a atentar contra el actual derecho a la integridad personal²⁸, sino que además exige comprender las posibilidades, tensiones y barreras existentes para lograr ambientes educativos que le permitan a los sujetos procesos de identificación personal a partir del respeto de diversas prácticas culturales. Superar el paradigma de “un Estado, una nación, una cultura y una lengua, (...) que conllevó una visión uniformizadora de la diversidad étnica, social y cultural y a la homogenización lingüístico-cultural” (López. 2007. Pp.25), así como reconocerlas sociedades urbanas que se han complejizado culturalmente por la migración (en Colombia caracterizada por movimientos de población campesina e indígena a consecuencia de los conflictos armados y los procesos de industrialización, transnacionalización y políticas desarrollistas), exige procesos educativos interculturales que reconozcan la diversidad cultural y construyan nuevas relaciones sociales entre los colectivos y sociedades que integran el territorio nacional.

Las demandas que hacen diversos sectores sociales de la sociedad colombiana por un reconocimiento tanto de procesos interculturales como de la emergencia de diversas subjetividades, implica comprender los desplazamientos que tanto comunidades educativas como instituciones deben hacer para superar el paradigma de Una Educación y Una Escuela: primero, hacia la relativización y complejización de la formación de sujetos

²⁸ Artículo 18 del código de infancia y adolescencia: derecho a la integridad personal.

morales, éticos y políticos; segundo, hacia una redefinición de las relaciones y valoraciones que se estrechan frente al conocimiento; y tercero, con un análisis de los alcances y posibilidades que proporcionan los clásicos paradigmas pedagógicos y sistemas de evaluación estandarizados frente a la diversidad cultural. En este sentido, aspectos como la diversidad de proyectos de vida colectivos de comunidades étnicas, así como la emergencia de distintas subjetividades juveniles que se reconfiguran en distintas colectividades y redefinen nuevos procesos culturales, tienen relevancia en las adaptaciones curriculares que se orienten hacia la diversidad, de modo que puedan responder a sus diferentes condiciones socioculturales y necesidades educativas, políticas y económicas.

Estandarización educativa para la globalización y sociedades de conocimiento

En estrecha relación con los anteriores contextos de inclusión social, interculturalidad y subjetividades, se encuentran las tendencias globalizadoras contemporáneas, propiciadas por las posibilidades tecnológicas que han acortado las distancias y simultaneado los tiempos, las economías de libre mercado que irrumpen en las fronteras nacionales y redefinen las relaciones con lo local y con la ciudadanía, así como la creciente influencia de los mass media en la formación de valores culturales propios de sociedades de consumo. En este contexto, la visión de subjetividades que se reconozcan en su interdependencia con los Otros, y en consecuencia que sean capaces de establecer relaciones interculturales horizontales, dialógicas y plurales, puede contraponerse con la visión hegemónica del libre mercado, que propende por la formación de sujetos competentes y competitivos, centrados en la productividad y el consumo desmedidos, que

añoren la empleabilidad, el cambio y la innovación, a merced de los flujos de capital y de la rentabilidad de las grandes transnacionales (Mejía, 2007).

Autores como Boaventura de Sousa Santos (1998) y Marco Mejía (2007) plantean que no se puede hablar de una “Globalización”, ya que reduce la diversidad de localismos, así como los efectos diferenciados que tienen dichas dinámicas sobre las distintas sociedades que se interconectan a nivel económico, político, cultural y tecnológico. Si entendemos la globalización como aquel “proceso por medio del cual una condición o entidad local dada tiene éxito en extender su rango de acción sobre todo el globo y, haciéndolo, desarrolla la capacidad de designar a una condición o entidad rival adversaria como local” (Santos, 1998. Pp348), entonces cabe preguntarse con base en qué presupuestos se han establecido los actuales estándares en las políticas educativas colombianas, a qué condición o entidad local corresponden si se encuentran orientadas a las condiciones europeas, norteamericanas, latinoamericanas, o locales.

Es indudable que las revoluciones tecnológicas han permitido la conexión en tiempo simultáneo de sociedades que anteriormente poco podían conocerse y que, en consecuencia, ha permitido el flujo de conocimientos y tecnologías que permiten responder de forma diversa a los problemas que afrontan las comunidades en distintas latitudes; sin embargo, ¿cuál es la relación que proponen las dinámicas globalizadoras hegemónicas frente a la producción de conocimiento y su uso para alcanzar el desarrollo de las naciones y una consecuente superación de las desigualdades sociales?

Las actuales políticas educativas basadas en estándares y competencias están en consonancia con *globalizaciones hegemónicas* (Santos, 1998), materializadas en proyectos

nacionalistas que buscan la internacionalización de determinados sectores de la sociedad en economías de libre mercado, basadas en la transnacionalización del capital y las sociedades de consumo, y para las que se hace necesaria la formación de sujetos productores, innovadores y competitivos. No obstante, se considera que en este contexto de competitividad desmedida y de búsqueda de producción ilimitada de capital, se ha supuesto la necesidad de consolidar sociedades del conocimiento que sean capaces de producir innovaciones tecnológicas que enriquezcan las productividad y el consumo de modos cada vez más eficientes. Este contexto exigiría transformar la escuela hacia la conformación de comunidades de aprendizaje profesionales en las que se redefinen los roles de docentes, estudiantes, directivos y profesionales de la comunidad, en función de un trabajo mancomunado que propicie mejores rendimientos (Hargreaves, 2003). Las transformaciones educativas sugeridas para lograr sociedades del conocimiento implica la articulación de los procesos de aprendizaje con distintos sectores y actores de la comunidad, en función de la resolución de problemas y la consolidación de dinámicas investigativas que redunden en innovaciones tecnológicas y sociales.

Sin embargo, en la actualidad se parte de que el conocimiento no es universal, ni ahistórico, como tampoco es neutral, ni apolítico, sino que obedece a unos intereses que legitiman o reproducen determinadas relaciones de poder entre las sociedades; por lo tanto, independientemente de los procesos y contextos sociales que motiven la producción de conocimiento, es claro que entre los retos contemporáneos está la formación de sujetos con capacidades investigativas que les permita analizar problemas y enfrentar las necesidades sociales presentes en sus contextos cotidianos: primero, con capacidad para acceder y usar

información; segundo, con capacidad para utilizar las TICs y para interpretar los lenguajes digitales que las caracterizan; y tercero, un aprendizaje cada vez más activo que les permita responder de forma innovadora a problemas que van más allá de la productividad y el consumo y que respondan a las necesidades locales que tienen las comunidades. En este sentido, se debe observar hasta qué punto una formación investigativa contribuye a la resolución de los problemas locales que tienen las distintas comunidades o si ésta solo se enfoca en procesos la innovación tecnológica, al tiempo que se debe analizar la forma en que influyen estas perspectivas de la investigación y las miradas desarrollistas hegemónicas centradas en la competitividad, la productividad y el consumo, en los procesos de inclusión educativa, en el reconocimiento de la diversidad y en la flexibilización de los currículos.

Tensiones entre la diversidad y los derechos a la igualdad y a la diferencia

La tensión generada entre las nociones de diversidad y las visiones de sujeto a formar en relación con los tres contextos expuestos anteriormente, permite establecer algunas brechas que hacen cuestionar los alcances y horizontes de la escuela inclusiva y los modos como ésta responde a algunas necesidades educativas y sociales contemporáneas.

Las tensiones pueden ubicarse entonces en la relación entre 1) los procesos de inclusión educativa que propende por una atención educativa en la diversidad, 2) los contextos de diversidad pluriétnica y multicultural que demandan propuestas educativas que partan del respeto de las libertades individuales y de los proyectos de vida colectivos, y 3) las dinámicas económicas hegemónicas que defienden una estandarización educativa que responda a movilidades internacionales basadas en el libre mercado, la certificación de competitividad y un desarrollo económico centrado exclusivamente en el aumento de

capital. Estas tensiones, además, pueden analizarse con respecto a la repercusión en las barreras que presentan los procesos educativos inclusivos para responder a las diferentes necesidades educativas de los estudiantes.

En primer lugar, una escuela que educa en la diversidad no necesariamente forma diferentes tipos de subjetividades; es decir, puede reconocer que la sociedad es diversa y que debe flexibilizarse de acuerdo con la pluralidad de estudiantes, pero con el propósito de formarlos en un perfil específico de sujeto. Así pues, puede notarse que en algunos discursos de la inclusión se destaca un reconocimiento de la diversidad de estudiantes según sus niveles de competencia, momentos de desarrollo somático y psicológico, intereses y motivaciones, estilos de aprendizaje y sus distintos ambientes y contextos socioculturales (Secretaría de Educación Distrital, 2010), pero no señala educar en una libertad de posibilidades de sujeto ni en una variedad de proyectos sociales, ya que la política educativa se centra en una noción de capital humano que destaca la formación de sujetos productivos y competentes, en el marco de una formación estandarizada.

Por consiguiente, la perspectiva de inclusión social que orienta el reconocimiento de las poblaciones excluidas privilegia el derecho a la igualdad, en la medida que busca garantizar que todos puedan acceder a la escuela y tengan oportunidades para el aprendizaje (como por ejemplo, las luchas que persiguen las poblaciones con discapacidad o en situación de vulnerabilidad social como LGBT o sujetos en situación de desplazamiento forzado), pero no necesariamente garantiza el derecho a la diferencia en tanto mantiene los propósitos educativos centrados en estándares y competencias (que corresponde con las luchas de minorías étnicas indígenas y afrodescendientes). Por lo tanto, el alcance que tiene

el reconocimiento de las diferencias que está implícito en las propuestas inclusivas, son un primer elemento en los cuestionamientos a realizar sobre la escuela inclusiva.

En segundo lugar, la flexibilización curricular depende de las nociones de sujeto que una comunidad educativa se proponga formar, de manera que el alcance de las adaptaciones que se realicen dependerá de los propósitos formativos que se persigan. En consecuencia, el segundo elemento a cuestionar lo ubico en torno a cómo lograr flexibilizar los currículos si el horizonte formativo ya está demarcado por una política educativa que establece los parámetros de evaluación de los sujetos de acuerdo con un proyecto político y social neoliberal. Este cuestionamiento deriva además en preguntas sobre el análisis y la adecuación de los horizontes educativos de acuerdo con las necesidades sociales particulares de las poblaciones marginadas a incluir (como las comunidades étnicas, los sujetos con discapacidad, en situación de vulnerabilidad, o rechazados por estigmatización social); y más aún, en preguntas sobre el alcance y dimensiones que deben flexibilizarse: solamente en el terreno del cómo enseñar o también adaptaría, e incluso transformaría, el qué y para qué enseñar según las necesidades específicas de las comunidades.

Para poder establecer los alcances de una política educativa inclusiva y sus resultados, no sólo es necesario ubicar las nociones de sujeto a formar, sino que, además, requiere ubicar las luchas sociales que persiguen las poblaciones a incluir, ya que algunos grupos sociales pueden demandar solamente la garantía del derecho a la igualdad, mientras que otros pueden, además, demandar el derecho a la diferencia. Es preciso ubicar los propósitos que persiguen las políticas inclusivas, ya que de lo contrario se terminan evaluando de acuerdo con las buenas intenciones de los actores educativos, o bajo el

señalamiento de la resistencia o falta de disposición “creativa” por parte de los docentes para atender la diversidad.

El propósito de las políticas inclusivas consiste no sólo en eliminar la discriminación de aquellos sujetos que han sido marginados socialmente por sus condiciones físicas, o por sus identidades de género, étnicas, raciales o religiosas, sino que además persigue la superación de las desigualdades socioeconómicas e inequidades estructurales. Por esta razón es fundamental empezar por definir lo que se entiende por justicia social, ya que al constituirse en el principio orientador de la inclusión social, será el que marque los alcances de dichas políticas y establezca las metas que permitirán evaluar los resultados de las mismas.

Justicia social y luchas por el reconocimiento en los procesos educativos

Discutir los alcances que tienen las políticas educativas y las prácticas pedagógicas que se orientan hacia la justicia social mediante la inclusión de poblaciones marginadas del sistema educativo, requiere de un marco de referencia que ubique los alcances conceptuales y epistemológicos de la justicia social, así como los retos y posibilidades que tendrían que enmarcar los procesos educativos orientados con esta perspectiva. A partir de los planteamientos de Nancy Fraser, Axel Honneth y Boaventura de Sousa Santos, se pretende plantear un marco que permita ubicar la justicia social como un avance hacia el reconocimiento de las luchas sociales que han llevado a cabo movimientos sociales y grupos marginados al interior de las sociedades capitalistas democráticas.

Fraser y la justicia social como garantía de la paridad participativa

Para superar la debilidad que tienen en la actualidad los discursos que orientan la educación inclusiva debido a su confusa definición, desde la teoría crítica se propone entender la educación inclusiva como una educación para la no exclusión, que avanza hacia la justicia social de los sujetos que se encuentran marginados del sistema social. No obstante, qué entendemos por justicia social y cómo los sistemas educativos y prácticas pedagógicas pueden lograr avanzar hacia dicha justicia. De acuerdo con Nancy Fraser, la justicia social puede entenderse como el ejercicio de una *paridad participativa*, cuyas reivindicaciones se dividen en dos tipos: exige tanto redistribución, en términos de desigualdad económica, como reconocimiento, en cuanto a la injusticia de valoración cultural o desigualdad de estatus (Fraser & Honneth, 2006).

Por una parte, para lograr una justicia social Fraser considera necesario avanzar en el *reconocimiento cultural* de aquellos sujetos, grupos sociales y tradiciones culturales diferentes a las hegemónicas civilizadas heteronormativas, que de acuerdo con los patrones de valoración cultural han sido menospreciados, invisibilizados y subordinados por aspectos como la clase social, la étnia, la orientación sexual o la identidad de género, entre otros. Para lograr una justicia social son necesarias políticas culturales orientadas al reconocimiento de las diferencias, que defiendan y protejan las particularidades identitarias de grupos sociales que bajo el principio de igualdad, pueden estar en peligro de desaparecer, atentándose contra la supervivencia cultural de los pueblos distintos que integran las sociedades nacionales multiculturales (Taylor, 1993).

Por lo tanto, para lograr una justicia social es necesario avanzar en el reconocimiento cultural de grupos sociales marginados y excluidos, que avance en una *justicia cultural* que deconstruya los patrones de valoración cultural que los ha menospreciado históricamente, y posicione nuevos patrones que valoren sus saberes, tradiciones, costumbres y prácticas. En este sentido se requiere, tanto de un reconocimiento de identidad, a la vez que un reconocimiento de estatus; aunque Fraser advierte que para lograr posicionar dichos reconocimientos es preciso avanzar, en paralelo, en políticas económicas que permitan, a la vez, una *justicia distributiva*.

Es decir, de la mano de las políticas culturales que propendan por el fortalecimiento y la protección de la diversidad cultural, se requiere de políticas sociales que permitan la *redistribución económica* de recursos que, históricamente, han sido arrebatados a grupos que quedaron marginados como por ejemplo las comunidades étnicas indígenas y afrodescendientes, o el caso de poblaciones que están en vulnerabilidad social como las familias que se encuentran en situación de desplazamiento forzado a raíz del conflicto armado colombiano. En otros casos, la marginalidad se debe a la discriminación social de grupos sociales que debido a su orientación sexual o a su identidad de género, tales como las mujeres y personas de la comunidad LGBT²⁹, han sido segregados económicamente de las actividades productivas.

En consecuencia, para Fraser sólo se logra la justicia social mediante un *dualismo perspectivista* (2006, pág 64) que logre políticas públicas y prácticas socioculturales que integren una perspectiva de reconocimiento de las dimensiones culturales subordinadas,

²⁹ LGBT es el acrónimo usado para ubicar a aquellos grupos sociales marginados por su orientación sexual tales como Lesbianas, Gays, Bisexuales y personas Transgénero. En algunas sociedades se suman letras como la I de personas Intersexuales o la Q de personas Queer.

con una perspectiva de redistribución de las dimensiones económicas necesarias para superar los problemas de reconocimiento. Sólo con la integración de una justicia cultural y una justicia redistributiva, se llegará a las condiciones necesarias para que los sujetos pertenecientes a grupos marginados logren una participación política.

Las dimensiones cultural y económica deben conjugarse para lograr el fortalecimiento político y la participación en las esferas de toma de decisiones de las sociedades democráticas. No basta con avanzar en el reconocimiento cultural y la redistribución económica de los grupos marginados, si no se garantiza que éstos puedan tener una auténtica participación política que les brinde las condiciones para determinar sus destinos y horizontes colectivos, condición necesaria para el sostenimiento de la justicia social. En otras palabras, Fraser plantea que evaluar la justicia de cualquier práctica social en una sociedad democrática, requiere de las condiciones objetivas y subjetivas de *paridad participativa*, lo que demanda la identificación de las garantías o las debilidades tanto del reconocimiento cultural como de la redistribución económica, así como de las condiciones de participación en la esfera política.

Honneth y la justicia social como luchas sociales por el reconocimiento moral

El planteamiento de Fraser puede complementarse con la propuesta de Axel Honneth sobre el reconocimiento moral. Mientras que para Fraser la reivindicación de reconocimiento solamente se instala en la dimensión cultural, y persigue la transformación de patrones de valoración cultural que subordinen el estatus de los grupos sociales marginados, para Honneth (1997) el reconocimiento en las sociedades modernas no es solamente de orden cultural, sino que corresponde con una lucha social por agravios de

orden moral. En este sentido, Honneth plantea que una alternativa para comprender los conflictos sociales y superarlos es concebirlos como *luchas sociales por un reconocimiento moral*, puesto que los conflictos sociales se originan cuando los sujetos de un determinado grupo social sienten amenazadas sus condiciones mínimas de supervivencia y realización personal.

Por lo tanto, las luchas sociales para Honneth no demandan solamente un reconocimiento cultural, sino que se remite a tres tipos de reconocimiento de acuerdo con tres dimensiones de la experiencia vital necesarias para la realización personal de los sujetos, reconocimientos que al no estar presentes, pueden devenir en tres formas de menosprecio. Al respecto Honneth plantea que “la vida social se cumple bajo el imperativo de un reconocimiento recíproco, ya que los sujetos sólo pueden acceder a una autorrelación práctica si aprenden a concebirse a partir de la perspectiva normativa de sus compañeros de interacción, en tanto que sus destinatarios sociales.” (Honneth, 1997, pág. 114)

En primer lugar, apoyado en los planteamientos de la psicología social de George Mead (citado en Honneth, 1997), sostiene que la personalidad de los sujetos no se forma de manera aislada ni individual, sino que se establece en la permanente interacción que un sujeto tiene con sus pares a nivel social. La perspectiva interaccionista propone que la identidad personal se logra en aquella síntesis cognitiva y emocional que un sujeto elabora a partir de las percepciones de tiene de sí mismo, en contraste y estrecha dependencia, con las percepciones que los demás manifiestan de sí mismo. Por otra parte, apoyado en la teoría psicoanalítica de la relación objetal de Donald W. Winnicott, arguye que dicha condición interactiva del autorreconocimiento personal deviene de aquella condición

afectiva que surge cuando un sujeto, desde bebé, requiere de cuidados y de otro, en este caso la madre, que satisfaga las necesidades para poder sobrevivir.

En consecuencia, uno de los conflictos sociales que señala Honneth surge cuando le es negado al sujeto un *reconocimiento afectivo*, que le permita satisfacer la necesidad que tiene de un otro que lo reconozca como sujeto, así como la demanda de cuidado que se le hace al otro para la supervivencia. Este reconocimiento está presente desde la relación de la madre con el recién nacido y, posteriormente se ubica en las relaciones amorosas y afectivas. Honneth sostiene que la garantía social de este reconocimiento genera que el individuo logre sus niveles de *autoconfianza*. Ahora bien, en la medida que sea negado o dicho reconocimiento sea fallido, se traduce en una ofensa moral mediante formas de *maltrato físico, psíquico y emocional, la violación y la tortura*, que afectan y destruyen la autoconfianza del sujeto.

En segundo lugar, los sujetos demandan un *reconocimiento jurídico* que señale el trato y respeto que cada uno puede esperar de los demás, a partir del principio de igualdad. Este reconocimiento es de orden cognitivo, ya que parte de los acuerdos sociales que se establecen para organizar los derechos a los que cada sujeto tiene lugar y las obligaciones o deberes que se le exigen para con otros en las interacciones colectivas, independientemente de toda caracterización de orden social, económica o cultural. Honneth plantea que este reconocimiento contribuye en la concepción de sí mismo que tiene un sujeto o la realización del *autorrespeto*, de acuerdo con los derechos que le son reconocidos. Los conflictos sociales que se derivan por la ausencia o falta de este reconocimiento, devienen en prácticas que violan el principio de igualdad y atentan contra aquellos mínimos con los

que un sujeto debe contar para su realización personal en condiciones de dignidad humana, tales como la *negación o desposesión de derechos, la exclusión social y la estafa*.

En tercer lugar, los sujetos demandan no sólo un trato igualitario a partir del reconocimiento de unos derechos universales, sino además requieren de una *valoración social* para alcanzar su realización personal. Para Honneth no basta con tratar por igual a los diferentes sujetos y grupos sociales, sino que además es fundamental una estima social que valore las diferentes cualidades y capacidades que hacen que unos individuos y grupos se diferencien de otros a partir de sus méritos, lo que conduce a la realización del *autoestima* de los sujetos. Es la estima social la promueve la cohesión social en tanto genera la solidaridad a través del fortalecimiento de lazos sociales que apoyan a sujetos y comunidades que son valorados por atributos destacables entre los demás. Las formas de menosprecio que emergen del mal reconocimiento o reconocimiento fallido de la valoración social son *la indignación, la injuria y la estigmatización*. (1997)

A partir de los anteriores planteamientos de Honneth, puede decirse que lograr una justicia social consistiría en garantizar los reconocimientos que están negados o fallidos para determinados sujetos o grupos sociales marginados de las dinámicas sociales, en sus tres esferas: la afectiva, la jurídica y la de estima social. En diálogo con los planteamientos de Fraser, las políticas públicas y prácticas sociales que propendan por la justicia social deben lograr hacer los reconocimientos culturales y morales necesarios para transformar las estigmatizaciones y valoraciones injuriosas que en la actualidad persistan respecto a aquellas particularidades culturales de grupos sociales que han sido marginados.

Santos y la justicia social como justicia cognitiva y democracias de alta intensidad

En diálogo con el reconocimiento jurídico planteado por Honneth, para Santos es necesario transformar los derechos que le son negados a grupos sociales excluidos socialmente mediante una *justicia cognitiva* (2009), que amplie los acuerdos sociales de derechos y deberes que guían las dinámicas sociales. Para ello debe darse el reconocimiento de otras formas de existencias, saberes y temporalidades, que garanticen las condiciones de dignidad humana que tendrían que estar consagradas en los marcos de derechos “universales” a los que cualquier sujeto debe poder acceder, lo que demanda la ampliación de los marcos jurídicos que consagran los derechos universales, que respondan no a sociedades homogéneas y monolíticas, sino a contextos sociales diversos y plurales.

No obstante, ampliar los marcos jurídicos que avancen hacia el reconocimiento de derechos de sujetos pertenecientes a grupos sociales marginados demanda unas luchas sociales con alta participación política. Así como Nancy Fraser plantea la necesidad de garantizar una sociedad democrática que promueva la participación política de todos los sujetos y grupos sociales, Boaventura de Sousa Santos plantea que en las sociedades modernas se han posicionado unas relaciones de poder que a través de la ciencia moderna, el derecho moderno y el estado, promueven iniquidades sociales y mantienen las relaciones de desigualdad socioeconómica a partir de la lógica de la razón indolente de la modernidad, que ha negado otras formas de experiencia, conocimiento, productividad y participación política (Santos, 2003).

En este sentido, la justicia social demanda una transformación de las relaciones de poder que se producen y reproducen a través de tres dimensiones sociales. En primer lugar,

mediante el reconocimiento y posicionamiento de *otros saberes y formas de comprender el mundo y la existencia*, las cuales han sido subordinadas al conocimiento producido y legitimado por la ciencia moderna. Las prácticas colonialistas y de dominación que ejercieron las sociedades imperialistas de Occidente sobre sociedades indígenas amerindias o africanas durante la Modernidad, las desterró y esclavizó convirtiéndolas en colonias que explotó, lo que condujo a su marginación histórica como grupos sociales subordinados cuyos saberes y prácticas estigmatizó mediante la satanización injuriosa.

A su vez, dichas prácticas coloniales apoyadas en la evangelización cristiana de los sujetos de todos los grupos sociales, segregó otras formas de interacción a nivel familiar, social y sexual, reproduciendo relaciones de poder apoyadas en conocimientos heteronormativos que han privilegiado el saber del hombre blanco civilizado heterosexual, y marginando a sujetos y grupos sociales que discuten y optan por otras formas de relación social. En la medida que no se revalúe la dominación del conocimiento producido por la ciencia moderna como eje dominante de poder sobre otra gran diversidad de saberes, no será posible reconocer la multiplicidad de configuraciones cognitivas y epistemológicas diferentes a aquellas que históricamente han ostentado e impuesto grupos sociales hegemónicos y dominantes.

En segundo lugar, es preciso *ampliar los derechos humanos* que se han condensado en los marcos jurídico-normativos del derecho moderno, ya que, al igual que el conocimiento producido por la ciencia moderna, obedece a las nociones de sectores sociales dominantes que reproducen relaciones de desigualdad social e inequidad estructural respecto a aquellos grupos sociales que ha marginado históricamente y excluido

de una participación social y política. En la medida que se les niegue los derechos “universales” a los que deben acceder como cualquier sujeto, independientemente de su condición social o identitaria, que garanticen las condiciones mínimas para su existencia digna, no será posible lograr el reconocimiento de su condición humana ni garantizar su participación como ciudadanos de una sociedad democrática.

En tercer lugar, Santos señala que los aparatos estatales modernos han reducido la democracia a la representatividad y han posicionado la idea que la participación ciudadana necesariamente tiene que estar mediada por actores de sectores sociales que históricamente han accedido a los escenarios de toma de decisiones, quienes a su vez reproducen las relaciones de inequidad y desigualdad social (Santos, 2009). Se ha generado una baja intensidad en las democracias al reducirla a las negociaciones entre políticos que no transforman las relaciones de desigualdad social de los grupos sociales marginados. Por lo tanto, es preciso fortalecer la *participación democrática* de todos los sujetos de la sociedad, en especial de quienes se encuentran en condiciones de estigmatización y marginalidad; para lograr transformar las inequidades y desigualdades que los mantienen en condiciones de subordinación y de exclusión social.

La justicia social demanda *democracias de alta intensidad*, en las que los sujetos participen en las decisiones políticas como actores sociales que debaten, analizan y orientan los horizontes de futuro deseables para las comunidades y grupos sociales, superando las desigualdades socioeconómicas y garantizando el respeto de los diversos saberes y formas de experimentar y comprender el mundo y la existencia. No obstante, para lograr aumentar la intensidad democrática y la justicia social, se hace necesario la deconstrucción del

conocimiento producido por la ciencia moderna, la ampliación de los derechos humanos y la participación democrática, ya que reproducen las relaciones de poder y la exclusión social de grupos sociales diferentes a los históricamente hegemónicos en la Modernidad.

Educación para la no exclusión y luchas sociales por el reconocimiento

Si el propósito de la educación inclusiva es erradicar la exclusión social, y al entender la justicia social como eliminación de impedimentos para la paridad participativa (Fraser & Honneth, 2006), como luchas sociales por el reconocimiento moral (Honneth, 1997), y como fortalecimiento de democracias de alta intensidad (Santos, 2004), el interrogante que surge es cuáles son los retos que deben perseguir las políticas públicas y los sistemas educativos para lograr una educación inclusiva con justicia social y que contrarreste la exclusión social.

Es preciso ubicar dos retos que convergen en las políticas educativas inclusivas: por un lado, cómo llevar a cabo procesos educativos que partan de una sociedad equitativa y que logren la justicia social que demandan las luchas sociales de grupos marginados; y por el otro, cómo orientar procesos educativos con capacidad para reconocer la diversidad de experiencias y las diferencias que han sido excluidas, no como obstáculos a rechazar o segregar, sino como universos potenciadores de sociedades plurales. Los retos relacionados con el reconocimiento de las diferencias y el desarrollo de procesos educativos en la diversidad, los abordaré en el siguiente apartado.

Justicia cultural, reconocimiento deconstructivo y estima social

A continuación señalaré los fundamentos que debe orientar una educación para la no exclusión y que contribuya en la consolidación de una sociedad justa y equitativa. De acuerdo con la paridad participativa propuesta por Fraser, por una parte, las políticas educativas deben propender por transformar en las prácticas sociales de las comunidades educativas los patrones de valoración cultural que subordinan los estatus de los sujetos que históricamente han sido discriminados socialmente, tales como minorías étnicas, poblaciones con discapacidad o con identidades de género estigmatizadas, ya que se les debe garantizar una justicia cultural.

Fraser advierte que las políticas que pretenden remediar los reconocimientos culturales erróneos, pueden ser de dos tipos. Por un lado, como estrategias afirmativas, como es el caso del *reconocimiento multicultural dominante* que pretende reparar la falta de respeto por medio de la revaluación de las identidades y la diferenciación de grupos culturales estigmatizados, pero dejando intactos los contenidos culturales de reconocimiento erróneo. En contraste, y por otro lado, como estrategias transformadoras, están aquellas que persiguen un *reconocimiento deconstructivo* que mediante la deconstrucción de las oposiciones simbólicas subyacentes, logre desestabilizar las diferenciaciones de estatus vigentes y cambiar la autoidentidad de todos (Fraser & Honneth, 2006).

El inconveniente de orientar las políticas educativas a partir del reconocimiento multicultural o afirmativo, es que tenderían a cosificar las identidades colectivas como entidades estáticas y monolíticas, lo que suprime el examen de la división intragrupal, y se

presta, por una parte, para separatismos entre integrantes de grupos sociales marginados por discapacidad, étnias, género, entre otros; y por otra parte, para comunitarismos represivos que desdibujen la multidimensionalidad de la identidad personal y las subjetividades al interior de dichos grupos segregados, ahora incluidos. Para superar la injusticia cultural, las políticas educativas deben partir de reconocimientos deconstructivos o transformadores, ya que descosifican las identidades al pretender desestabilizar las injusticias de estatus y favorecer la interacción social a través de las diferencias.

El reconocimiento deconstructivo, y en articulación con el reconocimiento de valoración social propuesto por Honneth, debe orientar las políticas y prácticas educativas para resignificar las valoraciones injuriosas y de menosprecio cultural de aquellos grupos sociales marginados, así como posicionar nuevas valoraciones culturales de aquellas diferencias estigmatizadas y marginadas; de modo tal que permitan garantizar el derecho a la diferencia, tanto individual como colectivo, de dichos excluidos. Sólo en la medida que se reconozcan las diferencias y se consideren como valiosas, bien por sus méritos o por lo destacable de sus configuraciones culturales particulares, se podrá avanzar en la construcción de relaciones sociales interculturales e intersubjetivas que fortalezcan la cohesión de sociedades pluralistas.

La deconstrucción de la subordinación simbólica de los grupos sociales marginados, así como la estima social de sus diferencias, es fundamental para que se generen lazos de solidaridad entre sujetos y grupos sociales diferentes, de modo tal que emerjan relaciones de apoyo frente a las necesidades sociales y de supervivencia. Por ejemplo, en los contextos escolares que han integrado sujetos con discapacidad, debido a considerarlos

como “deficientes” o “minusválidos”, integrantes de las comunidades educativas cada vez valoran más sus capacidades para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, de modo diferente y admirable frente a las exigencias que los currículos y los contextos sociales les hacen; lo que ha generado redes de apoyo y solidaridad y elevado los niveles de autoestima de esta población.

En contraste, en ciudades con contextos escolares que han recibido a estudiantes de minorías étnicas, ya sea de comunidades indígenas o afrodescendientes, la discriminación racial construida y reproducida históricamente por las relaciones coloniales y de evangelización, construyó valoraciones prestigiosas asociadas con los hombres blancos civilizados católicos y letrados, y valoraciones negativas y subordinadas frente a lo “indio” y lo “negro”, así como frente a lo femenino, lo homosexual y lo evangélico. Por lo tanto, en lugar de estimarse socialmente estas diferencias, los integrantes de las comunidades educativas tienden a menospreciar las capacidades de estos sujetos para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades, de acuerdo con las exigencias que los currículos y las dinámicas escolares les imponen; lo que dificulta la formación de lazos solidarios y de cohesión social plural, y debilita los niveles de autoestima por formas de menosprecio como la *injuria*, la *indignación* y la *estigmatización*. (Honneth, 1997)

Una política educativa que persiga la justicia cultural, debe contrarrestar las formas de menosprecio derivadas de la ausencia del reconocimiento de estima social, tales como la *injuria*, la *indignación* y la *estigmatización*; a la vez que debe propender por el fortalecimiento del *autoestima* y la *dignidad* de los sujetos pertenecientes a grupos sociales marginados, a través de reconocimientos deconstructivos que transformen los

patrones culturales que los han subordinado simbólicamente, por el reposicionamiento como comunidades de valor dignas de estima social y solidaridad.

Justicia redistributiva, justicia cognitiva y reconocimiento jurídico

Ahora bien, para lograr la paridad participativa no basta con la justicia cultural que merecen los grupos sociales marginados, o su estima social, sino que también requiere paralelamente de políticas sociales que propendan por su justicia redistributiva. Fraser aclara que las políticas que persiguen reestructuraciones económicas para los grupos marginados también pueden ser de dos tipos. Por un lado, como *estrategias afirmativas*, las cuales se centran en los *resultados*, y que en los estados liberales de bienestar han buscado transferir rentas a los perjudicados e incrementar su participación en el consumo, pero dejando intactas las estructuras económicas de desigualdad subyacentes. Y por otro lado, están las *estrategias transformadoras*, que se centran en las *causas* de la desigualdad, y que en los estados socialistas han buscado la transformación del marco que genera la distribución injusta, por medio de la modificación de la división del trabajo, las formas de propiedad y otras estructuras económicas.

El inconveniente de orientar políticas y prácticas educativas a partir de la *redistribución afirmativa* está en que al transferir recursos a sujetos de grupos sociales excluidos, mediante privilegios económicos y subsidios, provoca violentas reacciones de reconocimiento erróneo por parte de sujetos de otros sectores sociales, que sienten las compensaciones como injustas, lo que le añade formas de menosprecio como el insulto y la falta de respeto al agravio que genera la privación de recursos económicos. Para superar la injusticia económica, se requieren políticas educativas que partan de *redistribuciones*

transformadoras de carácter solidario, que tiendan a formular los derechos en términos universalistas y promuevan la solidaridad; y que reduzcan las desigualdades económicas sin crear clases sociales que sean estigmatizadas como personas vulnerables consideradas beneficiarias de programas asistencialistas.

Las redistribuciones transformadoras de carácter solidario implicarían que no se crean programas afirmativos con condiciones diferenciadas para el acceso de estudiantes por cuotas que los eximen de los requisitos de mérito académico, sino que establecen garantías de oportunidades para que los sujetos de grupos marginados que han sido excluidos, sean reconocidos como sujetos de derechos y de deberes que bajo el principio de igualdad, tienen las mismas oportunidades para acceder al sistema educativo y para poder mantenerse en condiciones equitativas.

Ahora bien, la justicia redistributiva se logra cuando la política contempla los costos que requiere el reconocimiento jurídico de poblaciones marginadas como sujetos de derechos, y destina las partidas necesarias para los apoyos y programas que le permitan a dichos marginados alcanzar los rendimientos y desarrollos establecidos para todos. La solidaridad y el respeto emerge cuando se valora a los sujetos marginados por sus capacidades, cualidades y dignidad humana, y por los resultados alcanzados en condiciones de equidad. A su vez, los reconocimientos erróneos y los menosprecios excluyentes se reducen, en la medida que el sistema educativo le exige alcanzar a dichos marginados los mismos logros y responsabilidades morales que a cualquier otro sujeto de la comunidad.

Siguiendo a Honneth, es posible que la ofensa moral que niega la valoración social, la solidaridad y dignidad de un grupo que es estigmatizado, a su vez conlleve otras formas

de menosprecio como la *desposesión de derechos* y la *exclusión social* (Honneth, 1997). Las redistribuciones que promuevan la solidaridad deben, por un lado, reconfigurar los patrones de valoración social de las diferencias marginadas, y por otro lado, ampliar las relaciones de derecho que establecen tanto los tratamientos igualitarios como las responsabilidades morales y los deberes acordados a nivel intercultural y plural. De esta forma, se conseguiría fortalecer el *autorrespeto* y la *integridad social* de aquellos sujetos y grupos sociales excluidos, que ahora estarían siendo incluidos en las escuelas.

Ahora bien, si las nociones morales de lo que está bien y de lo que no, o de lo aceptado y lo reprochable, obedecen a categorías insertas en los sistemas cognitivos de las sociedades mismas; y si las relaciones hegemónicas de dominación impuestas por las potencias colonizadoras se caracterizaron por la razón indolente propia de la modernidad occidental, que desperdició otros saberes y otras experiencias que deben ser rescatadas y conservadas como patrimonios valiosos; una política educativa que persiga la ampliación de las relaciones de derechos debe contemplar la *justicia cognitiva* (Santos, 2009), de tal modo que le permita un reconocimiento jurídico que parta de marcos simbólicos y jurídicos amplios y plurales, ya que es en éstos en donde se establecen las responsabilidades morales y éticas necesarias para el desarrollo de una sociedad plural a partir del principio de igualdad.

Una política educativa que persiga la justicia económica debe contrarrestar las formas de menosprecio derivadas de la ausencia del reconocimiento jurídico, tales como la desposesión o negación de derechos, la estafa y la exclusión, mediante una justicia cognitiva que amplie los marcos de responsabilidades morales y éticas; a la vez que debe

propender por el fortalecimiento del autorrespeto y la integridad social de los sujetos pertenecientes a grupos sociales marginados, a través de redistribuciones transformadoras de carácter solidario que tiendan a ampliar las relaciones de derechos, en términos universalistas y pluralistas. El reto consiste en disminuir las desigualdades económicas sin promover la estigmatización de los sujetos como vulnerables beneficiarios, por ser afrodescendientes, indígenas, con discapacidad, mujer o LGBT; sino mediante la creación de oportunidades socioeconómicas que superen la mala distribución económica y promuevan la solidaridad entre los sujetos de las nuevas comunidades educativas plurales.

Justicia política, paridad participativa y democracia de alta intensidad

Siguiendo a Fraser, la eliminación de impedimentos para la paridad política debe proporcionarle a los sujetos marginados las garantías para su efectiva participación política en una sociedad democrática. Una vez diferenciadas las dimensiones cultural y económica, así como su interpenetración, y que queda claro que no es posible reconocimiento cultural ni estima social de los marginados sin redistribución económica ni reconocimiento jurídico, es preciso ubicar la dimensión política como tercer aspecto que deben contemplar las políticas educativas no excluyentes. Con las injusticias culturales y redistributivas, la exclusión social puede conjugar de igual manera injusticias políticas, al marginar de la toma de decisiones sociales a aquellos grupos marginados.

Fraser plantea que la opresión de clase social derivada de las explotaciones generadas por las formas capitalistas de la propiedad privada, ha generado que buena parte de la población trabajadora quede por fuera de las decisiones sobre las condiciones de trabajo y organización de sus tareas, así como que la clase capitalista decida la inversión de

la plusvalía, apropiándose y excluyendo a la ciudadanía en general. Esta marginación política se constituye en un déficit de democracia, que demanda la ampliación y el fortalecimiento de los procesos de democratización de la sociedad.

En diálogo con Santos, se requiere la formación de actores sociales con capacidad para participar intensamente en las dinámicas políticas de una sociedad “auténticamente” democrática. Como ya se mencionó, para lograr avanzar hacia democracias de alta intensidad, Santos considera indispensable transformar las relaciones de poder que subyacen a las formas de conocimiento producido a través de la ciencia moderna; a las formas de reconocimiento jurídico restrictivas en el derecho moderno; y a las formas de participación de baja intensidad propiciadas por el estado moderno.

Una política educativa que no excluya, no puede marginar políticamente; razón por la que debe proporcionar las condiciones de formación ciudadana necesarias para que los sujetos marginados tengan los conocimientos, aptitudes y capacidades para participar activamente en defensa de acciones que contrarresten sus necesidades sociales. A su vez, requiere de un enfoque que integre tanto el reconocimiento como la redistribución, y logre una reparación transversal de la exclusión mediante una educación que 1) implemente medidas redistributivas que mitiguen la subordinación de estatus de los grupos sociales marginados, 2) e implemente medidas de reconocimiento que puedan mejorar la mala distribución económica.

Justicia afectiva, reconocimiento afectivo y espacios domésticos

Es indispensable que una educación para la no exclusión no deje de lado la dimensión afectiva, ni las injusticias derivadas de formas de menosprecio tales como el

maltrato físico y psicológico. La estructuración de la personalidad de los sujetos, así como su identidad personal, inicialmente deviene del reconocimiento afectivo que obtienen, de acuerdo con las situaciones de necesidad y cuidado en las que se han visto inmersos. Una política educativa debe contemplar esta dimensión, ya que el reconocimiento afectivo fortalece la *autoconfianza* de cada sujeto, así como su *integridad física*. (Honneth, 1997).

En la medida que un sujeto no tenga confianza en sí mismo, será aún más difícil que logre fortalecer su autorrespeto o autoestima. Para remediar la injusticia afectiva que devenga de diversos tipos de maltrato, conlleva la deconstrucción de las relaciones de poder que subyacen en espacios domésticos como la familia, así como en las relaciones amorosas y de amistad. En estos espacios subyacen formas de menosprecio derivadas de las históricas relaciones patriarcales, en las que los hombres subordinaban a las mujeres a su criterio y voluntad, así como los adultos subordinan a los hijos bajo la idea de autoridad paterna, con la cual se han justificado maltratos físicos y psicológicos a nivel intrafamiliar.

Una política educativa que persiga la justicia afectiva no puede dejar de lado medidas que contrarresten formas de menosprecio derivadas de la ausencia de reconocimientos afectivos de los sujetos, tales como el maltrato físico, psíquico, la violación, la tortura o el asesinato. Debe propender por el fortalecimiento de la autoconfianza y la integridad física, especialmente de los sujetos provenientes de grupos marginados, a través de la deconstrucción de las relaciones de poder presentes en espacios domésticos y relaciones primarias como las amistosas o las amorosas.

Este reconocimiento afectivo es fundamental en los procesos de subjetivación de todos, y especialmente en los casos de sujetos con experiencias de marginación y rechazo

por su condición física, pertenencia étnica o racial, identidad de género, creencias religiosas, entre otras. El reto consiste en impactar el desarrollo personal moral y afectivo de los sujetos, para proporcionar las condiciones de motivación mínimas que requiere un sujeto para poder participar activamente a nivel social, cultural y político, en una sociedad democrática pluralista.

Educación en la diversidad desde las epistemologías del Sur

Una vez expuestos los retos que deben afrontar las políticas educativas inclusivas para llevar a cabo procesos educativos que partan de una sociedad equitativa y que logren la justicia social que demandan las luchas sociales de grupos marginados, es preciso señalar los retos que deben afrontar en relación con el reconocimiento de las diferencias y el desarrollo de procesos educativos en la diversidad; puesto que al incluir grupos sociales marginados precisamente por ser diferentes, el interrogante que surge es cómo orientar procesos educativos con capacidad para reconocer la diversidad de experiencias y las diferencias que han sido excluidas, no como obstáculos a rechazar o segregar sino como universos potenciadores de sociedades plurales.

En concordancia con la teoría crítica, a continuación se presentan algunos planteamientos de las epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos, ya que pueden constituirse en una alternativa de fundamentación epistemológica y pedagógica para abordar políticas y prácticas educativas en la diversidad.

Sociologías de las ausencias y de las emergencias frente a la diversidad

Sin lugar a dudas, uno de los elementos que se cuestionan con el ingreso de diferentes culturas y subjetividades al escenario educativo tiene que ver la multiplicidad de saberes y formas de experimentar la existencia. Santos considera que la modernidad se caracteriza por una razón proléptica que se basa en “una monocultura centrada en un tiempo lineal, tiene por objetivo contraer el futuro, que consiste en atenuar la discrepancia entre la concepción del futuro de la sociedad y la concepción del futuro de los individuos; una contracción del futuro que contribuye a la dilatación del presente” (2009).

En consecuencia, Santos propone la necesidad de establecer una *sociología de las emergencias* con capacidad “de sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal, con una idea de un futuro de *posibilidades plurales y concretas*, utópicas y realistas, que se vaya construyendo en el presente a partir de actividades de cuidado” (2009). El significado profundo de las emergencias lo apoya en la noción del *todavía no* de Bloch, quién en sus reflexiones sobre la historia, plantea el No como un decir Sí a algo diferente, y de el *Todavía no*, como un modo en que el futuro se inscribe en el presente y lo dilata.

La propuesta de Santos consiste en plantear una visión de futuro como una posibilidad incierta más no neutra; una incertidumbre que dilata el presente y comprime el futuro. A partir de la sociología de las emergencias, podría una comunidad educativa preguntarse cuál sería la visión de futuro que privilegiaría una educación en la diversidad para una sociedad plural. Siguiendo a Bloch, Santos plantea que de las tres categorías de la existencia, la razón indolente de Modernidad Occidental se centró en la realidad y la necesidad, y dejó de lado la posibilidad.

Santos propone la sociología de las emergencias como la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de las posibilidades concretas, de tal modo que amplíe el presente, uniendo a lo real las posibilidades y expectativas futuras que conlleva. En este sentido, sostiene que el propósito de una sociología de las emergencias consiste en proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes, de modo que se identifiquen en ellos las tendencias del futuro, o lo que en términos del Bloch sería lo Todavía No.

En otras palabras, sobre estas tendencias del futuro es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza con relación a la probabilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo: conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza, así como definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones. Dicha pluralidad de condiciones de posibilidad de la esperanza sería una de las alternativas con las que una comunidad educativa podría relacionarse con la diversidad, especialmente con los resultados que emergen de las prácticas educativas que propendan por la no discriminación de la diferencia, a la vez que le abren espacios sociales para su coexistencia conjunta entre las diferencias.

Santos propone una nueva semántica de las expectativas, en la que la objetividad de ambas sociologías depende de su dimensión subjetiva. Por una parte, la *sociología de las ausencias* se centra en las experiencias sociales, con el propósito de expandir el campo de experiencias ya existentes, a través de las *cinco ecologías*: de los saberes, de los tiempos, de las diferencias, de las escalas y de las producciones; el elemento subjetivo de la sociología

de las ausencias es la *conciencia cosmopolita* y el *inconformismo ante el desperdicio de la experiencia* (2009).

Una educación en la diversidad pensada desde la sociología de las ausencias tendría como propósito expandir el campo de las experiencias sociales que ya existen al interior de las comunidades educativas y sus contextos sociales; y tendría que orientar sus prácticas educativas a través del enriquecimiento de las cinco ecologías, como una forma de inconformismo ante el desperdicio de la pluralidad de experiencias menospreciadas.

La *ecología de los saberes* demandaría una revaloración de los campos y configuraciones cognitivas de grupos sociales marginados, así como la discusión del dominio hegemónico que el conocimiento científico tiene en la escuela y en la sociedad académica, como única forma válida de comprender el mundo, la naturaleza y la existencia. Al sistema educativo y a las políticas para la diversidad le correspondería, articulados con otras instancias sociales y gubernamentales, el rescate y revaloración de aquellos otros saberes marginados y formas de conocimiento excluidas; como por ejemplo, los saberes de más de ochenta pueblos indígenas que aún perviven en Colombia, los de otros cuantos grupos afrodescendientes, así como de aquellas otras experiencias derivadas de la marginación derivada por la discapacidad o por las sexualidades transgresoras.

Por consiguiente, la escuela en la diversidad tendría la obligación de, primero, enriquecer sus currículos y proyectos educativos institucionales a partir de dichos saberes que han estado ausentes y al margen de los horizontes formativos; segundo, debe transformar los patrones de valoración cultural que los han marginado y menospreciado a través de prácticas educativas que amplíen los marcos simbólicos de los contenidos, las

didácticas, las evaluaciones y los valores éticos de la comunidad. Y tercero, debe diversificar las formas en las que comprende las realidades a través de la consolidación paulatina de una conciencia cosmopolita.

La *ecología de los tiempos* le exigiría al sistema educativo y a las instituciones escolares discutir los parámetros temporales con los que ha configurado las agendas educativas y las planeaciones escolares, que responden a las lógicas del tiempo lineal de la productividad moderna y la competitividad acelerada; así como los tiempos con los que ha valorado de modo homogéneo los procesos de desarrollo y aprendizaje. Las comunidades escolares en la diversidad requerirían enriquecer sus nociones de temporalidad, de modo que puedan expandir y diversificar los modos como valoran los aprendizajes y desarrollos de sus estudiantes, así como las nociones de futuro y presente que orientan las dinámicas académico-administrativas de las instituciones.

Del mismo modo, una *ecología de las diferencias, de las escalas y de las producciones*, demanda políticas educativas y sociales que promuevan el enriquecimiento de las experiencias educativas, a través de horizontes formativos y curriculares que parten del reconocimiento de la pluralidad de formas de vivir y existir en el mundo, con sus respectivas escalas y sistemas de producción. Pero mientras las políticas educativas sólo se orienten hacia la formación de competencias que privilegian los saberes hegemónicos centrados mayoritariamente en saberes técnico-instrumentales, desde las lógicas del conocimiento científico occidental, se continuará desperdiciando una diversidad de experiencias que no lograrían alimentar otras experiencias basadas en formas distintas de entender el futuro, ni mucho menos nuevas formas plurales de cuidarlo desde el presente.

En contraste, el elemento subjetivo de la *sociología de las emergencias* es la *conciencia anticipadora* y el *inconformismo ante una carencia cuya satisfacción está en el horizonte de posibilidades*. Ésta se centra en las expectativas sociales, que a través de la ampliación simbólica de las pistas o señales, su propósito es el expandir el campo de experiencias sociales posibles: a más experiencias disponibles, más experiencias posibles. Esta propuesta contrarresta la razón proleptica que se centró en ampliar las expectativas y reducir el campo de las experiencias. Al partir de una relación más equilibrada entre experiencia y expectativa, implica una vigilancia ética constante. Santos propone como campos sociales de las emergencias cinco experiencias: de conocimientos, de desarrollo, trabajo y producción, de reconocimiento, de democracia y de comunicación. (2009)

Las *experiencias de conocimientos* le demandan a la políticas educativas identificar tanto los conflictos como los diálogos posibles entre diferentes formas de conocimiento, de tal modo que puedan constuirse proyectos educativos que propendan por una pluralidad de posibles experiencias cognitivas. Así mismo, las *experiencias de desarrollo, trabajo y producciones*, le demandan discutir e identificar conflictos y diálogos posibles entre diversas formas y modos de producción, diferentes y alternativos a los privilegiados por el sistema capitalista; que le permitan orientar en los currículos y proyectos educativos posibilidades de experiencias formativas de sujetos productivos y desarrollo social y comunitario bajo otras concepciones de desarrollo y trabajo alternos a los de la competitividad capitalista de libre mercado; posibilidades de experiencias de producción menos extractivas y más sostenibles y sustentables.

En coherencia con lo anterior, las *experiencias de reconocimiento* demandan identificar los conflictos y diálogos posibles entre sistemas de clasificación social y manifestaciones anticapitalistas, y los modos como un proyecto educativo vislumbra posibilidades de horizontes formativos que reconozcan sistemas colectivos alternos a los propuestos por las directrices educativas del Banco Mundial, que apoyan la hegemonía del sistema de libre mercado y las dinámicas de producción transnacional, en detrimento de los desarrollos locales y los equilibrios ambientales de las zonas de explotación extractiva.

Del mismo modo, las *experiencias de democracia* conllevaría que las políticas educativas y comunidades escolares revisen los modos como en las prácticas educativas se reproduce el modelo hegemónico de democracia, profundamente jerárquico y apoyado en una representatividad de baja intensidad, y vislumbren posibilidades de formación política que logren propiciar experiencias formativas de actores sociales que consoliden democracias participativas pluralistas de alta intensidad, desde la diversidad de los saberes, los tiempos y las características particulares de los grupos sociales que las integran.

Finalmente, las *experiencias de comunicación* demandaría que las políticas y comunidades educativas para la diversidad superen la mirada instrumental centrada únicamente en la formación en TIC en el nivel del dominio informático; para identificar posibilidades de revoluciones comunicativas que puedan experimentarse mediante el fortalecimiento de procesos comunicativos a través de la participación de los distintos sujetos en comunidades de práctica o de aprendizaje virtuales; así como, y por otra parte, avanzar hacia posibilidades de experiencias comunicativas que partan de la diversidad de formas de comunicación a nivel sensorial, oral, corporal, gráfico, o mediante el uso de

distintos artefactos mediadores. Ejemplo de este tipo de experiencias son las que demandan aquellos sujetos con alguna discapacidad, o que por motivos migratorios no comparten la tradición lingüística de la comunidad receptora; lo que conlleva la necesidad de experiencias tanto multilingües como multisensoriales.

Finalmente, Santos plantea que ambas sociologías buscan alimentar acciones colectivas de transformación social que exige siempre una cobertura emocional, lo que conlleva que la emoción que las mueve es el *inconformismo*, ya sea a través del entusiasmo o de la indignación. Esto exige que las políticas y prácticas educativas deben contemplar en sus orientaciones los modos como se fortalece dicha cobertura emocional, que es la que motiva y alimenta las acciones colectivas de transformación social, tanto a través de la valoración de las ausencias recuperadas, como de las experiencias que emerjan en dichos contextos educativos plurales y para la diversidad.

La traducción y la hermenéutica diatópica como inteligibilidad de lo plural

En consonancia con la anterior propuesta, Santos presenta la *razón cosmopolita* con el fin de proponer nuevas formas de pensar esas totalidades sociales, así como los sentidos y convergencias que se presentan en zonas de contacto intercultural; y destaca el papel que tiene el trabajo de *traducción*, ya que permite la inteligibilidad recíproca, a la vez que es motivado por la idea y sensación de carencia e incompletud; traducción que incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas (y sus agentes). (Santos, 2009).

La traducción entre saberes asume la forma de una *hermenéutica diatópica*, que parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y pueden ser enriquecidas por el diálogo y la concertación con otras. Ejemplo de ello son la traducción entre diferentes

concepciones de la vida productiva y la traducción entre concepciones de sabiduría y visiones de mundo. Por otra parte, la traducción entre prácticas sociales y sus agentes, en tanto que todas las prácticas sociales se basan en conocimientos, son también *prácticas de saber*. Al incidir sobre las prácticas, el trabajo de traducción intenta crear inteligibilidad recíproca entre formas de organización y entre objetivos de acción. La especificidad del trabajo de traducción entre prácticas y sus agentes se hace más evidente en situaciones en que los saberes que informan diferentes prácticas son menos distintos que las prácticas en sí mismas.

Frente a las condiciones y procedimientos del trabajo de traducción, el autor sostiene que es complementario a ambas sociologías, ya que tiende a crear inteligibilidad, coherencia y articulación en un mundo enriquecido por la multiplicidad y diversidad; al tiempo que es un trabajo intelectual y político, es también un trabajo emocional porque presupone inconformismo ante una carencia que surge del carácter incompleto o deficiencia de un conocimiento dado o de una práctica dada. En este sentido, podría plantearse las comunidades educativas cuya diversidad las constituye en zonas de contacto cosmopolita, inconformes ante aquellas carencias que surgen del carácter incompleto o deficiencia de un conocimiento dado o de una práctica dada, a raíz de la convergencia de una pluralidad de experiencias que requieren de una hermenéutica diatópica que les permita conocerse, interpretarse, y establecer puntos de encuentro para su interrelación social, desarrollo humano y prácticas de cuidado compartidas. Santos esboza cinco preguntas relevantes a tener en cuenta para comprender las implicaciones de las condiciones del trabajo de

traducción, y que pueden orientar el ejercicio de políticas y prácticas educativas en la diversidad.

Respecto a *qué traducir*, las políticas y comunidades educativas en la diversidad tendrían que avanzar en la comprensión de aquellas formas de vida, prácticas y saberes que se constituyen en las zonas de contacto, aquellas fronteras caracterizadas por la disparidad entre las realidades en contacto, y que se hace imprescindible interpretar. En las zonas de contacto intercultural, por ejemplo, cada grupo cultural manifestará una selectividad (tanto activa como pasiva) sobre aquellos saberes y prácticas que permitirá confrontar y traducir.

Ahora, en medio de la diversidad es preciso establecer *entre qué traducir*, a lo que Santos plantea que surge como resultado de una convergencia de sensaciones de experiencias de carencia, de inconformismo y de motivación, que demandarían un diálogo para poder superarlas de una forma específica. Los saberes o las experiencias que podrían surgir como susceptibles de traducir, pueden ser resultado de la convergencia de formas de menosprecio o de exclusión social que vivencian sujetos de grupos sociales marginados.

Frente al momento en qué se debe realizar la traducción o *cuándo traducir*, Santos plantea que la zona de contacto cosmopolita tiene que ser el resultado de una conjugación de tiempos, ritmos y oportunidades; ya que de lo contrario, se cae en el riesgo de convertirla en una zona de contacto imperial convirtiéndose el trabajo de traducción en una forma de canibalización. Del mismo modo, una educación para la diversidad puede caer en prácticas antropofágicas que busquen traducir experiencias que socialmente se habían menospreciado, pero que en la actualidad adquieren valor por sus potenciales para el usufructo económico por parte de actores capitalistas transnacionales, o su eventual

enajenación al convertirlas en modas a posicionar como prácticas de consumo. Ejemplo de esta situación son los saberes de comunidades indígenas sobre etnobotánica y medicina tradicional que ahora son valorados frente a las demandas de producción de medicamentos y comercialización que realizan las transnacionales farmacéuticas.

Sobre *quién traduce*, Santos afirma que siempre está a cargo de los representantes de los grupos sociales, puesto que exige capacidad intelectual; estará a cargo de los intelectuales cosmopolitas con profundo conocimiento y posición crítica ante los saberes y las prácticas de sus respectivos grupos sociales. Por lo tanto, una educación en la diversidad requerirá de la participación de los representantes de los grupos sociales marginados o que confluyan en dichas zonas de contacto cosmopolita, quienes establezcan los momentos en los que conviene realizar las traducciones, dependiendo de la conjugación de intereses y oportunidades que vinculen a los actores y comunidades que conciben como necesaria dicha traducción.

En relación con *cómo traducir*, Santos afirma que el trabajo de traducción es básicamente argumentativo, basado en la emoción cosmopolita de compartir el mundo con quien no comparte nuestro saber o nuestra experiencia. Sin embargo, señala tres dificultades para llevar a cabo este trabajo: la primera, consiste en las premisas de la argumentación, puesto que se hace necesario establecer los topoi, o lugares comunes y constituyentes del consenso básico, ya no supuestos entre actores de un mismo grupo social, sino establecidos entre los representantes de los diferentes grupos sociales; la segunda remite al papel que juega la lengua en que se pone en práctica la argumentación; y la tercera, que reside en los silencios, tanto intencionados como ocultos, lo que hace que la

tarea más exigente sea la gestión del silencio. Una educación para la diversidad debe lograr superar estas tres dificultades, para poder llevar a cabo procesos de traducción entre los distintos grupos sociales que integren sus procesos educativos.

Finalmente, Santos cierra su propuesta con la pregunta: *¿Para qué traducir?* A lo que concluye que el trabajo de traducción se convierte en una alternativa para dar respuesta a los vacíos dejados por la modernidad y la globalización neoliberal, basada en la idea base de que la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global. Por lo tanto, la traducción se constituye en un trabajo de imaginación epistemológica y de imaginación democrática, con el objetivo de construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social sobre las ruinas de la emancipación social automática del proyecto moderno.

Por lo tanto, las expectativas son las posibilidades de reinventar nuestra experiencia, confrontando las experiencias hegemónicas, que nos son impuestas, con la inmensa variedad de experiencias cuya ausencia es producida activamente por la razón metonímica o cuya emergencia es reprimida por la razón proléptica. El trabajo de traducción permite crear sentidos y direcciones precarias pero concretas, de corto alcance, pero radicales en sus objetivos, inciertos, pero compartidos. El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de la imaginación epistemológica. El objetivo de la traducción entre prácticas y sus agentes implica crear las condiciones para una justicia global a partir de la imaginación democrática; consiste en construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social, crear constelaciones de saberes y prácticas que se constituyan en alternativas creíbles.

Dicha propuesta de Santos no sólo avanza en perspectivas que permitan otras comprensiones frente a los estudios sobre la pluralidad, sino que refleja la importancia de las posturas políticas que acompañan, tanto a las investigaciones sociales, como a las prácticas educativas, ya que comprender las sociedades y llevar a cabo procesos de formación se hace desde lugares situados de comprensión y con intereses concretos. Una educación en la diversidad, que surge como resultado de la inclusión de grupos marginados a los sistemas educativos, debe reconocer el sentido que tienen las luchas sociales por el reconocimiento moral y la emancipación social, las cuales buscarían contrarrestar las relaciones hegemónicas impuestas por centros de poder.

Entender la educación en la diversidad desde las epistemologías del Sur requiere que los actores partícipes en los sistemas educativos se posicionen desde sus saberes particulares, prácticas culturales situadas, y los sentidos de comunidad, para avanzar hacia la comprensión no sólo de otras configuraciones culturales, sino para identificar los sentidos que tendrían las luchas sociales y emancipaciones que persiguen los grupos marginados, en donde la justicia cognitiva global, la ampliación simbólica, la razón cosmopolita, la hermenéutica diatópica y la traducción de prácticas, se constituirían en alternativas en el camino hacia nuevas emancipaciones sociales, que emerjan de los diálogos interculturales y de las experiencias compartidas en aquellas zonas de contacto intercultural en las que se convertirían los contextos de educación en la diversidad.

Alcances de políticas educativas y prácticas pedagógicas orientadas hacia la justicia social

Luego del anterior marco epistemológico que se propone para fundamentar los horizontes pedagógicos de procesos educativos que destaquen la diversidad y busquen la justicia social, en el presente apartado se propone problematizar la visión organizacional y la lógica de la eficiencia administrativa con la que algunos discursos políticos y teóricos inclusivos plantean la puesta en marcha de programas educativos y prácticas docentes que propendan por una educación para todos; y analiza las limitaciones que tienen para lograr una justicia social frente a las luchas por los derechos, tanto a la igualdad como a la diferencia, de los sujetos pertenecientes a poblaciones marginadas a nivel social.

Al analizar los alcances de las políticas educativas inclusivas y prácticas pedagógicas orientadas hacia la diversidad, específicamente los modos como se reconoce ésta en los modos como se plantea la flexibilización y adaptación curricular, puede identificarse dos formas de reconocimiento de la diversidad: por una parte, un enfoque funcional, que abre las puertas del sistema educativo a las diferencias, una Educación Para Todos EPT que las conduce hacia su inserción en el sistema político y económico dominante; y por otro lado, un reconocimiento con enfoque crítico, que pretendería enriquecer el sistema educativo a partir de la pluralidad de posibilidades y experiencias que devienen de lo diverso. De acuerdo con el tipo de reconocimiento que se haga de la diversidad, se enmarcarán los límites a través de los que se plantearán las propuestas de flexibilización curricular: un reconocimiento funcional permitirá una flexibilización

instrumental, mientras que un reconocimiento crítico demanda una transformación de alta intensidad.

A continuación trazaré unos ejes que permitan analizar las rutas que puede adoptar la flexibilización de acuerdo con el tipo de reconocimiento que se realice de la diversidad, destacando aspectos relacionados con los procesos de identificación de lo diverso, aspectos a tener en cuenta en las adaptaciones curriculares, los modos como se entendería la calidad educativa subyacente, y las posibles transformaciones sociales que puedan emerger como resultado de dichas adaptaciones.

Educación para todos funcional y las flexibilizaciones instrumentales

De acuerdo con los planteamientos de Mel Ainscow (2004) en Inglaterra y Gerardo Echeita (2006) en España, quienes han orientado los lineamientos de la UNESCO para la educación inclusiva, así como los *Índices de inclusión* que han proporcionado un marco para el autoanálisis de las instituciones educativas para identificar las posibilidades y barreras que deben superar para lograr sistemas, culturas y prácticas inclusivas al interior de sus comunidades, puede notarse que respecto a los propósitos y definiciones de los alcances de la educación inclusiva, coinciden en que una de las grandes debilidades se debe a que no existe una definición clara de lo que es la educación inclusiva:

Aún existe una confusión considerable sobre el significado real del término “inclusión”. Tal confusión se debe en cierto modo a las declaraciones de política de inclusión del Gobierno Central. Por ejemplo, el uso del término “inclusión social” ha sido asociado fundamentalmente con la mejora de la asistencia a la escuela y con la reducción de la exclusión. Al mismo tiempo, la noción de “educación inclusiva”

aparece en casi todas las guías del DeyC con relación al derecho de todo menor y joven con necesidades educativas especiales a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria. Más recientemente, la agencia de inspección Ofsted ha introducido la expresión “inclusión educativa”, especificando que “escuelas eficaces son las escuelas inclusivas”. Las diferencias sutiles entre tales conceptos contribuyen a crear esa atmósfera de confusión en torno a los objetivos de la inclusión y, por supuesto, supone que la reforma educativa sea aún más complicada en contextos en los que los agentes relevantes no comprenden el contexto. (Ainscow, 2004)

Ahora, aunque se plantea que una atmósfera de confusión en torno a los objetivos de la inclusión, de todos modos puede evidenciarse que las diferentes acepciones con las que se define la inclusión remiten a un discurso ligado a la eficacia escolar: “mejora de la asistencia a la escuela” o “escuelas eficaces son las escuelas inclusivas”. Entre líneas puede verse como la inclusión lleva implícita una lógica de eficiencia administrativa centrada en la eficiencia de las escuelas mediante el mejoramiento de la calidad de los procesos y la reducción de la deserción escolar. El discurso de la inclusión como el “derecho de todo menor y joven con necesidades educativas especiales a aprender, siempre que sea posible, en una escuela ordinaria”, se entrecruza con el de la reducción del gasto público en educación, lo que conduce a una política educativa que persigue el reconocimiento de una diversidad de particularidades que presentan los estudiantes para sus desarrollos y aprendizajes, a la vez que promueve la transformación de las prácticas escolares hacia una lógica de la autogestión de recursos, el estrechamiento de redes de apoyo y una mayor autonomía de las instituciones educativas para administrar sus recursos.

Lo anterior sugiere la necesidad de revisar los modos como los sistemas educativos, a través de las instituciones educativas y directrices gubernamentales, hacen el reconocimiento de la diversidad que caracteriza sus comunidades, así como los modos como disponen las disposiciones administrativas para lograrlo, puesto que se corre el riesgo de promover discursos que pretenden avanzar hacia transformaciones educativas que tengan la capacidad de responder a todo tipo de particularidades que puedan presentar los estudiantes para aprender; pero dejando de lado los reconocimientos morales que logren una justicia respecto a la autoconfianza, el autorreconocimiento y la autoestima, así como una redistribución justa que oriente los recursos necesarios para lograr los apoyos y adaptaciones requeridas para dichos reconocimientos.

Inclusión de los excluidos a los sistemas educativos y económicos hegemónicos

En el principio de formación para la vida, la educación inclusiva busca que las personas con necesidades educativas especiales “aprendan a vivir en sociedad, sintiéndose útiles y estableciendo adecuadas relaciones con ellos mismos, con los otros y en general con el mundo en el que están inmersos” (Secretaría de Educación Distrital, 2010, P. 13); y además enfatiza:

Estudios realizados ponen de manifiesto que las personas que tienen metas que orientan su vida, y que con base en éstas han construido proyectos de vida que les permiten sentirse productivas, son personas que experimentan una sensación de bienestar y de realización personal. Así mismo, otro de los aspectos destacados para el buen vivir es el de tener buenas relaciones con los demás: los amigos, la pareja y la familia; constituyéndose en un elemento esencial que proporciona felicidad y

contribuye a ampliar el sentido de la vida, en la medida en que los otros proporcionan la seguridad y el referente de humanización sobre el cual se construye la personalidad. En las relaciones con los otros se cimientan las bases de las motivaciones que permiten orientar y establecer el rumbo de la existencia personal. (Op. cit, 2010, P. 13)

En los lineamientos de la Secretaria de Educación se señala que para las personas con trastornos de aprendizaje es importante desarrollar las adecuadas relaciones con el mundo en el que están inmersos y tener metas que orienten la construcción de sus proyectos de vida, permitiéndoles sentirse productivos. Este planteamiento está en coherencia con la política educativa nacional enfocada en una educación por competencias y estándares, y permite inducir que la noción de inclusión social se centra en insertar de manera eficaz, eficiente y efectiva al mundo de la competitividad, a aquellos sujetos marginados y excluidos del sistema económico y productivo, para que puedan alcanzar su realización personal a través del goce de la productividad y el consumo. En otras palabras, la inclusión social persigue volver productivo al improductivo y, en consecuencia, la educación inclusiva consistiría en encontrar estrategias que permitan que estos sujetos “excluidos”, logren aprender conocimientos y habilidades que les permitan desempeñarse de manera competente ante las demandas actuales de la globalización y el mercado.

En consecuencia, el reconocimiento de la diversidad se centra en identificar peculiares características que tengan los estudiantes, que les permita o dificulte lograr dichos desempeños: niveles de competencia, ritmos y estilos de aprendizaje, condiciones físicas y psicológicas, ambientes socio familiares y socioculturales, motivaciones e intereses (Op. cit.). En este sentido, al igual que las políticas multiculturales, que persiguen

acciones afirmativas que reconozcan la diversidad cultural sólo para garantizar una sana convivencia, pero no para construir desde diferentes posturas política y económicamente validas; se podría afirmar que el reconocimiento que se hace de la diversidad en estas propuestas es funcional, en la medida que se busca reconocer una pluralidad de estilos y condiciones de aprendizaje, pero no se considera la pluralidad de posibilidades de sujeto a formar de acuerdo con los contextos sociales y las perspectivas de vida y mundo que tengan las distintas comunidades. Este reconocimiento no es transformador ya que se ha establecido desde las políticas del Ministerio de Educación Nacional que el propósito es formar a un sujeto productivo, para un sistema competitivo de libre mercado y una sociedad de consumo.

No se discute la pertinencia de propuestas educativas que propendan por la formación de sujetos productivos, pero es preciso señalar que es limitada y restrictiva esta visión, al dejar de lado otras posibilidades de autorrealización de las personas y cuando los proyectos sociales nacionalistas se restringen a perseguir una productividad desmedida de acuerdo con las dinámicas de competitividad económica; que no sólo están llevando al agotamiento de los recursos naturales, sino que además nos han insertado en estilos de vida cada vez más enajenados y alejados de experiencias distintas a las que tengan que ver con la producción de capital o la realización a través de prácticas de consumo.

Flexibilización curricular para la atención diferencial y la inclusión educativa

En consecuencia, la flexibilización curricular termina siendo de orden instrumental, en la medida que la orientación se centrará en lograr adaptaciones que diversifiquen los modos como se llevan a cabo las prácticas de enseñanza según la diversidad de formas de

aprendizaje que tengan los estudiantes. Ahora bien, lograr una flexibilidad de este tipo no es sencillo. Puede ser el punto de partida para poder trascender a un reconocimiento de la diversidad con un enfoque crítico, que permita avanzar en la consolidación de sociedades pluralistas que respeten las diferencias y no caigan en la atomización ni fragmentación individualizadora, sino en la constitución de procesos colectivos que partan de la interrelación de diversas formas de ver y comprender la existencia y el mundo.

Son de importancia conceptual y de base teórica los planteamientos culturalistas de Vygotski para lograr esta flexibilización, ya que la propuesta cognitiva de *zona de desarrollo próximo* (Vigotsky, 1979), permite un abordaje de aprendizajes diferenciados en un escenario educativo. La postura vygotkiana permite romper las concepciones tradicionales que han asumido los procesos de aprendizaje encasillados en ritmos y edades aparentemente homogéneas para cualquier individuo, debido a la profunda tendencia psicométrica que ha orientado las prácticas escolares de evaluación de los aprendizajes. A partir de los resultados obtenidos en estudios defectológicos, Vigotsky considera posible que un sujeto no esté cuantitativamente en desventaja, o retrasado en su desarrollo según las escalas de las mediciones psicométricas, sino que con los correspondientes procesos mediadores, un sujeto puede cualitativamente ser capaz de resolver problemas de manera independiente, y alcanzar distintos niveles de desarrollo.

Este enfoque mediador podría ser de utilidad para comprender que en un aula de clase, potencialmente todos los estudiantes tienen las capacidades para poder desarrollar tareas de manera independiente; así presente alguna discapacidad sensorial, cognitiva o motora. Es importante destacar el papel que juega el docente como orientador de guías,

que inicialmente realiza el estudiante con el docente como con otros pares (1997); pero que después podrá realizar de modo independiente, lo que le permitirá participar en dinámicas de tanto de *aprendizajes autónomos* como *cooperativos* (Anijovich, 2004).

En coherencia con los planteamientos de Vigotsky se encuentran los postulados de la *enseñanza dialogante* de Louis Not, con su propuesta pedagógica del co-sujeto o pedagogía en segunda persona (1992), que destaca que en el proceso pedagógico, tanto docente, como estudiantes, aprenden en la medida que se presenta un intercambio de saberes y una construcción conjunta de conocimientos; pero en dónde el docente es quien ostenta la experiencia y trayectoria para orientar los aprendizajes convenidos en el currículo. Para procesos de educación en la diversidad, el docente se convierte en un orientador de procesos según las características particulares de los sujetos que integran su aula, lo que implica que no exista una única forma de enseñar, ni de hacer que los estudiantes vayan alcanzando los aprendizajes establecidos en el currículo, sino a través de procesos de mediación que deben partir de las condiciones particulares de los estudiantes y sus necesidades educativas.

Al respecto se hace fundamental comprender el papel que juegan los distintos *apoyos* (Puigdemívol, 1998) y la utilización acertada de éstos para lograr las mediaciones que los estudiantes requieran; así mismo, es importante que el docente comprenda el papel que juegan los *artefectos* en los procesos de mediación de los aprendizajes, ya que éstos están revestidos por cargas simbólicas acordes con los contextos y las prácticas culturales de las comunidades que los utilizan (Cole, 1999), pero que usados situadamente a nivel cultural, le permiten al sujeto alcanzar un aprendizaje concreto.

Cabe aclarar que asumir la diversidad en el aula no implica una educación personalizada, ya que no se privilegia la individualización de los sujetos, sino la pluralidad de formas para realizar procesos de aprendizaje de modo personal, pero inmerso en relaciones colectivas. En la medida que desde las escuelas se vayan gestando procesos de socialización que le muestren a las comunidades educativas que es posible reconocer una pluralidad de formas de llegar a aprender conocimientos o habilidades comunes (en nuestro caso para las competencias y los estándares evaluativos establecidos por el MEN), así como la viabilidad de una diversidad de formas para lograr realizar tareas conjuntas y llegar a la resolución de problemas colectivamente a partir de las diferencias; es esperable que progresivamente se puedan lograr transformaciones en las relaciones sociales excluyentes, que históricamente han marcado profundos rechazo y la estigmatización de sujetos por el simple hecho de ser diferentes: bien por el género, la clase social, la etnia, el credo religioso, las capacidades físicas y cognitivas, entre otras.

Aunque de lograr avanzar en este tipo de flexibilizaciones instrumentales se lograría un punto de partida para poder considerar viable una transformación en los patrones de valoración cultural de las diferencias, sería peligroso asumir que las metas de una Educación Para Todos se limiten solamente a este nivel funcional de reconocimiento de la diversidad; ya que sería una experiencia absolutamente empobrecida llegar a asumir que las sociedades pueden ser diversas solamente en virtud de una única visión económica, que termina por negar una multiplicidad de experiencias que no se encuentren en sintonía con las dinámicas de consumo y de productividad competitivas de las economías de libre mercado de la actualidad.

No extrañar que en este contexto la idea de calidad de la educación, no sólo se reduzca a indicadores de cobertura en lo que respecta al acceso y la permanencia de los diferentes estudiantes en la escuela, sino que además se evalúe y mida en virtud de indicadores de eficacia, eficiencia, efectividad, relevancia y pertinencia, a nivel de la administración de los recursos. Los principios de eficacia escolar determinan que los recursos que una institución demanda para su gestión educativa, estén condicionados por los resultados que sus estudiantes obtienen en las pruebas estatales de evaluación estandarizada Saber; las cuáles no evalúan aprendizajes en un marco de diversidad, sino que se centra en medir el nivel de dominio cognitivo de competencias matemáticas, lecto-escritoras y científicas, que están en directa relación con el mundo productivo. Esta noción de calidad lo único que muestra es, una vez más, la mirada productivista y competitiva hegemónica del momento, y la subordinación de la diversidad a un sistema político y económico hegemónico.

Consolidar procesos de educación inclusiva bajo el reconocimiento funcional de la diversidad, no sólo requiere de la creatividad y la disposición de docentes y directivos para realizar adecuaciones curriculares exitosas, sino que demanda los recursos necesarios para contar con los apoyos profesionales y recursos pedagógicos que se requieran, de acuerdo con las necesidades educativas especiales (o diversas) de los estudiantes, de modo tal que se puedan consolidar los procesos de transformación educativa y sociocultural. No obstante, mientras la mirada gubernamental esté centrada en la reducción del gasto en educación, será aún más lento y difícil lograr consolidar un proceso de Educación Para Todos funcional, ya que no contará con las condiciones mínimas para desarrollar

flexibilizaciones instrumentales que logren una inclusión de los excluidos de manera competente a las dinámicas de productividad y competitividad.

Educación para todos crítico-social y transformaciones de alta intensidad

En contraste con los procesos de flexibilización denominados instrumentales, la pregunta que emerge es: ¿qué elementos debe tener una propuesta educativa que busque hacer un reconocimiento de la diversidad con una perspectiva crítico-social, que logre la justicia social respecto a las luchas sociales de grupos marginados y excluidos? Retomando el marco teórico propuesto desde los postulados de Fraser, Honneth y Santos, es preciso que las comunidades educativas que le apuesten a propuestas educativas para la diversidad y la justicia social, deban tener en cuenta la importancia de avanzar: primero, hacia un reconocimiento moral de los sujetos, en los niveles afectivo, cognitivo-jurídico y de estima social; segundo, lograr que las prácticas educativas destaquen la importancia de orientar los propósitos educativos con una perspectiva que supere la injusticia económica; y tercero, que amplíe los procesos democráticos al interior de las comunidades educativas para lograr avanzar en la formación de subjetividades políticas, de sujetos que se reconozcan como actores dentro de sus comunidades y con capacidad para analizar las tensiones y problemáticas que afecten sus expectativas subjetivas y proyectos colectivos; así como con capacidad para proponer alternativas de respuesta desde sus escenarios locales y que contrarresten los conflictos sociales emergentes.

Prácticas educativas desde la pluralidad, la reflexividad y la justicia social

El reconocimiento funcional de la diversidad permite valorar las diferencias sobre visiones igualitarias y totalizadoras, pero a su vez las instrumentaliza en función del mercado, la innovación tecnológica y la explotación productivista, en tanto la diversidad enriquece las prácticas dominantes de producción y consumo desmedidos. Sin embargo, en la perspectiva funcional no se lograría un reconocimiento de otras formas de concebir el mundo, el tiempo y la existencia, igualmente válidas para demarcar horizontes de futuro y proyectos de vida colectivos. En otras palabras, un reconocimiento funcional de la diversidad en esencia la anula de su riqueza plural misma, en tanto se enajena en función de una única lógica dominante, y no permite avanzar hacia la consolidación de sociedades pluralistas, que desarrollen la capacidad de construirse en medio de las diferencias, enriquecidas por una multiplicidad de experiencias y perspectivas frente a la vida y todo lo que la posibilite.

No obstante, cómo poder trascender la mirada funcionalista hacia una perspectiva que permita un reconocimiento crítico de la diversidad y unos procesos de flexibilización que posibiliten avanzar hacia la consolidación de sociedades pluralistas; cómo comprender las limitaciones, tensiones y dificultades que se le presentan a los integrantes de las comunidades educativas (y de la sociedad en general) para lograr un reconocimiento de la diferencia, que les permita construir procesos sociales y educativos basados en el respeto y el diálogo con la alteridad.

Para poder identificar la diversidad más allá de un enfoque funcional, es preciso resignificar los modos como los sujetos han aprendido a relacionarse con sus alteridades,

tanto en el nivel interpersonal e intersubjetivo, como en el nivel cognitivo o de los saberes.

Trascender la mirada funcional implica comprender las formas como los sujetos han establecido sus formas de autorreconocimiento, ya que éste está estructurado y mediado por valoraciones históricas e interactivas. De acuerdo con las valoraciones con las que los sujetos han configurado sus experiencias e identidades personales, se derivan los modos como se relacionan tanto con el conocimiento como con los demás sujetos, en contextos sociopolíticos, económicos y culturales determinados.

Reconocer a aquellos sujetos que han estado marginados de la sociedad, y a quienes ahora se pretende integrar a la escuela, demanda una mirada de las interacciones que subyacen en una escuela inclusiva bajo la idea de *totalidad social* (Horkheimer y Adorno citados por Castro, 2010). La escuela no sólo forma en conocimientos y competencias; también se constituye en una totalidad social en la que se interrelacionan las valoraciones sociales que se tienen respecto a las diferencias, y las consecuentes actitudes que se derivan de éstas, y que subyacen en las interacciones de los sujetos que la integran. Siguiendo la noción de contexto propuesta por Cole, debe entenderse la escuela como “un todo conectado que da coherencia a sus partes” (1999), como un contexto social en el que se entrelazan las valoraciones que cada sujeto (docentes, estudiantes, directivos, padres) tiene respecto a aquellas diferencias y aquellos sujetos que se pretende incluir. Entender la escuela inclusiva como un todo articulado es preciso para identificar las contradicciones y conflictos que emergen en el encuentro de sujetos estigmatizados, así como para comprender las prácticas culturales que históricamente han discriminado y marginado

muchas de aquellas diferencias que la inclusión en la actualidad pretende integrar a dicho contexto escolar.

En este sentido, son muy útiles los conceptos de *reificación* y *reconocimiento* desarrollados por Axel Honneth, para identificar las tendencias excluyentes e instrumentalizadoras presentes en las interacciones que se llevan a cabo en las comunidades escolares que pretenden educar en las diferencias. Los actos educativos pueden estar matizados por procesos de *reificación*, que en las sociedades capitalistas han conducido a una cosificación de lo humano y de la naturaleza. Para Honneth la reificación entendida como cosificación de lo humano y de la naturaleza se presenta al olvidar que los actos de conocimiento son, ante todo, actos de re-conocimiento. Por ende, una tendencia reificadora en la percepción de los sujetos que hacen parte de sociedades capitalistas conlleva que “en la medida en que en nuestra ejecución del conocimiento perdamos la capacidad de sentir que éste se debe a la adopción de una postura de reconocimiento, desarrollaremos la tendencia a percibir a los demás hombres simplemente como objetos insensibles” (2007, Pp 93).

Esta tendencia propia de las sociedades capitalistas a cosificar lo humano y la naturaleza, que en la actualidad pareciera que se intensificara, presenta el riesgo de que tanto el re-conocimiento que los sujetos de una comunidad educativa hacen de lo diferente, como la interacción que establecen con sujetos que consideren diferentes, se esté llevando a cabo en las escuelas con una perspectiva reificadora, que reduce la diversidad a “cosas a dominar”, cosas instrumentales que hay que saber manejar por medio de recetarios de técnicas didácticas, o que deban remitirse a profesionales especializados según su

condición. Un ejemplo de esta actitud reificadora puede apreciarse cuando se etiqueta a los sujetos como: el niño de inclusión, la niña con NEE, el discapacitado, el defectuoso, el negro, la indígena, el gay, el autista, la hiperactiva, la vaga, el retrasado, el evangélico, entre otras muchas etiquetas que reducen a la persona a una categoría que en apariencia está cargada de diferencia; y que por consiguiente conlleva un tratamiento diferenciado, ya sea a cargo de un profesional especializado o bien porque se le censure y margine de procesos de aprendizaje y socialización determinados.

Avanzar hacia un re-conocimiento crítico de la diversidad en la escuela requiere: primero, que los sujetos que participan en ésta comunidad educativa identifiquen los lugares simbólicos desde los que han estructurado sus valoraciones sociales frente a lo que consideran diferente; y segundo, que comprendan los modos como en su historia vital han aprendido a interactuar con dichas diferencias y las actitudes que en el presente tienen frente a éstas. Un proceso educativo pluralista debe partir de reconocer al sujeto y no a las diferentes manifestaciones de diversidad que convergerían en él, derivadas ya sea de la discapacidad, la etnicidad, la vulnerabilidad social, la sexualidad y el género, o las creencias religiosas. Implica partir de un re-conocimiento personal que se define a partir de las relaciones intersubjetivas e interdependientes que establecen los sujetos que hacen parte de una comunidad; es decir, una subjetividad y una identidad personal que se define tanto a partir de la empatía que se establece con lo que se considera afín, como del contraste con todo aquello que se considera lejano o diferente, aquella alteridad a partir de la cual se define la identidad propia.

La epistemología del sur propuesta por Santos (2009), en relación con las críticas que hace a la *razón metonímica*, permiten avanzar en este reconocimiento crítico de la diversidad, ya que los sujetos adultos que integran las comunidades educativas han sido mayoritariamente educados desde los preceptos de una razón indolente, que lee el mundo desde ideas totalizadoras y bajo formas de orden, dicotomías y jerarquías; en una lógica de opuestos que ha reducido la diversidad a diferencias subordinadas que justifica dominar y explotar. En consecuencia, las *cinco lógicas de producción de la no existencia*, pueden constituirse en lentes que le permitan a los sujetos de una comunidad educativa pluralista apreciar los modos cómo interactúan entre las diferencias, ya sea desde la reificación o desde posturas de reconocimiento; específicamente en lo que concierne a sus posturas frente al saber, a la experiencia del tiempo, a los modos de clasificar el mundo y la sociedad, a las escalas con las que se jerarquiza y se fijan principios universales, así como a las lógicas relacionadas con la productividad (Santos, 2009). Es decir, estas cinco lógicas permiten observar e interpretar los modos como los sujetos han aprehendido y apropiado la existencia y el mundo en estas dimensiones, los modos como se re-conocen con las alteridades, así como sus interacciones cotidianas en contextos educativos inclusivos que los llevan a tomar posicionamientos entre la diversidad.

En este sentido, considero que las cinco lógicas de la no existencia propuestas por Santos, no sólo permiten observar los modos como los sujetos re-conocen las alteridades e interactúan con éstas al interior de una comunidad educativa inclusiva, sino que también permite observar las tensiones o dificultades que se le presenta a éstas para consolidarse como comunidades de aprendizaje que parten de una construcción de conocimientos y

relaciones sociales *desde y entre* la diversidad. Es posible que dichas tensiones se constituyan, a la vez, en brechas que permitan comprender las dificultades que afrontan las escuelas inclusivas para lograr transformarse en comunidades plurales capaces de responder a la diversidad que las constituye; lo anterior posiblemente debido a que no logran desplazamientos hacia otros modos de entender los conocimientos, las temporalidades, las productividades, o lo que denominaría Boaventura de Sousa Santos como las *cinco ecologías* (2009).

Transformaciones curriculares derivadas de las necesidades específicas de las comunidades

Avanzar en procesos de re-conocimiento tanto de sujetos como de saberes inmersos en una comunidad educativa plural, requiere de flexibilizaciones o transformaciones de alta intensidad, concepto que tomo de la propuesta democrática de Santos, que rechaza “la idea de la baja intensidad democrática a la que el modelo hegemónico sujetó la participación de los ciudadanos en la vida política” (2004, P. 41), participación que se redujo a un voto para democracias representativas que se desarrollan en medio de despotismos políticos y sociales; y la necesidad de democratizar las democracia mediante propuestas democráticas de alta intensidad, contra-hegemónicas y alternativas que sustituyan “relaciones de poder por más relaciones de autoridades compartidas”(Santos, 2002 Pág. 60).

En este sentido, la transformación de alta intensidad conllevaría que las adaptaciones que se realicen avancen en la democratización de las relaciones de poder propias de las comunidades escolares, especialmente las establecidas entre directivos, docentes y estudiantes; y que permitan prácticas educativas que construyan los currículos a

partir de las posturas y debates de los diferentes actores que participan en las escuelas. Esta flexibilización implica una alta participación por parte de todos los actores de la comunidad escolar, en las que se construyen alternativas que respondan tanto a los diferentes modos de aprendizaje de los estudiantes, como a los horizontes educativos coherentes con la superación de las necesidades sociales, económicas y culturales de las comunidades que convergen en las escuelas.

Esta flexibilización de alta intensidad no se limita a realizar adaptaciones a nivel instrumental, sino que requiere de la reflexión y discusión frente a los alcances, posibilidades y limitaciones que los currículos tienen para lograr una educación que permita la superación de las necesidades sociales que tienen las comunidades de las nuevas generaciones que se forman con la comunidad educativa. Esta flexibilización está en coherencia con una postura de inclusión educativa que busque “reunir los esfuerzos de distintos sectores de la sociedad para brindar una educación sensible a las necesidades específicas de cada sector, compensando las desigualdades, facilitando el acceso, la permanencia y el progreso a aquellos que más lo necesiten, desde una lógica de la redistribución, en un sentido económico y del reconocimiento, en un sentido cultural” (Narodowsky, 2008, Pág. 22).

En otras palabras, no basta con avanzar en un reconocimiento de las diferencias, que con un enfoque acrítico las integre instrumentalmente a las condiciones de explotación y desigualdad social en el que ya está inserta la mayoría de la población; dicha flexibilización debe buscar avanzar hacia alternativas que le permitan a los procesos educativos avanzar, y si es preciso transformarse desde la diversidad de sectores sociales y experiencias que ahora

son constitutivas de la comunidad educativa, hacia la superación de las desigualdades sociales que acompañan a las comunidades que la integran.

Esta flexibilización de alta intensidad requiere tanto de adaptaciones como de transformaciones curriculares que permitan: primero, el reconocimiento cultural de las diferencias, su valoración y la construcción colectiva en la diferencia; segundo, responder no sólo a las necesidades educativas ligadas con los diferentes modos de aprender de los estudiantes, sino que le aporten a la superación de las desigualdades sociales y necesidades materiales que tengan las comunidades para liberarse de la explotación y la opresión, y alcanzar una redistribución de los ingresos a nivel económico; y tercero, que promueva procesos educativos democráticos participativos y pluralistas, que redunden en la consolidación de comunidades educativas críticas frente a sus realidades sociales y capaces de proponer alternativas que permitan transformarlas de manera pluralista, hacia las diversas proyecciones de sociedad y sujetos que se planteen.

Vigotsky (1997) criticó los estudios psicométricos en defectología, debido a la valoración cuantitativa que establecía retrasos a en los sujetos debido a la medición de su desarrollo de acuerdo con determinadas escalas; en contraste propuso una mirada centrada en la persona y no en la deficiencia, que valorara cualitativamente lo que está en capacidad de desarrollar y los diversos modos de aprendizaje a los que puede recurrir para lograrlo.

Del mismo modo, la mayor transformación social que puede derivarse de procesos educativos pluralistas, además de las expuestas en párrafos anteriores, consistirá en aquel cambio de paradigma que parta de consolidar procesos educativos sensibles a las diversas formas de aprender, de ser, de sentir, de pensar, de experimentar la existencia y el mundo.

En este sentido, la flexibilidad supera el plano instrumental del diseño de técnicas para la diversidad y logra flexibilizar los modos de pensamiento restrictivos hacia nuevas formas de construir relaciones sociales, familiares y afectivas; nuevas y enriquecidas maneras de llevar a cabo las enseñanzas, y sin lugar a dudas, en las que no sólo estudiantes sino también comunidad adulta en general (docentes, directivos y padres) descubren nuevas y variadas formas de seguir aprendiendo y constituyéndose como actores sociales partícipes de sus comunidades.

En este orden de ideas, cabe señalar que la noción de calidad que acompañaría procesos educativos pluralistas estaría determinada por los consensos sociales que las respectivas comunidades acuerden según sus expectativas de sociedad y de sujeto, y en coherencia con la capacidad que los procesos educativos tengan para contribuir en la superación de las necesidades sociales que tengan dichas comunidades.

Referencias

- Aguiló, A. (2009) La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, Norteamérica*, 22, ene. Recuperado de: <<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0909240005A/2614>>.
- Ainscow, M. (2004). Desarrollo de escuelas inclusivas. ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Madrid: Narcea.
- Anijovich, R. et all (2004) Una Introducción a la Enseñanza para la Diversidad. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Castro et al. (2010) Metodología de las ciencias sociales. Barcelona: Editorial Tecnos. Pág. 53- 89
- Cole, M. (1999) Psicología Cultural. Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Madrid: Narcea.
- Elias. N. (1987) El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas México: Fondo de Cultura Económica,
- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Madrid; A Coruña: Ediciones Morata; Fundación Paideia Galiza.

Honneth, A. (2007) Reificación. Un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires:

Katz editores.

----- (1997). La lucha por el reconocimiento. Barcelona: Crítica.

Mejía, M. (2007) Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica., Bogotá: Ediciones desde abajo.

Narodowski, M. (2008) La inclusión educativa. reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. En Rev. Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2008, Vol. 6, No. 2

Hargreaves, A. (2003) Enseñar en la sociedad del conocimiento., Barcelona: Ediciones Octaedro.

López, L. (2007) Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. En PRATS, E. Multiculturalismo y educación para la equidad. Octaedro-OEI, Barcelona-Madrid. Pp. 13-44.

Not, L. (1992) La enseñanza dialogante: hacia una educación en segunda persona. Barcelona: Editorial Herder.

Puigdellivol, I. (1998) La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad. Barcelona: Editorial Graò.

Reguillo, R. (2008) Instituciones desafiadas. Subjetividades juveniles: territorios en reconfiguración. En Tenti, E. (Compilador). Nuevos temas de la agenda política educativa., Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

- Santos, B. (2009) Una Epistemología del Sur. CLACSO, México: Siglo XXI editores.
- (2004) Democracia de alta intensidad. Apuntes para democratizar la democracia. Cuaderno de diálogo y deliberación No 6, Bolivia: Unidad de Análisis e Investigación del Área de Educación Ciudadana de la Comisión Nacional Electoral.
- (2003). Crítica de la razón indolente. Volumen I. España: Desclée de Brouver.
- (1998) De la mano de Alicia. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Secretaría de Educación Distrital (2010) Orientaciones pedagógicas para la atención de niños, niñas y adolescentes con trastornos del aprendizaje.
- Silva, J. (2002). Juventud y tribus urbanas: en busca de la identidad. *Rev. Última década*. No. 17 pp. 117-130. Chile.
- Taylor, Ch. (1993). El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”. México. Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2008) La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- UNICEF. (2007) Código de la infancia y la adolescencia. Versión comentada. Bogotá.
- Urresti, M. (2008) Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar. En Tenti, E. (Compilador). Nuevos temas de la agenda política educativa., Buenos Aires: Siglo XXI Ediciones.

Vygotski, L.S. (1979) El Desarrollo de los procesos Psicológicos Superiores. Barcelona:

Editorial Crítica.

----- (1997) Obras Escogidas. Tomo V: Fundamentos de defectología. Madrid:

Visor.

CAPÍTULO III

LA UNIVERSIDAD DEL SIGLO XXI: UN ABORDAJE DESDE LAS PROPUESTAS EMANCIPATORIAS DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS E IGNACIO ELLACURÍA

*Joselín Melo Moya*³⁰

Introducción

Desde distintos frentes, se habla hoy de las múltiples y variadas crisis³¹ de la Educación Superior y en especial, de las Universidades. Terminando el siglo XX, en uno de sus famosos textos: “De la idea de Universidad a la Universidad de ideas”, un pensador social tan destacado como *Boaventura de Sousa Santos*, auguraba y temía destinos poco satisfactorios para la Universidad. Con increíble acierto, diez años después de la publicación de esa obra, algunos de sus pronósticos premonitorios coincidieron con las ya reconocidas y desafortunadas “crisis”, determinadas por él en tres enfoques distintos, pero a la vez, íntimamente ligados entre ellos:

“Se ha cumplido, más de lo que esperaba,...preveía (y temía) que la crisis institucional llevaría a monopolizar las atenciones y a los propios reformistas. Así sucedió. Preveía también que la concentración en la crisis institucional pudiera llevar a la falsa resolución de las otras dos crisis: la crisis de la hegemonía, por la creciente descaracterización intelectual de la universidad; la crisis de la legitimidad por la creciente segmentación del sistema universitario y por la creciente desvalorización de los diplomas universitarios. En general, así sucedió también. Es necesario entonces investigar el por qué de todo esto.”(Santos, 2006, pág. 21)

³⁰ Joselín Melo Moya (mmjoselin@hotmail.com, joselin.melo@javeriana.edu.co). Licenciado en Ciencias Religiosas, Pontificia Universidad Javeriana. Candidato a Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.

³¹ Se puede entender que una crisis es una manifestación de fuerzas en conflicto dentro de un sistema donde una estructura previa está desapareciendo pero una más nueva no es lo suficientemente fuerte para reemplazarla. En ese sentido, cuando una crisis ocurre, puede durar décadas. (Fischman, 2008, pág. 259)

Hace varios lustros también, con similares inquietudes, otro pensador e ideólogo social, el sacerdote jesuita *Ignacio Ellacuría*, denunciaba para la universidad: “...tenemos el hecho bastante generalizado de no poder captar en su seno más que a determinados estratos sociales o a aquellos sujetos, cuyo intento principal es la profesionalización, con todo lo que la profesionalización implica de mercantilismo del saber” (Ellacuría, 1980, pág. 808). A su vez, preveía también, crisis no resueltas: “La universidad no resolverá las dificultades actuales en las que se halla inmersa y, menos aún, llegará a ser lo que debe ser, hasta que enfrente adecuadamente el problema de la politicidad que le es propia” (Ellacuría, 1980, pág. 808). Razones para esas “crisis” universitarias podrían resultar de diferentes órdenes, pero sin duda una de las principales se comprende o radica en la pérdida de brújula u orientación específica de las mismas instituciones, por confundir e ignorar, en ocasiones de manera intencional, su auténtica misión, su real objetivo, su verdadera razón de ser.

El presente trabajo de investigación intenta rescatar la idea de esa misión, objetivo o razón de ser, desde una inquietud ausente de prevención: ¿puede la universidad de hoy introducir en su seno la dimensión política-social sin violentar su propia autonomía disciplinar? El interés con ésta misma investigación, consiste en identificar, comprender y ahondar, las rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas, que conllevan las propuestas para la *Universidad del Siglo XXI*, desde los pensamientos de *Boaventura de Sousa Santos* e *Ignacio Ellacuría*, como búsqueda convergente de la susodicha misión pretendida.

Esta búsqueda consiste en determinar los desplazamientos EPISTEMOLÓGICOS que se reflejan en esas propuestas, las intencionalidades POLÍTICAS que se asocian en los dos autores y las implicaciones PEDAGÓGICAS que se derivan de las mismas propuestas. Otro aspecto importante a considerar, son las líneas de encuentro-desencuentro que configuran las posturas tanto de Boaventura como de Ellacuría en torno a la Universidad.

De otra parte, cuando me refiero a la “*propuesta emancipadora de Ignacio Ellacuría*”, es necesario trasladarse y ubicarse en el contexto salvadoreño de finales del siglo XX, donde el abuso del poder y la lucha por la justicia, son las claves de lectura en las causas del martirio del rector de la universidad centroamericana (UCA) y sus compañeros de infortunio. Desde la universidad, Ellacuría presenta todo un modelo ideológico de trabajo por los más necesitados, asignándole a la misma un rol o misión que es de su particular interés como directivo docente y que a la vez ocupa la mayor parte de su producción académica e intelectual.

Pero también, cobran actualidad otros pensamientos que hacen eco de la inquietud ellacuriana. Esos pensamientos tienen que ver por ejemplo, con la propuesta sociológica, política, ideológica, filosófica y por supuesto educativa, que Boaventura plantea en su “*Epistemología del Sur*”. Desde ella, el autor procura un reconocimiento y valoración en virtud de una visualización del otro, en particular del ignorado por el poder hegemónico, concretado éste último, en los fenómenos actuales de la Globalización y el Neoliberalismo.

El ejercicio reflexivo de este documento, en la misma forma, obliga a “escarbar” los fundamentos epistémicos, políticos y pedagógicos de las fuentes mencionadas. Se procura

establecer también, aquellas premisas que inciten a la *Universidad del Siglo XXI* a no quedarse en la periferia de las realizaciones, sino a pensarse, formarse y comprenderse, como ente protagonista social que hace realidad las expectativas y los sueños de justicia y paz para todos.

El propósito para desentrañar este proceso de investigación, tiene que ver sobre todo con las preguntas que orientan mi disertación: *¿Qué convergencias y divergencias se vislumbran desde el conocimiento emancipatorio para la universidad del siglo XXI, en los postulados de Boaventura de Sousa Santos e Ignacio Ellacuría? y ¿Qué es lo que hace vigente y emancipatorio las concepciones o posturas de estos dos científicos sociales sobre la universidad?*

La labor intelectual cuyos resultados se presentan y discuten en el presente ensayo, se cimienta en esas inquietudes; por lo tanto, para dar cuenta de tales cuestiones, el texto que sigue plantea los argumentos que encierran o articulan las diferentes rupturas propias del trabajo científico social, condensadas en tres partes de acuerdo con la siguiente estructura: Una primera parte, que fundamenta o determina un encuentro en torno al aspecto EPISTEMOLÓGICO, situado en “la Ecología de Saberes” (Santos, 2009, pág. 113) y volcado a “la Cultura como campo del conocimiento” (referencia Ellacuriana), donde la producción científica pero especialmente las alternativas como acciones estratégicas-políticas, procuran una sociedad más justa y equitativa.

Una segunda parte donde se elabora un marco de reflexión en torno a la dimensión POLÍTICA para la *Universidad del Siglo XXI*, desde dos frentes: En la rica producción

intelectual del científico portugués, encontramos que sus escritos establecen toda una teoría sociológica para el Sur (primer frente). Resalta en esta misma teoría, que las premisas tanto emancipadoras como liberadoras, coinciden en mucho con la “proyección social” como función prioritaria de la universidad (segundo frente) propuesta por el rector de la UCA.

Una tercera parte, que procura un diálogo entre los dos autores, donde la Investigación-Acción y la Docencia-Educación impulsadas desde la Interculturalidad y los ejercicios de Traducción, se presentan como focos o vértices en el análisis PEDAGÓGICO. En este proceso entran a formar parte crucial los conceptos, no sólo de “proyección” hacia afuera del campus, sino más aún, el de “abrir puertas” en el mismo, para que el otro conocimiento (el relegado, ignorado u olvidado) entre y sea agente de las realizaciones. De esta forma, la universidad juega un papel protagónico, real y auténtico, en el entramado social.

Confrontados los dos pensadores, se presenta un apartado final a manera de conclusión que intenta bosquejar la mirada para el futuro universitario, a la luz de aquellas líneas de encuentros-desencuentros que configuran sus postulados en lo específico. En toda esta ardua labor se abordan por supuesto, no sólo los escritos principales de los dos personajes estudiados y sus propuestas para hacer contra la denominada “crisis” de la Universidad, sino también aquellos textos de otros autores que les han investigado a propósito de las mismas temáticas o que han estado interesados en esas mismas propuestas.

Horizontes epistemológicos para la Universidad del siglo XXI.

El Conocimiento instrumental en la Posmodernidad.

El mundo hegemónico o la globalización neoliberal como la distinguimos hoy, tiene sus orígenes en la antigüedad desde tres campos que la impulsaron, a saber: la filosofía griega, el derecho romano y la religión judeo-cristiana. Paulatinamente se fue ignorando o relegando el mundo oscuro e incomprensible observado al oriente, y cuya realidad sólo se consideraba en torno a lo mercantil. Pero a su cultura, lenguaje, costumbres, conocimiento, etc., ya se les venía identificando como bárbaros o desprovistos de cualquier miramiento. Desde estas ideas, se fueron fraguando de igual forma las características especiales del continente europeo, reforzadas posteriormente con todo lo que significaron la política y la economía en la edad media y el renacimiento. Como consecuencia del descubrimiento de América, la historia laica se partió en dos y vinieron escuelas que fueron relegando la filosofía y las artes, para dar paso al positivismo y la ciencia, bajo la nueva esfera del racionalismo.

Utilizando la rica escala que con los siglos le fue otorgando el pensamiento al Derecho, fue como se estableció el individualismo y la propiedad privada como realidades más que fundamentales, “naturales”. Esto fue derivando en una autoconciencia de exclusividad, protagonismo (concebido como lo moderno, lo avanzado) y poder paradigmáticos de orden colonial. Esa conciencia y ese pensamiento europeo, gracias a las políticas y acciones de los distintos imperios, resultaron instalando la idea de una universalidad y de una “naturalización de la sociedad liberal”(Lander, 2005, pág. 20), con

una identidad propia cuya historia era la única válida o digna de considerar. Como los *Otros* (pueblos o gentes de los nuevos lugares) no poseían conceptos, leyes u organización (Autonomía-Soberanía), ni entendían la tierra como posesión o derecho, entonces se les fue usurpando y desplazando cuando no eliminando, imponiéndoles cargas tan pesadas como los impuestos debidos a las distintas coronas, la esclavitud, la explotación y el mismo exterminio.

Esa naturalización del establecimiento, derivó en dos condiciones claves para la modernidad: las divisiones o disgregaciones, y la estructuración del poder. Juzgo conveniente referirme al primero por el estudio que me convoca, pero no se puede obviar el segundo por cuanto su peso es determinante para el mundo de hoy. Esto de las disoluciones o desuniones se refleja patente, en los dualismos establecidos por la misma ciencia que opta por entender el mundo, manipularlo para transformarlo o quizá mejorarlo (?), desde las dicotomías cartesianas cuerpo-mente, razón-mundo, sujeto-objeto. Ese nuevo mundo que se fue concibiendo a partir de la ciencia, necesitó estar inerte para poder ser manipulado sin contemplación o ruborización, lo que “colocó a los seres humanos en una posición externa al cuerpo y al mundo, con una postura instrumental hacia ellos” (Lander, 2005, pág. 15). He ahí el inicio de la instrumentalización que hoy es fundamento y esencia del conocimiento y pensamiento científicos.

Desde la modernidad hasta hoy día, tanto la racionalidad como el saber científico han jugado un papel protagónico en todos los campos de la sociedad. Se ha rendido culto por mucho tiempo a tal saber, siendo el que impone las reglas, pone las condiciones, dice

qué se puede hacer y qué no, estructura las realidades, piensa los conceptos, comprueba teorías, realiza los cambios, en síntesis, es el paradigma dominante. Aparte de resultar pedante pues cree que fuera de él, no hay nada que valga la pena pensar o reflexionar, es soberbio en su actuar ya que desconoce de por sí, cualesquier otro u otros postulados que no sean pasados por el laboratorio o comprobados en la teoría. Según él mismo, lo que se comprueba existe, lo que no, es reo de duda que sirve sólo para desechar e ignorar.

La ciencia pues, en su accionar justificado por el poder, fue desarrollando investigaciones siguiéndole el juego, pero más aún, obedeciendo sin sopesar o reflexionar los requerimientos egoístas del poder imperante. Ese mismo hostigamiento le llevó a producir calamidades y perversidades como el Holocausto, la bomba atómica y en la actualidad, el armamento químico. Razón tenía el provincial de los jesuitas en Colombia, al cuestionar por estos días, la investigación universitaria de las ciencias exactas sin un acompañamiento o criterio prudente desde las ciencias humanas, como la Filosofía o la Teología: “una comunidad de investigadores necesita de la presencia de los científicos que están dedicados al asunto del sentido, es decir, teólogos y filósofos” (Hoyos, 2012, pág. 30).

Paralelo a esa inquietud se podría rescatar el aporte de científicos o pensadores sociales como Boaventura de Sousa Santos, Paulo Freire, Orlando Fals Borda, Alejandro Montero o la misma Maritza Montero quien en sus “Alternativas al pensamiento eurocéntrico-colonial en América Latina hoy” (Lander, 2005, pág. 27) ubica un nuevo episteme latinoamericano en la Teología de la liberación (Ellacuría) y la Filosofía de la

liberación (Dussel). Concretando unas posibles primeras soluciones, eco de las Alternativas expresadas, se podría decir que la búsqueda de perspectivas distintas al conocer homogeneizante, neoliberal o eurocéntrico que sustenta el modelo civilizatorio imperante, requiere considerar opciones urgentes. Por ejemplo, acortar la distancia entre la episteme de los “expertos” y la de la “gente del común”, ignorada o subyugada hasta el presente; dismantlar toda la política alienante u opresora del desarrollismo; y, como alternativa capital, rescatar el papel fundamental de la naturaleza, igual y disolutamente olvidado.

Por lo pronto, la principal tarea sería rescatar aquellos conocimientos ancestrales que desdican de la supuesta superioridad de la epistemología colonial, instaurada en la universidad dentro de una realidad histórico-social, que impregna en el ambiente intelectual un imaginario disciplinar arrogante y soberbio. Este conocimiento al creerse forjador del único futuro posible para la humanidad y de considerarse la única autoridad normativa que define el *deber ser* para los habitantes del globo terráqueo, desperdicia “modos de conocimiento que permiten una mejor comprensión y representación de la vida misma” (Lander, 2005, pág. 107). Dicho conocimiento se convierte en patrón de referencia superior, justificado o autorizado por la hegemonía contemporánea para detectar falencias, según ella, fruto de lo arcaico. De esta forma se relegan lógicas, cosmovisiones y saberes propios “subalternos”, negándoles la posibilidad de la autogestión, en su transición hacia el progreso.

Para el caso que nos ocupa de la universidad del siglo XXI, es fundamental no sólo reconocer sino abordar e integrar esos conocimientos ancestrales dándole cabida dentro de

las aulas a personas representantes de esas comunidades que, aunque sin títulos académicos (cosa que se podría y debería solucionar con expedientes de certificación) son portadoras y promotoras de saberes superiores e importantes. En esto, puede existir una convergencia de pensamiento con Marco Raúl Mejía cuando asevera: “no hay una sola racionalidad para pensar este cambio civilizatorio que vivimos” (Mejía, 2005, pág. 196), pero también con Fals Borda: “Se requiere cumplir con una necesidad de acumulación de conocimientos, congruentes con nuestro conocimiento y progreso, que se define como suma de saberes” (Fals Borda, 2012, pág. 99). A su vez, se debe facilitar la investigación conjunta, dialogando o concertando las múltiples posibilidades y soluciones a problemas reales, distinguiendo los pro y los contra, formulando maniobras de solución, pero sobre todo practicando con confianza, alteridad y solidaridad las propuestas de esos “nuevos” saberes.

Finalmente, sería preciso que la universidad se ocupara del ciclo epistemológico que emerge al unísono de las vertientes del conocimiento esto es, tanto de las existentes como de las emergentes. Tales vertientes se podrían identificar con dos de las funciones que determina Ellacuría para la universidad: la docencia, en su dinámica de enseñanza-aprendizaje, referenciada como conocimiento existente, y la investigación que se puede plasmar como conocimiento nuevo o emergente. En una atenta observación, se puede detectar que una implica la otra y viceversa; a ese tenor, Paulo Freire decía a algunos rectores de universidades bonaerenses que: “No existe verdadera docencia en cuyo proceso no haya investigación como pregunta, como indagación, como curiosidad, creatividad, así como no existe investigación en cuya marcha no se aprenda necesariamente porque se conoce y no se enseñe porque se aprende” (Freire, 2002, pág. 184). Posteriormente, varios

autores entre ellos Boaventura, han destacado el valor del Conocimiento y le han estudiado exhaustivamente con el fin de no dejar en el tintero lo que puede resultar ideal para la científicidad universitaria. Otros, como Ellacuría, nos dirán que cualquier universidad progresista no se puede dar el lujo de dedicarse únicamente a la docencia y a la investigación, si su pináculo desde la realidad, no es la proyección social.

La Universidad en la mira del Conocimiento crítico y emancipador.

La situación social en la actualidad muestra a las claras, una manipulación descarada del imperialismo contemporáneo que utiliza la globalización neoliberal y el capitalismo global, como soportes de su brutal sistema de dominación, fraguado por momentos en las universidades o laboratorios bajo la égida del conocimiento hegemónico. Este conocimiento, eje de la racionalidad occidental e instrumento del orden científico, pareciera ser la solución a todos los problemas de la humanidad; pero en su intención de respuesta se ha tornado paradójicamente impreciso e inexacto, para Boaventura “desencantado y triste” (Santos, 2009, pág. 37), produciendo apenas un atorrante y paupérrimo acontecer, donde la naturaleza se automatizó y la producción se volvió estúpida. El mismo conocimiento ejercido desde la ciencia moderna, ha venido desarrollando dentro de sus insidiosos dispositivos de control y de poder un tipo de injusticia, la denominada por Santos *injusticia cognitiva* que llega a constituirse en la base de la injusticia social (Santos, 2009, pág. 115).

La *injusticia cognitiva* es pues, aquel estado al que es reducido todo conocimiento que no se presenta como científico o elaborado en el laboratorio, y que al ser excluido o

llevado al estatus de ignorancia o de basura produce el llamado “epistemicidio”: muerte, marginación y olvido de saberes alternativos (Santos, 2003, pág. 276). De igual forma, esa injusticia desemboca en una única mirada epistemológica denominada consecuentemente “monocultura del saber”, que en últimas no es más que una “lógica de producción de inexistencia” (Santos, 2005, pág. 160). Esa producción de inexistencia es la expresión más perversa de la *razón indolente* (Santos, 2003) que subyace al referenciado conocimiento hegemónico, y que conduce a un inevitable desprecio o *desperdicio* (Santos, 2009, pág. 130) de cualquier experiencia humana como referente de saber. Dicha *razón*, desde sus cuatro componentes (razón impotente, razón arrogante, razón metonímica³² y razón proléptica³³) ignora aquellos conocimientos que se detectan como primitivos, arcaicos, tradicionales, etc., y genera en consonancia con esos componentes, quietud e incertidumbre, invisibilización y desconocimiento, reducción y parcialidad, apatía y dejadez.

Pero también la lógica de esa *razón indolente* como forma hegemónica de conocimiento, convierte sus discursos o epistemologías en categorías de verdad, decretando a su acomodo los límites, la validación o desautorización de otras fuentes, distorsionando de esta manera la realidad y condenando a la humanidad a la postración y a la ceguera. Tales discursos pretendidamente universales afectan toda la vida social e influyen en la determinación de los pueblos; no son neutros ni imparciales como se pretenden presentar, puesto que con sus tretas, son capaces de confinar a la mayoría de la gente a posiciones subalternas o de inferioridad social, que dejan percibir tortuosamente la confabulación entre

³² Santos utiliza el término metonimia, como una figura de discurso emparentada con la analogía por relación, para significar la parte del todo.

³³ De igual forma usa el concepto de prolepsis, una técnica narrativa frecuente, para significar el conocimiento del futuro en el presente. (Santos, 2009, pág. 101)

conocimiento y poder. En la universidad, estos discursos son producidos y legitimados en un saber regulado: “el cierre disciplinar significó el enclaustramiento de la inteligibilidad de la realidad investigada y ese acotamiento fue responsable de la reducción de la realidad a las realidades hegemónicas o canónicas” (Santos, 2009, pág. 143).

El mundo es mucho más de lo que la concepción eurocéntrica cree, sin embargo, ella piensa que sólo está determinado por la temporalidad. Esto conduce, según Santos, a unas actitudes arrogantes y reduccionistas que procuran la *expansión del futuro* desde una concepción lineal del tiempo y la planificación exhaustiva de la historia, junto con la *contracción del presente* derivada por la concepción desafortunada de la totalidad en instantes huidizos y atrincherados (Santos, 2009, pág. 100). Para hacer la contra a esta astucia, el sociólogo portugués propone una racionalidad o *razón cosmopolita* que desafía a la *razón indolente*, creando conciencia desde el inconformismo ante el *desperdicio*. Intenta para ello el proceso contrario, es decir, *expandir el presente y contraer el futuro* abordando dos instrumentos convergentes: la sociología de las ausencias para expandir el presente y la sociología de las emergencias para contraer el futuro. La comprensión relacional de los dos instrumentos, está facilitada por un procedimiento denominado “trabajo de traducción” explicado en detalle en el capítulo tercero. Por ahora, se procurará mostrar el protagonismo de algunos elementos claves del principal instrumento lo que permitirá entender la emancipación social como fruto de una pertinente epistemología universitaria.

En la intención de rescatar los otros saberes, la primera atención se centra en contrarrestar la razón metonímica para *expandir el presente*. La razón metonímica combina

simetría y jerarquía, pues desde su escaldada arrogancia se cree el todo, y desde su supuesta superioridad se vuelve selectiva, imponiendo tanto su voluntad de poder desde el pensamiento legislativo que produce coerción, como su voluntad de potencia desde el pensamiento productivo que culmina en la futilidad del consumo. Todo ello genera, violencia, destrucción y silenciamiento que por un lado aliena y por otro conduce al fastidio o desasosiego, por aquello de la paradoja de que a pesar de la tecnología parece que no avanzamos.

Dentro de la razón metonímica encontramos unas lógicas de producción de *no existencia* establecidas como: monocultura del saber (la ciencia es la única verdad), monocultura del tiempo lineal (progreso, desarrollo y modernización como únicas miradas), lógica de la clasificación social (racismo, sexismo), lógica de la escala dominante (universalismo y globalización) y lógica productivista (rendimiento como imperativo). Esas primeras realidades (científicas, avanzadas, superiores, globales y productivas) concebidas como importantes, son las que producen la *no existencia* es decir la incultura, la ignorancia, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo, generando así la sustracción del mundo y la contracción del presente, lo que en últimas se ofrece como desperdicio de la experiencia.

Los ejercicios de liberación esperados (Conocimiento crítico y emancipador) acuden, como se dijo arriba, a la sociología de las emergencias para sustituir el vacío de futuro y a la sociología de las ausencias para “demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente” (Santos, 2009, pág. 113). En este punto de la propuesta es más relevante detallar la sociología de las ausencias al convertirse en una

transgresiva alternativa epistemológica; vemos al respecto que, bajo la intención de ampliar el mundo y dilatar el presente, esta sociología reacciona trocando las monoculturas antes planteadas, en cinco ecologías³⁴ a saber: ecología de los saberes, ecología de las temporalidades, ecología de los reconocimientos, ecología de las transescalas y ecología de las productividades. Inspirado en el interés que nos convoca, centro la atención en la primera ecología, por cuanto es precisamente en ella donde se ubica el cuestionamiento al saber y al rigor científico.

La ecología de los saberes intenta ser una interdependencia donde prima el principio de *prudencia* esto es, más o menos, que lo tuyo vale para mí y es factible asumirlo sin que yo tenga que olvidar o sacrificar lo mío; a la par, dentro de esta ecología, nuestra mutua ignorancia puede ser tanto un punto de partida como un punto de llegada (Santos, 2010, pág. 50). Dado que unos pocos acceden al conocimiento científico y que este favorece apenas a unos grupos sociales que en general son privilegiados, se requiere en principio una distribución equitativa de tal conocimiento, cosa bien difícil en la actualidad, por cuanto es patente la ignorancia de la ciencia para hacerlo.

Complementario a ese intento, sería conveniente eliminar barreras, fronteras o límites en la búsqueda del reconocimiento de formas alternativas de saber “para interrelacionarse con ellas, desde el inicio, en términos de igualdad” (Santos, 2009, pág. 115). La capacidad de reconocimiento al Otro o a lo Otro que se le pide a la ciencia ni la humilla ni implica su descrédito, sólo le refuerza su sentido de “incompletud” (Aguiló,

³⁴ Santos entiende por ecología, la práctica de la agregación de la diversidad a través de la promoción de interacciones sustentables entre entidades parciales y heterogéneas (Santos, 2009, pág. 113).

2009a), que le invita al diálogo y al debate con ese Otro. No es tampoco que esos otros conocimientos sean alternativas al saber científico o le descalifiquen su canon epistemológico, ni siquiera que se acepte por ello el relativismo, simplemente se convierten en complementarios para la “utilización contrahegemónica” (Santos, 2010, pág. 51) en la búsqueda de la transformación social.

Paralelo a estos planteamientos científicos sociales, y como contrapeso a que “la ciencia moderna nos enseña poco sobre nuestra manera de estar en el mundo” (Santos, 2009, pág. 54), surgen en distintas partes pero especialmente en las zonas desprovistas de atención y cuidado, gentes y realidades que encarnan saberes distintos al mencionado pero que durante siglos han favorecido cantidades de comunidades que fieles a sus tradiciones han bebido de estas fuentes de conocimiento y han superado dificultades de salud, mortalidad, supervivencia. Los conocimientos ancestrales, su transmisión vía oral junto con la manutención de recetas, estrategias, tareas y combinaciones, les han permitido no sólo descubrir grandes secretos de la naturaleza sino más aún manipularla y sobre todo dominarla de una manera atenta, cordial pero sobretodo respetuosa; lo mismo, les ha brindado no sólo satisfacciones sino bienestar profundo, ápice de todas sus aspiraciones como grupos sociales y como sujetos individuales integrantes de esas comunidades.

El Conocimiento de carácter crítico y emancipador que se busca instalar en la Universidad contemporánea, exige abrogar cualquier tipo de jerarquización, distinción o privilegio dentro del diálogo de saberes. La ciencia que produzca ese conocimiento debe caminar con la tradición cogida de la mano, atenta a enfrentar las vicisitudes cotidianas de

manera conjunta, en condiciones de igualdad, respeto y reconocimiento. Dentro del perfil de un nuevo orden científico emergente que se espera transformador, y conscientes de que “hoy no se trata tanto de sobrevivir sino de saber vivir” (Santos, 2009, pág. 53), el paso más importante a dar viene dado por el encadenamiento del saber científico con el saber popular, gracias a la impregnación o absorción de un “*nuevo sentido común emancipador*” (Aguiló, 2008, pág. 14), aspecto que se complementará más tarde.

Como colofón, las grandes problemáticas sociales necesitan con frecuencia el concurso de distintas disciplinas y saberes, donde se concatenen a su vez, los saberes de la academia con los de la tradición. Las experiencias de conocimientos intermodales (ciencia y tradición) fruto de diálogos y conflictos, se pueden dar en campos sociales “donde la multiplicidad y la diversidad se revelarán con mayor probabilidad” (Santos, 2009, pág. 133). En el encuentro de saberes, es necesario crear nuevos lenguajes para poner los conocimientos de la ciencia y de la tradición en relación con los problemas de la vida, donde todos puedan entender lo que debe ser discutido y donde se evidencie que el conocimiento requiere solidaridad: “La solidaridad como forma de conocimiento es el reconocimiento del otro como igual, siempre que la diferencia le acarree inferioridad, y como diferente, siempre que la igualdad le ponga en riesgo la identidad” (Santos, 2009, pág. 87).

Teoría y Praxis para el cambio.

Una primera apreciación sobre lo que puede considerarse significativo en la relación Teoría-Praxis, puede invitar a reflexionar sobre dos posibles ecuaciones que determinan un

proceso emancipador. La primera podría plantearse como Práctica/Teoría/Práctica o la segunda Teoría/Práctica/Teoría; considero que proponer a la universidad la segunda, puede ser la más conveniente para dimensionar su ejercicio desde la epistemología. Esto significa que primero se deben hacer unos juiciosos, serios y exhaustivos estudios científicos o académicos, que permitan si se quiere, dominar la naturaleza y la sociedad tanto desde las ciencias duras como de las ciencias blandas, pues se entiende que una acertada *proyección social* de la universidad, como se determinará en un capítulo posterior, requiere ejercicios interdisciplinarios de acción. Ya en el trabajo de campo se podrán ir encontrando bases o pistas para volver a la academia y rebobinar los conceptos o implementar nuevos estudios, que permitan al regreso adecuar los previos o aplicar los nuevos convenientemente.

Como se puede intuir, la formulada estrategia de formación-acción tiene un carácter dinámico y si una figura le pudiera simbolizar, pienso que la más gráfica sería el espiral. Esto es, que vamos avanzando de abajo a arriba deteniéndonos en puntos determinados ya sean teóricos, ya prácticos, mientras que no realizamos círculos sino elipses, entendiendo o suponiendo un progreso y complemento alterno de saberes y experiencias, condensando la idea de ofrecer lo mejor de todos y cada uno, para bien de los demás. Esta última premisa se presume un lema y se espera como ideal a esculpir, en las formulaciones de la “Misión” (parafraseando la película del último apartado), pretendida por cualesquier institución de Educación Superior o universidad del nuevo siglo. En mi caso, recuerdo el distintivo javeriano: “Hombres y mujeres para los demás”.

Se puede considerar en principio que los componentes integrales de la praxis son la teoría y la práctica, aunque otros consideren que son la reflexión y la acción. Partamos de la base, para la universidad, que no hay mejor práctica que una buena teoría y que si esa teoría no se orienta a la realidad práctica ni es capaz de explicarla, ni se trata de una buena teoría. La praxis universitaria se hace efectiva desde la interacción con el mundo bien sea social o cultural, e involucra un proceso de construcción social de significados, poco valorados por mucho tiempo pero que hoy se conciben como fuente de conocimiento científico de primera mano y muy valiosos para el cambio. Más adelante veremos y percibiremos, desde algunos aportes Ellacurianos, que sin un detallado conocimiento de la *realidad* social y sin una real inserción en ella, como práctica universitaria, se tendrán pocas posibilidades de poder incidir en la misma para transformarla. Partir de la realidad para cambiarla, resultaría una formulación breve, de tales inquietudes, por la Teología de la liberación.

Ciertamente con frecuencia se oye que alguno dice: “Eso está muy bien en teoría, pero no funciona en la práctica”. A la par, algunos pueden ser buenos teóricos pero no, no muy deficientes, sino... ¡perversos en la práctica!; o bien, para no ser imprecisos e injustos, el caso contrario es fácil de hallar. Sin embargo, en el asunto que nos ocupa, la universidad puede ir discerniendo lo que más conviene para el bien común. No todos estamos llamados a realizar en nuestras vidas y trabajos, labores que no sólo cuestan sino que menos apetecen. Cada uno en lo suyo, sin evadir perezosamente las responsabilidades o las necesidades urgentes de la sociedad que nos suplica ciencia, conciencia, acción y participación. Pero separar la teoría de la práctica en los agentes de cambio, también podría traer como consecuencia la fragmentación de los roles con sus respectivas valoraciones,

consideraciones y jerarquizaciones distintas. En determinados momentos tal separación podría resultar contraproducente, por cuanto unos desconfiarían de los otros o se verían intimidados, cuando aquellos “expertos” intentan imponer lo que conviene o lo que se debe hacer, sin tomar en cuenta o en consideración los aportes de los demás. Esa desconfianza, aparte de ser incómoda, se concibe amenazadora cuando los ofendidos pueden terminar cada uno por su lado, como ruedas sueltas, imposibles de convocar y concentrar en un trabajo de equipo que se requiere favorable, convincente y eficaz.

Para su buen efecto, la teoría y la práctica deben concentrar la máxima atención de los investigadores universitarios, por cuanto una aplicación conveniente en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, impedirá gastar inoficiosas energías en el trabajo de campo o en el abordaje a la cultura que se quiere acompañar. Por otro lado, el trabajo en equipo referido atrás, demanda una proximidad y camaradería desde un lenguaje que, lejos de aparecer esotérico o retórico y menos aún plagado de revestimiento autoritario, permita a los teóricos sudar la gota gorda junto con los prácticos, en una labor cooperativa de investigación, reflexión, acción, fructífera para todos, mejorando así la práctica y la aplicación o la acción participativa, como señalaría Fals Borda.

Cuando la teoría sirve poco para la práctica, no es por culpa de la teoría, sino precisamente porque no hay suficiente teoría. (Kant)

Este pensamiento kantiano que tal vez surja de una teoría crítica producida en el viejo continente, puede resultar parte de toda aquella filosofía que se ha venido instaurando en nuestras universidades. Eso conllevaría a una dificultad mayor cuando el elemento

epistemológico se quisiera hacer praxis. En mi entender, la academia desde su fuente occidental ha venido instaurando un “chip” en la mentalidad y manera de ver el mundo de los estudiantes que se forman en la universidad y de los profesionales egresados de ella. Ello exigiría una importante ruptura epistemológica, distancia de la tradición crítica europea, diría Boaventura, para poder acertar en la transformación social que se juzga necesaria.

Pero esa distancia tiene sus bemoles, por cuanto en nuestra misma región se presentan dificultades entre el pensamiento que tradicionalmente se ubicó en la izquierda latinoamericana y aquellos procesos dimensionados en actos concretos de comunidades y movimientos sociales, que el pensamiento occidental nunca imaginó. Los unos tratan de desconocer esos movimientos y los otros tratan de ignorar tal pensamiento: “La ceguera de la teoría acaba en la invisibilidad de la práctica y, por ello, en su subteorización, mientras que la ceguera de la práctica acaba en la irrelevancia de la teoría” (Santos, 2010, pág. 36). De acuerdo con Santos, un primer ejercicio práctico desde la teoría implicaría, primero el reconocimiento mutuo bajo la idea de la igualdad dadas las cosmovisiones distintas, no eurocéntricas por demás, y después, un ejercicio de traducción intercultural (explicado como se dijo atrás, en el capítulo tres), para entenderlas, valorarlas y acompañarlas en el camino hacia la emancipación.

De otra parte, el conocimiento que surge del sur no encontrará reconocimiento en la medida que permanezcan las invisibilizaciones propias de la segregación o la discriminación en principio de los gobiernos pero radicalmente desde la misma academia.

Es menester por tanto que las universidades se preocupen por rescatar y dar espacios para que esos conocimientos sean reconocidos y complementados. Lo cual se puede traslucir en un juego, no de tira y encoge o de ganadores y perdedores, sino solidario, horizontal y democrático, en que las partes se consideren al mismo nivel y no una sabia y la otra ignorante como pasa en la actualidad.

Esta horizontalidad exige que la academia involucre e incluya en sus pensum, cátedras dirigidas u orientadas por representantes de estas comunidades como por ejemplo chamanes o representantes de organizaciones y movimientos sociales, que puedan compartir su sabiduría y trabajar hombro a hombro con otros científicos en términos de investigación y producción científica. Esto también implicará algunas reformas tanto en los estatutos de la universidad, como en las disposiciones legales de los organismos gubernamentales, para acreditar tales participaciones y reconocer o certificar de la misma manera la instrucción y la producción académicas, surgidas de los nuevos aportes infravalorados hasta hoy.

Convergente en estos puntos con Santos, Ellacuría espera que la Universidad, con su ciencia, su técnica, su profesionalización y su composición misma, se realice participando en una praxis³⁵ histórica de transformación de estructuras. Esta acción se presenta como fruto del comportamiento libre y pleno de personas que han logrado una previa liberación y realización personal (cuestión importante del cuarto capítulo), y que las incita a una auténtica entrega y a un servicio generoso desde su condición. Así pues, la

³⁵ Por praxis, Ellacuría entiende “la totalidad del proceso social en cuanto transformador de la realidad histórica” (Ellacuría, 1985, pág. 57)

situación de injusticia generalizada en nuestro entorno se podría presentar como la principal y más honda motivación para dimensionar una praxis emancipadora desde la universidad, siempre y cuando esté concentrada en la realidad.

Retomando el apartado anterior, el nivel más alto o la verdad de la realidad se puede alcanzar con la praxis que conduce, no sólo a abarcarla en su plenitud sino a interpretarla adecuadamente, lo que implicaría retornar a la cultura para “hacer aquella realidad que en juego de praxis y teoría se muestra como verdadera” (Ellacuría, 1991, pág. 470). Descubrir, asir, transfigurar, esa verdad de la realidad, constituye el reto mayor de la universidad de hoy, en una postura no política sino epistemológica, por cuanto en ella -decía Ellacuría- se juega la justeza y la razón del saber universitario. Complementario a ese reto, un trabajo adecuado de la proyección universitaria, concebido como praxis en el esfuerzo de concientización crítica y liberación social, requiere que su acción no reproduzca los intereses del sistema social imperante o de las minorías dominantes, imponiendo el saber académico como perpetua táctica colonial.

A la praxis siendo una unidad de diversas prácticas, le corresponde siempre un momento teórico, por lo que no se contrapone a él; pero por su carácter transformador: “acción política para cambiar estructuralmente la sociedad” (Fals Borda, 2012, pág. 225), la praxis es el espacio donde más claramente se da la interacción entre hombre y mundo y donde se posibilita la liberación progresiva desde la posibilitación y la capacitación. Pero a su vez, para concatenarla con la teoría, no se le debe restar importancia a la práctica misma por cuanto ésta ofrece elementos nuevos de reflexión e investigación. Por ello, seguimos en

la ruta con Freire en cuanto a la necesidad de combinar la enseñanza y la investigación, yendo más allá de la rutina pedagógica, con el ánimo de hacer eco a la máxima Baconiana sobre el reconocimiento a la ciencia en virtud de sus obras, como ocurría con la fe en la religión, según el filósofo.

Si bien la teoría juega un papel preponderante por cuanto desde allí, la universidad conforma su racionalidad, su científicidad y su eticidad, es su palabra, una “palabra eficaz” según Ellacuría (Samour, 1989, pág. 6), el método fundamental para una certera acción universitaria. Para ser respetada y escuchada, esa palabra debe tornarse ardiente, no sólo por virtud de su racionalidad o científicidad, sino especialmente, porque es congruente en el análisis de la realidad, en el juicio que esa realidad merece y en los medios que produce para transformarla. Entonces se vuelve eficaz y poderosa haciendo historia, cuando es coherente, hace lo que dice: “Mucho se ha dicho que se instruye con el hablar, pero se educa con el hacer. Sólo la congruencia entre lo que decimos y lo que hacemos, puede ser verdaderamente educativo” (Fernandez., 2006, pág. 31).

Emancipación posmoderna y poscolonial desde la Universidad.

Visos coloniales en la Universidad.

Con la racionalidad como instrumento, el proceso industrial como movimiento y los avances tecnológicos como incentivo, la Universidad ha venido representando en los últimos tiempos un órgano estructural no sólo de sostenimiento sino de impulso del mercado, claves para el sistema neo-liberal. En ocasiones la Empresa, la Banca u otros estamentos de dirección o control social, se han venido alimentando de sus producciones

intelectuales, pero en otras, le han venido imponiendo y demandando de manera exclusivista, investigaciones que satisfacen sus primarios intereses pero que sacrifican lo que podría resultar en bien para la mayoría, por cuanto no le representa réditos económicos. El aparente apoyo, por demás utilitarista, y la implantación de las reglas de juego originados en el engranaje globalizado como “piso básico de prácticas sociales comunes para todo el mundo” (Lander, 2005, pág. 215), han resultado fundamentales para el protagonismo de la academia en la sociedad moderna a partir de su sometimiento o “conciencia subalterna”³⁶, en claro detrimento de la autonomía e independencia del quehacer universitario, características esenciales de la misma Universidad como “lugar de libertad” (Ellacuría, 1982, pág. 798).

Varias tácticas han venido consolidando tal situación comenzando por la financiación para mejorar las plantas físicas de los espacios universitarios, fortaleciendo a su vez el personal docente con becas y subvenciones en cuanto a formación continuada y profesionalización. Se patrocinan también estudios e intercambios en universidades europeas o norteamericanas preferentemente allí, donde la ideología eurocéntrica o neo-colonial se mantiene o incrementa, a la par que se insiste de manera exhaustiva, en la investigación encuadrada en parámetros predeterminados y en los ámbitos dictatoriales que la misma empresa requiere para eternizarse en el poder. Aparte de ello, han sido claras las presiones sobre los gobiernos de turno con el ánimo de recortar presupuestos educativos y

³⁶ Concepto acuñado por Walter Mignolo desde Du Bois, en el tercer capítulo de “La colonialidad del Saber” (Lander, 2005, pág. 64).

de instaurar reformas que propenden prácticamente por la extinción de la Educación

Superior para el grueso de la población.³⁷

Otra táctica que llama poderosamente la atención, por lo menos en Colombia, es la cantidad de “universidades de garaje” en muchos casos patrocinadas por entidades privadas que con la fachada del “sin ánimo de lucro” se han favorecido y han usufructuado del erario público en detrimento de nuevo de las mismas universidades del Estado: “La mayoría de estos centros fue fundada como un negocio lucrativo e incluso como un simple medio de vida, en detrimento de la excelencia académica, y así operan en la actualidad” (Ellacuría, 1993, pág. 924). Situación paralela de táctica claramente política y de urgente revisión tiene que ver con la manipulación de todo el andamiaje educativo en orden a la “empleabilidad” como sofisma de distracción o garrote brutal a la dignidad del ser humano y por supuesto a sus derechos. Al respecto puede resultar visualizador identificar la universidad de hoy como “productora de productores”³⁸, ente encargado sólo de instruir pero no de formar y hacerlo con la sola idea mecanicista lo que imposibilita el cambio social en beneficio de los más necesitados.

A la par, se está en grave situación cuando algunos políticos de turno, generalmente los más influyentes o de mayor poder, se amanguan con empresarios, con industriales y todos a su vez con empresas multinacionales, para explotar las pocas riquezas que quedan de los recursos naturales: “modalidades emergentes del dominio imperial que ocultan el

³⁷ Al parecer, en el último texto de la reforma educativa a la ley sobre Educación Superior aún vigente en Colombia, se pretende quitar o eliminar el término “sin ánimo de lucro” que corresponde a la identificación de las universidades de hoy.

³⁸ Esto se refiere a la investigación presentada en el libro “La Universidad productora de productores” (Martínez, 2010) del profesor Jorge Eliécer Martínez.

persistente sometimiento y explotación de los seres humanos y de la naturaleza” (Lander, 2005, pág. 90). Procuran ignorar u ocultar las atrocidades para con la población más vulnerable de las distintas regiones golpeadas al mismo tiempo por la violencia, bien sea del narcotráfico bien sea de la insurgencia armada o incluso de las mismas instituciones gubernamentales, produciendo el ya conocido desplazamiento y abandono de parcelas o campos. Tan sólo un ánimo egoísta e individualista deviene tal barbarie que como se ha dicho enriquece sólo a unos pocos pero empobrece, con absoluta seguridad, a la mayoría de las gentes, aumentando de esta forma la brecha social.

Para el caso detectado, no es de extrañar que miembros de una misma familia rica o acomodada por tradición y rancio abolengo, dirijan al unísono entes gubernamentales, grandes empresas del sector privado incluidas varias universidades “sin ánimo de lucro”: “Es tal la permisividad actual y el exagerado afán de aprovechamiento de algunos inescrupulosos que abrir una universidad resulta un buen negocio” (Ellacuría, 1993, pág. 925). Para colmo, tales familias resultan dueñas de los principales medios de comunicación bien sea de la radio, de la prensa o la televisión, controlando de esta manera no sólo la información sino la opinión y por supuesto la participación.

La democracia en este tipo de Sistema Político es sólo representativa o delegativa, con claros visos de clientelismo, compra de votos y favores, con altos índices de corrupción, desfalcos, apropiaciones indebidas y tráfico de influencias. La meritocracia es un espejismo y se vende con la idea falsa de la necesidad de educarse para progresar. Estela de humo, pues claramente se observa en datos y estadísticas que a los jóvenes se les engaña

con programas académicos muchos innecesarios e inútiles que no los preparan bien o que si lo hacen, es sólo para entrar a formar parte del gran engranaje capitalista que como se dijo sólo busca el enriquecimiento de los poderosos: “En efecto, lo único que les interesa es un título universitario que presuntamente les abre las puertas y de la empresa privada y del sector público” (Ellacuría, 1993, pág. 925). Y claro, eso no se les menciona o dice a los estudiantes o “sufrientes”, ni mucho menos se les deja siquiera intuir una reflexión crítica al respecto por cuanto a ése propósito, se les obnubila la situación social, se les disfrazan las oportunidades o se les empodera de una ficticia realidad.

Democracia de Alta Intensidad desde la Universidad.

La historia de nuestros países del cono sur, en general, está plagada de ejemplos discriminatorios donde sólo las clases pudientes han tenido acceso a la educación superior y a formarse en intercambios con las instituciones de mayor prestigio y capacidad del orbe. El conocimiento ha estado ligado íntimamente con el poder bien económico, bien político a la vez que le ha servido de impulso y de fortalecimiento en detrimento del interés general. La universidad como institución y sus egresados como representación, muy poco se han ocupado de cambiar el sistema democrático que ha permanecido incólume por varios lustros desde la llamada independencia. Este sistema, en su carácter representativo, no cubre, ni menos satisface, las expectativas o necesidades de la mayoría de la población, lo que le pide o le exige con urgencia una reconstrucción radical.

La Democracia en el mínimo sentido de la palabra, se ejerce o sale a relucir casi siempre en temporadas electorales donde los discursos de turno están inundados de

consignas populistas y de promesas insólitas que por lo general nunca se cumplen. Bien en el campo, bien en la ciudad, a los más necesitados o ingenuos se les compra con irrisorias dádivas. En zonas de conflicto, se les impide votar a los ciudadanos cuando están bien conscientes de la realidad y han hecho opciones de auténtico compromiso político. En su defecto, se les obliga a votar por los intereses establecidos a costa de su bienestar o incluso de su propia vida. Los Derechos Humanos sólo se han considerado o respetado eso sí, parcialmente, en la medida que no afectan en gran forma el statu quo de los poderosos, o que tengan resonancia internacional, lo que casi siempre produce presión de organismos no gubernamentales que pueden evidenciar o demostrar, situaciones que ponen en peligro la estabilidad de esos poderes.

Sobre la situación de *naturalización de la corrupción*, Boaventura considera que es menester formar individuos con conciencia crítica que vayan a las fronteras (según el actual Papa Francisco es “reflexionar en el centro para acompañar debidamente la periferia”³⁹), y que a su vez, formen comunidades que exijan a sus gobernantes o dirigentes la rendición de cuentas y la transparencia como estrategia democrática que se torne en hábito. El *asimilacionismo* entendido como participar sin poder discutir las reglas de participación, sumado a la falta de condiciones mínimas (una supervivencia garantizada, un mínimo de libertad y un adecuado acceso a la información, para elegir bien) que derivan en una ciudadanía bloqueada (Santos, 2006, pág. 79), requieren desarrollar otro modelo democrático que supere esa frustración.

³⁹ Referenciado a nivel de anécdota por el Superior General de los Jesuitas en el encuentro con la comunidad educativa de la Universidad Javeriana en Bogotá, el 12 de agosto de 2013.

Justo es entonces que los esfuerzos y la estrategia universitaria propendan por acompañar en cada comunidad necesitada, procesos de intereses democráticos como la preservación de la demodiversidad (Santos, 2004), esto es, el reconocimiento y la aceptación de la coexistencia, el multiculturalismo, la articulación de las experiencias democráticas alternativas, y la complementación entre formas distintas de democracia. Buscar esa articulación y esa complementariedad entre Estado, partidos políticos, movimientos sociales y grupos independientes (de barriada por ejemplo), es la clave para conseguir una auténtica democracia participativa donde las relaciones de poder sean transformadas en relaciones de autoridad compartida como lo plantea Santos. Desde allí, procurar teorías de unión donde las clases populares obtengan una cultura política que produzca *pluralidades despolarizadas*⁴⁰, evitando el desperdicio de experiencias valiosas. Y, en la intención de evitar la exclusión junto con la consecución de equidad para todos, determinar y trabajar sobre temáticas específicas de diferencias que pueden ser territoriales, políticas, culturales, sexuales, raciales, etc., utilizando herramientas como los referéndum, las consultas populares, los consejos comunales, las marchas, las campañas, las paradas, las protestas y demás, sin olvidar las experiencias sindicales, para así superar la incertidumbre y la polarización.

La auténtica democracia exige una academia que sea inclusiva, pluralista y participativa, pero que a la vez propenda por la defensa y el respeto de los Derechos Humanos, que involucre una cultura política en franca superación de los extremismos que pueden resultar ridículos o en general irrelevantes. Dado que la emancipación es

⁴⁰ Concepto que invita a revisar en las comunidades qué aspectos les une más que los que las separa y, en consecuencia, acordar unos mínimos. (Santos, 2006, pág. 85)

transversal, la propuesta extensiva desde la universidad radicaría en promover primero la tolerancia para pasar luego como mínimo, al respeto mutuo. En cuanto a otros derechos como por ejemplo el derecho a la tierra o al territorio (en el caso indígena) como lugar sagrado de supervivencia e identificación, o en el caso de la restitución de tierras al campesinado colombiano, la universidad está obligada a acompañar estos procesos, a vigilar sus cumplimientos, a asesorar jurídicamente los impases e idealmente a dialogar e intercambiar conocimientos con estas comunidades para conseguir un enriquecimiento mutuo de saberes, técnicas y procedimientos.

En la búsqueda de esa tolerancia y respeto, el acompañamiento citado debe procurar también, establecer procesos democratizadores cuya esencia sea descubrir preocupaciones comunes sobre la dignidad humana, el reconocimiento de las diferencias, la inclusión y la igualdad social, desde un diálogo intercultural simétrico. Crear a la vez conciencia de lo que Sousa denomina *la incompletud cultural*, esto es, saberse que no soy dueño ni portador de toda la verdad, que somos seres complementarios y que a su vez cargamos todos con una diversidad traducida en lo político, como un derecho a la propia cultura. Con todo ello, se pretende afrontar y corregir las fallas o falencias que durante siglos han permanecido en el inconsciente colectivo, a la par de exigir igualdad de oportunidades en la consecución de una redistribución justa a nivel social, económico, político, etc.

En la intención de proponer un modelo social democrático alternativo o como diría Santos “Contrahegemónico”, desde un rescate y visibilización cultural, es menester

establecer *campos* de hermenéutica diatópica⁴¹ en procura, no de una adaptación al otro o a lo otro como un consenso aparente, sino de identificar y valorar elementos y diferencias que enriquezcan las relaciones y faciliten entornos éticos, cosmopolitas⁴² y emancipadores. Estos campos dialógicos, desde la premisa de “escuchar la voz del otro”, utilizan como instrumentos los llamados *topoi* que en últimas vienen a ser premisas fuertes de argumentación, evidentes e irrefutables de una cultura determinada, lo que hace posible la producción y el intercambio de argumentos, en procura de la complementariedad cultural, el pleno desarrollo de las capacidades y la creatividad de las comunidades que intentan ser protagonistas de sus realizaciones y sueños. Con todo esto se intenta finalmente estrechar lazos y vínculos, intercambiar culturas y forjar un futuro más justo y democrático para todos.

Es clave en dicha hermenéutica diatópica encontrar el camino para superar los choques, las tensiones y las divisiones en procura de una multiculturalidad que facilite el intercambio, el respeto y la concertación; esa multiculturalidad exige incluir lo más posible a todos, sin discriminar a nadie, ni ser ventajoso. Frente a tanta situación producida injusta y atropelladamente, no se propone “borrón y cuenta nueva” sino más bien, reconociendo los errores, pedir perdón y comprometerse a restaurar el daño hecho. Para ello es

⁴¹ El concepto de “hermenéutica diatópica” como procedimiento epistemológico, se refiere a un ejercicio de diálogo intercultural destinado a crear reciprocidad e inteligibilidad entre culturas de forma que sus aspiraciones, necesidades y prácticas se puedan hacer comprensibles para los participantes. La Hermenéutica diatópica, además de promover el encuentro entre universos simbólicos diferentes, permite crear un canal de comunicación y delimitar zonas de contacto interculturales a partir de las cuales identificar preocupaciones compartidas sobre los valores y normas que rodean las diferentes concepciones de la dignidad del ser humano (Aguiló, 2009b, pág. 198).

⁴² El Cosmopolitismo aunque aparece como proyecto global en fase embrionaria (Santos, 2005, pág. 167), se constituye en un movimiento de organizaciones transnacionales que utilizan prácticas y discursos de resistencia contra los intercambios desiguales en el sistema mundial moderno (Santos, 2003, pág. 210).

imprescindible estar atentos a no repetir el imperialismo cultural perpetuando así el epistemicidio, a pronunciar lo impronunciable desde los saberes ignorados y a acallar o hacer impronunciables algunas aspiraciones occidentales o hegemónicas; cuando se presentaren dos interpretaciones distintas, escoger la más incluyente conscientes de que los derechos colectivos a la igualdad deben ser en todos los terrenos no sólo en lo político, sino aún en lo económico y lo social.

Adicional a estas estrategias, es conveniente hacer inteligibles y traducibles los lenguajes nativos de emancipación. Para contrarrestar la injusticia y la opresión, es preciso dejar claros los parámetros de igualdad y de diferencia de acuerdo a una democracia participativa donde los consensos, el dialogo intercultural, la apropiación y la expresión de cada cultura lleven a que se reconozca la incompletud propia y ajena. A este propósito, se deben abrir espacios de interacción o círculos de reciprocidad entre las culturas dialogantes, de tal manera que la identidad de cada una hace posible la supervivencia de la multiculturalidad que se busca y pretende defender. Esa defensa de las particularidades se hace necesaria entonces donde la diferencia prima sobre la igualdad pero ni la atropella ni la anula, sólo la dimensiona en otra categoría. Como conclusión, estamos llamados a hacer una revolución por dentro desde la hermenéutica diatópica.

Función fundamental de la Universidad en la situación política globalizada.

En el campo educativo se puede decir que la finalidad propia de cualquier Universidad radica en contribuir al bienestar general desde su propia identidad, lo que la distingue en la teoría y en la práctica de otras instituciones sociales. El papel o el rol social

que juega entonces la Universidad, viene determinado por una exigencia ética que le impulsa a trabajar en favor de unos cambios urgentes, sobre todo cuando la realidad social se torna injusta e irracional. Esto supone una politización de la actividad universitaria, sin que ello implique el abandono de lo universitario a favor de lo político. Se busca eso sí, la formación adecuada de personas que contribuyan a que la situación de injusticia e inequidad se sustituya en la intención de forjar una sociedad más justa, libre y solidaria.

En nuestra región latinoamericana, el centro y la orientación última de la actividad universitaria, deben estar determinados por el pueblo mayoritariamente sufriente de las estructuras injustas e inhumanas, que el sistema económico actual le imponen para esclavizarlo y oprimirlo. Esto hace que la labor de la Universidad se oriente decididamente a la *proyección social*, aunque entienda esa proyección primordialmente en términos estructurales. En principio, la “Cátedra de *Realidad Nacional*” instaurada por el rector de la UCA, fue concientizando poco a poco a la comunidad universitaria de la necesidad de trabajar sin descanso por el cambio y la justicia sociales. Se insistía en que si lo que se estudiaba no iba a practicarse en beneficio de los más necesitados no valía la pena invertir tantos esfuerzos y recursos económicos e intelectuales: “la Universidad debe desembarazarse ella misma de las trabas de la injusticia y del falso ideal del consumismo y debe dedicarse toda entera a conocer y transformar la realidad nacional” (Ellacuría, 1982, pág. 791)

El prestigio y el poder podían esperar, lo importante y lo clave era el servicio al país desde la academia, desde la investigación desde el conocimiento pero con tintes

democráticos y universales. Gran protagonismo se le dio a la participación activa de comunidades tradicionalmente marginadas o ignoradas. Se les indagó y encuestó sobre las prioridades sociales a la par que se les permitió acceder a la formación de líderes y representantes que se fueron formando y asesorando en las temáticas más significativas para la comunidad: “Seguiremos ofreciendo nuestras capacidades en el estudio de la realidad nacional, en la preparación de proyectos, en la formación de cuadros, en el servicio a la conciencia colectiva, en la preocupación vigilante por los derechos de las mayorías populares.” (Ellacuría, 2005, pág. 848)

Es posible que en la lucha contra las estructuras opresoras y frente a la situación inmoral de enajenación y alienación del grueso de la población, una de las acciones más complejas de la Universidad pero a la vez más convenientes o efectivas, tengan que ver con la propuesta metodológica de Ignacio Ellacuría en lo concerniente a lo que él mismo distingue como la *Proyección Social* de la Universidad. Para Ellacuría la proyección social es un programa que involucra a toda la universidad en su conjunto pero que limita su realización a determinadas instancias. En concreto se constituye en un conjunto de acciones o “actividades peculiares que inciden directamente sobre la sociedad y pretenden positivamente un cambio” (Ellacuría, 1999a, pág. 113) y que rescatan ante todo el ideal utópico de la misión universitaria en lo que se refiere a su vínculo con la sociedad. En términos sociológicos este ideal se refiere por lo general, o más aún tiene que ver, con el cambio de esas estructuras inhumanas que provocan tal injusticia y opresión.

Pero no sólo se le apunta a dichas estructuras sino a las mismas personas que deciden el destino de muchos, por no decir de todos. En ese sentido, el destinatario de esta *proyección social* es fácil de identificar en las mayorías necesitadas, aunque no se limita a ellas por cuanto la proyección social también “procura poner a la universidad en relación directa con las fuerzas y los procesos sociales, en la línea del deseado cambio social” (Ellacuría, 1999a, pág. 113). Al respecto, su incidencia debe tocar las instituciones, los grupos o movimientos sociales, las personas que toman las decisiones políticas más cruciales pero también los centros de investigación que presentan resultados tangibles como recurso inmediato para el mismo cambio social. Para saber qué decir y cómo decirlo, es clave identificar el interlocutor que bien puede ser un colaborador o un adversario en la medida que puede variar, en tanto se detecte asimilación u oposición al cambio, sin obviar bueno es decirlo, el juicio de un interpelador que cuestione lo que realmente se está haciendo.

Esa misma *proyección* que por su esencia pretende incidir en las decisiones más importantes de la sociedad, requiere de dos elementos fundamentales para su realización buscando ante todo acertar con exactitud y eficacia. En primer término exige una reflexión profunda, seria y muy concreta con el ánimo de crear conciencia colectiva de la situación insostenible de miseria y degradación. Como segundo aspecto requiere de los agentes de cambio una formación exigente y excelente para actuar convenientemente y acertar adecuadamente en los proyectos que involucren la acción propiamente dicha.

Dadas “las condiciones éticas para superar ideologizaciones interesadas”, la Universidad cuenta con “una libertad de intereses mayor que la de otras muchas instancias” (Ellacuría, 1999a, pág. 119), lo que le exige como contraprestación un testimonio a toda prueba de integridad, honestidad y transparencia. En ese sentido el mostrarse coherente se hace no tanto, para no dar de qué hablar a grupos radicales políticos especialmente de izquierda, que pueden ver en el actuar universitario un confabularse con el poder imperante, en un sentido cómplice o un actuar tibio con intereses camuflados; pero tampoco pretende identificarse con una reacción radical o extrema a cualquier medida del sistema imperante, lo que conduciría como regla general a la violencia sin sentido. Lo importante pues, es hacer todo lo que se pueda en el contexto social y con los recursos propios, más que predicar en un desierto aunque lo que se diga sea audaz o pertinente.

Las acciones que se pretendan desarrollar en la *Proyección Social* deben estar dirigidas como se dijo a las personas más necesitadas y deben orientarse con un sentido muy preciso al mejoramiento de la situación de las mismas. Pero esas acciones pueden ser desarrolladas a través de las mismas estructuras, desde la conciencia colectiva mencionada y acudiendo a “algunas vanguardias representativas u operativas” (Ellacuría, 1999a, pág. 117). Las mismas acciones para llegar a objetivarse institucionalmente, bien sean *desde* el pueblo, bien sean *para* el pueblo, requieren dos momentos fundamentales a saber: uno, el racional, que implica la formación y la reflexión sobre la *realidad* en procura de la susodicha conciencia colectiva y de la formulación de un producto científico-racional que la sustente y apoye. El otro, el experiencial, que busca el influjo real de la situación a

cambiar no sólo en las conciencias de los agentes, sino también en la apropiación estratégica de los líderes quienes a su vez actúan como factor multiplicador.

Varios mecanismos son necesarios para desarrollar una conveniente *proyección social*. Entre ellos se puede pensar o idear un Instituto o Centro de Reflexión y Acción que opere como oficina de pensamiento, planeación y ejecución de tácticas y estrategias liberadoras, dentro de la misma organización o estructura de la Universidad. Se requiere que este Centro diagnostique, convoque, motive, compendie, programe, defina criterios y canales, implemente estrategias y evalúe todo el proceso como corresponde, a la vez que defina las distintas acciones a realizar, para ir formando “una conciencia colectiva y una cultura popular” (Ellacuría, 1999a, pág. 120). Debe contar esta oficina con recursos y medios adecuados, pero no para convertirse en una isla donde nadie sabe qué hace o para qué sirve sino que, a la vez que condensa y potencia las iniciativas y creatividad de sus miembros, sirve para incentivar o motivar otras instancias en la consecución de los fines para los que fue creada. Dicha oficina se podrá encargar de definir las áreas de acción, con dinámicas propias y criterios de jerarquización “hacia una proyección social más abarcadora y con creciente influjo...que se ejerce primariamente a través de lo ideológico” (Ellacuría, 1999a, pág. 123).

Dentro de los modos propios de la *proyección social* es imperativo cambiar en principio la idea de que la Universidad sólo está o existe para forjar profesionales, entregar títulos o que sirve por momentos como alternativa a ideologías radicales. Si se muestra como una “fuerza social que desenmascara científicamente la irracionalidad e inmoralidad

del sistema vigente o como una fuerza social que colabora en la creación y animación de reformas estructurales”, puede ir demostrando así su “responsabilidad efectiva en el proceso social” (Ellacuría, 1999a, pág. 122) o más aún, definiendo y concretando su ser y su quehacer. Al respecto, la incidencia de los docentes universitarios en la ideología y en la configuración mental de los estudiantes o próximos profesionales es significativa y por lo mismo delicada. Esto implica que se deben coordinar acciones y estrategias, para facilitar a los mismos docentes herramientas de reflexión y concientización, que conduzcan a formar personas con claros criterios de justicia, de acción y de servicio social. De lo contrario, tanto la Universidad como la Educación que se imparte en ella perderían no sólo su esencia sino más aún, su razón de ser.

Al exterior la Universidad debe presentarse o mostrarse como “plataforma que aglutina físicamente y da cobertura ideológica a personas y fuerzas sociales” (Ellacuría, 1999a, pág. 123). Evidentemente se deduce de este pensamiento ellacuriano, que tales personas o fuerzas tienen distinto origen y condición. Esto será más significativo, tanto cuanto los organismos universitarios y las personas mismas desde su Centro de Reflexión se acerquen más a las bases sociales, en procura de lograr espacios educativos que se enriquezcan mutuamente y faciliten desde un diálogo bidimensional la renovación teórica y práctica, y la incorporación de saberes ignorados. El fruto que se saque de este intercambio puede favorecer en mucho la investigación universitaria que puede ser configurada desde la perspectiva de su incidencia en la *Proyección Social*. Como contraprestación, el producto de las mismas investigaciones puede resultar un aporte valioso y objetivo para potencializar el cambio.

Dos aspectos finales para considerar dentro de las acciones universitarias para la transformación de la sociedad, tienen que ver con la formación de la conciencia colectiva desde los medios de comunicación, las redes sociales y las presentaciones públicas. Sobre los medios es conveniente destacar el papel y la influencia de las publicaciones desde sus contenidos, por cuanto los mismos, deben defender a ultranza la condición de “verdad y eticidad del producto” (Ellacuría, 1999a, pág. 127). Unas colecciones populares o publicaciones periódicas como boletines, pancartas, murales, afiches, etc., con coherencia básica, buen uso de estilo, amenos mensajes, que pretendan “directamente la racionalización del cambio social” (Ellacuría, 1999a, pág. 127), garantizarán su influjo social e incentivarán la conciencia constructiva. El otro vehículo de proyección social que apunta al mejoramiento de la cultura y de la realidad social, a pesar de las restricciones o de las presiones que se detecten en intereses oscuros del sistema, se puede dimensionar desde redes sociales, simposios, congresos, foros, mesas redondas, etc., que facilitan la discusión tanto de problemas técnicos como de problemas políticos.

Desde ahora y desde abajo. La transformación de la *Realidad* desde el *Sur*.

Crear incomodidad en la gente, para que la gente sea menos resignada con las injusticias sociales, especialmente gente que no participa en grupos sociales, es decir que no pertenecen a ningún movimiento social o que no tiene la posibilidad ni la capacidad de recibir formación universitaria, sería una de las premisas convenientes de la ruptura política con la hegemonía desde la Universidad del siglo XXI. Este tipo de personas en ninguna forma son despolitizadas, pues son las que hoy se coordinan en redes, para ocupar las calles, para ocupar las plazas, con reclamos políticos exigiendo justas reivindicaciones. En

general, se identifican como indignados en diversos países del globo o en Colombia como “enputados” (sic), que lavan minuciosamente los muros y las entradas de los Concejos municipales o de los Congresos Nacionales como simbolismos para denunciar y hacer notar la corrupción, el robo, la deshonestidad, etc.

La Universidad de hoy debe poder orientarse y diseminarse más en alguno de sus tipos de extensión (Santos) o de Proyección (Ellacuría), como se dejó planteado arriba, para crear esa incomodidad en el común de la gente. Ello implica, que la gente reclame como corresponde y participe en mayor forma, a pesar de no querer hacerlo de lleno, por el desprestigio de la política misma, o porque no quiere ser tan radical como algunos grupos aparecen o aparentan, o simplemente porque no se hallan, ni menos se ubican, en una posición de tanta crítica como la de esos mismos grupos.

Aunque pase desapercibido, lo que está sucediendo aquí y ahora, puede pasar mañana en otros lugares con distintas circunstancias y con diferentes actores; pero lo más indicado para esto, es que la universidad con su presencia y con su ciencia, vaya avistando y alertando al grueso de la sociedad para que esté atenta, no se deje atropellar o abusar más, y reaccione contra los mismos opresores convenientemente. No es pues esperar para reclamar en condiciones extremas como hijos del rigor, más bien prevenir y concientizar sobre estas situaciones coyunturales que pueden ocurrir de un momento a otro, y que obligan a estar muy bien preparados para dar una lucha frontal y sin cuartel, con los instrumentos y recursos al alcance de la mayoría. En tal sentido, la universidad no debe escatimar esfuerzos o recursos pues es su propio trabajo, del cual no se puede ni se debe abstraer.

De otra parte, irónicamente, se detecta la soberbia de los países centrales del colonialismo, cuando ocultan e invisibilizan procesos del tercer mundo que les puede servir eventualmente para superar sus crisis y penurias. Es el caso, por ejemplo, de la privatización que se viene presentando en estos momentos en Europa, quien por ser muy colonial, no quiere aprender del resto del mundo; no quiere ella misma investigar lo que pasó al respecto en algunos países del cono sur durante varios años y consecuentemente, está cayendo en similares errores que tiempo atrás, tales países no sólo cometieron sino que resolvieron muy parcialmente con demasiado sufrimiento y a un alto costo. Digo por ello que repite la equivocación, dando los mismos pasos, siguiendo las mismas huellas hacia el barranco, ignorando así que las soluciones dadas desde éste lado del mundo, pueden constituirse en las únicas soluciones válidas para su actual situación. Ese orgullo camuflado o desfachatez, la obliga a no dar el brazo a torcer para no pasar por la pena de tener que reconocer que otras opciones son válidas y eficaces aunque provengan de lo ignorado e inexistente para ella. Tarde o temprano concluirá y reconocerá que esa era la única vía de retorno al bienestar que la cobijó por mucho tiempo. Si se hizo y se hizo bien desde aquí, ¿por qué no copiar o imitar esas soluciones allá?

El mundo capitalista está viejo y agotado de alternativas de vida. Metido en su propia trampa, diríamos que nadando con su propio estiércol hasta el cuello, sólo se preocupa por que no le agiten olas del mismo. Con sus discursos hegemónicos y neo-coloniales repite los errores que como receta dio décadas atrás a los países pobres; ¿será que le estará pasando lo que coloquialmente se reconoce como: “comer de su cocinado”? O más bien como contrapartida, coincidente con las premisas principales de Ellacuria, se

estará corroborando que, al constituir el Continente de la Esperanza, estamos obligados a colocarnos en la vanguardia de las realizaciones políticas, producto de una investigación, reflexión y acción tanto fuertes como agresivas. Es decir, nos toca o corresponde tomar la posta política mundial y dar soluciones radicales desde nuestro contexto y desde nuestra realidad. Pero esto no lo podemos hacer sin una formación rigurosa y excelente al respecto. Por lo mismo, es clave la organización, la participación y la complementación que nos ofrece la Universidad, pero sólo desde la democratización de sus departamentos, de sus facultades y de los institutos adscritos, incluidos por supuesto sus recursos humanos.

A la par, los llamados “tercer-mundistas”, como idiotas útiles, copiamos lo que nos viene trasnochado del mundo hegemónico y por lo mismo, nos toca esperar 20 o más años, para cambiar de políticas dado que desconocemos e ignoramos la historia a la vez que no nos preocupamos por ella. Ése mundo hegemónico cree como Fukuyama, que llegó *el fin* de esa historia, y que no hay más alternativa para el resto del orden global que seguir sus orientaciones o consejos plagados de sofismas de distracción progresistas. Lo que empero significa imponer para el resto del orbe lo que creen que es bueno para ellos, como en su momento lo dijo la primera ministra británica Margaret Thatcher. Después de siglos de hablar de derechos humanos, léase los que convenían a la propiedad privada, o de la denominada democracia, ciega para defender los intereses de los más débiles, pero efectiva para cimentar los atropellos egoístas del poder imperante, todo ello se convirtió más tarde en condicionantes del neoliberalismo.

De igual forma, en las últimas décadas, esas fuerzas de derecha que dominan el mundo referido, creen que no hay otra solución, que lo que es bueno para ellas debe ser a

ultranza bueno para los demás sin considerar tiempos, culturas, lugares etc. Como respuesta, desde los mismos centros hegemónicos están surgiendo aires de resistencia con grupos como los referidos indignados, o con procesos electorales de algunos de estos países que reflejan que sus ciudadanos no piensan someterse a tales políticas de austeridad, de apriete de cinturón, ni mucho menos de injusticia expansionista, generalizada, instituida e impuesta.

A mediados del siglo XX se consolidó un modelo ideal para la Universidad como institución. Desde ese mismo instante, se han venido reflejando cambios en lo que toca a su misión y visión, en particular en la Universidad Pública, que desde un supuesto interés por aportar profesionales para el desarrollo del grueso del continente, pasó a instruir individuos en función casi exclusiva de la producción de bienes y servicios, esto es, formar ciudadanos “informados” y con fuerza de trabajo competitiva, como estrategia instrumental clave, para solidificar la globalización neoliberal.

Esos cambios que en general se identifican con la llamada “crisis”, que algunos no dudan en denominar “marketización”, “Mcdonalización” o “privatización”(Fischman, 2008, pág. 257) y que no es más que el triunfo del capitalismo académico, se deben en buena parte al recorte de los presupuestos estatales. Complementario a ello, se han presentado el incremento exagerado de la demanda de la Educación Superior, los graduales cambios en la política salarial de los docentes, la violación de la autonomía y libertad que otrora identificaba a la Universidad, el apoyo paupérrimo a la investigación exceptuando cifradas conveniencias alternas del sector económico y por supuesto, las inclementes o absurdas normas e imposiciones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional.

Tanto Boaventura como Ellacuría propenden por una sociedad y estados auténticamente democráticos y participativos. La justicia social del jesuita coincide en mucho con la “Democracia de alta intensidad” formulada por el sociólogo portugués. El conocimiento invisibilizado e ignorado exige cátedras y espacios como los de la UCA que hagan participar a la mayoría de los estamentos sociales y logren protagonizar los grandes cambios deseados. El ejercicio académico en ambos, pide a gritos una práctica social auténtica que logre involucrar los poderes imperantes y les exija o los obligue a cambiar de mentalidad y de estrategias en pro del bienestar para la mayoría.

Varias décadas marcadas por la confianza de que los ingentes esfuerzos desde la Universidad estaban contribuyendo al devenir de un mundo más justo y más humano, hoy nos encontramos bajo el yugo refinado del neocapitalismo globalizador. Paradójicamente, la sociedad de la información amenaza con dejar desconectados a los distintos actores sociales; los movimientos sociales se debaten entre la impotencia y la resignación ¿Es ése también el destino de la Universidad, por lo menos el de una cierta Universidad comprometida con el cambio social? ¿O tiene todavía algo que ofrecer, algo que no puede reducirse al fruto de tales esfuerzos?

¿Es posible una Pedagogía universitaria que promueva la Emancipación?

Pedagogía supeditada por la exclusión, la inequidad y el desperdicio.

En la construcción de paradigmas alternativos como contribución a la configuración pedagógica de la Universidad para el Siglo XXI, es menester considerar la reconstrucción del pensamiento emancipador desde los rasgos identitarios de las estrategias contra-

hegemónicas, desarrollando algunos desafíos para las pedagogías críticas. En este orden de ideas, parece conveniente integrar las dos concepciones (subjetivista-externa) que imperan en el entorno pedagógico. Dado que en la concepción técnico-instrumental el docente aparece como desprofesionalizado o más aún, despedagogizado (Mejía, 2005), se requieren ciertas gestiones que desde la Autonomía le permitan un empoderamiento de la academia en general y de la cátedra en particular.

A través de los últimos años las políticas reformistas han tendido a convertir a los docentes en meros desarrolladores o vigilantes instructores de programas o currículos inventados e ideados por especialistas nacionales en algunas ocasiones y otras veces, las más, en expertos foráneos. No menos cierto es que tales especialistas han sido contratados en general, tanto por la crisis propia del sistema como por las imposiciones de organismos internacionales como por ejemplo, el Fondo Monetario Internacional o el Banco Mundial. Todos ellos de paso ignoran u olvidan, la autoridad que le da al docente su propio saber, la Pedagogía que como profesional le llena de razones para argumentar y justificar inteligentemente su actuación, y la comprensión que tiene de los diferentes procesos educativos. Paralelamente, a la Pedagogía se la fue enrareciendo, aislándola y subordinándola a las otras ciencias de la educación, atomizando su propio saber, desarticulando su conceptualización e instrumentalizándola en procura de un rol meramente pasivo o estático.

La transformación necesaria de los dispositivos pedagógicos utilizados hasta hoy, presume una humanización que supere cualquier discriminación o exclusión, a la par de

condensar sistemas didácticos de concientización donde se articulen e integren las clásicas enseñanzas de las escuelas y pensadores más importantes de la pedagogía tradicional. Esto es, en concreto, regresar a los clásicos como solicita recurrentemente la pedagoga Olga Lucía Zuluaga. La reflexión correspondiente sobre procesos cognitivos con efectos didácticos conlleva a constituir la Pedagogía ahora sí, como dispositivo de poder para el control simbólico. Así el docente como sujeto histórico pasa a asumir un rol político que le induce a una responsabilidad social y humana.

De igual forma, el currículo universitario debe estar orientado a rescatar el afecto, la acogida, la fraternidad, en síntesis la condición sensible humana en procura de facilitar la alteridad y la resiliencia, junto con estrategias claras de acompañamiento y solidaridad especialmente a las comunidades más necesitadas. La investigación universitaria y la práctica pedagógica con sus supuestos axiológicos, culturales, psicológicos, hermenéuticos y políticos, no deben descuidar por ningún motivo maneras adecuadas de enseñar y aprender, con el fin de dimensionar las mismas prácticas en lugares o *campos* necesitados de emancipación, sin olvidar que en ese proceso educativo, la evaluación para ser pertinente, requerirá un equilibrio adecuado entre los aspectos cualitativo y cuantitativo.

Para tales cometidos sería conveniente también acudir a la Pedagogía crítica, concebida o pensada por Paulo Freire, donde enseñar es socializar en la cultura de la que yo me hago responsable y donde la clave está en preguntarse por el sentido y el significado de la práctica educativa. Esa socialización se refiere a un diálogo (Traducción de Saberes diría Boaventura de Sousa Santos) centrado en los contextos o lo que es lo mismo, que conduce

al aquí y al ahora determinando así su historicidad; en ese diálogo también se procura rescatar a los sujetos dándole importancia crucial a su cultura y a su alteridad, lo que obliga, como es evidente, a tomar distancia de las condiciones de exclusión y marginamiento. En este ejercicio, la educación para la emancipación, a la luz de la lectura de la realidad, ofrece condiciones históricas para pensar que es posible cambiar las situaciones de opresión e injusticia. Esto significa en últimas investigar la *realidad* para transformarla.

Todo esto implica una metodología de enseñanza diferente a la tradicional, una gestión más conveniente para el desarrollo adecuado del conocimiento, donde la concepción de persona involucre más su dignidad, llevando a cada uno a ser más comprometido con su entorno social, con buena dosis de apertura y aceptación del otro o de lo otro, y como se dijo antes, con un más conveniente sentido de comunidad. Así mismo, supone socializar con los diferentes entes de la comunidad educativa, todas las acciones y estrategias, con el fin de comprender el estado de las cosas e incentivar la contribución con aportes que faciliten su mejoramiento. Bien estar y bien ser del sujeto implica a la vez, una Pedagogía que en su esencia sea concebida como un constructo social donde la participación, el respeto y la democracia se conviertan en sus ejes rectores.

En síntesis, frente al espejismo de la productividad y eficiencia que atan o sujetan tanto al individuo como a la Universidad, ésta última debe esmerarse en rescatar más el carácter emancipador-liberador de la Educación que la propia regulación y control de la misma. Al respecto, la Universidad para el siglo presente, debe pensar irreductiblemente, cómo sus currículos pueden garantizar el desarrollo de las personas y de los grupos en las

áreas cognitiva, social, afectiva, motriz, de comunicación, de compromiso, en un pluralismo equitativo, inclusivo y ético. Por lo pronto, debe esmerarse en formar individuos capaces de convivir en el respeto y el reconocimiento mutuos desde un aprendizaje crítico, democrático y social, cuya concepción sea a la vez cognoscitiva, asertiva y proactiva.

La Interculturalidad como fuente de Emancipación.

¿Cómo se entiende la interculturalidad en el ámbito universitario? Con relativa frecuencia, en la cátedra universitaria latinoamericana y en el caso particular de la universidad colombiana, han surgido cuestionamientos o inquietudes al respecto. La interculturalidad pues, ha sido uno de los temas más discutidos por diferentes autores interesados en la pedagogía contemporánea, articulando a su vez, desde diversos puntos de vista, la forma de correlacionar la teoría y la práctica. Hoy en día continúa siendo éste un tema de profunda curiosidad y debate por científicos sociales quienes desde distintas tesis nos muestran la manera en que la educación se vale de lo intercultural para generar infinidad de conocimientos a partir de allí. Veamos un aporte: “...entonces será pensar la educación como apertura de las identidades, y no tanto como su progresiva adecuación a un modelo de cultura o a un modelo de sociedad identitaria definido. Desde este lugar, la interculturalidad no sería un objetivo de la educación” (Ytarte, 2007, pág. 121).

De acuerdo con esta tesis, puede pensarse que la educación debe ser considerada como un medio a través del cual se da apertura a la interculturalidad. Desde la óptica de los diferentes autores que argumentan en relación con este tema, ha sido considerada la necesidad de tener muy claro el fin de la educación dentro del margen de lo cultural. Se

pide que la educación integre, de cierta manera, las representaciones culturales de la sociedad, siempre desde una dimensión que tenga en cuenta y reflexione con sumo cuidado el concepto de pluralidad.

Lo anterior es significativo, si se tienen como marco de referencia las anotaciones de la misma autora cuando expresa: “La finalidad de la acción educativa debe ser la transformación de las instituciones educativas para desplegar en ellas formas de culturas plurales y favorecer la plena expresión de todas las identidades en relación desde un modelo democrático participativo”(Ytarte, 2007, pág. 131). Si la educación es un medio de aperturas culturales e identitarias, entonces nos llevará al reconocimiento de nosotros mismos como sociedad en construcción, pero que a su vez reconoce la cultura del otro, recordado y vislumbrado dentro del tema o mejor dentro del concepto de otredad. En este orden de ideas, es preciso anotar que la educación intercultural debe ser dirigida a todos los colectivos dentro de un modelo que permita entender los principios de igualdad, así mismo que busque la expresión de las diferencias tanto individuales como colectivas.

Por otra parte, es necesario que la relación educación-intercultural sea también abordada desde el análisis crítico del discurso. Muy conjuntamente con los fines de la educación en relación a la interculturalidad, es de vital importancia observar la manera como la educación afronta los discursos interculturales, y la manera como suscita el concepto de identidad y alteridad. La manera como la sociedad entiende y vive las similitudes y diferencias culturales están estrechamente vinculadas a la forma inmediata como la educación genera narraciones propias del tema.

Adicionalmente, es importante que el discurso sea generado en un sentido reflexivo, pero sin descuidar el carácter bidireccional, donde tanto el emisor como el receptor sean tocados por dicho discurso, y no, que uno de los actores sea manipulable con una actitud pasiva y poco crítica, tal como lo manifiesta la referida escritora: “hasta fechas muy recientes los mecanismos de transmisión de la información se interpretaron de manera unidireccional; en ellos el receptor era totalmente manipulable y pasivo respecto a los contenidos ideológicos del mensaje” (Ytarte, 2007, pág. 146). No olvidemos que nuestras narraciones educativas en medios interculturales deben recaer en la pluralidad, precisamente para conceder un verdadero significado a las diferencias culturales, permitiendo a cada uno reconocerse dentro de un contexto propio, y así valorar los otros contextos, que aunque no sean adquiridos dentro de nuestro sistema de valores, logren ser reconocidos como otras formas y estilos de vida.

Consecutivamente, la educación debe generar conocimientos específicos en los temas interculturales, creando espacios de tolerancia que permitan comprender y reconocer al otro como algo que es ajeno a mí. Es imperativo que se facilite la intercomunicación entre las diferentes culturas, esto con el objeto de promover la solidaridad y cooperación entre los distintos contextos. Así mismo, luego del reconocimiento dentro de la propia cultura, es necesario que la educación permita espacios de expresión de las diversas formas y estilos de vida, para que se pueda dar un proceso de comprensión del otro, ya que no es posible comprender aquello que no se conoce o en su defecto aquello que no ha sido explicado. Si se logra la apertura a estos espacios de socialización cultural, entonces se

tendrá la posibilidad de valorar de forma positiva los derechos humanos que son universales y, en consecuencia, la heterogeneidad.

Hay autores que expresan una substancial relación entre las diferencias, las desigualdades y la desconexión cultural. Es muy importante resaltar que cada una de estas categorías es fuertemente afectada por la sociedad a la que se pertenece, o en su defecto por la educación que se recibe. Según también la clase social se ha de recibir una educación en particular, y en consecuencia desde esa educación se emitirán ciertos juicios sociales que posiblemente choquen con los conceptos de pluralidad. El hecho de estar desconectado, puede derivar el ser excluido por las posibles diferencias culturales que el contexto pueda presentar; es por esto que existe una necesidad de estar conectado con la sociedad, es decir una necesidad de ser ciudadanos (culturalmente incluidos o aceptados).

Finalmente, es menester considerar que definitivamente la educación es el puente que conduce a tener la gran experiencia de la interculturalidad, entendiendo ésta como aquello de lo cual no nos hemos apropiado o no hace parte de nuestra cultura. Sin embargo, es necesario también detenerse y observar la manera como se emiten los discursos o narraciones interculturales en espacios educativos, ya que el no reproducir las buenas narraciones que llevan a valorar las otras culturas como patrimonio de la humanidad, se creará disgusto e intolerancia dentro de la heterogeneidad social. Vital entender que como culturas en contextos nacionales, algunos se comprenden como “la cultura mayoritaria”; no obstante, en contextos internacionales se les visualiza como “otros ellos menos”. Por lo que se puede estar situado en ambas caras de la moneda, la pedagogía debe apuntar a la

comprensión del otro, con el ánimo de recibir correspondencia por las diversas culturas que circundan el mismo mundo donde coexistimos.

Ejercitando la *Traducción intercultural*⁴³ en y desde la Academia.

Como ya sabemos que la industrialización no es el motor del progreso y que a su vez no reconoce ni respeta la naturaleza (Santos, 2003, pág. 31), una de las primeras estrategias pedagógicas intentará promover la importancia de las Ciencias Humanas. Para tal efecto se requieren programas y pensum correspondientes y creativos, tanto de reflexión como de concientización, donde se desarrollen convenientes jornadas especiales que contengan dinámicas, didácticas y tácticas novedosas. De esta forma, se podrá motivar a los jóvenes universitarios a exaltar y defender, desde las primeras clases e inspirados en la ética del buen trato, la vida en todas sus formas y la naturaleza como fuente de ella.

Conociendo, que los agentes históricos cuya dominación y opresión tienen diversos rostros, que ellos mismos se regodean en el llamado *Posmodernismo celebratorio*⁴⁴, que en su comodidad o confort evitan ver problemas, ni menos intentan soluciones para no desestabilizarse y que en consecuencia, toman la vía fácil de hacerlos invisibles, negarlos o minimizarlos con las conocidas premisas de que como estamos, ¡estamos bien!, indudablemente convendría desenmascararlos y colocarlos en evidencia, desnudando sus

⁴³ La *traducción intercultural* es entendida como el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo, tanto las disponibles como las posibles. Se trata de un procedimiento que no atribuye a ningún conjunto de experiencias ni el estatuto de totalidad exclusiva ni el de parte hegemónica. (Santos, 2010, pág. 52)

⁴⁴ Para Santos, estamos enfrentando diversos problemas modernos para los cuales no existen soluciones modernas. De acuerdo con el “Posmodernismo celebratorio”, el hecho de que no existan soluciones modernas indica que probablemente no hay problemas modernos, o que en realidad no hay promesas modernas. Así lo que existe debe ser aceptado y elogiado (Santos, 2003, pág. 33).

intrincados o perversos procederes. Esto último también, porque la ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica e institucionalizada y porque las Ciencias Sociales modernas, se han concentrado en el campo epistemológico del conocimiento más como órgano de regulación que como fuerza de emancipación, generando un orden o más bien desorden que ignora u olvida el pleno sentido de la solidaridad.

Esto significa que se debe pasar como piensa Boaventura, de la ignorancia que envilece o petrifica a un conocimiento válido que como regulación nos pase del caos al orden y que como elemento emancipador nos lleve del soterrado colonialismo a una solidaridad a toda prueba. Tarea más importante para la teoría crítica posmoderna es explorar y analizar todas las formas específicas de socialización, educación y trabajo que promuevan la generación de subjetividades tanto inconformes como rebeldes. La ciencia por su parte, debe medir las consecuencias de sus ejercicios, reconocer otros saberes y aplicar los valores éticos.

Para la comunidad universitaria estas recomendaciones que parecerían dirigirse a otros, no debe significar en lo más mínimo quedarse en la periferia como observadores impávidos, ni tampoco posicionarse como críticos a ultranza, mucho menos estáticos haciendo nada con la nefasta deconstrucción, o sea, “des-pensar, des-residualizar, des-racializar, des-localizar y des-producir” (Santos, 2009, pág. 126), pues ello llevaría a posturas conformistas, decepcionantes o desmoralizadoras. Pero tampoco esas posturas pueden justificarse cuando adicional a ello, exista un engaño de la sociedad capitalista que propone límites o fronteras para ser transgredidos con una errada concepción de la libertad o la autonomía, de tal forma que las opciones o alternativas se tornan en malas, pésimas o

peores. El espejismo material inspirado en sirenas de consumo ofrece oportunidades de elección falsas, por supuesto contraproducentes, o más aún inconvenientes; te dicen que así eres rebelde pero en verdad te convierten en idiota útil y conformista.

Se necesita entonces de una acción rebelde que impulse el cambio. Para ello puede acudir a un trabajo de *Traducción intercultural* de las diversas situaciones, actores, conflictos, soluciones, etc., donde conocer en principio signifique reconocer al otro como igual, sujeto de derecho, digno de una consideración distinta a como se veía antes a los esclavos, los indígenas, las mujeres, los niños o los ancianos, convirtiéndose ese reconocimiento en la Solidaridad como paradigma a enarbolar. Esa igualdad no significa bajo ningún punto de vista uniformidad sino que a la vez produce diferencia, una diferencia como clave del ejercicio de *Traducción o Hermenéutica Diatópica*, referida más arriba, con el fin como se dijo también, de comprender las aspiraciones, las necesidades y la práctica del diferente.

En todo esto debe estar empeñada la pedagogía universitaria, donde la docencia universitaria se convierte en ejercicio de *Hermenéutica diatópica* o de *Traducción de saberes* para romper el despotismo científico. Donde la interdisciplinariedad favorezca la resolución de problemas sociales desde proyectos que involucren la investigación y la acción participativas como quedará establecido en el próximo apartado. Donde la formación para el diálogo y la ciudadanía se conviertan en instrumentos forjadores de paz y justicia social. Al respecto, recordemos también que en el primer apartado se determinó a la *Sociología de las ausencias* (Santos, 2009), como mecanismo para la comprensión de los silencios, y para reconocer también las necesidades impronunciadas de tantas y tantas

comunidades ávidas de intercambiar cultura, haciendo circular el conocimiento como pedía Freire, con la única intención de enriquecerse mutuamente y saborearse o regodearse en el progreso y la realización mutuas.

Las prácticas emancipadoras referidas, identificadas por Santos como *Posmodernismo de oposición*⁴⁵, requieren hoy día redes donde los intereses comunes impulsen tal rebeldía contra los atropellos del neoliberalismo y del mercado, donde tus enemigos incluso virtuales pueden estar enfrente o atrás acechando tu distracción, tu descuido, tu obnubilación. Es necesario que esas acciones rebeldes produzcan golpes de opinión, a sabiendas de que el bienestar no depende de la cantidad de riqueza sino depende de su justa y debida distribución. Entonces, todo ello obligará a buscar alternativas al desarrollo mismo, y a buscar realizar las promesas justas y adecuadas de igualdad, libertad, paz y dominio de la naturaleza.

Cátedras y ejercicios que articulan lo Multidisciplinar. La Docencia.

En su legado operativo para la pedagogía universitaria en función de una educación que lleve a trabajar por la equidad y la justicia social, el padre Ellacuría formuló varias estrategias para dimensionar y hacer efectivas sus ideas. Como soporte a las tesis propuestas arriba sobre la interculturalidad, que en últimas intentan constituir una educación más democrática basada en el reconocimiento e inclusión de todo tipo de

⁴⁵ El Posmodernismo de oposición parte de la crítica de la modernidad como el punto desde el cual reactivar el sentido de la utopía crítica y reinventar la emancipación social mediante la propuesta de alternativas epistemológicas y culturales de contenido liberador. Si el posmodernismo celebratorio tiene un carácter esencialmente conservador y conformista, el posmodernismo de oposición se presenta ante todo como una opción inconformista, rebelde, comprometida y transformadora, que apuesta por pensar de nuevo las grandes promesas incumplidas de la modernidad -igualdad, libertad, paz y solidaridad- en el marco de un nuevo paradigma social y cultural (Aguiló, 2008, pág. 16)

población invisibilizada o marginada hasta ahora, plantea unas claves para entender la pedagogía en la educación universitaria.

Veamos: Un cambio total de paradigma educativo relativo a la proyección social como modelo operativo, en una visión política, pluralista, ligada al nuevo espíritu de equidad y calidad, buscando en todo la protección a los más desfavorecidos o relegados. Al democratizar la universidad, se debe procurar la mayor inclusión de los estudiantes de bajos recursos o de comunidades aisladas u olvidadas con ejercicios de actualización, de monitorias o de acompañamientos que les permitan desempeñarse convenientemente dentro de los estudios más especializados, en función del desarrollo intelectual colectivo. Por lo tanto, sería bueno revisar los principios rectores educativos de la universidad para lograr un apoyo irrestricto y conveniente a estos nuevos estudiantes, lo que implicaría una pedagogía de aquí y de ahora.

En cuestión de multidisciplinariedad, tanto dentro como fuera del campus universitario, lo que se conoce como intercambio pero también como globalización universitaria, es importante tener fronteras menos rígidas desde un nuevo espíritu de integración, investigación, complementariedad y enriquecimiento: “La idea de mezclar visiones y metodologías con sus varias lecturas, se aplica en especial a las universidades para recobrar su capacidad crítica, sacudir su mundo departamentalizado, tedioso y rutinario, y llevar a estudiantes y profesores a un mayor contacto con la vida real” (Fals Borda, 2012, pág. 277). En la práctica, esto significa que las facultades o departamentos puedan tener espacios donde un mismo proyecto o programa, convoque docentes y estudiantes que aporten y soporten soluciones conjuntas desde su disciplina respectiva. Y

también que las universidades faciliten espacios para que sus investigadores y científicos más connotados puedan hacer encuentros, trabajos conjuntos, congresos, foros, etc., para dimensionar soluciones a los problemas sociales más urgentes.

En este aspecto, la educación que se podría denominar compensatoria, exigiría introducirse en un proceso de intercambio y confrontación cultural para abordar críticamente la diversidad entendiendo la otredad y permitiendo la inclusión. Se requeriría por tanto, programas especiales para apoyar o reivindicar modelos principales de desigualdad: género, clase, raza, etnia, condición, región y nacionalidad, garantizando a todos los estudiantes el acceso a los métodos y descubrimientos científicos. Esto obligaría a reconocer que se puede organizar el conocimiento de forma diferente y que las distintas formas de producirlo favorecerán a todos, incluidos los que encarnan la ciencia tradicional, y a convivir en un ambiente de reconocimiento y respeto mutuos donde se permite la complementariedad, la consolidación y la participación real.

En general, los reglamentos y las constituciones universitarias que se suponen inspiradas en la autonomía, le apuntan a formar personas para la vida, desde la democracia, los valores, los principios y los derechos humanos. Es necesario entonces la inclusión del discurso intercultural en las correspondientes legislaciones que reconozcan explícitamente dichos derechos, promuevan y fomenten la participación, y develen el carácter multicultural, polifacético y plural de ellas mismas. De lo contrario, sin ese soporte legal, será muy difícil dimensionar los cambios requeridos en los modos de la enseñanza y de la pedagogía. A la vez, tal criterio de inclusión, descartaría cualquier tipo de selección, de

evaluación competitiva, de mecanismo de agrupamiento y de clasificación en la escolarización universitaria.

Sin temor a perder la identidad bien sea pública o privada, emulando su orientación particular, la universidad debe cimentar lo propio, promoviendo y ejercitando una apertura sin cortapisas a lo ajeno, para superar las visiones parciales y estáticas que le anquilosan y limitan. La camaradería, el colegaje y la adaptación al medio se constituyen en condiciones por las que el intercambio puede resultar muy fructífero para las partes. Pero también, sería conveniente que en todas las fases o dimensiones de los intercambios e integraciones, se pudiera pasar de la descripción generalizada de multiculturalidad a la proposición más abarcadora de interculturalidad.

Desde una democracia universitaria real, establecida o al menos considerada en el capítulo anterior, la comprensión de las culturas y los intereses de la mayoría, estarían descartando irreductiblemente un currículum elaborado desde una posición socialmente dominante. Esto obligaría a diseñar, implementar o implantar (aunque suene autoritario) en los currículos universitarios, ejercicios prácticos donde situaciones y conflictos obligan a solucionar problemas entre personas diversas. Dichos currículos de carácter inclusivo, valorarían todas las experiencias de los estudiantes sin importar su procedencia y condición. Como eco también de la ruptura política establecida en el capítulo anterior, es necesario aclarar que no debe existir en el currículum una contraposición entre la formación para la participación y los criterios o las estrategias contrahegemónicas del mismo. Los efectos sociales del currículum deben analizarse como la producción histórica de más o menor igualdad a lo largo del tiempo.

En este punto es conveniente revisar también el concepto mismo de docencia y su finalidad, lo que debe ser idealmente dentro de sus condicionamientos y posibilidades reales, dado que la mayor parte de los recursos universitarios se dedican a ella. Se da por supuesto que el ejercicio docente implica óptima preparación, responsabilidad, ética, compromiso, identificación con los propósitos y el estilo universitario, etc. Pero desde nuestra reflexión, “esto se logrará en la medida en que la docencia esté orientada por la proyección social y esté orientada a la realidad nacional”(Ellacuría, 1999a, pág. 136); por lo mismo, se debe procurar la concientización de todos los estamentos universitarios, para que busquen desde sus dinámicas propias, el cambio y la transformación social.

El docente desde su cátedra no se debe limitar a impartir sólo conocimientos o información, ni aún la escueta transmisión de un buen programa para producir profesionales adecuados, sino que por su convicción en el ideal propuesto, debe buscar ante todo la formación de sus discípulos “mediante el cultivo de su capacidad crítica y creadora, mediante el logro de actitudes nuevas y el desarrollo de actitudes mejores”(Ellacuría, 1999a, pág. 138). En algunas universidades, el estrato social de sus integrantes no debe constituir un condicionamiento para que la docencia se acomode a los intereses de clase o a las exigencias del mercado profesional. Para este cometido ayudará en mucho retomar el protagonismo que antaño tuvieron las ciencias sociales junto con las materias de corte humanista, conectando e integrando interdisciplinariamente, como se dijo atrás, con las disciplinas meramente teóricas o técnicas.

De parte de la universidad como institución, bueno es “crear mecanismos para formar al docente...Debe fomentar cursos para profesores, debe fomentar seminarios

interdisciplinarios”(Ellacuría, 1999a, pág. 141). Pero a la vez, sería ideal que atendiera las propuestas, requerimientos o exigencias de sus miembros, en cuanto a la optimización de programas, recursos necesarios y métodos pedagógicos. Sobre los métodos y programas, vale la pena recomendar, que se debe insistir mucho en el hábito de aprendizaje permanente, en el rigor científico, en los fundamentos para la crítica, en la disciplina mental y en la profundización documentada para el tratamiento correspondiente de las distintas temáticas a trabajar. Como complemento de esta labor, se juzga obligatoria la evaluación continua de la función docente en vía a ubicar el impacto real que ella va produciendo adentro y afuera de los claustros universitarios.

Un último aspecto que puede importar dentro de las rupturas pedagógicas ineluctables para la universidad actual, tendría que ver primero con impedir un número masivo de estudiantes o un crecimiento desmesurado de los mismos. En general si las instalaciones con que se cuenta, y el número de miembros académicos potencialmente capaces no son suficientes, es mejor no asumir irresponsablemente tales retos. Ello tampoco justifica un incremento absurdo en las matrículas con la apología odiosa del caso. Más bien, como medida complementaria, y en cuestión o mejoramiento estructural de la institución, sería conveniente fortalecer el decanato de estudiantes en procura de potenciar el desenvolvimiento estudiantil.

Mirada propositiva y proyectiva para la Universidad del siglo XXI:

Otro mundo es posible y urgente, si otra universidad es posible y agente.

“Sólo habrá emancipación social en la medida en que haya resistencia a todas las formas de poder”(Santos, 2004, pág. 29).

Hecho un recorrido general por la problemática universitaria en la actualidad, y los motivos, concepciones y fuentes de las rupturas propuestas, en la búsqueda de paradigmas emancipadores para el Siglo XXI, a continuación se presenta, a manera de conclusiones o de provisorio cierre, lo que podría resultar como una agenda intelectual, política y pedagógica; o si se quiere, una plataforma encaminada a propiciar y potenciar, una auténtica universidad con sentido y proyección social, desde los autores estudiados. Esa misma agenda requiere en primer término, tomar distancia y cuestionar las lógicas culturales hegemónicas: “Toda forma de pensamiento crítico debe comenzar por ser una crítica al conocimiento mismo”(Santos, 2003, pág. 33); en segundo término, delinear los principios o criterios desde los cuales renovar la tradición crítico emancipadora, y finalmente, esbozar las implicaciones pedagógicas que para la Universidad del Siglo XXI tendría la formación en unas nuevas coordenadas culturales. Para tal efecto, en este apartado intento un par de cosas: en la primera, recoger o condensar en dos frentes alternos, las principales inquietudes de los autores trabajados; y en un segundo momento, dejar planteadas tres propuestas concretas para implementar en y desde la universidad de hoy, las claves emancipatorias que pueden resultar convenientes y convincentes.

En cuanto a Santos, un primer punto a considerar es la importancia de que el conocimiento científico se torne o busque incesantemente el *sentido común*. Se siente en principio, que el mundo está plagado de “ignorantes especializados” (Santos, 2009, pág. 55); situación patente, por ejemplo y exagerando un poco, en la imposibilidad de mantener una conversación de más de un minuto entre profesionales de distintas disciplinas. Por lo mismo, es menester una revalorización, rehabilitación y reimplantación de las Humanidades en el currículo universitario. Por otro lado, se pueden visualizar algunas trazas liberadoras en algunas de las características propias de dicho *sentido común*: su practicidad favorece la creatividad y la plasticidad; por no estar muy contaminado, tiene la responsabilidad como referente ético crucial; como es fruto de la experiencia, se concibe fiable y seguro, es transparente pero a la vez desconfiado bajo la premisa conocida de la “malicia indígena”; es respetuoso y le da una valoración profunda a lo Otro y si es presentado como científico, pues mucho más⁴⁶; su reproducción espontánea le impide ser metódico y rigurosamente disciplinado; es poco preocupado por mercantilizar su producción; privilegia la acción y acepta la realidad como es, o está dada; finalmente, no intenta enseñar sino persuadir desde la anécdota, la metáfora o la retórica.

Según Santos, este *sentido común* puede estar en la génesis de una nueva racionalidad, hecha de varias racionalidades: “Para que esta configuración de conocimiento ocurra es necesario invertir la ruptura epistemológica. En la ciencia moderna la ruptura epistemológica simboliza el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico; en la ciencia posmoderna el salto más importante es el que está

⁴⁶ Al respecto, se puede recordar aquella anécdota referida por Freire, en un encuentro con campesinos de un “círculo de cultura”, donde el juego sobre saberes quedó empatado diez a diez (Freire, 2002, pág. 45).

dato desde el conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común” (Santos, 2009, pág. 56). Eso implica que la ciencia y la técnica se conviertan en sabiduría de la vida, esto es, en una nueva actitud epistemológica: “una aplicación de la ciencia edificante y socialmente responsable” (Santos, 2009, pág. 61), desde un principio de inseguridad, con la certeza de que estamos en una fase de transición paradigmática.

Como síntesis de la *Ecología de Saberes*, se puede decir que los objetivos pretendidos por Santos a partir de ella, consisten en ejercitar la *Traducción intercultural*, erigir una epistemología emancipadora y multiplicar las alternativas a la globalización hegemónica en favor de una transformación social vanguardista. En cuanto a la *Traducción intercultural* sería crucial considerar atentamente la “*Falacia de la contemporaneidad*” (Santos, 2009, pág. 76), donde palabras más, palabras menos, un campesino le dice al funcionario del Banco Mundial: “por sus medidas, mire como estamos en la inmundia” (*pasado presente*), a lo que el funcionario responde: “si pero están mejor que antes” (*presente pasado*). Eso obliga a que se considere seriamente desde las partes, la necesidad de un reconocimiento mutuo, haciendo contra la ceguera y los intereses mezquinos, en lo que considerábamos antes como transición paradigmática, exigiendo en últimas y a ese propósito, “que la solidaridad se transforme en la forma hegemónica de saber” (Santos, 2009, pág. 64), cimentando el *otro mundo posible* y digno para la humanidad.

Sobre Ellacuría se puede decir que es evidente su pensamiento de transformar la Universidad para así facilitar una posible transformación de la sociedad, siempre y cuando la educación universitaria derive en responsabilidad y compromiso social para el cambio.

Esa responsabilidad y compromiso, surgen desde la formación rigurosa y un profundo sentido de resistencia a las intervenciones dominantes del mundo globalizado. Resistencia que se supone inspirada por la eficacia de la palabra recibida en el específico saber y quehacer universitario, gracias a una *docencia e investigación* convenientes. Estas dos reconocidas funciones son como los cimientos que soportan la principal tarea de la universidad entendida como *Proyección Social*, cuya esencia no tiene que ver para nada con el asistencialismo, o la simple visita investigadora e interesada a las zonas populares, sino que “busca prioritariamente la radical transformación del desorden establecido y de la injusticia estructural”(Ellacuría, 2004, pág. 23).

Pero más aún, es la búsqueda de un encuentro fraterno para el diálogo horizontal con los movimientos y grupos sociales, en la intención de influir como corresponde a la sociedad, “tarea que implica el esfuerzo de desnaturalización y desuniversalización de la modernidad”(Lander, 2005, pág. 33), universalismo que Ellacuría ya cuestionaba, cuando analizaba la *civilización de la riqueza*. Esa búsqueda pues, se convierte en objetivo último integrador de *la realidad* como objeto teórico del saber universitario, y del observador que se sitúa en el *campo político* que representan las mayorías populares, afirmación válida “si se acepta que el gran campo de docencia y de investigación de la universidad es la realidad nacional”(Ellacuría, 1982, pág. 795). En este punto, la Universidad puede dimensionar su Autonomía como aspecto político, al encontrar la posibilidad de constituirse en la razón de esas mayorías, sin endiosar la ciencia ni tampoco la tradición (*sentido común*), sino más bien intentando hallar la fuerza de la verdad racional que les cobija, para descubrir mejor la

razón de esa verdad, para dejarse impregnar por ella y, sólo entonces, para relanzarla con razones más articuladas, en pos de la esperada *justicia cognitiva*.

En el texto del autor norteamericano Kevin Burke encontramos la pregunta de Ellacuría: “¿Howto place theuniversityconcretely at theservice of liberation?”(Burke, 2006, pág. 10), “¿Cómo en concreto poner la Universidad al servicio de la liberación?” (Traducción propia), y se encuentra a continuación una respuesta parcial: “Ellacuríasawthetask, then, as lookingfor a waytomaketheuniversity and liberationintersect.To this he added the need to rethink both the *political dimension* of the university”(Burke, 2006, pág. 11). “La tarea para Ellacuría consistió, entonces, en buscar un modo de hacer converger *universidad y liberación*, a lo que añadió la necesidad de repensar la *dimensión política* de la universidad” (Traducción propia). De lo estudiado en esta investigación cabe concluir, que el complemento a la respuesta para dicha pregunta, radica en cultivar el saber racional y la *cultura* misma. De esa forma, se generan saberes para conocer la realidad a través de la investigación y la docencia, de modo que, lo correspondiente a enseñar a través de cualquiera de las disciplinas del currículo universitario, sea *la realidad* nacional. El rector de la UCA en últimas, termina presentando *la proyección social* como una vía hacia la *Emancipación* o la *liberación*, dimensiones que abarcan la lucha no sólo por la política sino también por la epistemología y por la pedagogía, a sabiendas o con conciencia clara de que el ejercicio de *la proyección social* está en construcción, o lo mismo, está inacabado.

Con todo ese marco “global”, me atrevo ahora a presentar, en concreto, las tres propuestas que me inquietaron e interesaron, en el mismo momento que pensé la

posibilidad de concebir *otro mundo*, desde los claustros universitarios. En el fondo, ellas constituyeron la razón de mi motivación para hacer de ésta investigación una oferta emancipatoria a la *realidad* de hoy. Tales propuestas se puede decir que “utilizan”, como plataforma de lanzamiento, dicha investigación.

La primera, surge de Ellacuría en su planteamiento antagonista a la *civilización de la riqueza* o del capital: “**La cultura del trabajo y la civilización de la pobreza**”(Ellacuría, 1990, pág. 434), consistentes en otro estilo de vida, una vida sencilla y austera. Una vida como alternativa a la sociedad del tener, centrada en ser uno mismo auténticamente, y en el encuentro solidario con los demás, especialmente con los más desfavorecidos de nuestro tiempo, para hacer frente al acelere, al afán de dinero, al consumismo, a la competitividad absurda, al exhibicionismo y a la banalidad: “Es desde la propia identidad desde donde pueden asimilarse valores de otras culturas sin perderse en ellas”(Ellacuría, 1990, pág. 438). Esto significaría para algunos, el abandono de su cómoda pero alienante instalación en la cotidianidad virtual, mientras cambian sus subjetividades y conciencias, con el fin de volver a la verdadera *realidad* e intentar cambiarla. Para Ellacuría, la *civilización de la pobreza* se basaba en la búsqueda de formas alternativas de vida digna, que favorecieran el acceso de bienes para todos, dentro de los límites ecológicos y lógicos del planeta, pues para la época ya se visualizaba a la sociedad capitalista como *ecocida*(Rosillo M., 2009, pág. 197). De esta forma, Ellacuría se podría inscribir dentro de lo que Santos llama *el posmodernismo de oposición*(Santos, 2005, pág. 105).

La segunda propuesta viene dada desde algunas premisas importantes de Lander, de Santos, de Aguiló y de Freire, corroboradas en una conferencia impartida por el doctor Stephen Ball, en la Pontificia Universidad Javeriana, el pasado 11 de octubre de 2013, cuya presentación tituló: “Neoliberal education, Neoliberal Research and Truth-telling” (“Verdades frente a la educación e investigación neoliberales”). De todo ello surgen algunas pistas para la propuesta que paso a desglosar sucintamente: Es preciso *descolonizar nuestro imaginario*, dado que en la transformación de la tierra a la fábrica como producto de este nuevo régimen de normalización se creó el *hombre económico* (Lander, 2005, pág. 21), que según Santos son dos: “El *homo sociologicus* sobresocializado no es el opuesto del *homo economicus* subsocializado, sino su doble. El *homo sociologicus* es el *homo economicus* en acción” (Santos, 2009, pág. 84), explicados a su vez por Aguiló, para quien: “La sociedad de mercado reduce al ser humano a las dos dimensiones características del pensamiento económico liberal: el *homo economicus*, el individuo atomizado que por medio de la razón instrumental persigue el máximo beneficio, y el *homo consumens*, el ser humano consagrado no sólo a la posesión, sino sobre todo al consumo individualista creciente” (Aguiló, 2009b, pág. 190).

En ese proceso de *descolonización*, se requiere de acuerdo con Freire: “preparar a sujetos críticos capaces de responder con prestancia y eficacia a desafíos inesperados y diversificados” (Freire, 2010, pág. 136). Ello exige como preámbulo, según Ball, que la Universidad forme al estudiante en un delicado pero profundo trabajo personal encausado en la ética del yo o del ser. Con tal procedimiento, se le facilitará el conocimiento de sí mismo, lo que es, lo que quiere ser, en unas pequeñas luchas consigo mismo en procura de

una **Ontología crítica**. Como en general no hay autoconciencia de ser uno articulado (¿manipulado?) por el Neoliberalismo, y como éste funciona a través de las prácticas del desempeño y la clasificación, la clave sería no responder, o responder de maneras distintas, con diferentes formas de resistencia, por ejemplo, salirse de las tecnologías del Neoliberalismo, desde técnicas de autodisciplina forjadas en la Universidad.

Esas alternativas conducirían al estudiante a progresar como actor social y sujeto de política que, en contraposición al *homo economicus* mencionado arriba, ejercitaría una notable solidaridad desde su autonomía. Para el efecto, esa autonomía se podría ver o considerar, como una manera natural de practicar la convivencia o *practicación* del vivir, cuya fuente del sentido popular, es la relación convival, como constitutivo de su ser, lo que le llevaría a ser: un *homo convivalis* (Lander, 2005, pág. 171). Bien particular resulta que todo lo expresado en esta segunda propuesta coincide con el pensamiento de Ellacuría, para quien: “el esfuerzo educativo humanista, la acción universitaria, deberían ir encaminados a liberar la “realidad” del imperio del “ser” y a subordinar éste a aquélla, como un momento de lo real, como una actualidad” (Fernandez., 2006, pág. 17).

Una última propuesta en coincidencia con la “misión” de la Universidad, surge de la necesidad de coadyuvar pragmáticamente a resolver los problemas urgentes del componente social, desde la formación de personas comprometidas con las opciones de superación de las desigualdades e injusticias sociales: “Si la globalización centrada en el mercado expandió mundialmente el espíritu de competición, ahora es necesario hacer valer una globalización fundada en las relaciones sociales sinérgicas” (Tres, 2006, pág. xxxix). La

contribución de la Universidad requiere en ese sentido, una amplia participación de estudiantes, docentes e investigadores que pudieran fortalecer, aprender y colaborar en las distintas etapas significativas: identificación y definición de prioridades sociales, producción y socialización de saberes, preparación de estrategias, etc.

Dentro de esas estrategias se podría considerar una “**Universidad en diáspora**”(Fals Borda, 2012, pág. 318), para articular el conocimiento teórico con la praxis, evocando para ello el programa “TeachforAmerica” iniciado en Estados Unidos en 1989. Referenciado por Cabrol, “El programa consiste en la selección y capacitación de jóvenes sobresalientes académicamente y recién egresados de la educación superior, que son aceptados para convertirse en docentes por dos años en alguna comunidad de bajo nivel socioeconómico”(Cabrol, 2012). Según el mismo autor, el programa pretende mejorar la calidad educativa de los destinatarios pero también, incidir en la formación de jóvenes con sentido social que contribuyan al desarrollo de una sociedad más justa, más equitativa y por ende, más democrática.

Al respecto, mi propuesta radica en no esperar a que los jóvenes se gradúen sino que desde su ingreso a la Universidad, se vieran abocados a participar en un programa similar. Pero, para no hacer obligatorias esas prácticas como requisito o exigencia en vía a obtener un título o poderse graduar, sería conveniente formar los estudiantes desde los primeros semestres en trabajos de campo que inciten la filantropía, el altruismo y la solidaridad.

En últimas, es factible considerar que ese trabajo de campo o la recuperación del mundo rural, y el consiguiente freno o desmontaje de lo urbano y de la movilidad

motorizada, pediría como estrategia, según Ellacuría, poner a los estudiantes en contacto directo con su propia *realidad nacional*: “experiencias de semestres de campo, prácticas profesionales y servicios sociales significativos en comunidades pobres y marginadas harían posible cambiar su percepción acerca de los saberes y la inteligencia popular, al mismo tiempo que transformarían su propia percepción de la realidad”(Fernandez., 2006, pág. 22). Eso se traduce en renovar las prácticas educativas y salir de las aulas o recintos universitarios para correr a donde están los retos y a donde se conciben los saberes socialmente relevantes, tal cual los necesitamos.

Unas inquietudes para seguir rumiando a partir de las reflexiones hechas, plantearían aspectos como, por ejemplo, ¿Cuáles serían los *sentidos, las finalidades y las maneras de hacer*, que obliguen a movilizar el conocimiento emancipador en una implementación acorde con el mundo de hoy, dentro de la Universidad que se está construyendo en el nuevo Siglo?, ¿En qué consistirían las *alternativas* a implementar, para facilitar una reorientación del ser o una ontología crítica de la comunidad universitaria? O también, ¿Qué *aplicaciones* sería interesante rescatar de eso que se dijo? Queda abierto el debate.

Referencias

- Aguiló, A. (2008). *La dignidad de la basura*. Palma de Mayorca: Universitat de les Illes Balears.
- Aguiló, A. (2009a). La Universidad y la globalización alternativa: Justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. *Nómadas*, No. 22, sin paginación.
- Aguiló, A. (2009b). Los Derechos Humanos como campo de luchas por la diversidad humana: Un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. *Universitas humanística* No. 68, julio-diciembre, 179-205.
- Burke, K. (2006). *LOVE THAT PRODUCES HOPE. THE THOUGHT OF IGNACIO ELLACURIA*. Collegeville, Minnesota: Liturgical Press.
- Cabrol, M. (2012). *Educación para la transformación*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Ellacuría, I. (1980). Universidad y política. *Estudios Centroamericanos*(No. 383 p. 807-824), 807-824.
- Ellacuría, I. (1982). Universidad, derechos humanos y mayorías populares. *Estudios Centroamericanos* No. 406(No. 406 p. 791-800), 791-800.
- Ellacuría, I. (1985). Función liberadora de la filosofía. *ECA*, 435-436, 45-64.
- Ellacuría, I. (1990). *Mysterium Liberationis*. Madrid: Trotta.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ellacuría, I. (1993). Qué piensa la UCA de la Educación Superior. *Estudios Centramericanos*, (No. 540, p.923 - 936).
- Ellacuría, I. (1999a). *Escritos universitarios*. San Salvador: UCA Editores.

- Ellacuría, I. (2004). *Vigencia del pensamiento emancipatorio*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ellacuría, I. (2005). *Escritos políticos. Veinte años de historia*. San Salvador: UCA Editores.
- Fals Borda, O. (2012). *Ciencia, compromiso y cambio social*. Buenos Aires: editorial El Colectivo.
- Fernandez., D. (2006). *Ignacio Ellacuría: vida, pensamiento e impacto en la universidad jesuita de hoy*. México: Universidad Iberoamericana, A.C.
- Fischman, G. E. (2008). Las Universidades Públicas en el siglo XXI. *Universitas humanistica*. No. 66. Julio-Diciembre., 239-270.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores,s.a.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Indignación*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Hoyos, G. (2012). *Memorias del XI congreso de investigación*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Lander, E. (2005). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Martínez, J. E. (2010). *La universidad productora de productores: entre biopolítica y subjetividad*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Mejía, M. R. (2005). Los movimientos pedagógicos en tiempos de globalizaciones y contrarreforma educativa. *Nodos y Nudos*. Vol. 2. No. 18, 4-19.
- Rosillo M., A. (2009). *Los Derechos Humanos desde el pensamiento de Ignacio Ellacuría*. Madrid: Editorial DYKINSON S.L.

- Samour, H. (1989). *Universidad para la liberación: Planteamiento universitario 1989*. Recuperado el 29 de Octubre de 2013, de Planteamiento universitario 1989: http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Universidad_para_la_liberacion.pdf
- Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Santos, B. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, Universidad Nacional de Colombia.
- Santos, B. (2004). *Democratizar la democracia: los caminos de la democracia participativa*. México.: Fondo de Cultura Económica.
- Santos, B. (2004). *Emancipación social y violencia en Colombia*. Bogotá: Norma.
- Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Santos, B. (2006). *La universidad popular del siglo XXI*. Lima: Fondo editorial de la facultad de Ciencias Sociales. UNMSM.
- Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires: CLACSO.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- Tres, J. E. (2006). *La educación superior en el mundo 2007*. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
- Ytarte, R. M. (2007). *¿Culturas contra ciudadanía?* Barcelona: GEDISA.

CAPÍTULO IV

APROXIMACIÓN A UNA POÉTICA PARADIGMÁTICA DEL MEDIO AMBIENTE

Para una Comprensión de la Educación Ambiental en Clave de Boaventura de Sousa Santos

Patricia Torres⁴⁷

Introducción

Los discursos se desarrollan en la dimensión de una historia general; son reflejo de las instituciones, de los procesos económicos y de las relaciones sociales, revelan el nivel singular en que la historia da lugar a tipos definidos de discurso, que tienen sus propios tipos de historicidad, y que están relacionados con todo un conjunto de relatos y narraciones. (Foucault M., 1972, p.202

La educación ambiental está cruzada por procesos complejos, uno de ellos son sus narraciones⁴⁸ La procedencia de estas narraciones y su trayectoria incide en los cambios y transformaciones de lo local mediante el establecimiento de los discursos de las narrativas globalizadas, re creadas en el ámbito cultural - ambiental de los territorios, mediando la forma en que los habitantes enfrentan los problemas con el entorno. Estas narrativas proceden de unas jerarquías que promueven y profundizan la desconexión entre el saber y el hacer, abriendo las brechas evidentes entre la educación y las prácticas sociales.

⁴⁷ Patricia Torres (patriciatorresg@hotmail.com) Profesional en Estudios Literarios en la Universidad Pontificia Javeriana. Bogotá. Colombia. Especializada en Proyectos de Desarrollo de La Escuela Superior de Administración Pública ESAP. Bogotá D.C Colombia. Docente del Área de Capacitación ESAP. Candidata Magister en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. Colombia.

⁴⁸ la narración en el enfoque hermenéutico de P.Ricoeur (1996.p994-1002), entendida como una función del tiempo histórico, como una condición ontológica. El tiempo humano está mediado por la historia, y por la ficción. Conocerse implica ‘ponerse a la luz del régimen del relato histórico ‘ y de la ficción’. En su discurso sobre la Identidad Narrativa, este concepto avanza hacia otro, la identidad en *si misma*. En la tradición hermenéutica, la narrativa como forma de ser, de conocer y también como método de conocimiento.

Este ensayo busca problematizar las relaciones ambientales entre lo global y lo local desde los temas del pos colonialismo y el pos desarrollo, a partir de los postulados de la epistemología del sur, mediante el análisis de las narrativas ambientales globales desplegadas en sus paradigmas, en las categorías más profundas que tensionan la educación ambiental sobre el Desarrollo Sostenible; este concepto, avalado y aceptado por las estructuras del orden supranacional que lo ha formalizado, y por lo mismo, acogido de manera incontrovertible por la escuela.

Analizar la problemática desde los discursos que simbolizan estos paradigmas, los conceptos modeladores en la perspectiva ambiental de la historia reciente de los eventos multilaterales, y en los relatos de la vida nacional, implica una revisión de las definiciones, acotadas en sus propios ámbitos, en su propia *contextura espacial, física y simbólica* como afirma Boaventura de Sousa Santos (1991), *buscando en los conceptos y en sus representaciones la clave de la comprensión de las relaciones sociales que subyacen en ella.* (p.16-38)

Comprender la forma en que se construyen estos relatos como formas de poder mediante los supuestos éticos que las impulsan y la forma en que circulan y son apropiadas, puede ayudar a subvertirlas ‘desde el sur’, siguiendo el camino que propone De Sousa, quien desde la epistemología del sur, reclama la metáfora como punto de partida, de rupturas, de encuentros y desencuentros en los procesos sociales que tienen lugar en los tiempos actuales, para integrar al sujeto, individual y colectivo a los procesos de resistencia y emancipación que permitan armonizar sus relaciones con el entorno.

Por último, aproximar el papel traductor de la educación, como intérprete del contexto ambiental, señalando las implicaciones epistemológicas, políticas y pedagógicas que permitirían la emergencia de paradigmas alternativos que pueda contribuir a la solución de los problemas del hábitat, diferente a los métodos reglados que resultan ser más importantes que el sujeto de la experiencia educativa quien, en consecuencia resuelve los problemas del entorno desde la teoría, desde la experiencia interpuesta y la relación desafectada con la realidad, formando conocimientos que se deslegitiman en la vida

práctica, lo cual, redundando en uno de los problemas de la pertinencia de la educación ambiental en Colombia.

El giro narrativo en esta investigación, aborda la emergencia de problemáticas ambientales desde la dimensión simbólica del lenguaje, ubicándose en planos concretos de tiempo, sujeto y lugar; para acercar el registro a experiencias colectivas que han participado en la construcción de identidades y subjetividades en que se agencian los diversos discursos, textos, contextos y lenguajes que emergen de las narrativas ambientales para constituirse en expresión y representación de nuestra realidad compleja.

Una Aproximación al medio ambiente.

El concepto del medio ambiente ha venido construyéndose como resultado de las relaciones que se establecieron a partir de los procesos de industrialización como una materia reciente, que suele ubicarse desde la segunda mitad del siglo XX, para dar respuesta a las preocupaciones sobre los desequilibrios a causa de los impactos negativos que ha ocasionado la especie humana en su interacción con los sistemas naturales.

Aunque, se conocen registros antiguos de autores como Hipócrates y Herodoto⁴⁹ como evidencia de la preocupación respecto del entorno natural, parece que, el fenómeno de los movimientos ambientales, es muy reciente. Hace poco más de un siglo, se conoció la *crítica naturalista*, una variante de la crítica social emanada de los inconformismos a causa de la industria y las secuelas coloniales: una vertiente reclamaba mejoras sanitarias para enfrentar los entornos urbanos y las enfermedades denominado *higienismo decimonónico*, otra buscaba la restauración de la naturaleza por medio de cambios actitudinales denominada *naturalismo* y otra distinta, más orientada a la protección de especies y espacios naturales vinculados por asociaciones a escala nacional, conocida como *conservacionismo* (Pierri, 2005 p.27)⁵⁰. Las guerras mundiales fueron un factor de retroceso

⁴⁹ Este tema se encuentra desarrollado por José Antonio García González en el siguiente enlace: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1410706.pdf

⁵⁰ La autora, relata la incidencia de enfermedades que afectaron a las clases altas, influyendo estas a la definición del movimiento higienista, de igual manera, antes de la primera guerra mundial, se conocieron

para estas corrientes sociales que resurgieron con fuerza luego de la revolución del '68', como una expresión muy cercana a los movimientos de la contra-cultura.

No obstante, la evolución y conceptualización de lo ambiental depende del proceso histórico en que se aborden las preocupaciones por el entorno. Esta disertación, que no pretende hacer un examen de las diferentes propuestas ambientales, se acerca desde el principio dialógico (Morín 1998), como aproximación a la problemática ambiental, mediante la asociación de dos términos complementarios puesto que, admiten la dualidad en la unidad: Lo global es contrario a lo local, pero a la vez complementario, el análisis pasa por el hecho de que los impactos ambientales se dan localmente pero generan impactos globales, así mismo, las narrativas globales pueden ser confrontadas para pensar y actuar en lo local.

El enfoque surge de la disposición y delimitación que Boaventura de Sousa Santos hace sobre la globalización y el paradigma de la modernidad, teniendo en cuenta, como afirma el autor que, *No hay una condición global para la que no podamos encontrar una raíz local, un ancla cultural específica* (1998, p. 348). Sobre las conceptualizaciones acerca de la globalización, el autor describe cuatro tipos: en primer lugar, los fenómenos que, siendo locales trascienden fronteras exitosamente y son aceptados en las orbitas transnacionales, denominados 'localismos globalizados'. En segundo lugar, se encuentran los 'globalismos localizados', entendidos como aquellos intereses transnacionales que se imponen sobre lo local.

Los países fuertes experimentan la globalización como 'localismos globalizados', en tanto que, los países débiles reciben 'globalismos localizados', estos procesos son descritos metafóricamente por el autor, como relaciones diatópicas de 'arriba hacia abajo', en los nuevos colonialismos en que se inscriben los discursos hegemónicos norte-sur.

En este marco de referencia, es válido decir que los acuerdos internacionales en la agenda internacional multilateral ambiental son una modalidad de *localismo globalizado*. No obstante, el medio ambiente tiene otras implicaciones que lo ubican como un discurso jerárquico especialmente desde el concepto del uso y apropiación de los recursos y la

movimientos conservacionistas con un amplio número de vinculados. Sólo en Alemania, por ejemplo, la Federación de asociaciones para la Vida y la Curación Natural, llegó a tener 150.000 personas.

relación directa que impone la noción del desarrollo en las relaciones norte-sur, en este aspecto se clasifican como *globalismos localizado*.

Habría que reconocer en los puntos de vista rivales, las luchas contra hegemónicas que pudieran estar emergiendo en estos espacios, para constatar también, si existen formas de *cosmopolitanismo*, termino en el que se recoge las dinámicas sociales a escala internacional, que participan en la construcción de los sistemas globales que están decidiendo derechos ambientales a escala global.

Las narraciones ambientales permiten revisarse desde un enfoque histórico, partiendo de dos puntos convergentes: En primer lugar, los relatos de los ‘localismos globalizados’, de las historias que, desde la segunda mitad del siglo XX han permitido posicionar al medio ambiente como un concepto global; una mirada a estos eventos permitirá dar cuenta de los conceptos y discursos que tensionan las relaciones norte-sur y los avances que pudieran estar propiciando. En segundo lugar, intentaré un recorrido a algunos momentos relevantes desde el origen de la vida nacional hasta el presente, para establecer una aproximación a los relatos de ‘globalismos localizados’, en los discursos prevalentes que subyacen y que han perfilado formas locales de relacionarse con el entorno.

La ruta descrita, permite revisar los planteamientos dispuestos a identificar relaciones diatópicas entre algunos de los elementos constitutivos del medio ambiente en las márgenes poscoloniales y del pos desarrollo para por último, abordar las transiciones paradigmáticas que faciliten el terreno de la acción ambiental en la educación. El giro narrativo, responde al hecho de diferenciar en la historia los aspectos que señalan la profusión de elementos simbólicos ubicados en los discursos ambientales hegemónicos, para entender las relaciones de interdependencia entre lo global y lo local.

Del Colonialismo Al Pos colonialismo de Oposición

La ignorancia colonialista consiste en rechazar el reconocimiento del otro como igual y en su conversión en objeto asumiendo históricamente alguna de estas tres formas: salvaje, naturaleza u oriente. De Sousa santos (2006 p.343)

Para acusar el régimen de las narrativas ambientales globales desde la perspectiva de la crítica de oposición posmoderna, se requiere del reconocimiento de un *ethos* epistémico. Según los presupuestos del pos colonialismo, no existe un colonialismo sino, formas de colonialismo. Esta pluralidad se halla, según el sociólogo portugués, en la metáfora central de las relaciones norte-sur la cual, tiene un significado extenso y complejo, es un *sin lugar en* el espacio y el tiempo de las dinámicas sociales, lejos de las lógicas binarias, situada en cualquier trato desigual entre pueblos, se refiere a relaciones de dominio y desconocimiento, que permanecen en las muchas formas en que se establecen las injusticias sociales. En ese contexto, el pensamiento latinoamericano⁵¹ se debate en la diatriba de eliminar el *norte* para provocar el surgimiento epistémico del *sur*, o superar el eurocentrismo, ya negándolo, ya partiendo de él, para encontrar sus, posibilidades identitarias.

Boaventura de Sousa funda las bases de su epistemología en esta figura y la explica así:

Entiendo por epistemología del sur, la búsqueda de conocimientos y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales (2009, p.45).

La epistemología del sur es una denuncia de las violencias causada por el orden colonial y capitalista de occidente, advierte la crisis de un sistema expresado en la dominación de sus estructuras de pensamiento y la exclusión sistemática de otras formas de pensamiento llamadas alegóricamente como ‘un epistemicidio’.

No se trata, entonces de dar progresividad a las preocupaciones posmodernas acerca del eurocentrismo, tampoco de descartarlas; para Boaventura de Sousa, Europa tiene una larga historia de vasallaje entre sus propios pueblos. “Algo está errado si tal complejidad no

⁵¹ Boaventura orienta la discusión sobre el pos del colonialismo, citando a pie de página, otros autores. Pg. 339. Reconoce las posturas del pos colonialismo en Latino América, en las figuras de Enrique Dussel (2000), Walter Mignolo (2000), y Anibal Quijano, explica sus diferencias en cuanto al tema del eurocentrismo en las discusiones sobre ‘Paradigma otro’. En ‘De lo Posmoderno a lo Poscolonial’ Pgs. 340, 347,348, 349.

se refleja en las propias concepciones del pos colonialismo” (2009.p.354), afirmando así la necesidad de conocer las especificidades del colonialismo en sus fuentes, en el empeño de reconocer los procesos emancipatorios de des-colonización desde las particularidades, el pos colonialismo de oposición invita a una comprensión no occidental del mundo occidental y no occidental.

Para De Sousa, la posición poscolonial involucra el colonialismo interno, como promotor de las injusticias del mundo, cuando se establecen sistemas de poder y discriminación que las promueven; de esta concepción: *Emergen las tareas de la globalización contra hegemónica las cuales a su vez, colocan nuevos desafíos a la teoría crítica que se viene construyendo del posmodernismo de oposición, al pos colonialismo de oposición.* (Ob. Cit., p.356)

En este sentido, existe la necesidad de reconocer la ‘incompletud’ del proyecto en la educación ambiental, mediante el diálogo permanente; no es posible sentar una teoría general que vendría a promover el anquilosamiento y la extensión de los rezagos de la crítica a la modernidad, Boaventura propone un procedimiento de traducción entre los diferentes proyectos de emancipación. Justamente uno de los desafíos que este ensayo propone, para la educación en general, y para la educación ambiental en particular, en su papel emancipatorio sumado a su rol como traductora en los diálogos contra hegemónicos, que permitan las transformaciones necesarias en la acción local.

Las narrativas Globales

Con frecuencia, el discurso de la globalización es la historia de los ganadores contada por los ganadores. De hecho, la victoria es aparentemente tan absoluta que el derrotado termina desapareciendo totalmente de la escena. (De Sousa Santos.1998.p348).

El concepto de la globalización es en principio una metáfora de la mundialización de los centros de poder. El medio ambiente ha sido tradicionalmente conceptualizado en instancias multilaterales que por sus particularidades, se sitúan como globalización de arriba hacia abajo en unos casos y globalización desde abajo en otros.

Considerando que, con algunas distinciones, son las mismas diferencias que expone De Sousa para el caso de los Derechos Humanos podemos afirmar que mientras estos conceptos tengan connotaciones universales tenderán a operar como localismos globalizados, entonces el medio ambiente debe ser re-conceptualizado desde sus particularidades, como un concepto multicultural, lejos del pensamiento único globalista. (1998, p.352).

Puesto que, la globalización es un hecho concreto con consecuencias tangibles, tradicionalmente enmarcada en asuntos económicos, cuyos paradigmas dominantes se han venido agenciando en los foros internacionales a través de cuyos representantes se impulsa el ideario de la globalización, es necesario contar con sus definiciones. El Fondo Monetario Internacional (FMI) por ejemplo, define el proyecto de la globalización como:

*la interdependencia económica creciente en el conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al mismo tiempo que por la difusión acelerada y generalizada de la tecnología*⁵²

Esta interdependencia económica en las lógicas del capital mundial tensiona la relaciones norte-sur, presiona e impulsa el escenario necesario para el establecimiento de las relaciones transnacionales fundadas en las normas del mercado, tan inminentes en la realidad local de hoy con los tratados de libre comercio (TLC).

La interdependencia económica acrecienta las injusticias en la situación del subdesarrollo, *que se produjo históricamente cuando la expansión del capitalismo comercial y luego del capitalismo industrial, vincularon a un mismo mercado economías*

⁵² Existen diversas definiciones sobre globalización: en la página del Banco Mundial, se reconoce que no existe una definición generalizada y aceptada del fenómeno, dado que este incremento de las actividades económicas transfronterizas adopta diversas formas, sin embargo reconoce que es en el campo económico en donde adquiere mayores interpelaciones. <http://www.bancomundial.org/temas/globalizacion/cuestiones1.htm>.

Esta definición del FMI, tomada de, Joaquín Estefanía en: Hij@, ¿Qué es la globalización? La primera revolución del siglo XXI. Recuperado en: www.aloj.us.es/vmanzano/docencia/movsoc/resumen/estefania.pdf.

que, además de presentar grados diversos de diferenciación del sistema productivo, pasaron a ocupar posiciones distintas en la estructura global del sistema capitalista. (Cardoso y Faletto, 1977, p.12) Esta circunstancia cambiante en lo coyuntural, ratifica el concepto de formas de colonialismos desplegadas en la representatividad simbólica que sostiene esquemas coloniales en lo local.

La globalización implica una recomposición del mapa de los poderes capitalistas, desplazando el mapa del estado-nación que, en el sistema del globo-mundo tiende a desaparecer; el orden político de los intereses multinacionales se ha re-organizado a conveniencia e indistintamente, ubicando el lugar de residencia y pagos fiscales de los intereses capitales, distinto al sitio de producción, situado en países donde pueden obtener menores costos por los recursos y mano de obra. Los países pobres facilitan aún más la entrada de capitales de inversión mediante incentivos ambientales, a costa de los conflictos sociales y las pérdidas ecológicas que, no obstante deberán asumir distribuyendo en su propia economía los impactos negativos de dicha transacción.

La diversificación más la difusión, en el mapa global de las multinacionales, genera ventajas en la posición dominante de los mercados dirigidos a aumentar el consumo; pero también, a través de la oferta de empleo y la demanda de servicios y recursos en lo local, diluye y copta la respuesta ciudadana mediante la des-politización, lo cual, facilita incorporar sin resistencia los capitales transnacionales a las dinámicas sociales locales.

Es claro que la globalización no es un fenómeno estrictamente económico y que, no es posible aislar los factores económicos de las relaciones ambientales. La tendencia de los mercados a la producción en masa, a la homologación, y a la estandarización, se ha adoptado en otros ámbitos que atraviesan la vida humana: la alimentación, la salud, la cultura, la educación, provocando cambios profundos en los hábitos, en las costumbres, en las expectativas, en la visión de mundo. El sistema económico globalizado ha colonizado las mentes y los cuerpos de las personas. Los procesos de estandarización a la par de las nuevas jerarquías de valor, basados en la rentabilidad y el consumo, han venido

determinando las relaciones con el entorno y orillado al planeta a la confluencia de las crisis ambientales.

La contradicción entre el discurso y la realidad, conduce a la inacción, a la ceguera. Las narrativas son una forma de apropiarse del mundo, también, la voluntad de visibilizar lo invisible, de hacer presente lo ausente, es un acto de resistencia que exige pasar “de una epistemología de la ceguera a una epistemología de la visión” (De Sousa, 2009, p.83), para hacer posible la apuesta esperanzadora al Sur, a su rol en la transición necesaria para fundar valores, opuestos a aquellos que el norte representa, a partir de la consigna de ‘aprender desde el sur y con el sur’.

Narrativas Ambientales Globales

Si bien, Lyotard, anunció el fin de la modernidad con la muerte del meta-relato, el medio ambiente se ha convertido en la quintaescencia de una narrativa global. (Harper K. 2001)

Las narrativas ambientales globales emergen de los discursos hegemónicos, y pueden ser un nuevo paradigma civilizatorio, otra forma de colonialismo. Los escenarios de discusión y los instrumentos de difusión y regulación, así como las desigualdades en materia de compromiso y responsabilidad, son motivo de preocupación frente a las realidades del planeta. Es necesario distinguir las formas de colonización, en el ámbito socio –político y cultural, para encontrar su influencia en el terreno de lo educativo, en la tarea de identificar esas otras narrativas, subsumidas en lo local, que pudieran ampliar la visión edificante, individual y colectiva, de los problemas ambientales.

Los paradigmas en estas narrativas, ofrecen un panorama sobre la visión del presente y del futuro que tenemos como especie, es necesario revisar su implicación en las conductas respecto de la pasividad social y política en la forma como estamos afrontando la inminencia de las crisis ambientales, para atender *la complejidad inherente al proceso de globalización contribuye a ocultar y a hacer incomprensible el papel que los individuos, las comunidades y las sociedades, juegan en la generación de la problemática socio-ambiental.* (Tajes y Orellàn, 2006, p.38).

La aparición del concepto global del desarrollo sostenible ha construido una narrativa que puede estar colonizando el imaginario de los contextos locales en las formas de ‘la razón indolente’ que Boaventura de Sousa señala bajo cuatro formas localizadas indistintamente en lo global y en lo local : por un lado la ‘razón impotente’, aquella que considera que no puede hacer nada contra lo que supone esta fuera de su alcance, las otras formas de razonar, la ‘razón arrogante’, la ‘razón metonímica’ y la ‘razón proleptica’ del pensamiento globo céntrico, en todo caso indolente, de la racionalidad occidental que obra, inducido o se erige como un ‘pensamiento único’, expresado como una doctrina de pensamiento que actúa como una omnipresente policía de opinión, el único autorizado, ahogando la capacidad de crítica, conducente del pensamiento subordinado. (Ramonet, 1995)

Esta alusión puede servir para explicar la brecha que impide la toma de acción en cualquier ámbito. El discurso ambiental en los principios del desarrollo sostenible se puede estar configurando como un ‘pensamiento único’, un dispositivo globalizador y globalizante, universalizado en los acuerdos del orden internacional, apropiado en lo local de forma irrefutable a pesar de lo confuso que pueda ser el término en la práctica de sus aspiraciones.

Este nuevo paradigma no ofrece prontas y significativas soluciones a las relaciones con el entorno las cuales, se perciben en el orden domestico mediadas cada vez más, por las contradicciones, las desigualdades, las deficiencias del sistema productivo, la mala calidad del agua, con intermitencia de la escases a las inundaciones, la insuficiencia energética, las fallas en la movilidad y el transporte, la contaminación del aire, el desborde de los desechos, el cambio de uso de la tierra, la deforestación, la pérdida de la biodiversidad y la manipulación biológica.

Estos problemas que en el pasado fueron estrictamente de orden local, están desbordando la emergencia de problemáticas que se experimentan como globales porque están afectando los sistemas a escala planetaria: La contaminación y el aumento de los océanos, el cambio climático, la deglaciación, la polución atmosférica, la superpoblación, la profundización de la pobreza incluso en los países desarrollados, la destrucción de la capa

de ozono, el efecto invernadero, el cambio climático, la degradación de los suelos etc., estos problemas se evidencian y afectan a todo el orbe como resultante de lo que se ha dado en llamar el ‘cambio global’ en la era de la globalización.

La paradoja es que los impactos ambientales son ajenos a las fronteras y se globalizan hoy más rápidamente localizando sus efectos con mayor contundencia y daño en lo local; la desconexión entre lo global y lo local ubica el discurso ambiental en las antípodas. Es necesario abordar el análisis narrativo de las políticas ambientales globocéntricas, para revisar sus escenarios y argumentos; ya que en estas dinámicas se ha dado una historia, cuyas manifestaciones giran en torno a los eventos secuenciales en que se oficializan sus conceptos. La narrativa oficial es la versión hegemónica que conforma la historia de los diálogos norte-sur en el escenario ambiental. Las narrativas tienen un sujeto que narra, unos actores o grupos de actores que fomentan un punto de vista o están en conflicto, según su rol en la historia.

Entonces, es necesario describir los hitos narrativos globales ambientales que dan cuenta de la secuencia y de las transformaciones en el plano de las narrativas globalizadas desde el punto de vista de los actores, los acuerdos multilaterales y sus definiciones del concepto del Desarrollo Sostenible. Las agencias multinacionales y el estado, tienen un papel ambiguo, en la ubicación diatópica de los diálogos norte-sur, siendo el Desarrollo Sostenible un concepto paradigmático, pero difuso, su recorrido y apropiación histórica está atravesada tanto por los discursos hegemónicos como por las experiencias de apropiación en las esferas globales y locales que configuran otro discurso.

Entre las fronteras del sistema económico global, los acuerdos multilaterales del orden ambiental dejan subalternas las legislaciones nacionales y las decisiones sometidas a un nuevo centralismo, aislando aún más la periferia en los países caracterizados por políticas públicas poco participativas, quienes incorporan los compromisos sin mayor planeamiento y discusión en sus sistemas legales.

A pesar de los avances en materia de medio ambiente, no ha habido un discurso ni un desarrollo equitativo, los eventos mundiales significativos se han abierto paso en diferentes contextos del orden internacional y su agenda ha estado precedida por algunas de las corrientes destacadas del ambientalismo que movilizaron su interés en los coloquios, centrados en algunas de las grandes ciudades del mundo, como ocurrió en Nueva York (1970), y en Ginebra (1971).

En 1972 se dio a conocer el estudio denominado ‘Los Límites Del Crecimiento: Informe del Club de Roma Sobre el Predicamento de la Humanidad’, estudio que se ha conocido como el inicio del debate medioambiental. El documento es una proyección basada en un modelo teórico con base en la interacción de algunos de los factores clave del crecimiento global: población, recursos, polución persistente, actividad industrial, producción de alimentos, y sus consecuentes impactos sobre el planeta. Con estas palabras aparece el concepto de desequilibrio de un crecimiento económico ‘insostenible’ en la escena internacional:

Si la industrialización, la contaminación ambiental, la producción de alimentos y el agotamiento de los recursos mantienen las tendencias actuales de crecimiento de la población mundial, este planeta alcanzara los límites de su crecimiento en el curso de los próximos cien años (p.23)⁵³

Las advertencias de este documento, parecieron en su momento apocalípticas, sus proyecciones basadas en cálculos del incipiente modelo computacional parecieron poco creíbles; la reconversión que proponía resulta todavía costosa y en contravía de las dinámicas presentes en los intereses globales. Sin embargo, prendió las alarmas de los gobiernos interesados en encontrar salidas a la inminente crisis ambiental por el agotamiento de los recursos que mostraba sus efectos en los mercados. Para esa fecha, la población del mundo se contabilizó en 3600 millones de personas, de las cuales, el 82% se concentraba en los países en desarrollo; en tanto que, los países desarrollados eran responsables del 80% del consumo de las materias primas del mundo (Galindo, p.17),

⁵³ Texto original: “If the present growth trends in world population, industrialization, pollution, food production, and resource depletion continue unchanged, the limits to growth on this planet will be reached sometime within the next one hundred years.”

acumulando el grueso del capital, que se traduce en riqueza: ciencia, tecnología, capital financiero y mano de obra calificada.

Los emplazamientos entregados en el segundo informe del Club de Roma, denominado “Proyecto Estrategia de Supervivencia”, publicado en español como *La Humanidad ante la Encrucijada* (Mihajlo y E. Peste1975), insiste en la impostergable necesidad de re direccionar el rumbo aconsejando un sentido opuesto, es decir, el pasar a un sistema de crecimiento orgánico que conlleva un proceso de diferenciación y especialización como alternativa que permita enfrentarse a un futuro más esperanzador. Se trataba del cruce de variables predictivas en las que se demostró que las decisiones que se tomaran harían la diferencia en los temas álgidos sobre el destino de la humanidad.

Estos autores, consideraron en su momento las crisis globales resultantes por el del desarrollo desequilibrado que ha llevado a una ruptura del hombre con la Naturaleza, por no prever el carácter limitado de los recursos, creer que el soporte que brinda la tierra, es ilimitado. Frente a esta realidad la solución estaría orientada al manejo de las crisis, mediante controles al modelo de desarrollo, a la superpoblación y creando mecanismos de cooperación entre los países desarrollados y los países en desarrollo. La aparición de un sistema mundial ambiental quedó evidenciada:

La realidad nos muestra cómo las naciones y regiones del globo aparecen hoy sometidas a una influencia reciproca, e incluso a una dependencia, que hace necesario el paso a un sistema orgánico de crecimiento, puesto que todas participan de problemas comunes tales como: La dependencia de un stock de materias primas común. El abastecimiento de productos alimenticios y de energía. El compartir un medio ambiente común. (p.22)

Los capítulos dedicados a hacer un balance de lo que ocurriría en caso de actuar ‘Demasiado poco, demasiado tarde’, dedicado a analizar los escenarios de la ‘acción estándar’, de la ‘acción temprana’ y de la ‘acción retardada’, evalúa los costos de las soluciones, encontrando que, cuantas más demoras se interpongan, aumentarán exponencialmente los riesgos, considerando que se entraría a un punto de inflexión en casi

todas las variaciones. Las predicciones frente a los costos económicos y humanos al no afrontar medidas, serían considerablemente más altos.

Es interesante resaltar del capítulo séptimo, titulado ‘Lucha a muerte por unos recursos escasos’, en el que se sugiere que, serán inminentes los conflictos por los recursos naturales, algunos vitales para la industria, como el petróleo, y otros vitales para la supervivencia como el agua. Señala el estudio dos tipos de conflictos en juego: El primero sobre la conveniencia de su explotación a corto o largo plazo. El segundo, entre usuarios y suministradores, ya que por una parte, están los que disponen de recursos y nada más, y aquellos otros que tienen de todo menos recursos.

Una reciente publicación en la página del Smithsonian.com, del artículo *Una mirada retrospectiva a Los Límites del crecimiento*⁵⁴ sobre las investigaciones del físico australiano Graham Turner, quien compara datos reales desde el año 1970 al 2000, encuentra una completa coincidencia frente a las predicciones halladas en el estudio previo.

Las fallas del crecimiento según el estudio tendrán su pico más alto en el 2030 para empezar a colapsar. En el mismo medio de comunicación⁵⁵, Dennis Meadows, uno de los autores de las tesis en ‘Los Límites del Crecimiento’, considera que ya inició la cuenta regresiva pues, ya es tarde para un desarrollo sostenible. A la pregunta de:

- P/ Usted predijo que de continuar en un escenario estándar o en el estado regular de las cosas, el planeta sobrepasaría su capacidad de soporte y que la tierra colapsaría en la mitad del S.XXI. ¿Qué significa colapso?
- R/ En el actual modelo mundial, si no se hacen cambios muy rápidos - volviendo a los 70' y 80'- entonces, en el periodo desde 2020 al 2050, la

⁵⁴ El nombre del artículo: *Looking Back on the Limits of Growth*, por: Mark Strauss, Smithsonian magazine, Abril 2012

⁵⁵ En la pagina Smithsonian.com, Marzo 16, 2012. Se refiere la entrevista de Mark Straus al científico Madows, con el nombre del artículo: *Is It Too late For Sustainable Development?*.

*población, la industria, los recursos, los alimentos, encontraran su límite y empezaran a caer. Es lo que llamo colapso*⁵⁶.

En 1972 se inauguró la agenda internacional⁵⁷ sobre el medio ambiente con la asistencia de 113 países a la celebración de la primera Conferencia de las Naciones Unidas en Estocolmo, Suecia, sobre el Ambiente Humano denominado ‘Una Sola Tierra’. La Declaración de Estocolmo es considerada como el fundamento del derecho internacional ambiental moderno (Caballero, 1997, p.21). Derivado de esta cumbre se constituyó el Programa de Naciones Unidas para El Medio Ambiente (PNUMA), El Principio 19 declara:

Es indispensable una labor de educación en cuestiones ambientales, dirigida tanto a las generaciones jóvenes como a los adultos y que presente la debida atención al sector de población menos privilegiado, para ensanchar las bases de una opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana. Es también esencial que los medios de comunicación de masas eviten contribuir al deterioro del medio humano y difundan, por el contrario, información de carácter educativo sobre la necesidad de protegerlo y mejorarlo, a fin de que el hombre pueda desarrollarse en todos los aspectos

En 1983 se crea la Comisión para el Medio Ambiente y el Desarrollo, liderado por la ministra noruega Gro Harlem Brundtland, quien entregó cuatro años más tarde, en 1987, el informe ‘Nuestro Futuro Común’ o *Informe Brundtland*, dando origen a un enfoque

⁵⁶ Séptimo párrafo del artículo: *Is It Too late For Sustainable Development?*: P/According to the “standard run” or “business-as-usual” scenario, you predicted that we would overshoot the planet’s carrying capacity and collapse by mid-21st century. What do you mean by *collapse*? R/In the world model, if you don’t make big changes soon—back in the ’70s or ’80s—then in the period from 2020 to 2050, population, industry, food and the other variables reach their peaks and then start to fall. That’s what we call collapse. (la traducción al español es propia)

⁵⁷ Los documentos relacionados con los acuerdos multilaterales, pueden verse en la pagina de la ONU en español: <http://www.un.org/spanish/esa/sustdev/agenda21/agenda21spchapter2.htm>, según el enunciado.

global del medio ambiente con la definición oficial del ‘Desarrollo Sostenible’ descrito así en el documento:

*El desarrollo sostenible es aquel que satisface las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus necesidades*⁵⁸.

Las críticas al modelo del Desarrollo Sostenible, no se hicieron esperar. Se le inculpa por su carácter antropocéntrico, de limitarse a responsabilidades intergeneracionales sin especificar cuáles necesidades refiere, cuando probablemente no serán las mismas de una generación a otra, también por no especificar los límites de la sostenibilidad. Algunos más críticos sostienen incluso que el informe de la Comisión termina por legitimar el crecimiento económico cuando afirma:

La humanidad cuenta con la habilidad para hacer sostenible el desarrollo y asegurar que ella misma atienda las necesidades del presente sin comprometer la habilidad de futuras generaciones para atender sus propias necesidades. El concepto de desarrollo sostenible implica límites — no límites absolutos sino limitaciones impuestas por el estado actual de la tecnología y de la organización social sobre los recursos naturales - Pero tecnología y organización social pueden ser manejadas y mejoradas para abrir espacio a una nueva era de crecimiento económico.

De esta forma el crecimiento económico, se convierten en un principio del concepto de sostenibilidad, visionados como una poderosa fuente de mercado que no encuentra diferencias sustanciales con las prácticas del crecimiento productivo. Un aparte del numeral 4 de la proclama, atribuye al subdesarrollo la mayor causa de los desequilibrios ambientales y anota:

Los países en desarrollo deben dirigir sus esfuerzos hacia el desarrollo, teniendo presentes sus prioridades y la necesidad de salvaguardar y

⁵⁸ Publicado como “Our Common Future” (“Nuestro Futuro Común”). Esta definición se formalizó en el Principio 3º de la Declaración de Rio en 1992.

mejorar el medio. Con el mismo fin, los países industrializados deben esforzarse por reducir la distancia que los separa de los países en desarrollo.

A lo largo del documento se destaca la diferencia de intereses y expectativas que a la luz de las necesidades, estos acuerdos son un nuevo paradigma de interdependencia en términos económicos, con desventajas claras para los países en desarrollo como se destaca en el principio 9 de la proclama:

Las deficiencias del medio originadas por las condiciones del subdesarrollo y los desastres naturales plantean graves problemas, y la mejor manera de subsanarlas es el desarrollo acelerado mediante la transferencia de cantidades considerables de asistencia financiera y tecnológica que complemente los esfuerzos internos de los países en desarrollo y la ayuda oportuna que pueda requerirse.

De un lado, esta visión ubica a los países industrializados en posición privilegiada, cuando sus compromisos dependen de las políticas internas, como ayudas y no como obligaciones para realizar las compensaciones necesarias destinadas a resarcir los daños ambientales causados por el desarrollo, ahora autorizados y legitimados para decidir sobre los recursos naturales simbolizados como ‘patrimonio común de la humanidad’. De otro lado, la posición subordinada de los países en desarrollo, atendidos a las ayudas en calidad de ‘asistencia’ para hacer de sus recursos un medio sostenible del desarrollo mundial, en la proyección fijada por los conceptos de un ‘crecimiento económico’ en los términos de la dependencia que sugiere además, acuerdos susceptibles de pago también por endeudamiento.

Las diferencias en la confrontación norte-sur, dejaron en entredicho los cometidos de la cooperación en la convergencia de los emblemas que promovieron las fuerzas de oposición en su momento: los países desarrollados se alinearon alrededor del lema oficial de ‘Una sola Tierra’; mientras que, los países en desarrollo conforman posturas sobre el medio ambiente atendiendo a que, si existe una sola tierra también existe una misma

especie, alineándose en torno a la consigna de ‘Un Solo Pueblo, centrando las corresponsabilidades ambientales en términos más sociales.

El Desarrollo Sostenible quedo acuñado de manera ambigua en el concierto internacional, para resolver el dilema de dos objetivos todavía irreconciliables: desarrollo económico y protección del medio ambiente: *Pero, quizá, el mayor peligro no radica en que su interpretación se haga tan vaga que lo lleve a desaparecer como concepto. El peor riesgo está en que el desarrollo sostenible se instale como una concepción que sirva para enmascarar acciones perjudiciales para el medio ambiente.* (Rodríguez, 199, p.15)

Como muchos autores señalan la retorica de la sostenibilidad puede estar generando un efecto nocivo en lo ambiental, dirigido a demostrar avances en materias burocráticas generando inercias en lo local pero también en los escenarios globales.

Las Declaraciones posteriores de las cumbres en Rio de Janeiro (1992) y Johannesburgo (2002) para establecer convenciones y medidas internacionales destinadas a vincular el desarrollo económico a la conservación del medio ambiente de manera ‘amigable’, y la preservación de los recursos en los niveles nacionales y locales para el beneficio de toda la humanidad parecen no aportar significativamente a superar las tensiones:

La humanidad se encuentra en un momento decisivo de la historia. Nos enfrentamos con la perpetuación de las disparidades entre las naciones y dentro de las naciones, con el agravamiento de la pobreza, el hambre, las enfermedades y el analfabetismo y con el continuo empeoramiento de los ecosistemas de los que depende nuestro bienestar. No obstante, si se integran las preocupaciones relativas al medio ambiente y al desarrollo y si se les presta más atención, se podrán satisfacer las necesidades básicas, elevar el nivel de vida de todos, conseguir una mejor protección y gestión de los ecosistemas y lograr un futuro más seguro y más próspero. Ninguna nación puede alcanzar estos

*objetivos por sí sola, pero todos juntos podemos hacerlo en una asociación mundial para un desarrollo sostenible.*⁵⁹

EL reconocimiento de la deuda ecológica y las responsabilidades y compromisos comunes no presentaron mayores progresos, pero confirmaron las desavenencias manifiestas en los descargos mutuos por el incumplimiento de las metas propuestas. Los países ricos condicionan los compromisos económicos adquiridos, sobre el financiamiento del desarrollo sostenible en los países pobres, al cumplimiento de metas para la superación de la pobreza y la construcción de mecanismos de conservación del entorno natural.

De esta forma, los países en desarrollo, se ven condicionados a solventar los recursos naturales como ‘bienes de interés común’, concepto consignado en el principio N° 2 del acuerdo de Rio, proporcionando una nueva dimensión en las relaciones ambientales globales porque cuestiona la propiedad del estado sobre estos naturales. *El concepto de soberanía permanente no ha evitado que el derecho internacional considere los asuntos relativos a la conservación dentro del territorio de un Estado, como asuntos de preocupación común en los cuales la comunidad internacional tiene un interés legítimo.* (Birnie P. y Boyle, 1992, p.114, citado en Caballero, 1997, p.23)

Paradójicamente, en la *década perdida* (Palacio, 1990, p.10), los países latinoamericanos encontraron en los años 80-90, su punto más alto de endeudamiento en su lucha contra la pobreza, implementando adversas medidas de reducción del estado a favor de la iniciativa privada en cumplimiento de medidas neoliberales, impuestas por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM), afrontando nuevos desafíos a la hora de equiparar las metas del desarrollo con los países industrializados, quienes a su vez, habrían incumplido los compromisos de reducción de contaminantes y frustrado las expectativas del protocolo de Kioto.

⁵⁹ Río de Janeiro, 3 a 14 de junio de 1992, Preámbulo de la conferencia de las naciones unidas sobre el medio ambiente y el desarrollo, Pág. 1.

En efecto, EEUU, Canadá, Rusia y Japón, no ratificaron la prórroga de la Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático para el cumplimiento de metas de reducción de las emisiones de efecto invernadero propuestas para el periodo 2013 -2020, debilitando los acuerdos y reduciendo la credibilidad en los instrumentos jurídicos vinculantes de la llamada ‘Soft Law’, por su carácter insuficiente basado únicamente en la voluntad de los pueblos y ocasionales sanciones económicas. Seguramente, también quedaran a la deriva la financiación de proyectos a través del Fondo Mundial para el Medio Ambiente, porque los países industrializados no contribuirán con las expectativas de aportar el 0.7 del PIB para el financiamiento del desarrollo sostenible, como fue solicitado por el llamado Grupo 77 o países en desarrollo vinculados a la ONU.

Cabe señalar que los países industrializados han agotado sus recursos; en cambio, estos se concentran mayormente en el cinturón del trópico ecuatorial donde aún quedan ecosistemas naturales en condiciones de vulnerabilidad frente al inminente alcance de los intereses del desarrollo tal como está planteado.

Es la incongruencia entre las fronteras legales internacionales del sistema y las fronteras de las redes causales ecológicas que constituye el problema político de la interdependencia internacional ecológica. (List M. y Rittberger. V. 1992, p.85, citado en Caballero, p.23).

Así por ejemplo, la selva de la amazonia es un inmenso reducto que comparten geográficamente Colombia, Brasil, Venezuela, Ecuador, Perú y Bolivia quienes experimentan el asedio de los intereses globales al tiempo que tratan de resolver los conflictos locales sin que se encuentren fórmulas para resolver ambas.

Las economías fuertes, como China y EEUU están hoy más interesadas en acceder a las materias primas para devolverlas con incremento de su valor agregado a destinos de consumo sin barreras comerciales, antes que participar en los acuerdos multilaterales de estabilización ambiental. La falta de compromiso en el control de emisiones es evidente: en el 2010 el Departamento de Energía de los Estados Unidos calculaba la emisión a la atmosfera de gases de efecto invernadero en 512 millones de toneladas más que en el año

anterior, equivalentes a un incremento de 6% en un solo año, siendo este el mayor registro en la historia hasta este lapso. (Borenstein, 2011).

Así mismo, las economías emergentes del Asia y países como India y Brasil, ricos en recursos naturales, han ingresado progresivamente al concierto mundial de las potencias del modelo económico dominante, en medio de las presiones del capitalismo, dirigidas a la producción industrial a todo costo, sus sistemas naturales quedan al servicio de los mercados.

La Declaración del Milenio (Nueva York, 2000), con sus objetivos del desarrollo constituye la apuesta global más ambiciosa en términos socio-económicos y ambientales para reducir la brecha norte-sur en medio de la crisis ambiental más severa registrada en el planeta. Esta cumbre dejó consignado lo siguiente:

Sólo desplegando esfuerzos amplios y sostenidos para crear un futuro común, basado en nuestra común humanidad en toda su diversidad, se podrá lograr que la mundialización sea plenamente incluyente y equitativa.

La mundialización de los recursos, es una promesa que ha evolucionado respecto de los bienes de la biodiversidad, no se incluyen de manera equitativa, los avances científicos y tecnológicos, definitivos para la supervivencia de la ‘común humanidad’, sino que, se privatizan por medio de patentes al servicio de los intereses de los capitales globocéntricos.

Del 20 al 22 de Junio del 2012 se realizó la Conferencia de las Naciones Unidas Sobre Desarrollo Sostenible, denominada “El Futuro que Queremos”, con la prospectiva a 20 de años de promover la economía ecológica, la lucha contra la pobreza y la coordinación de las naciones hacia el desarrollo sostenible; resulta interesante el reconocimiento de desigualdades y el compromiso de afrontarlas en lo consignado en el documento en el capítulo B numeral 19:

Reconocemos que en los veinte años transcurridos desde la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo de 1992 los avances han sido desiguales, incluso en lo que respecta al desarrollo

sostenible y la erradicación de la pobreza.(...) También reconocemos que es necesario acelerar los avances hacia la eliminación de las diferencias entre países desarrollados y países en desarrollo, y crear oportunidades para lograr el desarrollo sostenible mediante el crecimiento económico...

Cuarenta años después de iniciados los encuentros de la eco-diplomacia global la población mundial asciende a 7200 millones de humanos y la relación exponencial y asimétrica entre la concentración poblacional y gasto de recursos es la misma, “dando razón a quienes responsabilizan de los desequilibrios al norte por su consumo depredador y al sur por la superpoblación” (Wiesenfeld E., 2003, p.23). No obstante, en todos los eventos internacionales y locales posteriores sobre el medio ambiente, se ha complejizado, diversificado y difundido el concepto de ‘Desarrollo Sostenible’⁶⁰, al punto de que hoy está presente en todos los ámbitos de la vida social, sin que por ello se produzcan los cambios necesarios que tales predicamentos avizoraron en su momento.

La Conferencia Río+20 evidencio las tensiones que persisten en las intervenciones de los presidentes del Sur, distinguiendo su discurso en los escenarios ambientales globales con la intervención de José Mujica, presidente del Uruguay quien, en su personal estilo preguntó:

El mundo puede tener las mismas oportunidades de consumo y despilfarro de las mas opulentas sociedades occidentales? o, tendremos que dar otro tipo de discusión...(.), ¿Estamos gobernando la globalización o la globalización nos gobierna a nosotros? (..)La crisis no es ambiental sino política: el hombre no gobierna las fuerzas que ha desatado sino que, las fuerzas lo gobiernan a él.

Así mismo, Evo Morales, puso de manifiesto que el modelo planteado pretende ser un nuevo colonialismo en América del Sur, acusando a los países del norte de “enriquecerse en medio de una orgia depredadora, y nos obligan a los países del sur a ser sus guardabosques pobres”, rechazó la ‘economía verde’ aduciendo que “es un

⁶⁰ Según cita Wiesenfeld E., sobre el término existen hoy más de 300 definiciones.

colonialismo de la naturaleza que mercantiliza las fuentes naturales de la vida”. Advirtió las contradicciones de la propuesta cuando acepta la incorporación del capitalismo a la naturaleza, promoviendo la mercantilización de las funciones ambientales y procesos naturales señalando la incongruencia de fondo que preocupa a quienes encuentran el capitalismo en contravía de los intereses ambientales.

Entonces, la divergencia de los organismos multilaterales sobre que es prioritario, si la pobreza, el medio ambiente y por último, los conflictos armados, azuzados por la disputa de los recursos, tendrá que dirimirse en el futuro cercano cuestionando el capital y su propuesta de desarrollo ya que, si bien, la mayor parte de las sociedades del mundo desean mejorar sus niveles de vida, también saben que es imperativo detener los daños a la naturaleza, restaurar los ya ocasionados, proteger y conservar el medio para sí y para otras especies, que permita perdurar su disfrute a otras generaciones y saben que esto no es posible con la expansión continua de las actuales formas de productividad y consumo.

Es la gobernabilidad ambiental una realidad que afecta mayormente a los países ricos en recursos pero pobres en desarrollo. Sus planteamientos y formulas para decidir el futuro están en la encrucijada del tiempo de las emergencias, en medio de las demoras burocráticas de todo orden, se hace necesario el liderazgo en todos los niveles territoriales de modo que los intereses del sur no queden subordinados por los del norte, en lo global con los compromisos multilaterales, pero también en lo nacional y local cuando se gestiona el medio ambiente bajo la presión de los intereses capitalistas; es una realidad, que la participación de los intereses medioambientales en los escenarios globales depende del poder del capital que impulsa las relaciones entre naciones.

Los argumentos que denotan intereses diferenciados, tanto en el nivel ambiental global como local, frente al desarrollo sostenible, podrían aprovechar el sentido amplio y ambiguo del término para adaptarlo a sus contextos, no obstante, también habría que tener en cuenta amenazas implícitas:

La ligazón entre medio ambiente y desarrollo sostenible puede llegar a enmascarar conflictos y no a resolverlos. Y puede llegar a representar un compromiso político susceptible de diversas interpretaciones legales; también ofrece un medio útil pero peligroso de permitir a la comunidad

internacional, y también a las comunidades nacionales, de crearse la ilusión de haber alcanzado un compromiso o una meta sustancial.
(Rodríguez. 1994, p19).

Si bien, las relaciones dialógicas norte-sur en las plataformas multilaterales del medio ambiente permanecen, es innegable el terreno ganado para hacer del medio ambiente un tema de interés global, no hay que hacerse ilusiones respecto de situar los diálogos en una prospectiva sur- norte, por lo menos han servido para fijar posiciones en las negociaciones ambientales, como puede apreciarse con la re-definición que ha hecho la comisión Sur sobre el desarrollo sostenible:

El desarrollo sostenible, es el desarrollo al cual pueden aspirar los países del Norte sin sacrificar las justas aspiraciones de los países del Sur de satisfacer sus propias necesidades

Las narrativas ambientales globales centradas en dialógicas económicas parecen más orientadas a resolver las preocupaciones sobre la distribución de recursos, que en generar estrategias para preservarlos. Los discursos hegemónicos en los ámbitos globales del medio ambiente, insisten en centrar sus intereses en el mercado, brindando soluciones dirigidas a proteger el capital, en tanto que, las voces disidentes tratan de centrar los temas del medio ambiente en relación con el desarrollo. No obstante, la sostenibilidad como estrategia para operativizar las medidas ambientales desde los mercados puede ser inalcanzable.

Narrativas Globales Localizadas

Precisamente era necesaria la confusión de la lengua para sopesar el dilema en todo su rigor: la ciencia histórica nueva ya no debía ser una historia y aún debía serlo. La diferencia entre historia-ciencia y la historia-relato debía producirse en el seno del relato, con sus palabras y su uso de las palabras. (Rancière. J. 1993, p.12)

Si como se dijo, los países en desarrollo experimentan la globalización como un fenómeno de localización de los procesos de colonización, es preciso situar el lugar de las ocurrencias coloniales representadas en la metáfora norte-sur, del devenir de la historia, la cual, ha ido construyendo realidad y representa para nosotros como latino americanos, un significado particular porque recoge los presupuestos más íntimos de nuestras narrativas locales: las cuestiones sobre culturización, a-culturización, transculturación, hibridación y mestizaje, como condición de la diversidad étnica y cultural que nos caracteriza, con la simultánea experiencia del hábitat en la selva, la ruralidad y lo urbano.

En Colombia convergen, como elongación del pasado y del presente a un tiempo, paradigmas e hitos narrativos que vistos como discursos que fueron establecidos por las fuerzas de los procesos sociales desde las primeras etapas de nuestra historia, eventos que unieron, religión, ciencia, política, y sociedad, para desarrollar las tareas en materia de exploración y colonización de los territorios, desde las postrimerías del siglo XVI hasta los tiempos presentes, pueden verse como variaciones de un mismo fenómeno colonizador.

Las narrativas ambientales son producto del sincretismo del que hacemos parte. El concepto del medio ambiente en Colombia ha tenido una corta trayectoria también, como resultado de la preocupación por los impactos de los procesos de industrialización hechos públicos a partir de la segunda mitad del siglo XX. Este capítulo no trata de construir una historia ambiental del país pues, excedería los límites de este trabajo, sino observar algunas vertientes ideológicas que se destacaron en la perspectiva histórica, para aproximar los discursos globales que han venido prefigurando en Colombia las relaciones locales con el entorno.

En el centro de este escenario, el lugar privilegiado lo tiene ‘La Expedición Botánica’, descrito como ‘mito de origen’ (Restrepo.1992.p13-20); este evento considerado la empresa institucional más importante de la España ilustrada en su tarea colonizadora; comienza el 1º de noviembre de 1783, instituida como la “Expedición de la América Septentrional” por orden del Virrey de Santafé el Arzobispo Antonio Caballero y Góngora, para el “adelantamiento de la Botánica, Historia Natural, Geografía y Astronomía”. Su

influencia será el elemento confluyente de la producción científica nacional, proyectada a todas las áreas del conocimiento, afectando las relaciones políticas, la jurisprudencia, la educación etc., dicho por Manuel José Forero en su ‘Historia Analítica de Colombia’: “El criollo aprendió a conocer su mundo y su gente, sus necesidades y potencialidades, su historia y su presente”(Forero.1948, p.2833).

Esta premisa enmarca el esfuerzo por construir una historia de las ciencias nacionales de una tradición que desde la época neogranadina continúa exaltando los elementos más significativos de la producción simbólica de la ilustración que sobrevive hasta nuestros días. la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, por ejemplo, tiene intactos estos elementos en el símbolo emblemático que la representa: un escudo español dividido en tres cuadrantes, en el lado superior aparece una Mutisia grandiflora, especie nombrada así en honor a Mutis, quien es calificado como la figura más importante e influyente de la época granadina; al lado, otro cuadrante con el globo terráqueo que muestra la cosmografía universal con las tierras del nuevo mundo y, un sextante; en el ultimo cuadrante, dos libros, un tintero, una retorta, un microscopio y un compas, los elementos de exactitud, medida, evidencia y registro de las ciencias positivas y, por último, una banda superior con el lema “con los pies en la tierra” del latín “PEDES IN TERRA AD SIDERA VISUM”. (Restrepo. 1999, p.166)

En este contexto, la ciencia dominante de occidente que, Boaventura de Sousa, describe como ‘sistema totalitario globalizado’, de la espíteme que orientó los fundamentos de la modernidad, cuyos avances dieron base a las ciencias positivas iniciadas por el racionalismo cartesiano y el empirismo baconiano, reconociendo solo dos formas de conocimiento científico: las disciplinas formales de aproximación analítica y las ciencias empíricas del modelo mecanicista que han dividido al sujeto en un ‘adentro’ y un ‘afuera’, soportan también las aproximaciones científicas fundadas en la distinción hombre/naturaleza.

La revolución científica de los Siglos XVI y XVII, forjó las inmediaciones de la supremacía del un mundo atravesado por la aspiración de las naciones a la conquista,

impulsando las ciencias como el camino al progreso, expoliando la naturaleza en un acto de dominación que había que poner a su servicio; en la modernidad, la naturaleza debía ser poseída por el conocimiento.

El conflicto moderno entre naturaleza y civilización seguida al descubrimiento de América, extendió los terrenos del conocimiento a dos mundos contrapuestos que advierten en la contradicción su propia dialéctica: mito e historia, parecen dispuestos desde extremos irreconciliables por la aspiración científica de la verificación. El reconocimiento del otro en la comprobación de los hechos objetivos, visibles, en pugna con lo no visto, lo primordial y atemporal que existe en los interregnos de la naturaleza. Las ciencias positivas concedieron a la razón el canon de verdad absoluta. Como resultado, la totalidad se acepta en tanto entendida y juzgada por la conciencia del pensamiento científico, todo lo demás queda en el umbral de lo desconocido, pero no por eso inexistente.

La conquista y colonización de América provocó la expansión de ese umbral; temido, rechazado al punto de negarlo mediante la exterminación física de todas sus manifestaciones: cultos, arquitectura, oficios, personas. Los sobrevivientes sometidos a la discriminación, obligados a olvidar y abandonar su pasado en el devenir del mestizaje cuya realidad ha sido la propia negación, el rechazo al origen mestizo que Octavio Paz, lo define así:

No queremos ser ni indios ni españoles. Negamos a ambos. No queremos descender de ellos (...) no se afirma en tanto que mestizo, sino como abstracción: es un hombre, se vuelve hijo de la nada. Él empieza en sí mismo (Paz.1990.p36)

La historia ha sido contada en dos versiones pero ninguna hace las paces con la otra, sin vencedores ni vencidos sino, en un cierto complejo de hibridismo. Esta circunstancia encuentra su expresión en el desapego, pero también en los procesos que siguen a los desplazamientos y nuevos asentamientos causados por la violencia. La apropiación de la naturaleza en el medio de las operaciones de conquista y dominación sigue siendo el ganancial de guerra desde los orígenes de la historia hasta hoy.

La conquista española bastante avezada en la maquinaria expansiva, apresuro sus métodos en América para atender las coyunturas económicas de su realidad histórica con base en una rigurosa empresa administrativa de los nuevos descubrimientos. La cartografía dio a conocer las fronteras del mundo en el primer mapamundi, levantado por Juan de la Cosa en el año 1500, con los contornos de las costas americanas en el que se distingue claramente el territorio colombiano como parte de la entonces Nueva Hispania. El establecimiento en 1503 de la Casa de la Contratación de Sevilla, España, acopió un importante acervo de erudición con base en el registro de las conquistas de ultramar.

El enorme compendio de conocimiento de las colonias de España, recogido con la ayuda del aparato militar y eclesiástico que acompañó las misiones de reconocimiento de los nuevos territorios, fue levantado de manera sistemática y con encargo específico, como lo tuvo el cronista mayor de indias Juan López de Velasco en 1571. Estos registros permitieron perfilar los primeros rasgos geográficos, de pueblos y formas naturales de las regiones. Información determinante para las empresas de exploración y explotación que procuraron adelantos a la modernidad convergente con el despojo de las personas y saberes nativos, que dieron lugar a pensamientos inéditos sobre las cuestiones acerca de las relaciones del entorno humano al que contribuyeron, autores como Francisco de Vitoria (1486- 1546) y Juan Bartolomé de Las Casas (1484- 1566), para dar impulso al derecho natural y al derecho de gentes.

La colisión hispano-americana produjo brechas infranqueables que los nuevos republicanos tendrían que asumir a lo largo del tiempo sin que puedan todavía superarse. En primer lugar, el trasunto religioso rompió la visión primordial del vínculo sagrado que los primeros pobladores tenían con la naturaleza, escindido por los mecanismos de la misión civilizatoria que consideró hereje esta relación. También, la colonia española estableció las jerarquías sociales organizadas según su origen geográfico entendida como “una supuesta estructura biológica que puso a algunos en una situación natural de inferioridad con respecto a otros” (Quijano, 2000, citado por Maldonado-Torres, 2007, 131). Así, los españoles ibéricos ocuparon la cúspide de la pirámide, seguidos por los españoles americanos no mestizos; el grado de mestizaje ubicaba al individuo en orden descendiente, dejando en la base a los indígenas y esclavos.

El espíritu republicano estableció un nuevo enunciado basado en el discurso de la emancipación de la revolución francesa de ‘libertad e igualdad para todos’, cuya proclama debió gestionar la heterogeneidad étnica mediante el relato geográfico-científico y político de la etapa post independentista, forjado en el ideario liberal de los derechos universales, presentes en los cánones de nuestra modernidad como salvaguardas y garantes de la civilización y el progreso. Este fue el germen de las revueltas independentistas, que intentó contrarrestar la retoma española con la eliminación de muchos de los criollos más ilustres, representantes de las ciencias al mismo tiempo, próceres y mártires de la patria. Todas estas unidades constituyen la iconografía del pensamiento ilustrado, cuyas narrativas establecieron el paradigma dominante de la racionalidad moderna localizada en los pueblos de Hispanoamérica: el reconocimiento de la propia historia, de la ciencia y los derechos se producen en medio de los conflictos por el territorio, pero también por la identidad nacional.

Una de las metáforas de identidad, distintiva de la influencia de occidente sobre nuestra cultura, está enmarcada en uno de los valores fundacionales representados en el escudo patrio, elemento inspirado en la tradición medieval española que exhibe en el lenguaje de la heráldica nuestros orígenes republicanos. El escritor Joaquín Piñero Corpas, lo describe en lenguaje contemporáneo de la siguiente manera:

Dentro de su interpretación actualizada podría decirse que el cóndor es ratificación de la vocación aviadora colombiana y del compromiso de las generaciones contemporáneas de dominar el vasto y contrastado territorio nacional, mediante el ejército de alas poderosas. La primera zona exige a los colombianos la explotación, el incremento y el usufructo de sus considerables recursos naturales; la segunda recuerda que la libertad se sigue conquistando todos los días, como en el Pantano de Vargas y Junín, lo hizo el pueblo con la misma lanza en la que campea el gorro frigio; la tercera zona afirma categóricamente la privilegiada posición geográfica de Colombia en lo continental y en lo universal, especialmente su condición costera del Atlántico, del Pacífico y riverseña del Amazonas.

Este símbolo adoptado por el General Francisco de Paula Santander, ha permanecido hasta hoy con su forma originaria: un cóndor con un laurel en el pico que mira a la derecha con alas extendidas, y en las tres franjas horizontales, una granada abierta que evoca la Nueva Granada, nombre que la incipiente nación tomó en el siglo XIX; el cuerno de la abundancia y el gorro frigio, elementos que aluden a las más rancias tradiciones modernas de occidente. No es necesario buscar mucho para encontrar de qué forma Colombia ha sido influenciada por las utopías occidentales.

La cornucopia o cuerno de la abundancia, representado por un gigantesco cuerno de oro relleno con monedas de oro y otro con los tributos de la naturaleza, significan la prosperidad. Este mito de origen griego ha estado presente en el imaginario de occidente y localizado en la vida nacional, inspirando las relaciones del hombre con la naturaleza sobre la idea de los recursos infinitos dispuestos en ella para beneficio del hombre. De otra parte, el gorro frigio proveniente como todos saben, del distintivo de los libertos desde la época griega, adoptado como símbolo en las revoluciones populares del S.XVII, es pieza alegórica de las repúblicas nacientes en el imperio de la ley y los derechos universales.

La idea de Nación inspiró la necesidad de levantar un mapa general y la descripción de los territorios con los proyectos exploratorios que ocurrieron cincuenta años después de la visita a los Andes de Alexander von Humboldt, considerado el padre de la cartografía universal. Este proyecto se inició con los avances de la primera parte de la Comisión Corográfica adelantada por el ingeniero militar y cartógrafo italiano Agustín Codazzi, finalizada con su muerte en 1859 y continuada por el también militar cartógrafo e ingeniero civil Neo granadino, Manuel Ponce de León en la segunda etapa que concluyó en 1862, un año antes de adoptar Colombia el nombre que lleva actualmente; las 10 expediciones sobre el territorio permitieron el reconocimiento físico y natural de la geografía nacional con representaciones pictóricas de la vida social y cultural de los principales asentamientos del país.

El profesor David Bushnell (1999) relata la historia de Colombia con el inquietante título de: ‘Una Nación a Pesar de sí Misma’, en ella, describe el cambio generacional de la mitad del siglo XIX en Colombia de la siguiente manera:

La generación del medio siglo no buscaba impedir que los héroes de la independencia se desempeñaran en la vida pública, pero si querían una mayor participación.(...) ...todos los miembros de las clases dominantes, con excepción tal vez de una minoría oscurantista, habían recibido la influencia de las corrientes liberales- políticas, sociales y económicas- que constantemente ganaban popularidad en el mundo occidental (...) De la misma manera que la fuerza del liberalismo en Europa Occidental y en los Estados Unidos se asocia convencionalmente con la consolidación del orden capitalista y el ascenso de la burguesía, los desarrollos económicos crearon una atmosfera más favorable para la recepción de las ideas liberales en la Nueva Granada. (p.150-151)

Los procesos de liberalización fueron impulsados por las políticas agrarias que desde mediados del S.XIX se vieron favorecidas por la demanda extranjera, las materias primas como el tabaco, al que se le adjudica el primer boom comercial del país, el algodón por los precios de la época, dada la reducción de la oferta causada por las secuelas de la guerra civil en Norte América, y la quina por sus cualidades medicinales que le abrían mercado a la demanda creciente en las colonias inglesas y francesas expuestas a la malaria; fueron materias primas que representaron un renglón importante para encausar la promesa moderna del progreso al modo del mundo europeo.

No obstante, el lema de igualdad y libertad de las ideas liberales se vieron opacadas por las desigualdades económicas y sociales, la abolición de la esclavitud y la constitución de 1850, fueron cambios graduales para la creciente nación. La Reforma Educativa de los 50 que unifico los programas de las universidades de entonces en colegios de nivel secundario, por considerarse innecesarios, fue anulada con la fundación de la Universidad Nacional de Colombia en 1867 en Bogotá, con tres disciplinas tradicionales: medicina,

derecho y filosofía. Contrasta la época con la participación del voto universal masculino y la proclama del voto femenino en la provincia de Vélez. Aparece la publicación de La María, novela romántica del caleño Jorge Isaacs, en la que ofrece una evocación de la vida hacendada en el Valle del Cauca, como reminiscencia del país Feudal.

El S.XX comienza con los cambios producidos por la recomposición de la estructura social y políticas producto de la guerra de los mil días. Junto con la pérdida de Panamá, se inició una nueva etapa en la débil identidad nacional, unánimemente alineada contra la intervención de los Estados Unidos en el desenlace de los eventos ocurridos que mostraron a la clase política “la necesidad de trascender la tradicional división entre los partidos y de trabajar conjuntamente por cierto tiempo en la inconclusa labor de construcción de la nación” (p.207).

Los esfuerzos por dotar de ferrocarriles y carreteras a la incipiente infraestructura nacional, permitieron comunicar la capital con poblaciones aledañas al río Magdalena principal arteria fluvial y ruta comercial del país con las regiones y departamentos hasta su desembocadura en la costa Atlántica. La fuerza de las relaciones comerciales y las potenciales inversiones que representaban las empresas norte americanas para el desarrollo del país, situaban a los Estados Unidos como el primer socio estratégico de la economía nacional.

El presidente Rafael Reyes, antiguo oficial en las guerras civiles y exitoso empresario de la quina quien, emprendió ingentes esfuerzos personales por colonizar la región amazónica, afirmó el talante de la época en la siguiente frase que pautó su programa de gobierno:

En tiempos pasados fue la Cruz o el Corán, la espada o el libro, los que hicieron las conquistas de la civilización; actualmente es la poderosa locomotora, volando sobre el brillante riel, respirando como un volcán, la que despierta los pueblos al progreso, al bienestar y a la libertad... y a los que sean refractarios al progreso los aplasta bajo sus ruedas. (Bushnell, p. 217)

En 1919 Estados Unidos motivado por la creciente industria petrolera en Venezuela, condicionó la ratificación del tratado a la apertura comercial y a la participación de sus compañías en las concesiones de exploración y explotación petrolera en Colombia. Los orígenes en materia industrial petrolera se inicia en la Norte América de 1859, cuando Edwin L. Drake comenzó la primera exploración profunda de un pozo petrolero y obtuvo con éxito la separación del kerosene para uso domestico, posteriormente utilizado en el alumbrado de ciudades. La industria aumentó notablemente por las demandas de la primera guerra y la aparición del automóvil de producción masiva cuando Henry Ford lanzó al mercado su famoso ‘modelo T’; en 1922 ya había 18 millones de automóviles en el mercado.

Los procesos de industrialización en Colombia vinieron de la mano con una política externa orientadas explícitamente por la tesis de gobierno denominada “Doctrina de la Estrella Polar” , con el argumento de que Colombia debía mirar hacia los Estados Unidos para alcanzar un desarrollo social y económico que ayudara a cerrar las visibles distancias que separaban al país en sus propias estructuras, este argumento planteado por el presidente Marco Fidel Suarez, no pudo cerrar las negociaciones con el país del norte para la ratificación del tratado sobre el istmo, por oposición del Congreso, pero el siguiente mandatario, el Presidente Pedro Nel Ospina, puso punto final al asunto con el cobro de la indemnización a la nación, por la suma de 25 millones de dólares.

Los dineros recibidos sirvieron para el apalancamiento de nuevos endeudamientos que posibilitaron la ampliación de las vías del ferrocarril que tendrían un aumento para 1929 de 2434km incluyendo los nuevos ferrocarriles de Antioquia y el Pacifico y la construcción de nuevas carreteras. Dado que Panamá no tuvo ninguna injerencia en el tratado, los compromisos limítrofes tuvieron que ser negociados nuevamente en el tratado Victoria-Vélez en 1924, detalle que deja ver el sometimiento tácito de estas naciones frente al país del norte.

Los adelantos del país registran un hito en la creación de la empresa aérea ‘Sociedad Colombo-Alemana de Transporte (Scadta), cuando en 1919 abrió vuelos comerciales desde Barranquilla sin tener todavía pistas de aterrizaje, utilizando hidroplanos que acuatizaban en el lecho del rio Magdalena; desde el puerto de Girardot se tomaba el tren hacia Bogotá.

Colombia ha sido reconocida como pionera de la aviación comercial en Latinoamérica y segunda en el mundo.

Por esta época, el diferendo contra el Perú por la violación del tratado de 1922 alcanzó coloraciones bélicas que enardecieron a los nacionales apaciguando las rencillas internas y despertado un renovado espíritu nacional que encontró en la Liga de las Naciones, predecesora de la ONU, el apoyo necesario para superar la crisis limítrofe. El evento resultó positivo para re establecer las fronteras desde la cuenca del putumayo hasta la amazonia especialmente en el imaginario de los colombianos concentrados mayormente en las estribaciones de las cordilleras.

La guerra Mundial de 1914 – 1918, precipitó las crisis que afectaron a todas las naciones. El nuevo mapa político mundial dejó comprometida a Europa en el pago de deudas entre vencedores y vencidos, en el que, con el auge del oro, Estados Unidos se convirtió en el mayor acreedor de los aliados. Para obligarlos al pago de los compromisos adquiridos en la guerra, cerró los empréstitos a todos los países, estos ingresos impulsaron la prosperidad súbita al país del norte que lo ubicó al frente de la economía mundo. Previo a esto, llegó el oro de E.E.U.U. a Colombia en préstamos para amonedar el país, se generó un mercado basado en la especulación, esta riqueza sin precedentes ocasionó la proliferación de inversiones en obras suntuarias y anticipó la crisis que sobrevino al cierre de los créditos, aumentada por la inestabilidad de los precios mundiales de las exportaciones:

El Congreso resolvió, por una Ley de 1922, crear el Banco de la República y facultar al gobierno para traer una Misión de técnicos extranjeros que se le midiera al milagro de estructurar nuestra organización administrativa mediante el destierro perpetuo del satánico papel moneda, considerado el culpable principal de nuestras desgracias económicas (Santos Molano, 2005)

Puesto que la economía nacional no previó mecanismos de regulación, hubo que pagar la deuda sin posibilidad de nuevos ingresos, para superar la crisis, la visita de la Misión Kemmerer conformada por expertos fiscales que pondrían en orden los asuntos financieros nacionales, fueron objeto de controversia por la aprehensión que generó la

excesiva intervención de Norteamérica en los asuntos internos del país para encaminarlo en la senda del desarrollo; también el comienzo de la proliferación de agentes externos con la misión de sacar al país del feudalismo.

En medio de un analfabetismo generalizado, sin programas de atención a las necesidades básicas de la población y un renovado poder eclesiástico recuperado en tantos años de gobiernos conservadores, se conoció el auge del caucho registrado en la obra de José Eustasio Rivera, ‘La Vorágine’, la novela relata el viaje de huida hacia los llanos y las selvas Amazónicas, de Arturo Cova y su amante quienes fueron testigos de la realidad de los colonos y los indígenas, tratados como esclavos en los campamentos de explotación durante la fiebre del caucho. Esta novela fundamental de la literatura colombiana es un documento de las relaciones descritas en un viaje sin retorno cruzado por la violencia; el Hombre y la naturaleza en pugna por los ideales modernos abren un nuevo capítulo de la historia de la situación del indio y de la colonización campesina en Colombia.

La producción cafetera encontró su primera bonanza a expensas de las restricciones comerciales impuestas por Brasil para mantener los precios internacionales. Este producto se ubico en el 80% del total de las exportaciones nacionales en 1924 (Bushnell, p. 234). El reconocimiento de las cualidades especiales lo posicionaron en los mercados internacionales, lo que requirió innovaciones tanto en el procesamiento como en el mercadeo. Las especificidades culturales del café propiciaron nuevas formas de migración y uso del suelo que implicó la deforestación y establecimiento de parcelas principalmente en las estribaciones del río Cauca en los departamentos de Antioquia, Risaralda, Caldas, el Valle del Cauca y Tolima, pero también en las zonas húmedas de Nariño, Boyacá y Santander. En todas las zonas cafeteras tuvo éxito la producción de parcelas, que obligó a organizar el conjunto de la producción con los grandes terratenientes.

Este encargo lo recibió la Federación Nacional de Cafeteros, organización privada sin fines de lucro creada en 1927 con el fin de representar los intereses de los productores del grano en los escenarios nacionales e internacionales. Los mercados liderados por Brasil fueron consolidando para Colombia el primer puesto como exportador de café arábigo en 1959, dando origen a la creación de un personaje que actuaría como hilo conductor de las

misiones de educación y capacitación del cultivo que más tarde fue identificado universalmente como Juan Valdez.

Esta marca reconocida mundialmente ha sostenido la fuerza del mercado de sus productos, con base en las propiedades de calidad del café 100% colombiano, creando el slogan publicitario con el logotipo del personaje que representa el producto más internacional del país, mediante la narrativa del campesino trabajador y su mula, en la colecta del café con su familia en la pequeña parcela, para ofrecer al mundo una taza del mejor café desde las montañas de Colombia.

El campesino estereotipo de la colonización antioqueña estaba lejos de la realidad rural de los fundos grandes y pequeños, en los que los procesos de colonización espontánea, en medio de una creciente tensión social desencadenó la huelga y masacre de las bananeras en 1928. Este episodio dejó clara la evidencia de nuevos motivos y escenarios de violencia. La transición entre el régimen conservador a la República Liberal fue el lugar de manifestación del descontento general ante las crisis sociales. Sin oportunidades laborales, la inmensa mayoría de la población se encontraba en la absoluta pobreza, los conflictos por reivindicaciones sociales recibió el gobierno de ‘La Revolución en Marcha’ de López Pumarejo quien, representa la ruptura de la etapa del retraso feudal a la modernidad, descrito en palabras de este líder político en las páginas del periódico de su propiedad ‘El Diario Nacional’:

Esa idiosincrasia nuestra es quizás la primera causante del atraso material del país y la única explicación que podemos encontrar al hecho de que mientras otros países inferiores que Colombia en capacidad financiera, en población y potencialidades, impulsan y acometen obras de progreso con ayuda del capital extranjero, aquí no se logra contratar un empréstito y seguimos viviendo al margen de la vida económica del mundo, como rodeados moralmente por una muralla china, por la muralla de la desconfianza y temor al oro extranjero. (Ocampo, 1988, p.40)

Este presidente suscribió en 1935 el tratado de comercio con Estados Unidos aduciendo que:

Es la puerta abierta de un nuevo periodo que ha de estar señalado con una acción sincera, inteligente e intensa para unificar y desarrollar los intereses colombianos con los de Estados Unidos... Económicamente Colombia debe brindar con espíritu amplio sus grandes e inexplorados campos de riqueza al trabajo y al capital estadounidense, cuya cooperación en forma leal y equitativa, abre para nuestro país horizontes halagüeños de bienestar y prosperidad (Ob. Cit, p.41)

Entre los programas de reformas emprendidas se cuentan algunas en la educación como la reforma instruccional de los niveles primario, secundario y universitario y la reforma Universitaria: “En 1938, alrededor de seis de los 284 estudiantes graduados de todas las universidades de Colombia fueron mujeres” (Bushnell, 1999, p.256). El primer censo moderno realizado con base en tecnología norteamericana, utilizando maquinas tabuladoras adquiridas a IBM por la Contraloría General de la República para responder a las necesidades planteadas por la falta de información idónea que apoyara la oficina central de estadísticas con más de cien años de creada.

Este censo encontró para ese año un total de la población de 8’697.041 de personas en 807 municipios y 18.552 veredas y caseríos, con clasificación poblacional por nombre, género, edad, estado civil, nacionalidad, ocupación, religión, alfabetismo etc., incluyendo datos sobre edificaciones del país clasificadas en: edificios, casa de habitación, vivienda colectiva. El 70% de la población se ubicaba en áreas rurales en tanto que 29.1% se situó en las cabeceras municipales y ciudades capitales. (Sardi Perea, E., 2005, p. 2)⁶¹

En medio de los conflictos políticos registrados mayormente en el campo, en el periodo conocido como *la violencia*, se vieron forzaron los cambios poblacionales registrados en el censo de 1951, pasando de un 60.4% de habitantes en zonas rurales a un 48.4% en el censo de 1964, la mayoría de la población empezó a volcarse a las ciudades. La expansión de la frontera agrícola se amplió, impulsada por los procesos de colonización en las áreas periféricas denominadas ‘Territorios Nacionales’, como es el caso de, los Llanos Orientales, la Orinoquia y la Amazonia; de otro lado, la creciente industrialización de los

⁶¹ El autor referencia en la obra la evolución de la población en el periodo 1938 – 2005.

centros urbanos del interior, configuró el cuadro de los desequilibrios enunciados en el ‘subdesarrollo’ de las economías cada vez más dependientes de las realidades que transformaron el paisaje de la nación en la mitad del siglo.

La ausencia del estado en los procesos de regulación y ordenamiento en ambos procesos, precipitó los conflictos sobre el cuestionamiento del modelo de desarrollo, tradicionalmente beneficiario del capital privado latifundista o extranjero denunciado por los movimientos sociales sindicales y campesinos y de manera radical por los grupos subversivos que dieron paso a los nuevos paradigmas sociales inspirados en la revolución cubana. Los Conflictos sociales desde la perspectiva de la colonización campesina, abordadas desde la problemática social han sido enriquecidas por autores como el antropólogo, escritor y periodista, Alfredo Molano (1998), con intervenciones multidisciplinarias basadas en la entrevista a personas del común que ocupan el lugar de protagonistas como actores sociales en los conflictos desde los años cincuenta hasta hoy.

La percepción del colono evoluciona a medida en que avanza la historia, para describir la experiencia de los personajes en sus testimonios, las transformaciones de su relación con el entorno, mediante el relato de las oportunidades que se ofrecía en esos territorios apartados:

- “Con ellos oí hablar por primera vez del llano. Me sonó como una tierra lejanísima, como un país donde cada cual hacía su suerte, donde no había patrones porque era tierra del que llegara. Me entusiasmó su fama y comencé a soñar con Villavicencio. Era el año cuarenta” (p.22).
- “...eran unos cedrales extensos había mucha cacería manadas de quinientos y mil cafuches, pava real, danta, tigre, perro de agua y pescado el que se quisiera, de resto solo indios guayaberos”. (p.23)
- “...en el salado de Mapiripan hemos estado matando saínos todo el día hasta que la sangre me disgustó... esas riberas eran puras selvas (Ariari abajo de Puerto Lleras). Llegando a Puerto Rico vinimos a conocer las toninas que saltaban adelante como queriendo jugar, Perafán las odiaba porque dizque se comían el pescado...decía que haciendo un balance se iban a quedar dueñas del río” (p.217).

- “..no faltaba la danta, el chigüiro. Por carne no se sufría. Teníamos brío, íbamos para adelante y trabajábamos confiados, pero yo notaba que el patrón de día en día se me decaía... al fin le pregunté. El me dijo que la tierra no servía que era una banqueta pobre de barro colorado que la arenilla estaba ahí mismo que no valía la pena... hay que meter ganado o vender” (p.222)

- “..había maíz por todos los lados, como ahora coca, pero el maíz sí se veía...nadie recibía maíz ni regalado...Nos arruinamos. Pasó como con el agua. En el invierno hay agua hasta que lo aburre a uno y en el verano ni una gota “(...) “El patrón pensaba una y otra vez en la marihuana, que por esos días estaba en su fina, pero tampoco se atrevía. Un día decíamos que sí, al otro día que no. No sabíamos.” (p.28)

- “Al lado de la plata que corría llegó otra maldición, esta si de verdad, la vida no valía porque se podía pagar, ¿quién podía dejar de sembrar coca cuando todo tenía el precio de la coca?(p. 282)

Los testimonios en la obra de este autor se encuentran cada vez más entrelazados con los discursos políticos y económicos del país para explicar el problema agrario desde las voces excluidas por las políticas nacionales. El fenómeno colonizador según palabras de Molano:

Se podría sintetizar (..) diciendo que se encontraron en una misma parte los excluidos por el desarrollo económico - los colonos -, y los excluidos políticos - la guerrilla- Fue el fin, no diríamos de la historia, pero sí de una historia que arrinconaba a los campesinos y a la oposición política a refugiarse en la selva. (2000, p.28)

El modelo de desarrollo como las políticas agrarias de la reforma de los años 60 que esperaban responder a los conflictos por la tenencia de la tierra y al mismo tiempo satisfacer las demandas de los mercados, se encontraron con resultados equivocados tanto en las consecuencias sociales como bióticas.

Se realizó así un desarrollo rural instrumental con enfoque productivista, sin una estrategia de transformación de las estructuras políticas y sociales

en el campo, y menos con una propuesta de articulación ordenada, equitativa y sostenible entre el campo y la ciudad. Lo urbano y lo rural se engendraron como dos polos opuestos y contradictorios. (Machado, 1999, párrafo 4)

La localización de especies foráneas como el pino y el eucalipto, promocionadas como maderables desde la colonia, tanto para la desecación de acuíferos como para los terrenos áridos, comenzaron a remplazar los bosques andinos para nutrir la demanda de la construcción y otros frentes artesanales e industriales de los centros urbanos. Así mismo, la ampliación de la frontera agrícola en las zonas selváticas, intensificó el mercado de pieles y especies nativas para el comercio, estableciéndose rutas de mercado que abrieron los espacios para el comercio externo de ilícitos, rápidamente extendido a los cultivos del narcotráfico iniciando una nueva etapa de conflictos internos con consecuencias ambientales monumentales.

Los temas ambientales en Colombia no encontraron un marco de regulación con la entrada en vigencia en 1974 del *Código Nacional de Recursos Naturales Renovables y de Protección al Medio Ambiente*, la disposición entró en vigencia, en medio de los estragos de las políticas agrarias en los procesos de expansión y titulación de tierras de las entidades nacionales, Caja Agraria y el Incora, ordenando algunos aspectos de los recursos considerados ‘renovables’. Este acto legislativo involucra el concepto del derecho a un ambiente sano, define el ambiente como ‘patrimonio común de la humanidad’ y conmina al estado y a sus participantes a salvaguardarlo, a protegerlo y considera que los recursos naturales son de ‘utilidad e interés públicos’.

El TITULO II, ACCION EDUCATIVA, USO DE MEDIOS DE COMUNICACIÓN SOCIAL Y SERVICIO NACIONAL AMBIENTAL. Ordena la inclusión del concepto de ambiente y la educación en el Artículo 14.- Dentro de las facultades que constitucionalmente le competen, al gobierno al reglamentar la educación primaria, secundaria y universitaria, procurará: Incluir cursos sobre ecología, preservación ambiental y recursos naturales renovables. Fomentar el desarrollo de estudios interdisciplinarios. Promover la realización de jornadas ambientales con participación de la

comunidad, y de campañas de educación popular, en los medios urbanos y rurales para lograr la comprensión de los problemas del ambiente, dentro del ámbito en el cual se presentan. A partir de esta norma se incorpora el concepto de medio ambiente a la educación, y la educación ambiental entra a hacer parte de los servicios educativos de la nación.

La Constitución Nacional de 1991, conocida como ‘la Constitución Verde’ por recoger los cometidos del Desarrollo Sostenible, definido en el Título II, capítulo 3, “De los Derechos Colectivos y del Ambiente”: Art., 79, 80, 81 y 82. En ellos declara, que todas las personas bajo su tutela tienen derecho a gozar de un ambiente sano; la ley garantizará la participación de la comunidad en las decisiones que puedan afectarlo y que es deber del Estado proteger la diversidad e integridad del ambiente, conservar las áreas de especial importancia ecológica; el fomento de la educación para el logro de estos fines; que el Estado planificará el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales para garantizar su desarrollo sostenible, su conservación, restauración o sustitución; también deberá prevenir y controlar los factores de deterioro ambiental, imponer las sanciones legales y exigir la reparación de los daños causados. Todo ello será reglamentado en la ley 99 de 1993, que en su Art. 3, define el desarrollo sostenible en la norma nacional, de la siguiente manera:

Se entiende por desarrollo sostenible el que conduzca al crecimiento económico, a la elevación de la calidad de vida y al bienestar social, sin agotar la base de recursos naturales renovables en que se sustenta, no deteriorar el medio ambiente o el derecho de las generaciones futuras a utilizarlo para satisfacer sus propias necesidades.

Los tratados internacionales que hacían exigible los compromisos señalados, se refuerzan con el compromiso de garantizar y proteger los derechos relacionados con la diversidad étnica y cultural, definidas en la 76ª Conferencia de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) realizada en 1989 en Ginebra (Suiza), en ella Colombia suscribe el convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes, que el país incorpora a partir de la Ley 21 de 1991. El artículo 63 de la Constitución Nacional, sobre Derecho al Territorio, establece las tierras de ‘uso público’, los parques naturales, las

tierras comunales de los grupos étnicos, las tierras de resguardo, el patrimonio arqueológico, y establece que son inalienables, imprescriptibles e inembargables; reglamenta los mecanismos administrativos de estos bienes bajo la tutela de disposiciones especiales que ponen en valor el concepto de la propiedad colectiva de dichos territorios.

De este modo, Colombia recupera de su pasado colonial el resguardo, figura de la reducción de los territorios de los nativos originarios que se encontraron asentados durante la conquista, cuyas tierras fueron reconocidas por los españoles como bienes comunes de sus pobladores pero sin derechos de enajenación, los encomenderos encargados de civilizar estos territorios a cambio de tributos y de mano de obra esclava a través de la figura de la Mita, posibilitaron el despojo que dio lugar a innumerables demandas que quedaron disueltas por los intereses corruptos de las administraciones locales del virreinato.

Esta figura, expulsada del ideario humanista de la modernidad, abolida por Bolívar y Santander por encontrar que la repartición y comercialización de las tierras era un derecho inalienable del indio, arrebatado por los españoles (Friede J. 1972, p.107). Sin embargo, obedece en nuestro tiempo a la noción de ‘bien común’, legado de los colectivos agrupados hasta el presente en cuestiones étnicas. La gobernanza de estos territorios sigue estando en entredicho frente a los inmensos intereses que apuntan a sus recursos.

Las últimas décadas representan para Colombia, la persistente apertura a los mercados internacionales. En ella confluyen los mercados lícitos e ilícitos de la demanda global, cuyos resultados cobraron para la historia nacional un capítulo de violencia sin precedentes auspiciados por el narcotráfico. La existencia de grupos armados con participación internacional en su adiestramiento y financiación, obligaron al estado a nuevos acuerdos multilaterales para la defensa del orden público con la creación del Plan Colombia. Las medidas impuestas para el control de estupefacientes, fundamentado principalmente en las fumigaciones aéreas con el herbicida glifosato, esparcido por todo el territorio nacional y fronterizo, ha derivado nuevas situaciones de amenaza a los ecosistemas y pueblos de pequeña economía, los cuales han sido estigmatizados y despojados de sus usos ancestrales.

Actualmente, la existencia de la demanda global del mercado ilícito de las drogas, es la principal fuente de los conflictos socio- ambientales que permite la existencia de para-

estados con agentes armados, reglas de juego y economías paralelas, vulnerando y dificultando el acceso y re conocimiento que requiere la estructura ecológica de la nación y de los territorios para su salvaguarda. La piratería ambiental es un negocio de proporciones inmensas en los territorios sin que se establezcan los mecanismos necesarios que aseguren la gobernabilidad de los recursos. La visión extractivista de la economía global apoyada por políticas económicas locales favorables, encuentra su momento más propicio en el marco de las promesas de paz del conflicto armado.

La historia del latifundio del país ha agudizado esta característica en la ruralidad entre 1960 y el 2009, los minifundistas pasaron de constituir el 66,7 por ciento de los propietarios a ser menos de la mitad (49,8). En contraste, los dueños de más de 500 hectáreas se elevaron del 0,4 al 1,4 por ciento del total. Lo que significa que, entre 28 y 29 por ciento del territorio se encuentra en manos de latifundistas, y el 6 por ciento en pequeños propietarios de tierras. (Atlas de la Distribución de la Propiedad Rural en Colombia, 2012, p.74-76)

Según este informe, la década del 2001 al 2010, el índice de desigualdad Gini en la propiedad de la tierra pasó del 0,80 al 0,86, Lo cual es un aumento preocupante según Informe Nacional de Desarrollo Humano, del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Así mismo, la población del país ha invertido por completo la relación demografica entre el campo y la ciudad, con el 25.7% de la población en zonas rurales y el resto, 74.3% de la población en los centros urbanos, aumentado progresivamente por el desplazamiento forzado que ubico a Colombia en el primer lugar de países con mayor desplazamiento interno en el mundo por causas de conflicto armado y violacion de los derechos humanos⁶².

⁶² La consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento - Codhes – y ACNUR, son los programas de la ONU con incidencia en la política de paz en Colombia, estas agencias publican periódicamente boletines informativos, en este caso, Informa el Boletín de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, Número 77, Bogotá, 15 de febrero de 2011. Recuperado de: www.es.lapluma.net/index.php?...desplazamiento...codhes...desplazamie...

Colombia es también considerado uno de los países que encabeza la mega biodiversidad en el mundo: ocupa el primer lugar en aves y anfibios, el segundo en plantas, tercero en reptiles y quinto en mamíferos (Castaño Uribe C. 2010, p.11), Según el Informe de las Naciones Unidas denominado “Agua para todos – agua para la vida”, sobre el desarrollo de los recursos hídricos en el mundo, Colombia pasó a ocupar el puesto 24 entre 203 países es en riqueza hídrica en el mundo. A finales del S.XX había ocupado por este mismo concepto el cuarto lugar en el mundo, lo que consecuentemente pone al país en la mira de los intereses globales causantes de muchos de los conflictos internos.

La tendencia a la degradación ambiental acelerada se consigna en el capítulo IV del documento del Plan de Desarrollo 2010 – 2014, ‘Sostenibilidad Ambiental y Prevención del Riesgo’:

Los páramos, bosques, humedales y sabanas naturales son altamente vulnerables a las demandas generadas por macro proyectos agrícolas, viales y minero-energéticos, entre otros, ocasionando la transformación y fragmentación de ecosistemas, exacerbando la deforestación (MAVDT,2010:37,39), aumentando el número de especies en condiciones de amenaza, Alterando el recurso hídrico y degradando el suelo.

Las perspectivas del desarrollo en Colombia son altamente adversas a los sistemas de la bio-diversidad, muchas veces encubiertas por el discurso de la sostenibilidad ambiental delegado al capital privado. De persistir los índices de deterioro, esta situación nos expone a la internacionalización de medidas desfavorables provenientes de los acuerdos multilaterales, por la no implementación domestica de las obligaciones ambientales, que pueden generar medidas de intervención consistentes en sanciones directas o indirectas, en contra de la nación. En este contexto, el problema central de los países en desarrollo es el de la interdependencia desigual y la invisibilidad política como actores de decisión.

La última década ha estado marcada por conflictos ambientales manifiestos en el deterioro del sistema social y natural del país, resultado de la crisis minero energética del

mundo, cuyo efecto ha ampliado la demanda de las concesiones mineras en curso, con solicitudes a lo largo y ancho del mapa nacional. De otro lado, las comunidades que han sufrido los efectos del desplazamiento por causa del desarrollo agroindustrial con tendencias al mono cultivo, de productos como la caña de azúcar o la palma africana, destinados al bio-combustible, engrosan los cinturones de miseria de los centros urbanos, esta realidad encubierta por las políticas asistencialistas exige reformular los proyectos de sostenibilidad ambiental basados en cultivos extensivos.

No obstante, los movimientos sociales han demostrado que, a pesar de las condiciones de fragilidad democrática en que se desarrollan sus causas, la participación ha sido decisiva en los últimos acontecimientos. Los grupos presentes han alcanzado una masa crítica importante para reflexionar sobre las adversidades del actual modelo de desarrollo y la necesidad de encontrar alternativas que permitan un entorno de paz y bienestar social. El ejemplo del Paramo de Santurbán, en Santander, y otros lamentables, como la pérdida del mar territorial en el archipiélago de San Andrés, dejan claro que la participación ciudadana es clave en los procesos de defensa del patrimonio ambiental y, se hace necesario el funcionamiento de todo sistema social para hacer realidad los objetivos de sostenibilidad que el nuevo paradigma propone.

Del subdesarrollo al pos desarrollo

La interdependencia económica ha sido el pilar de los principios coloniales que ha resuelto la deficiencia estructural de los recursos de los colonos facilitando su acceso a ellos mediante estrategias para el establecimiento de la supremacía. Las naciones desarrolladas han controlado los basamentos simbólicos de la dominación, a través del ejercicio de la coerción física y cognitiva, esta violencia se ha legitimado en el discurso de la modernidad con la bandera visible de la promesa del “Desarrollo como Colonialismo” dicho por E. Goldsmith: *Si el desarrollo y el colonialismo (al menos en la última fase de 1870 en adelante) son el mismo proceso bajo diferente nombre, es en gran medida porque comparten el mismo objetivo. el objetivo esta ‘explícitamente declarado por sus promotores’ como este autor lo sintetiza:*

Los esfuerzos masivos para desarrollar el Tercer Mundo no fueron motivados por consideraciones puramente filantrópicas sino por la necesidad de traer el Tercer Mundo a la órbita del sistema comercial occidental para crear un mercado en continua expansión para nuestros bienes y servicios y como fuente de mano de obra barata y materia prima para nuestra industria. Este fue el objetivo del colonialismo especialmente en su última fase. Existe una continuidad impresionante entre la era colonial y la era del desarrollo, tanto en los métodos usados para lograr sus objetivos como en las consecuencias ecológicas y sociales de aplicarlos.

63

En 1949, el presidente Truman de los EEUU parece haber acuñado el término ‘subdesarrollo’ para definir las áreas en que tendrían lugar los intereses expansionistas de la superpotencia en la posguerra afianzando al emergente imperio americano. Este concepto enmarca los posteriores discursos coloniales que reafirman y legitiman la ‘nueva misión’ que se arroga el nuevo imperio de occidente, de conducir a la humanidad por los caminos del progreso. Esta estrategia utilizada antes por Europa para preservar los privilegios de su pasado colonial, se prolonga mediante la imposición axiomática de las relaciones económicas, es decir que, el uso, distribución y aprovechamiento de los recursos, no están desligadas de las relaciones de poder.

El medio ambiente es un concepto polivalente e inacabado que atraviesa hoy el discurso socio-político tensionando por lo menos dos formas de entender y posponer sus definiciones ligadas al tema sustancial del desarrollo:

De un lado, los problemas ambientales vistos a causa de los efectos de la contaminación por los procesos de industrialización de tipo técnico-científico, cuyas preocupaciones se circunscriben a los efectos causados a la naturaleza, siendo en este caso, el manejo de los riesgos y las afectaciones el mayor problema para los países desarrollados, quienes se encuentran en una etapa pos- industrial, con un poder destructivo a escala global,

⁶³ Traducción propia al encabezamiento del artículo: Development As Colonialism. En, Revista. The Ecologist, Pg. 69. Vol 27, N°2, Marzo/Abril 1997.

dada la evolución y la composición de sus transacciones y actividades dependientes de la energía nuclear, la producción en masa y la industria armamentística, etc.

De otro lado, las regiones rezagadas del modelo de industrialización, o en vías de desarrollo, afectadas por la pobreza y los desequilibrios sociales como consecuencia de las contradicciones del modelo ‘moderno’, con problemáticas ambientales más orientadas a lidiar con los conflictos sociales derivados de los impactos negativos del crecimiento económico: la superpoblación, la distribución desigual y la sobre - explotación de los recursos naturales, la ampliación de zonas agrícolas sobre ecosistemas vulnerables y la consecuente desintegración y desplazamiento de los modos de vida ancestrales.

Estos países ‘subdesarrollados’, tienen una fuente de crecimiento en sus recursos naturales pero también una fuente de bienestar que está siendo vulnerada. En esa medida las problemáticas oscilan en planos opuestos: tratar de gestionar y comercializar los recursos, al tiempo que se hacen esfuerzos por conservarlos.

El complejo epistémico de la modernidad consolidó el imaginario de la superioridad de occidente en el camino hacia un nuevo colonialismo de las dependencias capitalistas en la promesa del desarrollo: *La metáfora fundadora del pensamiento moderno es la idea de progreso y de ella se derivan aquellas, en las cuales se sustentan las ciencias sociales, especialmente la metáfora del desarrollo* (De Sousa, 1991, p.18).

Las desigualdades ambientales son una herencia de las crisis de la modernidad, según Boa Ventura, *vivimos en sociedades atrapadas en problemas Modernos - precisamente, los que derivan de la no realización práctica de los valores de la libertad, de la igualdad y la solidaridad – para los cuales no disponemos de soluciones modernas.* (2009, p.338).

La forma en que las relaciones sociales y el medio ambiente hicieron parte del proyecto de la modernidad, está encontrando sus límites.

Desarrollo económico y Desarrollo sostenible

El capitalismo ha sido investido de tal predominancia y hegemonía, que se ha hecho imposible pensar la realidad social de otra manera... (Escobar, A., 2000, p.125.)

En 1776, Adam Smith publicó el libro ‘La Riqueza de las Naciones’, exponiendo su teoría fundada en las ventajas comparativas que representa para las diferentes regiones, sus características y el aprovechamiento de sus recursos, dando origen al primer estudio moderno de economía. Paradójicamente, estas tesis ponen en valor las condiciones antropocéntricas del desarrollo, que dieron lugar a los fundamentos de la economía moderna: voluntad, trabajo y renta, parecen ser los recursos que hacen más fuerte a una nación. De otro lado, los recursos naturales, como la tierra, quedaron subsumidos por las fuerzas del mercado a condición de producir utilidad.

Las ciencias económicas conservan aún esa visión instrumentalista fundada en la explotación productiva de la naturaleza con el fin de acumular riqueza material. El desarrollo en términos de acumulación de riqueza y la riqueza entendida como acumulación de capital para producir crecimiento económico, es el meta-relato que desbordo las actuales crisis ambientales, en palabras de Boaventura de Sousa, *las concepciones de desarrollo capitalistas han sido reproducidas por la ciencia económica convencional y por las subyacentes razón metonímica y razón proléptica*. (2009, p.138)

Esa noción del crecimiento infinito de la modernidad, ha empoderado progresivamente las prácticas y saberes de la lógica mercantil. La modernidad privilegia las relaciones isomorfas del Estado-mercado y favoreció esa racionalidad lógica - cognitiva para la producción de conocimiento: *la progresiva sobre posición de la lógica del desarrollo de la modernidad occidental y de la lógica del desarrollo del capitalismo llevo a la total supremacía del conocimiento-regulación que re codificó en sus propios términos al conocimiento-emancipación*. (De Sousa, 2009. p.341).

El antropólogo Arturo Escobar (2005), puntualiza el campo de los estudios sobre el desarrollo de los últimos cincuenta años en los diferentes enfoques teóricos que describe de un lado, la teoría de la modernización de las décadas de los cincuenta y sesenta con las subsecuentes variaciones de las teorías del crecimiento y del desarrollo; de otro lado, la teoría de la dependencia discutidas en los años sesenta y setenta; y finalmente, las aproximaciones críticas al desarrollo desde la perspectiva cultural adelantadas en la

segunda mitad de la década de los ochenta y los años noventa, que correspondieron en su orden a conceptualizaciones correspondientes con los paradigmas de las teorías liberales, marxista y estructuralista.

El modernismo basado en la confianza del capital en la ciencia y la tecnología, fue desestabilizado por la teoría de la dependencia que explicaba el ‘subdesarrollo’; no en la falta de valores modernos o en la carencia de capital sino en “la conexión entre dependencia externa y explotación interna” (Ob. Cit., p.18); en otro enfoque, el concepto de desarrollo se cuestiona como un discurso establecido desde occidente “para la producción cultural, social y económica de Tercer Mundo” (Ob. Cit. p.18), esta última teoría atraviesa el pensamiento post estructuralista en el análisis de los procesos históricos que dieron lugar a la construcción del Tercer Mundo en relación a la situación de interdependencia de los países de Latino América, Asia y África.

Según Escobar, esta construcción se explica por cuatro razones: En primer lugar, por la proliferación de expertos del desarrollo, llegados a estas regiones después de la segunda guerra mundial, en el periodo de 1945 a 1960. En segundo lugar, porque los organismos internacionales empezaron a proliferar desplegando sus agentes a estos países para el logro de las transformaciones del desarrollo propuestos en el marco de instituciones como el Banco Mundial (BM), Fondo Monetario Internacional (FMI), La Organización de naciones Unidas (ONU) etc., El tercer asunto, tiene que ver con la imbricada red de profesionalización en los temas del desarrollo para atender toda la gama de la oferta dirigida a asesorar los diferentes sectores sociales y económicos. En cuarto lugar, el análisis pos estructuralista evidencio la exclusión de los conocimientos, preocupaciones y expectativas de las comunidades pobres a las que paradójicamente iba dirigido el desarrollo.

También, los procesos de industrialización fueron entendidos como la base de las transformaciones sociales, tanto para la teoría crítica como para la teoría convencional, que Según Boaventura (2003, p.30), dieron a la industrialización un equivocado papel como ‘partera del desarrollo’, aludiendo a dos impactos negativos: “*la industrialización*

presupone una concepción retrógrada de la naturaleza, ya que desconoce la relación entre la degradación de la naturaleza y la degradación de la sociedad (...) y porque, para las dos terceras partes de la humanidad, la industrialización no ha representado desarrollo alguno” (Ob., Cit. p.31).

Esta experiencia en los países de Latinoamérica denominado ‘subdesarrollo’ deja la percepción en sus modelos de una modernización sin modernidad⁶⁴, que en las redes de los mercados globales, dificulta la decisión de integrarse al desarrollo sostenible. Tal como está planteado en los escenarios globales, el desarrollo sostenible depende del crecimiento económico. Así, la Agenda 21, advierte la necesidad de: "promover y apoyar políticas nacionales e internacionales que hicieran que el crecimiento económico y la protección del medio ambiente se apoyen mutuamente". Evidenciando entonces, que los cuestionamientos al crecimiento económico están por fuera de la agenda multilateral, se trata de ajustar los intereses del capital a nuevos desafíos en la productividad, con el incentivo de mayores ganancias por ahorros obtenidos en sus procesos, a los que invita la propuesta para la obtención de un mayor ‘valor agregado’, así, la industria podrá aprovechar la sensibilidad hacia las marcas sostenibles como un nuevo ‘nicho de mercado’. Sin embargo:

No existe ninguna evidencia que sugiera que las fuerzas del mercado por sí mismas protejan el medio ambiente. Por el contrario, hay muchas evidencias de que las fuerzas del mercado totalmente liberadas pueden degradar el medio ambiente a gran velocidad. Alimentadas por el atractivo de la ganancia a corto plazo, estas fuerzas son poderosas. (Rodríguez, M., 1994, p.38).

La propuesta genera dudas ante las fuerzas de vectores contrapuestos: el mercado capitalista y la necesidad de conservar los recursos. El desarrollo sostenible, significa una

⁶⁴ La diferencia entre modernidad y modernización, en *Modernidad: un proyecto incompleto* de J. Habermas (Casullo, E., 2004, p.53-63), sobre el análisis de dos niveles de racionalidad: *la modernización* está relacionada con una racionalidad instrumental, mientras que el modernismo se relaciona con estructuras subjetivadas de una *racionalidad normativa* que surge de valores universales, la representación máxima del orden social es la democracia. Así, la modernidad es la expresión de principios universales legitimados socialmente, en tanto que, la modernización es la fuerza que los instituye: la burocracia, el mercado etc.

manera de hacer funcional el desarrollo económico mediante la eficiencia y la innovación, como variables imprescindibles del nuevo enfoque de la competitividad, responsable de la protección del medio ambiente en los mercados. En este esquema, tampoco es factible que los gobiernos de países en desarrollo, estén dispuestos a arriesgar los capitales inversionistas que prometen crecimiento económico, mediante restricciones ambientales. Entonces el desarrollo sostenible es apenas un paliativo del desarrollo económico.

La concepción de la sostenibilidad, fue un término utilizado tradicionalmente por los economistas, aplicado a los recursos en un sistema de producción, recogido y transformado en un documento de la Unión Internacional por la Conservación de la Naturaleza UICN, con apoyo de la UNESCO, para el decidir una estrategia mundial para la conservación de la naturaleza; se reemplazó el concepto de producción sostenible por el de desarrollo sostenible. Dicho por el ambientalista colombiano, Julio Carrizosa, esta filiación explica el rumbo conservacionista con que nace el concepto de sostenibilidad. Fenómeno que aparece paradójicamente en un momento en que las teorías del desarrollo entraron en retroceso:

El proceso de Desarrollo estaba siendo sometido a críticas y dudas muy grandes, tanto que las teorías del desarrollo prácticamente habían desaparecido del medio económico y académico con los especialistas en las teorías del desarrollo eran muy escasos y en las principales facultades de economía las teorías del desarrollo prácticamente se habían echado a un lado, inclusive en las facultades de economía de los países que se habían clasificado en los años cincuenta como países en desarrollo. (Carrizosa, 1998, p.28).

Podría decirse que esa narrativa de los organismos multilaterales le dio un nuevo aire al desarrollo, politizando el término de la sostenibilidad. La imposibilidad de dar frutos por encima de las realidades estructurales, que las naciones tratan de adaptar, puede estar en el origen del concepto mismo de la sostenibilidad, cuyas variables aplican al campo de lo económico pero no a otros.

Alternativas del Desarrollo

¿Es posible disminuir el dominio de las representaciones del desarrollo cuando abordamos esta realidad? El pos desarrollo es una manera de señalar esta posibilidad, un intento de despejar un espacio para pensar otros pensamientos, ver otras cosas, escribir otros lenguajes. (Escobar, A., 2000, p.125)

Imaginar la muerte del desarrollo global es posible simplemente imaginando una falla combinada de los elementos del medio ambiente. Las preocupaciones sobre el fin del capitalismo y del desarrollo podrían ocurrir en medio de las emergencias ambientales globales, a las que estamos determinados con el curso que llevan los avances neo liberales. Sin embargo, esta pregunta puede dimensionarse de manera previsible provocado por la falta de un recurso estratégico, el fluido eléctrico por ejemplo, significaría la desconexión de las fuentes de comunicación que han encadenado por décadas procesos tan importantes a lo largo y ancho del planeta; en apenas unos minutos, sin la información y los desarrollos tecnológicos de la comunicación, el proyecto de la civilización retrocede.

El Seminario en Cocoyoc, México, convocado por PNUMA-UNESCO, sobre ‘Modelos de utilización de recursos Naturales, Medio Ambiente y Estrategias de Desarrollo’, reveló las hondas preocupaciones del Tercer Mundo por encontrar salidas al modelo de desarrollo, El Informe Dag Hammarskjöld 1975, sobre el Desarrollo y la Cooperación Internacional, plantea un desarrollo ambiental alternativo con base en la satisfacción de las necesidades básicas como objetivo del desarrollo, propone:

Desarrollo de cada hombre y mujer y de toda la persona humana, y no sólo crecimiento de cosas, que son meramente medios. Desarrollo dirigido a la satisfacción de las necesidades, comenzando con las básicas de los pobres que constituyen la mayoría del mundo; al mismo tiempo, desarrollo para asegurar la humanización del hombre al favorecer sus necesidades de expresión, creación, convivencia y decisión sobre su propio destino (..)Entre las necesidades de miles de millones de seres humanos vivos o todavía por nacer y los límites ecológicos, hay un margen de libertad dentro

del cual -apoyado por un nuevo sistema de relaciones internacionales - es posible otro desarrollo.⁶⁵

El reclamo por nuevas bases éticas que modifiquen las formas de relacionamiento imperantes de la competitividad, el individualismo y el consumo, podrían ser transformadas en solidaridad integrando la cooperación a las relaciones entre lo global y lo local; este concepto ha sido incorporado en posteriores acuerdos, sin muchos progresos en el ámbito internacional:

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, en 1990 cambio el enfoque para medir el desarrollo de las naciones; de la perspectiva del crecimiento económico del producto interno (PIB), pasó a los indicadores de desarrollo humano (IDH), incorporando el concepto de bienestar, cruzando las variables de salud, educación y nivel de vida. Este nuevo paradigma del desarrollo, ha venido complejizando la forma de estimar el ya complejo indicador de bienestar, a través de una nueva medida denominada ‘índice de pobreza multidimensional’. Introduciendo nuevas y flexibles maneras de evaluar y gestionar el desarrollo, descrito de la siguiente forma:

... el principio fundamental del enfoque de desarrollo humano es que el bienestar personal es mucho más que tener dinero, trata de que las personas tengan la posibilidad de llevar adelante el plan de vida que han decidido tener. Por ende, hacemos un llamado a adoptar una nueva economía: la economía del desarrollo humano, cuyo objetivo sea impulsar el bienestar humano y el crecimiento y en el marco de la cual las demás políticas se evalúen y apliquen en la medida en que permitan promover el desarrollo humano a corto y largo plazo⁶⁶

La propuesta del postdesarrollo, planteado por Escobar (2000), es la deconstrucción del desarrollo. Planteado por los post estructuralistas, el desarrollo pensado desde un enfoque cultural los llevo a concebir la posibilidad de una ‘era del postdesarrollo’, descentrando el desarrollo como principio organizador de la sociedad para darle cabida a

⁶⁵ Recuperado de: www.dhf.uu.se/pdffiler/75_que_hacer.pdf

⁶⁶ PNUD, 2010, La verdadera riqueza de las naciones. Caminos al desarrollo humano. Informe sobre desarrollo humano 2010. New York. (p. 10)

otras formas, excluidas del desarrollo, distintas a la propuesta occidental, visibilizando modos ancestrales, especialmente a los movimientos sociales.

Para orientar la idea del post desarrollo, el autor aporta algunos referentes: el primero, se refiere a la creación de discursos y representaciones, la búsqueda de una metáfora, como diría Boaventura, diferente del desarrollo planteado por la globalidad. El segundo, cambiar el apego a la ciencia, las prácticas del saber y el hacer bajo el régimen del desarrollo basado en la ‘economía política de la verdad’. Un tercer referente, observar las resistencias de los pueblos y emergencias de los movimientos sociales que presentan otras opciones al desarrollo. Por último, la construcción de mecanismos que coadyuven a la protección y comunicación de esos otros saberes, de las personas, de los colectivos, sometidos a intervenciones como ‘objeto del desarrollo’, para ser transformados como ‘sujetos’ desarrollo.

Las alternativas al desarrollo pueden oponer nuevas narrativas al sistema de discursos y prácticas del capitalismo global, que permitan vislumbrar nuevas formas de conocimiento en los relatos locales. En ese sentido la transición paradigmática que Boaventura espera, estaría entre lo global y lo local; entre el desarrollo capitalista y las otras formas locales de desarrollo.

La cuestión es reconocer la transición en la forma en que se están resistiendo o transformando los grupos sociales ante los desequilibrios de la transición moderna, cuando la regulación social y la emancipación social dejaron de tensionarse para dar paso a sociedades de tipo fascista negadoras de otras formas de plantear el progreso las cuales, profundizan el creciente desequilibrio entre las expectativas y las experiencias sociales. El potencial de alternativas en los territorios atravesados por las promesas incumplidas de la modernidad, puede encontrarse en la emergencia de discursos contra hegemónicos en de la llamada era del ‘post desarrollo’.

Los estudios de Escobar, dan cuenta de la variedad de expresiones que existen en las culturas más arraigadas en lo local, que no proceden de la disyunción dicotómica sociedad/naturaleza: “Estudios etnográficos de los escenarios del Tercer Mundo descubren una cantidad de prácticas - significativamente diferentes- de pensar, relacionarse, construir y experimentar lo biológico y lo natural”(2000, p.118). Esto supone una diversidad en las

maneras de relacionamiento en lo local, completamente contraria a la visión unificada, limitada y reduccionista del pensamiento global del desarrollo.

No obstante, las diferencias epistémicas incluso, pueden interponerse en la comprensión de esos ‘otros’ modelos culturales que integra al grupo humano con el ámbito natural. Para entender los modelos locales arraigados en concepciones multidimensionales del territorio, que el autor advierte, pueden ser altamente complejas, tendríamos que buscar lugares de encuentro, puntos de contacto que pudieran establecer un dialogo en el reconocimiento de la multiculturalidad abierta a todas las expresiones capaces de oponer resistencia al consumismo, a la tendencia extraccionista, a la visión economicista de la naturaleza entendida como ‘servicio’ y ‘recurso’ representa para la educación ambiental un campo de exploración con propósitos ajenos a la etnografía.

Educación Ambiental: Entre la regulación-emancipación y la justicia ambiental y cognitiva

La Educación Ambiental (EA) se plantea como un concepto en formación, inacabado y polivalente, tanto en la propuesta educativa, como en el concepto que se tiene de lo ambiental. No obstante, Ambos discursos, tanto lo educativo como lo ambiental, “son prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan” (Foucault, 1982. P. 81), ambos campos implican relaciones de poder que afianzan, reproducen y le dan proyección a una cultura hegemónica.

El discurso de la educación en la preeminencia del mercado global, tendiente a responder los imperativos de la competitividad y la productividad implícitos del modelo neoliberal, es el relato en el que se producen las preocupaciones ambientales y los propósitos de su proyecto educativo. En palabras de Marco Raúl Mejía, podríamos afirmar que.

La escuela en la égida de la globalización capitalista, cumple un papel de reformulación de la ciudadanía en función de una identidad cultural globalizada, formadora de ciudadanos del mundo pero hijos de la aldea,

que busca esas nuevas formas de ciudadanía gestadas en la globalización.
(2008, p.83).

Con la escuela al servicio de la economía, la educación ambiental no encuentra un discurso congruente, para lo que se hizo necesaria su evolución hacia el concepto de la ‘Educación para el Desarrollo Sostenible’, como podrá verse en el breve resumen de los eventos significativos que se dieron para organizar el propósito de implementar las políticas ambientales globales al contexto local:

La octava fase (1992-1993) fue aprobada en la 26^a Conferencia General de la UNESCO, priorizando el desarrollo de la EA mediante el apoyo a la protección del medio ambiente, el uso racional de los recursos naturales y al desarrollo sustentable, así mismo, en la participación en la preparación de la Conferencia sobre Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas (Brasil, junio, 1992).

En el evento Cumbre quedo manifiesta la importancia vital de la educación ambiental en la transformación de actitudes y el desarrollo de comportamientos compatibles con un desarrollo sostenible. Su incorporación en todos los niveles escolares, examinando los programas escolares y los métodos de educación. El programa agenda 21 destaca la vinculación entre ambiente y desarrollo en esta forma: con este texto:

La educación es de importancia crítica para promover el desarrollo sostenible y aumentar la capacidad de las poblaciones para abordar las cuestiones ambientales y de desarrollo. (...) Para ser eficaz, la educación en materia de medio ambiente y desarrollo debe ocuparse de la dinámica del medio físico-biológico y del medio socio-económico y el desarrollo humano, integrarse en todas las disciplinas y utilizar métodos académicos y no académicos y medios efectivos de comunicación.

En 1995, el PNUMA suprimió los fondos asignados a la UNESCO para el financiamiento del PIEA. Así, el programa fue cancelado. En adelante, la institucionalidad política de los organismos, cumplen la tarea de desarrollar los propósitos del Desarrollo Sostenible (EDS) 2005-2014 orientado a la educación.

Otros actores en la escena educativa ambiental con injerencia incuestionable, que representan la parte civil de la agenda global medioambiental, son las ONG's nacionales e internacionales, quienes encarnan la nueva institucionalidad de las últimas décadas. Estas entidades integran especificidades, financieras, técnicas y político-ambientales, muy particulares para sacar adelante lo que consideran prioritario en la defensa de los sistemas naturales a escalas que fueron traspasando las fronteras locales; algunas de ellas muy reconocidas mundialmente, han logrado distinguirse por su participación e influencia en las agendas globales del medio ambiente.

Estas entidades han podido construir estrategias de cooperación, capaces de extender su trabajo con presencia en países que afrontan dificultades de todo tipo para organizar la acción ambiental. Las ONG's han tenido injerencia en la educación ambiental difundiendo tanto, la agenda multilateral, como sus propias políticas y objetivos, dependiendo de la financiación y el grado de independencia en la intervención de los asuntos que lideran. En este sentido, es necesario traer las palabras de la actual Directora del Instituto Von Humbolt, Brigitte Baptiste, al respecto:

La gran pregunta que hoy nos hacemos es si las grandes ONGs, (...) con sus eficaces agendas globales, son capaces de entender e interiorizar las particularidades que encierra la gestión ambiental dentro de la estructura de gobierno de los países en que actúan y, sobre todo, de respetar las líneas de acción que los aparatos de gobierno han planteado (sobre todo en naciones democráticas), a veces defendiendo agendas públicas en contravía de la visión global.

Ambos agentes, los no gubernamentales, como los gubernamentales, han tenido que integrar en los territorios del país, las diferentes formas de abordar a las comunidades para integrar la problemática ambiental global a los espacios educativos locales, actuando generalmente como extensionistas de las políticas, programas y proyectos impulsores del desarrollo sostenible. Estas entidades proliferaron en el ámbito nacional, luego de la entrada en vigencia de la Constitución del 1991 con su apertura a la participación y políticas de descentralización; algunas de ellas, como delegatarias de las políticas supra

gubernamentales, otras financiadas por el estado o, algunas veces con recursos de cooperación internacional.

La crítica a la intervención de estos agentes en la educación ambiental con respecto del enfoque que fue inaugurando al ingreso de la educación ambiental al sistema educativo con el decreto 1337 de 1978 se refleja en el siguiente texto de la Política de Educación Ambiental – SINA. 2002:

Sin embargo, la inclusión de dicha estrategia educativa en el código mencionado no logró impactar, en ese entonces, tal como se esperaba, al sistema educativo nacional. Las acciones en este aspecto siguieron siendo aisladas y atomizadas y con gran énfasis en apoyos a los proyectos de intervención.

La preeminencia de la visión de las agencias multilaterales, en la educación ambiental, ha logrado llegar a influir en lo local su propia visión del hábitat. La tendencia de estos organismos de instrumentalizar la educación ambiental, la poca eficacia al tratar de insertarla en los currículos mediante la profusión de metodologías, enfoques y materiales utilitarios con un enfoque reduccionista, dirigido esencialmente a la resolución de problemas, o a la prescripción de valores sin mirada crítica al modelo de desarrollo.

Sin llegar a consolidar una propuesta de educación ambiental, sus objetivos variaron hacia la educación para el desarrollo sostenible, con muy pocas probabilidades de que su incidencia contenga diferencias sustanciales frente a lo hecho con anterioridad. Esta trayectoria de la educación, ha estado apoyada por organismos gubernamentales y no gubernamentales, que asumieron la tarea de re-producción de los acuerdos educativos en el marco de las políticas ambientales sin resolver las tensiones causadas por las asimetrías señaladas en las relaciones norte-sur.

La Ley 70 de 1993, incorpora en algunos de sus artículos la dimensión ambiental en los programas de etno educación, dirigidos a las comunidades afro colombianas como parte de las políticas nacionales educativas en el marco de la diversidad cultural y étnica del país. En 1994 se formula el Decreto 1743 de 1994 (instrumento político fundamental para la

educación ambiental en Colombia), a través del cual se institucionaliza el Proyecto de Educación Ambiental para todos los niveles de educación formal, se fijan criterios para la promoción de la educación ambiental no formal e informal, y se establecen los mecanismos de coordinación entre el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente para todo lo relacionado con el proceso de institucionalización de la educación ambiental.

Con la creación del Sistema Nacional Ambiental SINA, se incorporan acciones de educación ambiental dirigidas a los distintos sectores del desarrollo del país como parte de la estrategia ambiental nacional, en el que participan todas las entidades del sistema ambiental. De esta manera, se han logrado avances significativos en lo que tiene que ver con el proceso de institucionalización, tanto a nivel nacional como regional y local de la educación en el proceso de apropiación del concepto del desarrollo sostenible:

La inclusión de la dimensión ambiental en el sector formal, en el sector no formal y en el sector informal de la educación, está enfocada desde una concepción de formación integral (interacción de las dimensiones del desarrollo humano en procesos de comprensión de realidades ambientales) compartida por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio del Medio Ambiente. Su desarrollo se lleva a cabo a través de propuestas particulares, para cada uno de ellos (atendiendo a sus competencias y responsabilidades en la temática), y de mecanismos de asociación, concertación y gestión entre los mismos, con el fin de lograr los impactos requeridos en lo que se refiere a formación de ciudadanos y ciudadanas éticos y responsables en el manejo del ambiente y, por consiguiente, en la construcción de una cultura ambiental que responda a las necesidades del desarrollo del país.

En un marco de cambios administrativos que han producido nuevos escenarios sectoriales e intersectoriales, como la Política Integral de Salud Ambiental para atender de manera integral las problemáticas ambientales con énfasis en calidad de aire, calidad de agua y seguridad química en acciones intersectoriales del Ministerio de Salud y el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2011). El recientemente creado,

componente de “Buen Gobierno para la Gestión Ambiental”, como lineamiento estratégico intersectorial e interterritorial. En todas ellas se encuentra referenciado el componente educativo ambiental en distintos niveles y características según los objetivos y necesidades del programa.

La academia como actor coadyuvante en la implementación de los conceptos tanto de la educación ambiental como del desarrollo sostenible aplicados a la escuela, con la entrada en vigencia de la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), en el artículo 5, Inciso 10, describe como uno de los fines de la educación:

La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica..

La educación no formal, actualmente denominada Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH), realiza esfuerzos por involucrar el ámbito del trabajo al campo de las problemáticas ambientales. El Servicio Nacional de aprendizaje, SENA, ha desarrollado acciones de capacitación en temas relacionados con reciclaje, prácticas agrícolas y de manejos de alimentos, aunque su oferta educativa no siempre incorpora el componente ambiental, su oferta educativa, en los niveles técnico y tecnológico, está más interesada en la conexión con el capital productivo, en el marco de la competitividad.

El Ministerio de Educación, encargado de consolidar la Política de Educación Ambiental, para fortalecer los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE); los Comités Técnicos Interinstitucionales de Educación Ambiental (CIDEA), el trabajo de coordinación con las corporaciones autónomas regionales responsables del acompañamiento a los proyectos ciudadanos comunitarios de participación y educación ambiental (PROCEDA), como instrumento para la ampliación de la calidad y cobertura de la educación ambiental en el sistema educativo. No obstante la Contraloría General de la República en el informe. *Estado de los Recursos Naturales y del Ambiente 2011 - 2012*, p. 69. Señala lo siguiente:

En el caso del sector educación, las debilidades en materia de la implementación de la Política de Educación Ambiental resultan evidentes.

Los desarrollos en materia legislativa y de institucionalización de la Educación Ambiental en Colombia, no garantizan la eficacia de las acciones de la educación a cargo de sus instituciones, al extender los postulados de la sostenibilidad, no tanto porque no den cuenta de resultados en cuanto al impacto de sus acciones como quedo establecido, sino porque el debate de fondo ha quedado encubierto por la institucionalidad, dejando de lado el problema sustancial en los límites epistemológicos en que fue concebido el desarrollo sostenible.

El entramado político de la educación ambiental ha valorizado los intereses occidentales, con la introducción del concepto de sostenibilidad al nivel de la estrategia de la conservación y la producción económica, como fundamento científico-tecnológico, introducido de manera general en el medio político, como una alternativa de desarrollo por ‘un grupo doctrinal difuso’, atribuible a las fuerzas hegemónicas consolidadas por el control de las bases epistémicas mediante el establecimiento de los canales de distribución del sistema institucional, adecuado al pensamiento de la globalización.

Ello se debe fundamentalmente a la formación del pensamiento moderno. La ciencia dominada por el positivismo ha impulsado la especialización como estrategia básica en el desarrollo del conocimiento. Se trata de una ciencia aplicada directamente al manejo tecnológico del mundo. Ello exige la especialización, que parte tanto de presupuestos del racionalismo cartesiano de los postulados del empirismo. La consecuencia ha sido la incapacidad de la ciencia moderna para entender y manejar sistemas y por supuesto para ubicar al hombre dentro del sistema de la naturaleza (Maya, A., 1994, p. 208)

La crítica de la modernidad de Boaventura de Sousa, descubre el régimen de verdad de la ciencia moderna en la relación de dos formas de conocimiento con condiciones diferenciadas: de un lado, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es denominado caos y cuyo punto de conocimiento es llamado orden; de otro lado, el conocimiento como emancipación cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y el punto de conocimiento es denominado solidaridad (2006, p.26). Al dejar de tensionarse

creativamente, el conocimiento regulación-emancipación, entra en crisis el proyecto de la modernidad, produciéndose el desequilibrio en la supremacía del conocimiento como regulación, fundamentado en la hegemonía de la ciencia moderna, y por lo tanto institucionalizado.

La sociedad vista por la crítica moderna como totalidad, requiere de un conocimiento totalizador para ser regulada. Foucault, citado por Boaventura como el último gran intento por construir una teoría crítica moderna, en sus disertaciones sobre el papel del discurso, señala la forma en que se establecen las relaciones de saber- poder en la sociedades modernas, mediante el imbricado sistema de instituciones que imponen verdades totalizantes y totalizadoras, afianzadas por las prácticas y procedimientos externos e internos de distribución, en las que se destaca la educación: *Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican.* (Foucault, M., 1972, p.27)

La defensa del planeta, de la vida digna, como discurso emancipatorio del movimiento ambiental ha venido ‘ordenándose’ en la lógica de la racionalidad occidental de la ciencia, de la política y en general de la vida social, sin resolver el paradigma epistemológico de la concepción antropocéntrica y utilitaria del medio; el concepto de la sostenibilidad ambiental termina por ‘regular’ el impulso emancipatorio para atraerlo al proceso histórico del desarrollo sostenible desde la esfera global- multilateral.

El carácter cultural, social y político de la globalización se construye en la interacción. Los imaginarios individuales y colectivos están atravesados por un conjunto de ‘globalizaciones tangenciales’, descritos por García Canclini como, “un conjunto de procesos de homogeneización y a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordena las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas” (1999. Pg.49), afirma, como de Sousa, que este proceso no debe ser sustantivado sino adjetivado, es decir, que la globalización “No hay que tomarla como paradigma sino como una narrativa”.

La Educación Ambiental se encuentra atravesada por las paradojas de la globalización del enfoque de la sostenibilidad, en este sentido, la construcción del concepto de lo ambiental requiere ser abordado de manera que ayude a superar la dicotomía sociedad/naturaleza, implícita en el discurso de la globalización económica. Las formas de

colonización con el meta-relato del desarrollo en la versión de la sostenibilidad; las teorías críticas de la educación, enseñan a cuestionar en primer lugar las jerarquías de poder establecidas como un acto de resistencia frente a las formas de los regímenes coloniales. Las prácticas educativas emancipatorias comprometen nuevos relacionamientos en lo cultural.

En ese sentido habría que comprender el papel de la escuela en la reformulación de la ciudadanía, en función de una identidad cultural globalizadora. Para lo cual, se identifican tres dimensiones en las que la globalización ha transformado la manera de ejercer la ciudadanía (Mejía M. R., 2008): En primer lugar, la dicotomía estado nacional.-internacional, ante la alternancia de los estados y la necesidad de construirlos de acuerdo a las condiciones internacionales, se plantea entonces, la necesidad de democratizar las organizaciones internacionales que respaldan intereses contrarios a cualquier forma de democracia.

En segundo lugar, la ampliación de la sociedad global tendrá que recuperar el principio de autonomía local encontrando su inserción transnacional en los espacios locales con poder de decisión, su ámbito sería el de un derecho transnacionalizado. En tercer lugar, ante el poder centralizado del estado nación y la fragmentación de poder en múltiples sitios sin centralización que promueve la pérdida de ciudadanía en la globalización, habría que buscar el lugar de lo local que permita la construcción de formas diversas realizadas en los movimientos sociales y formas locales de expresión.

La des territorialización del poder, según esta propuesta, daría paso a tres dimensiones de la ciudadanía: la de participación política, la de protección del estado, y la plenitud de la ciudadanía en la realización de derechos. Estas dimensiones darán piso a la nueva ciudadanía basada en tres replanteamientos: la ciudadanía cosmopolita en la que se hace muy fuerte la dimensión local y transnacional; la descentralización de la soberanía nacional, trasladada al plano transnacional con el jalonamiento de lo local al control transnacional, lo que conllevaría a un desgarramiento en la concepción de estado; y por último, el surgimiento de la ciudadanía global, tomando cuerpo el derecho internacional, emanado de la sociedad civil, concretado en los acuerdos multilaterales.

Esta perspectiva de la educación en lo local, enseña a todo discurso ambiental a enmarcarse en una crítica al desarrollo, al sistema de instituciones y a los discursos que imponen, desde sus sistemas de distribución. La plataforma de la globalización sur-norte exige una apertura a nuevas formas de relacionamiento que integren lo local y lo global desde las lógicas dialógicas sur-sur, propiciando agendas alternativas en la conformación de redes, identificadas en causas comunes, a partir de las motivaciones convergentes entre *lugares*, que puedan superar el ámbito de lo local a lo global. El trabajo de traducción de la educación consistiría en integrar de manera comprensible, lo local a lo global, mediante ‘experiencias posibles y disponibles’, en procura de una ciudadanía contra hegemónica con pertinencia ambiental, que permita consolidar la *razón cosmopolita*.

Las narrativas globales del desarrollo han suscrito formas de colonización en las formas de la razón indolente. Reinventar el conocimiento como emancipación, supone una revisión de los principios de solidaridad y del orden. Para Boaventura de Sousa, la globalización no es la última etapa de la modernidad sino el comienzo de algo: la transformación a un paradigma de *globalización contra hegemónica*. El conocimiento emancipatorio, comprende las relaciones de dependencia, y reconoce las condiciones especiales para posibilitar una *ecología de saberes* desde *el lugar*, considerado como *la cultura local*, fundado en la experiencia cultural desde el contexto de los pueblos, grupos y movimientos sociales, permitiendo repensar la globalización desde abajo, como una alternativa al capitalismo y a la modernidad.

En este sentido, el papel de la educación ambiental, no puede reducirse a hacer extensión de los discursos localizados, motivados por las redes económicas de la producción y el consumo. Existe la necesidad de diferenciar contextos de resistencia en lo ambiental para propiciar el diálogo entre diversas maneras de vivir el medio, que permitan armonizar las relaciones con el entorno. La educación ambiental en este paradigma debe posibilitar ‘hacer surgir lo emergente’ y ‘hacer presente lo ausente’, como una opción favorecedora de los saberes y conocimientos de ‘*la razón cosmopolita*’, en el diálogo necesario entre las periferias del mundo ocultas o marginadas del desarrollo capitalista.

Propiciar espacios de reflexión-acción para conocer y repensar el contexto, para salir de la ceguera, es un acto de resistencia. Interpretar el contexto para vivirlo, para

cuestionar el modo en que nos insertamos en los sistemas, es un dialogo necesario. Son experiencias transformativas que, desde la autonomía y la autodeterminación de las comunidades, representan un lenguaje nuevo en la diversidad del campo educativo.

En la emergencia de las crisis ambientales actuales, podríamos decir que el problema más humano de la Educación Ambiental hoy, es la búsqueda de una ética que promueva la justicia global, la cual, no será posible sin justicia ambiental global y consecuentemente, estas dos no serán posibles sin una justicia cognitiva global.

Referencias

- Atlas de la Distribución de la Propiedad Rural en Colombia (2012). Editor general y Coordinador Grupos de Trabajo Asesor en política de tierras y derechos humanos - Dirección general IGAC. Jorge Humberto Granados Rocha. Recuperado de: www.igac.gov.co/.../1_notas_sobre_la_evolucion_historica_con_cubiert...
- Ángel Maya, A. (1994). Desarrollo Sustentable o Cambio Cultura. En Siglo XXI – Memorias Del Seminario Internacional sobre Desarrollo Sostenible, tomo 1, p. 208 a 213. Santa Fe de Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- Borenstein S. (2011) Diario, La Nación. Noviembre 7. Washington AP.
Recuperado el 16 de Octubre de: www.nacion.com/.../alza-gases-efecto-invernadero_0_1230677042.html
- Birnie, P. y Boyle, A. (1992). International law and the environment Oxford: Clarendon Press, Citado por Paula Caballero Gómez. Colombia y la Agenda Ambiental Internacional. Revista Colombia Internacional. Uniandes N° 38
Recuperado el 22 de Septiembre de: colombiainternacional.uniandes.edu.co › [Revista No 38](#)
- Brigitte, B. (2010) La Política Pública ambiental y las ONGs globales. La Silla Vacía. Por: blogverde. Recuperado el 20 de Octubre de: lasillavacia.com/.../la-politica-publica-ambiental-y-las-ons-globales
- Bushnell, D. (1999). Colombia una Nación A Pesar De Sí Misma. De las Tiempos Precolombinos a Nuestros Días. Edit. Planeta.
- Caballero, Gómez P, (1997) Colombia y la Agenda Ambiental Internacional.
Revista Colombia Internacional. Uniandes N° 38 Recuperado en: colombiainternacional.uniandes.edu.co › [Revista No 38](#)
- Canclini, García. N. La Globalización Imaginada. Buenos México- Buenos Aires- Barcelona- Editorial Paidós.
- Cardoso, H. F. y Faletto E. (1977) Dependencia y desarrollo en América Latina. México: Siglo XXI Editores.

- Castaño Uribe, C. (2010). Coordinador General y Editor. Cuarto Informe nacional ante el Convenio sobre la diversidad biológica. Recuperado el 22 de Septiembre de:
www.cbd.int/doc/world/co/co-nr-04-es.pdf
- Castro-Gómez S. (2004) La Hybris del Punto Cero. Ciencia, Raza e Ilustración En La Nueva Granada (1750-1816) Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana / Instituto Pensar.
- Casullo, E. (2004).(compilador).El Debate Modernidad-posmodernidad. HABERMAS, J. Modernidad: un proyecto incompleto.p.53-57 .Buenos Aires. Editorial Retorica.
- Carrizosa, J. (1998). Construcción de la Teoría de la Sostenibilidad. En: Misión Rural, Transición, Convivencia y Sostenibilidad, N° 5, 1998. Bogotá.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿ globalización o post desarrollo?. Viola, Andreu comp. Antropología del desarrollo. Teorías y estudios etnográficos en América Latina, 169-216. Recuperado el 22 de Septiembre de: 169.158.82.130/cvf/sub.../gemas/.../El_lugar_de_la_naturaleza.pdf
- (2005) El post desarrollo como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela, pp. 17-31
- Estefanía, J. (2005) "Hij@ ¿Qué es la globalización? En, La Educación En el Siglo XX: Nuevos Horizontes. (Coord.) M^a Ángeles Murga Menoyo, M^a Pilar Quicios García. Librería Editorial Dykinson.
Recuperado el 22 de Septiembre de:
www.aloj.us.es/vmanzano/docencia/movsoc/resumen/estefania.pdf
- Foucault, M. (1972). La arqueología del saber, México: Siglo XXI
- Forero M. J. (1948) Historia analítica de Colombia. La Expedición Botánica y su Función social. Bogotá: Librería Voluntad. S.A.
- Friede J. (1972) El indio en lucha por la tierra. Editorial La Chispa.

- Galindo, J. (1990) Salvemos nuestro planeta. Tecnología, economía y Filosofía.
Recuperado el 22 de Septiembre de: books.google.com.co/books?isbn=1847996345
- Goldsmith, E. (1997). *Development as Colonialism*. Revista. The Ecologist, Pg. 69. Vol 27, N°2, Marzo/Abril 1997. Recuperado el 20 de Agosto de:
<http://exacteditions.theecologist.org/read/resurgence/vol-27-no-2-march-april-1997-6166/31/2/>
- Harper, K. (2001) "Environment as master narrative: Discourse and Identity in environmental conflicts (special issue introduction)". Rev. Anthropology department faculty publication series. Recuperado el 29 Agosto de:
http://scholarworks.umass.edu/anthro_faculty_pubs/75
- List M. y Rittberger. V. (1992). Theory and international environmental management". In The International Politics of the Environment. p. 85. Citado por, Paula Caballero Gómez. Colombia y la Agenda Ambiental Internacional. Revista Colombia Internacional. Uniandes N° 38 Recuperado el 22 de Septiembre de:
colombiainternacional.uniandes.edu.co › [Revista No 38](#)
- López, O. G.. (2002) Globalización, Crisis Ambiental y Educación. En, Medio Ambiente, Política y Sociedad en el SXXI. José Ignacio Flor, María Novo Villaverde (Coord.). España. Colección Aulas de Verano.
- Machado, A. (1999) Reforma agraria Una ilusión que resultó un fracaso. Revista Credencial Historia (Bogotá - Colombia). Noviembre. No. 119 p.
- Maldonado –Torres, N. (2007). “Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al Desarrollo de un concepto “En, el giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Editado por Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel. Bogota: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores. p. 127-167.
- Mark, S. (2012), Smithsonian magazine, Marzo 16. Is It Too late For Sustainable Development?. Recuperado el 22 de Septiembre de:
www.smithsonianmag.com/.../Is-it-Too-Late-for-Sus.
- Meadows, D.H.; Meadows, D.L.; Randers, J; Behrens, W. (1972). Los límites del crecimiento: Informe del club de Roma sobre el predicamento de la humanidad México: Fondo de cultura económica.

- Mejía, M.R. (2008). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único
Y la nueva crítica. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Mesarovic, M. y Pestel E. (1975). La Humanidad Ante la Encrucijada. Colección
Popular. Filial Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Molano, A. (1998). Siguiendo el Corte. Relatos de Guerra y de Tierras. El
Ancora Editores.
- ____ (2000). Conflicto, paz e intervención internacional. Revista de Estudios
Sociales. N°7. Septiembre de 2000. Pg.26-34.
- Morín, E. (1998). El Método. IV. Las ideas. 2ª edición, Madrid: Editorial
Cátedra.
- Morales, E. (2012). Presidente del Uruguay. Conferencia de Rio. Recuperado el 22 de
octubre de: <http://multimedia.telesurtv.net>
- Mujica, J. (2012). Presidente de Bolivia. Conferencia de Rio. Recuperado el 22 de Octubre
de: <http://www.VitrinaSur.cl>
- Obregón, D. (1992). Revista. Sociedades científicas en Colombia: la
Invención de una tradición 1859-1936, Bogotá, Revista. Banco de la
República, pgs. 13-20
- Ocampo, José Fernando. (1988). Ensayos Sobre Historia de Colombia. Imprenta
Departamental. Recuperado el 20 de Octubre de: www.scribd.com/.../José-Fernando-Ocampo-Ensayos-Sobre-Historia-de-...
- Oregón, Diana (1992). Revista. Sociedades científicas en Colombia: la
Invención de una tradición 1859-1936, Bogotá, Revista. Banco de la
República, p. 13-20
- Palacio, Sarmiento E. (1990). Una Década Perdida para America Latina.
Revista Uniandes. Revista No 09. Enero –Marzo. p.10-12. Recuperado el 22 de
Septiembre de: colombiainternacional.uniandes.edu.co › [Revista No 09](#)
- Paz, O. (1990) El Laberinto de la Soledad. Fondo de Cultura Económica.
México
- Pierri, N. (2005). Capitulo 2. Historia del concepto de desarrollo sustentable.

- En *¿Sustentabilidad? Desacuerdos sobre el desarrollo*. Guillermo Foladori, Naína Pierri (Coord.) México: Colección América Latina y el Nuevo Orden Mundial.
- Rancière, J. (1993). *Los nombres de la Historia*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión
- Ramonet, I. (1995) *le monde Diplomatique*. Recuperado de: www.monde-diplomatique.es › [Editoriales >](#)
- Restrepo, F. O:(1992) *Naturalistas, saber y sociedad en Colombia*. Tesis, Maestría en Historia, Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (1999) GENIO Y FIGURA Retratos de científicos en la Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales. CES/Universidad Nacional. p. 147-181. Recuperado de: www.bdigital.unal.edu.co/1430/5/04CAPI03.pdf
- Ricoeur, P. (1996). *Entidad Narrativa. Tiempo y Narración III*. Siglo XXI
- Rodríguez, B.M:(1994). *El desarrollo sostenible: ¿utopía o realidad para Colombia*. La Política Ambiental del Fin de Siglo: Una Agenda para Colombia. Bogotá. CEREC. pp. 15-43. Recuperado de: www.manuelrodriguezbecerra.com/poliambiental.html
- _____ (1992). *Medio ambiente y desarrollo en la nueva Constitución Política de Colombia*. En *Medio ambiente y relaciones internacionales*, Ernesto Guhl y Juan Tokatlian, eds. (Bogotá: Tercer Mundo Editores, Ediciones Uniandes. p. 296.
- Santos, B. (1991). *Una Cartografía Simbólica de las Representaciones Sociales*. Prolegómenos a una concepción posmoderna del derecho. Revista, Nueva Sociedad. N°.116 Noviembre- Diciembre.
- _____ (1998) *De la mano de Alicia*. Siglo del hombre editores, Bogotá.
- _____ (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. Bogotá: Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos, Universidad Nacional de Colombia.
- _____ (2006) *Conocer desde el sur: para una cultura política emancipatoria*, programa De estudios sobre democracia y transformación global/Universidad. Nacional Mayor de San Marcos.
- _____ (2009) *Una Epistemología del Sur*. México. Siglo XXI editores.
- Santos, Molano E. (2005) *La misión Kemmerer*, Biblioteca Virtual del Banco de la

República. (05-16). Recuperado el 20 de Octubre de:

www.banrepcultural.org/taxonomy/term/7507

Sardi Perea, E. (2005). Cambios Socio demográficos e n Colombia: Periodo Intercensal 1993 – 2005. Revista de la Información Básica (IB). Recuperado el 22 de Septiembre de: www.dane.gov.co/revista_ib/html_r4/articulo2_r4.htm

Tajes, Manuel, Orellán M^a Dolores. (2006). Carpeta Informativa del CENEAM 2000-2006. Reflexiones Sobre Educación Ambiental. Ciencia y Educación Ambiental

Wiesenfeld, E. (2003). La Psicología Ambiental y el desarrollo sostenible. ¿ Cuál Psicología ambiental? ¿ Cuál desarrollo sostenible. Estudios de Psicología, 8(2), 253-2
Recuperado el 22 septiembre de: www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19041.pdf

CAPÍTULO V

UNA PEDAGOGÍA EMANCIPATORIA Y DECOLONIAL PARA FORMAR CIUDADANOS PROTAGONISTAS DE LA HISTORIA EN UGANDA HOY

*Peter Ochieng*⁶⁷

Introducción

Este ensayo pretende mostrar la implicación de una pedagogía emancipatoria y decolonial para la ciudadanía ugandesa hoy, propone una transformación epistemológica, política y pedagógica para que haya una educación que produzca subjetividades ágiles para la praxis transformadora. La ruptura epistemológica implica un rompimiento con el monismo moderno en cuanto al método y objeto de conocimiento para valorar otros caminos que conducen a la comprensión de la realidad existencial. De igual manera, se sugiere una transición paradigmática en la política ugandesa actual que consiste en un modelo de democracia representativa liberal, la cual se manifiesta como una dictadura revestida con el nombre “democracia”. Para contrarrestar la falta de libertad y diversificación política existente se propone una profunda democratización de la democracia ugandesa. Finalmente, se aboga por un rompimiento pedagógico que disminuya la verticalidad del sistema educativo para dar paso a la horizontalidad y al diálogo de sujetos en un sistema educativo contextualizado.

⁶⁷ Peter Ochieng (ndelopeter@yahoo.co.uk, pochieng@javeriana.edu.co) es Filósofo de la Universidad Pontificia Urbaniana en Roma y Teólogo de la Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. Candidato a la Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá; Misionero de la Consolata actualmente ejerciendo el papel de formador en el Seminario Filosófico de los Misioneros de la Consolata en Bogotá.

Históricamente Uganda fue una colonia inglesa desde el año 1894 a 1962 y consecuentemente sufrió el desprecio y desperdicio de su patrimonio cultural y socio-político. Al heredar obligatoriamente el sistema inglés, Uganda sufrió la invisibilización y el olvido de las prácticas culturales propias. No obstante, cabe observar que no todas las imposiciones de los ingleses eran malas, apreciamos la educación formal que introdujeron, los intentos de democracia liberal aunque tenga mucho por corregir todavía, la unificación de las diversas tribus que constituyen el país ugandés a pesar de la centralización exagerada, el desarrollo de la medicina y la infraestructura social. Es importante resaltar que pese a la independencia nominal que recibió el país ugandés en 1962, todavía perdura una grandiosa conservación y dependencia de los sistemas británicos.

De hecho, el sistema inglés reemplazó la organización político-social de los reinos tribales que existían antes de la conquista, se desvalorizó el conocimiento de las tribus locales y los tesoros y bienes sociales tradicionales. El método educativo informal empleado por los mayores fue invisibilizado en la historia ugandesa contada por los colonizadores. Así se introdujo el modelo británico de educación (*the British education system*) con sus novedades en lo referente al contenido, el método y el educador. Los mayores perdieron su papel de educadores y fueron reemplazados por los profesores jóvenes entrenados por los colonialistas para favorecer y mantener el sistema dominante.

El contenido educativo tradicional consistía en los valores de convivencia familiar y comunitaria, la iniciación transitoria de la niñez a la adultez, la conservación y transmisión de las tradiciones a las generaciones futuras, entre otros. El sistema británico en cambio introdujo la ciencia moderna, la historia europea, la geografía fuertemente marcada por una

parcialidad que daba a conocer más el mundo europeo que el mundo africano, la economía para la producción capitalista, la democracia liberal, y muchos otros contenidos propios de la modernidad.

Sin embargo, es importante notar que el modelo educativo tradicional y el británico tenían algo en común; ambos emplearon un método rígidamente vertical en el hecho de que tanto los mayores africanos tradicionales como los profesores entrenados por los ingleses funcionaban en una estructura estrictamente bancaria, es decir, los educadores supuestamente lo sabían todo y su labor era impartir el conocimiento acumulado a los alumnos pasivos que debían recibirlo todo y no podían opinar nada. Los estudiantes se encontraban obligados a aprender de memoria los contenidos impartidos por sus profesores y la falta de tal memorización culminaba en sanciones de diversos tipos. No obstante, había una diferencia en la relación alumno-educador; los mayores africanos empleaban la pedagogía de la ternura en el sentido de que se ganaban la confianza y la amistad de los alumnos por su cercanía, los cuales eran considerados hijos de una familia extendida. En cambio, los educadores al estilo inglés creaban temor en los alumnos de tal manera que el trato entre el estudiante y el profesor parecía un encuentro entre enemigos.

La verticalidad de la educación que se ha ejercido en Uganda desde la época precolonial hasta los tiempos presentes ha jugado un papel central en la reproducción de ciudadanos súbditos que no participan activamente en la elaboración de los sistemas políticos, económicos y socioculturales que rigen el diario vivir de los ugandeses. El modelo de educación-reguladora es un aparato efectivo para mantener, legitimar y reproducir los mecanismos dominantes en una sociedad determinada. Los ciudadanos

súbditos son aquellos que obedecen en silencio los ordenamientos de los dirigentes del país, participan en las políticas de su patria únicamente a través del voto electoral, no pueden dar la razón de ser de los fenómenos de sufrimiento que les agobian y conciben los acontecimientos históricos como un determinismo y no como una posibilidad.

La ciudadanía inactiva es fuertemente prevalente en la sociedad ugandesa actual, muchos ugandeses se encuentran alienados de la libertad política, económica y sociocultural. Una libertad política implica la posesión del derecho a participar activamente en la determinación del sistema de gobierno y la ejecución de las políticas del país, también permite la crítica del régimen contemporáneo como un proceso fundamental para el mejoramiento de la administración de la nación. Por desgracia la mayoría de los ugandeses no goza de esa libertad política, lo que evidenciamos es una dictadura autoritaria que ha invisibilizado la práctica democrática.

De igual manera, la libertad económica implica poseer un mínimo de recursos económicos a nivel personal que permita al ciudadano participar activamente en la producción, distribución y el consumo de los bienes materiales. En este ámbito también se evidencia una gran carencia por un sinnúmero de ugandeses convertidos en consumidores pasivos de las importaciones de la extranjería, los que trabajan en condiciones de explotación abusiva, los que no pueden vender sus productos agrícolas por falta de mercado, y otros más. Asimismo, la libertad social implica la provisión adecuada de servicios sociales en sus múltiples facetas tales como una educación equitativa y de calidad, buenos servicios de salud, el agua potable, la electrificación de zonas rurales y la seguridad social. Sin embargo, en Uganda se vive una dramática insuficiencia de provisión de los

servicios sociales fundamentales para vivir dignamente, esa carencia se siente más en los contextos rurales donde vive más de la mitad de la población ugandesa.

La falta de estas libertades fundamentales para la humanización auténtica del hombre y la mujer no permite que los ugandeses gocen de una ciudadanía operativa. Sin la libertad política es imposible participar en el sistema de gobierno porque el ciudadano súbdito no puede decidir libremente quién gobierna y cómo se ejecuta el liderazgo del país. Sin un mínimo de renta económica a nivel personal resulta imposible participar activamente en el dinamismo económico tanto a nivel nacional como internacional, más bien existe un círculo vicioso que encadena a muchos sujetos en la pobreza. Igualmente, sin la provisión adecuada de los servicios sociales muchos ugandeses permanecen en situaciones de vulnerabilidad que no les permiten ser ciudadanos protagonistas de su historia.

Puesto que la educación es un recurso fundamental en la configuración de la ciudadanía, es importante pensar en la transformación del sistema educativo en Uganda para fomentar una ciudadanía emancipada. Boaventura de Sousa Santos habla del “*conocimiento prudente para una vida decente*” (Santos 2003, citado por Aguiló, 2008, p.14). Es bueno pensar en una educación que tenga presente la realidad histórica de Uganda y que se preocupe por la posibilidad de transformar esa realidad para mejorar la calidad de vida en el país.

Este texto plantea tres ejes de ruptura para el fomento de la ciudadanía de calidad. En primer lugar se sugiere una **ruptura epistemológica** para romper con la monocultura del saber y del monismo metodológico del conocimiento. La modernidad luchó por la

emancipación del hombre a través del énfasis que dio al uso de la razón humana en vez de los criterios que sujetaban el conocimiento humano a la voluntad divina. Fue un gran logro en la historia epistemológica de la humanidad; sin embargo, esa ilustración moderna cayó en el error de imponer un solo tipo de conocimiento y un solo método para alcanzar dicho conocimiento, es el famoso conocimiento científico utilizando el método positivista.

Ese monismo del objeto y método de conocimiento condujo al desprecio de otros tipos de conocimiento y sus respectivos métodos. De hecho, el estilo moderno fue difundido e impuesto en muchas partes del mundo donde los países europeos tuvieron colonias. De este modo se produjo un epistemicidio en esos territorios conquistados y fueron invisibilizados y negados los diversos saberes y epistemologías de los pueblos. Específicamente en Uganda se generó la no-existencia de los saberes tradicionales de las tribus que ocupaban ese territorio, también descalificaron el papel de los maestros o sabios que formaban a sus pequeños en la sabiduría del vivir. En su lugar se impuso el sistema educativo británico como el único criterio de educación.

La ruptura epistemológica se concretiza en el conocimiento-emancipación, lo cual recupera y valora otros tipos de conocimiento y sus respectivos métodos, los pone a dialogar para alcanzar una mayor comprensión del mundo; es lo que Santos (2009) llama la “*ecología de los saberes*” (p. 113). Este paso contrarrestaría la injusticia cognitiva y su inherente carácter regulador y fomentaría un conocimiento contextualizado dirigido a la transformación de la realidad histórica para mejorar la calidad de vida.

En segundo lugar se plantea una **ruptura política** porque todo acto auténticamente educativo es necesariamente político. En el ámbito político es muy importante resaltar el gran logro de la lucha emancipatoria de la modernidad que ganó la libertad política a nivel individual e instaló la democracia liberal como el sistema político ideal. La política moderna liberó al ser humano de las dictaduras anteriores que limitaban extremadamente la participación de las poblaciones en las políticas de sus respectivos estados o naciones. Pero pese a ese logro tan significativo, la democracia de la modernidad se convirtió reguladora al idolatrar un solo tipo de democracia, la representativa liberal y además, los pueblos conquistados y sometidos no gozaron de dicha democracia; pareciera que la democracia moderna fuera únicamente para los europeos. Al respecto, Lander (2005) afirma que “*la negación del derecho del colonizado comienza por la afirmación del derecho del colonizador*” (p.17).

Cabe resaltar que antes de la conquista no existía la democracia en Uganda, la organización sociopolítica consistía en reinos monárquicos y hereditarios donde cada tribu tenía su rey. Los reyes, ayudados por los ancianos tribales, determinaban el estilo de vida de los miembros y estos últimos tenían que obedecer acriticamente todo aquello que se les imponía. De ahí que al llegar los ingleses con su modelo de gobierno imponente, los jugadores políticos cambiaron, de los reyes tradicionales a los *Lords* ingleses, pero el juego político de la verticalidad quedó intacto. Con el paso del tiempo se estableció y consolidó sistemáticamente la democracia representativa que rige el país ugandés hasta la actualidad. Con la democracia representativa liberal como modelo único de democracia en Uganda, los ciudadanos participan en la política solamente a través del voto electoral, lo cual en la

mayoría de los casos es manipulado por los politiqueros. Esta situación aliena naturalmente a muchas personas de las determinaciones de las políticas que rigen su patria. El sistema político que se practica de hecho es una dictadura autócrata en nombre de democracia; acaso ¿Qué tipo de democracia no permite la crítica de parte de la oposición?; ¿Qué tipo de democracia comulga con el uso de los recursos públicos para sobornar a los ciudadanos y de este modo ganarse los votos no merecidos?; ¿Qué tipo de democracia admite la corrupción por falta de transparencia en la gran mayoría de los organismos del gobierno?; ¿Qué tipo de democracia mantiene a una gran parte de su población en un círculo vicioso de pobreza por falta de provisión de oportunidades económicas?; ¿Qué tipo de democracia descuida el deber de suministrar la infraestructura social?; ¿Qué tipo de democracia beneficia a unos grupos étnicos y desfavorece a otros en una nación pluricultural? Estas son características propias de una dictadura que no da importancia al bien público de todos los ciudadanos.

Este hecho requiere una ruptura política que promueva una mayor consolidación de la democracia que permita la participación activa de los ciudadanos en la elaboración y ejecución de sus políticas. Uganda necesita de una democracia orientada a la interculturalidad dada la pluriculturalidad que se vive en el país. La interculturalidad que se traduce en un encuentro e intercambio entre diferentes culturas en condiciones de igualdad propiciará la valoración equitativa de las distintas etnias y tribus que constituyen la población ugandesa. Es el deber de las instituciones educativas formar subjetividades políticas que sean protagonistas de su devenir histórico y que encuentren un enriquecimiento en el encuentro intercultural con el Otro como sujeto autónomo que

también participa en la pronunciación⁶⁸ del mundo. Este tipo de política emancipatoria es lo que Boaventura de Sousa Santos (2006) llama “*democracia de alta intensidad*” (p.71).

En el tercer momento tenemos la **ruptura pedagógica**. Este rompimiento pretende revolucionar el modelo vertical de la educación que establece un abismo cognitivo entre el profesor que supuestamente lo sabe todo y el alumno que es considerado como aquel recipiente vacío que no sabe nada. Ciertamente, en la emancipación cognitiva de la modernidad se dio un salto grandilocuente en el campo de la ciencia y la tecnología. Con el monismo metodológico de la ciencia positivista se llegaba a verdades científicas, esto implicaba impartir el conocimiento y método científico a los alumnos para que aprendieran el único camino para llegar a conocer. Esto, sin duda alguna, dio lugar a la verticalidad de la pedagogía donde los profesores poseedores de conocimientos entregaban el contenido a los estudiantes percibidos como recipientes inactivos que tenían la labor obligatoria de memorizar y reproducir lo recibido.

La ruptura pedagógica iniciaría con el profesor; en vez de un profesor-palabrería se propone un profesor-maestro que demuestra la autenticidad de sus palabras en sus obras cotidianas. Además, el maestro ha de tener necesariamente una postura política porque ningún acto verdaderamente educativo puede ser neutro. El perfil político de la educación dirige todo acto educativo a una praxis transformadora; es decir, se compromete con el proyecto transformador de la realidad sociopolítica y económica para que cada vez más el hombre y la mujer puedan vivir dignamente. Esto es aun más relevante en Uganda donde se

⁶⁸ Paulo Freire (1983) utiliza la expresión “pronunciación del mundo” para referirse a aquellas acciones y palabras a través de las cuales el hombre transforma el mundo. El sujeto pronuncia el mundo cuando escribe su vida como autor y como testigo de su historia, Freire describe el proceso de la pronunciación del mundo como *biografiarse, existenciarse e historizarse*.

necesitan profundos cambios en el orden político-social para que puedan surgir subjetividades operantes en nombre de “*ciudadanos de alta intensidad*” (Aguiló, 2009, p.13).

El maestro emancipatorio no puede prescindir del diálogo con los alumnos en su práctica de enseñar. Freire (1983) dice que nadie educa a nadie y nadie se educa a sí mismo, sino que los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo, esta concepción insinúa que todos aprendemos y educamos en el intercambio intersubjetivo. La pedagogía dialógica resulta clave porque la realidad del mundo es tan grande y tan cambiante que ningún ser humano puede abarcarla toda. Todos somos ignorantes de algo y todos sabemos algo aunque eso no quiere decir que no debemos tener una brújula en nuestras prácticas educativas. El punto central es considerar a los alumnos, no como unas vasijas vacías que hay que llenar de contenidos, sino como sujetos que también participan en la pronunciación de la realidad existencial.

Una pedagogía emancipatoria y decolonial construye el contenido de la educación a partir del contexto con la pretensión de transformar las condiciones y prácticas deshumanizantes en escenarios de liberación. Los sujetos de dicha pedagogía se convierten en la conciencia crítica de la sociedad porque cuestionan y desnaturalizan las limitaciones del sistema dominante y, en su lugar, proponen alternativas viables para liberar al sufrido. Es de este modo que podemos valernos de la educación como medio y fin de la expansión de las libertades fundamentales para mejorar la calidad de vida. Justamente, en el caso ugandés, para que un plan educativo sea exitoso en el proyecto de la humanización de los ciudadanos, el contenido de la pedagogía emancipatorio-decolonial debe centrarse en las

prácticas políticas, económicas, socio-culturales y científico-tecnológicas que configuran la vida cotidiana de los ugandeses como seres históricos. Tal pedagogía, lejos de reproducir *ciudadanos siervos*⁶⁹, forma y produce *ciudadanos actores* cuidadosos con su devenir histórico; es decir, ciudadanos que, a través de su praxis, transforman la realidad y dicen con Santos (2009) que hoy y no mañana, otro mundo es posible.

A partir de las preocupaciones mencionadas con respecto a la ciudadanía sumisa en Uganda hoy, la tesis central de este ensayo es la propuesta de configurar una ciudadanía activa en Uganda, lo cual demanda rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas desde una educación emancipatoria y decolonial. El ensayo trata de dar respuestas al interrogante: ¿Qué implica una pedagogía emancipatorio-decolonial para la creación de ciudadanos protagonistas de la praxis transformadora en Uganda hoy? El trayecto que se recorrerá para responder esta pregunta incluye la problematización de la ciudadanía inactiva creada por el sistema regulador, la insatisfacción con las deficiencias de dicho sistema y la propuesta de una pedagogía emancipatoria en clave decolonial que conduzca a la emergencia de ciudadanos protagonistas de su propia historia.

⁶⁹ Según Aguiló (2009), los “ciudadanos siervos” son aquellos sujetos que poseen los derechos formales pero carecen del poder, es decir, son los ciudadanos dotados jurídicamente de derechos pero desprovistos de la capacidad real y del poder efectivo para ejercerlos plenamente.

Problematización de la ciudadanía ugandesa actual

La ciudadanía ugandesa hoy está marcada por diversos rasgos distintivos pero en este tratado quisiera poner énfasis en sus carencias en los ámbitos de la política, la economía y las prácticas socioculturales. Y además me interesa analizar el rol de la educación en el fomento y mantenimiento del estatus quo de la ciudadanía súbdita en Uganda en la actualidad. La ciudadanía sumisa en Uganda se manifiesta en la débil participación política en los asuntos vitales que rigen el vivir diario de los ugandeses; en la precariedad económica que agobia a los campesinos y los deja en condiciones de vulnerabilidad y a merced de la manipulación por el sistema dominante; y en las carencias en la provisión de la infraestructura pública y la seguridad social.

La falta de libertad política

Un sujeto político es aquél que participa activamente en la determinación del sistema que rige la vivencia con sus semejantes en su contexto existencial. Dicho sujeto debe saber el significado de la expresión “sujeto político” y su implicación en la convivencia cotidiana. El sujeto político es aquel que se reconoce y es reconocido por otros sujetos como actor que incide en la elección del estilo de vida que quiere llevar, y que junto con sus congéneres pueden intercambiar y combinar ideas y esfuerzos para determinar el qué, el cómo, el por qué y el para qué de las prácticas que constituyen su convivencia. En las palabras de Hannah Arendt:

(...) en tanto que agentes, somos al mismo tiempo sujetos perceptores y objetos percibidos, formamos parte de un contexto. Lo cual significa que debemos pensarnos como actores o actrices procediendo de una autoexhibición en un

escenario (...) es la inter-subjetividad del mundo lo que nos asegura el pertenecer a la misma especie. (Arendt, 1997,p.18)

Además, para ser un sujeto político es imprescindible articular la acción y la palabra o discurso tanto en la singularidad como en la colectividad. Esto requiere una base sólida constituida por conocimientos y experiencias históricas, para que el sujeto pueda analizar su presente y proyectarse hacia el futuro, el cual se construye viviendo el hoy. En el Uganda actual la mayoría de la población adulta quedó estancada en las experiencias traumáticas de los regímenes más violentos que precedieron el régimen actual. Los ugandeses que vivieron esas dictaduras fuertes sufrieron la mano de hierro de aquellos tiempos y esas experiencias amargas opacan sus ojos a los males del presente que, desafortunadamente se viven como si fueran la única vía para la salvación. Aceptar un mal menor (la dictadura ugandesa actual), en lugar de aspirar y soñar con mejores prácticas gubernamentales resulta de la falta de un espíritu curioso y analítico que busque la comprensión de la realidad coyuntural. Y dado que la política es imposible sin un discurso bien armado, lo cual debe ser articulado a la acción, se puede insinuar que la población civil ugandesa está lejos de constituirse en sujetos políticos. Como lo afirma Arendt, la acción sólo es política si va acompañada del discurso, la palabra. (Arendt, 1997).

Hacer política por parte de los individuos implica la capacidad de generar cambios, los cuales a su vez requieren un espíritu⁷⁰ inquieto, crítico, interrogante, creador, soñador y capaz de indignarse por las fallas del presente y también del pasado si dichas fallas fueron transmitidas a la generación presente por una fidelidad ciega a las tradiciones. Los

⁷⁰ Utilizo la palabra “Espíritu” para referirme al dinamismo vital que permite a cada sujeto pensar, sentir y actuar.

ciudadanos sólo se vuelven políticos cuando cada sujeto es capaz de acción; es decir, cuando tenga las capacidades de crear y recrear, de producir algo inesperado, de visibilizarse en medio de sus semejantes. Definitivamente, un sujeto es político cuando su presencia se deja ver por sí sola a través de la palabra y la acción. Es a través de la palabra y la acción que podemos preguntar por el quién (sujeto) en contraposición al qué, el “alguien” aquí mencionado está implícito en sus palabras y acciones. Los ugandeses que gozan del poder de la palabra y acción en la esfera política son pocos, las dictaduras históricas y en la actualidad han silenciado y creado la ausencia sistemática de las voces y acciones de la sociedad civil. Muchos de nosotros dejamos que el “político” diga y haga, no sabemos que todos deberíamos ser políticos y como tales hablar y actuar como hacen los representantes que elegimos. Este hecho demuestra una falta de la politización de la sociedad civil.

El concepto de libertad es fundamental para la configuración de sujetos políticos. Según Arendt (1997), el sentido de la política es la libertad en la medida en que los humanos sólo son libres mientras se pronuncian y actúan, porque ser libre y actuar es una misma cosa. Es únicamente con base en la libertad que los sujetos individuales y colectivos pueden explorar los horizontes elásticos en cuanto a su ser y quehacer políticos. La libertad aquí no sólo se traduce en la capacidad de elegir, sino que también tiene en cuenta las condiciones que determinan la capacidad de elección en el sujeto; tales condiciones incluyen el conocimiento profundo de la realidad, la existencia real de diferentes opciones y la capacidad de acceder a dichas alternativas. Quisiera hacer énfasis en dos dimensiones en que se impide sistemáticamente la libertad de los ugandeses hoy: el sometimiento de la

población a los actos violentos del gobierno y el sometimiento de algunos ciudadanos a la cruda necesidad de la vida. La violencia de unos contra otros ha sido promovida en Uganda y el mayor protagonista de dicho abuso de la libertad individual y social es la fuerza pública ugandesa. Por otro lado el ser sometido a la cruda necesidad de la vida también caracteriza a muchos ciudadanos ugandeses, especialmente las poblaciones rurales y las que se encuentran en periferias urbanas.

Un sujeto político es aquel que tiene una clara y decidida voluntad de responsabilidad hacia el mundo. Es aquel que toma posturas claras frente a los hechos políticos, económicos y socioculturales para así integrarse a la causa de la vida en su contexto, esto excluye toda tendencia de neutralidad o indiferencia con respecto a los acontecimientos históricos que tienen efectos en los diversos ámbitos de la vida compartida. Por el hecho de estar juntos, el sujeto político también debe interesarse por lo que le pasa al vecino, ha de preguntar por qué algunos andan opulentos y otros mendigan, por qué algunos tienen empleo y otros no, por qué unos tienen acceso a una educación de calidad y otros no, y semejantes problemas sociales que tienen mucho que ver con las políticas manejadas en el país. Es cierto que muchos ugandeses se preocupan por estas cuestiones pero también existe un sinnúmero de ciudadanos que no se inquietan por estas realidades que manifiestan una dramática inequidad en la provisión de oportunidades; éstos últimos tienden a resignarse y por ello leen la historia como un determinismo y no como una posibilidad abierta que ha de ser construida en el peregrinaje cotidiano.

Definitivamente, los hechos nombrados arriba demuestran que la sociedad civil en Uganda actualmente se encuentra alienada de la política. Hace falta la gran tarea de politizar a todos

los ugandeses para que tomen en serio su responsabilidad política y de esta manera lleguen a trabajar por los cambios urgentes para la mejora de la calidad de vida. Según Besigye, “*The above cannot amount to civilians managing the politics, administration and justice since 1986. Citizens have very limited or no power and their rights and freedoms can be abused at will.*” (Besigye. “The NRM is a military dictatorship” in *Daily Monitor*, February 12, 2013). (Los civiles no manejan las políticas, la administración y la justicia desde 1986. Los ciudadanos o tienen muy poco o no tienen poder, sus derechos y libertades pueden ser violados volublemente). (Traducción propia).

Democracia ficticia

Teóricamente hablando Uganda es una democracia, pero de hecho es una dictadura en sus prácticas políticas. En palabras del doctor Kiiza Besigye,

The NRM regime is a military regime, it is a military dictatorship, it is the military which captured power for Museveni, (...) it is the guns that brought him into State House and it is the guns that have kept him in State House. The cause of trouble in Ugandan politics has always been the repression and marginalization of the population by military power.” (Besigye. “The NRM is a military dictatorship” in *Daily Monitor*, February 12, 2013). [El NRM (partido político llamado *The National Resistance Movement*, el Movimiento de Resistencia Nacional) es un régimen militar, es una dictadura militar, Museveni capturó el poder por la fuerza militar (...) a través de fusiles entró y se ha mantenido en la casa del Estado. La causa de conflictos en la política ugandesa siempre ha sido la represión y marginación de la población por el poder militar]. (Traducción propia).

La democracia ejercida en Uganda es la representativa liberal al estilo de la modernidad europea, la única manera en que los ugandeses participan en la política de su patria es a través del voto electoral, lo cual sufre muchas formas de manipulación por parte de los politiqueros. Hay falta de transparencia en los políticos y es una práctica común el uso de los recursos públicos para comprar votos de campesinos en condiciones de vulnerabilidad. Además, no se ejerce la educación cívica adecuadamente, muchos llegan a votar sin suficiente conocimiento de los objetivos y las implicaciones de las elecciones y, además, no comprenden a profundidad los juegos que manejan los candidatos. Por eso el candidato que pertenece al partido dirigente *The National Resistance Movement (NRM)* tiene mayor ventaja sobre sus competidores que pertenecen a otros partidos menos populares.

Prefiero referirme al gobierno ugandés actual como una dictadura por las ambigüedades y la doble moral que se manejan en el gobierno. No se entiende fácilmente cómo puede llamarse una democracia un sistema de gobierno que tiene un presidente que ha cumplido 27 años en el poder. En parte esta “eternidad” en el poder se debe a la historia de Uganda que fue caracterizada por muchas guerras políticas, numerosos golpes de Estado, riñas inter-tribales e inter-religiosas. “*Ever since independence, no leader in Uganda has handed over power peacefully and Museveni is also using all the tricks in the book to hang on to power until he is removed forcefully taking back the country to square one.*” (Besigye. “The NRM is a military dictatorship” in *Daily Monitor*, February 12, 2013). [Desde la independencia ningún líder en Uganda ha entregado el poder pacíficamente y Museveni también está utilizando todos los trucos a su alcance para

sostenerse en el poder hasta que sea removido por la fuerza, devolviendo así al país a sus comienzos.] (Traducción propia).

Sin duda alguna, con el ascenso al poder del actual presidente Yoweri Kaguta Museveni en 1986, a través de una actividad guerrillera que culminó en golpe de Estado, los ugandeses se encontraban cansados de las guerras y la inestabilidad política en general. Por lo tanto, el cansancio a las guerras y el deseo de construir la paz en el país le concedió a Museveni una tierra fértil para consolidarse en el poder.

Desafortunadamente, el presidente Museveni se creyó “salvador” de Uganda, el “príncipe de paz” que logró estabilizar el país políticamente tras una larga historia de inestabilidad. Este sujeto ha permanecido en el poder como presidente hasta hoy, tiene diferentes tácticas de manipulación de la población ugandesa y por sus tácticas diplomáticas se ha ganado el apoyo de las potencias del occidente, comulga con el presidente de Estados Unidos Barak Obama, y con el primer ministro de Gran Bretaña David Cameron. Así mismo se ha abierto espacios diplomáticos con el oriente, comulga con la China, la India y Dubái, los cuales tienen una fuerte presencia en el país. De hecho, Museveni se ha consolidado en el poder por el apoyo tanto interno como externo y eso casi imposibilita difundir una visión diferente a la suya, es difícil decirle a la mayoría de los ugandeses que es posible cambiar el presidente del país antes de que la muerte nos lo cambie.

Por ser militar, el presidente Museveni fue guerrillero entre los años 1981 y 1986 cuando realizó el golpe de estado y asumió la presidencia del país. En este mismo hecho se

instaló con su ejército de *The National Resistance Army (NRA)*. Consiguientemente, no existe una distinción entre el ejército nacional de Uganda y el ejército de Museveni, la fuerza pública ugandesa equivale a la fuerza privada de Museveni, son sinónimos. Debido a eso, la fuerza pública no tiene otra opción sino seguir los dictámenes del presidente, la tarea del ejército nacional y la policía nacional es cumplir fielmente la voluntad del presidente Yoweri Kaguta Museveni. “*The UPDF (Uganda People’s Defense Forces) is not run as a professional state institution, but primarily a tool for regime protection.*” (Besigye. “The NRM is a military dictatorship” in *Daily Monitor*, February 12, 2013). [El UPDF (Las Fuerzas de Defensa del Pueblo Ugandés) no se maneja como una institución profesional del Estado, sino primeramente como herramienta de protección del régimen]. (Traducción propia).

Supresión de la voz opositora

Uganda tiene un congreso de 385 miembros, 280 de los cuales pertenecen al partido dirigente *The National Resistance Movement (NRM)* [el Movimiento de Resistencia Nacional], 80 pertenecen a los partidos opositores fragmentados entre *Uganda People’s Congress (UPC)* [el Congreso del pueblo Ugandés], *Forum for Democratic Change (FDC)* [el Foro para el Cambio Democrático], y *Democratic Party (DP)* [el Partido Democrático; 25 miembros son independientes, es decir, no manifiestan explícitamente su pertenencia a ningún partido político. Siendo muy pequeño el número de la oposición, no existe equidad en los debates del congreso y eso debilita a mayor escala la democracia en el país.

El gobierno de Museveni ejerce una dramática supresión a cualquier individuo o grupo que se opone a su dictadura. Como lo hemos visto anteriormente, resulta muy fácil

para el presidente silenciar a la oposición porque tiene a su mando la fuerza pública del país.

The issue of militarism is not a police issue but a political one because this regime is a militarized government which undermines all institutions. The police are concentrating on regime security rather than the security of the people. The force is dominated by regime cadres and is designed to be part of the Executive which gives way to an orientation of brutality and oppression. (Jjuko. “Lukwago, Kamia and Mao gang against police” in *Sunday Monitor*, March 03, 2013). [El asunto del militarismo no es un asunto de la policía sino político porque este régimen es un gobierno militarizado que arruina todas las instituciones. La policía está concentrando en ofrecerle seguridad al régimen pero no al pueblo. La Fuerza está dominada por los militares del régimen y está diseñada como parte del ejecutivo con una orientación de brutalidad y opresión]. (Traducción propia).

Debido al miedo que se tiene a la voz opositora y revestido de la protección de la fuerza pública, el gobierno del NRM no permite protestas en las calles y los grupos indignados siempre sufren la dispersión brutal por parte de la policía y el ejército. Se ha generado muertes silenciosas y abiertas, encarcelamientos arbitrarios, dispersión de las marchas con armas de fuego, y una marcada intimidación y domesticación de la población civil. Por miedo a dichos maltratos y asesinatos, la mayoría de la población se ve obligada a callarse, los pocos que tienen medios huyen del país, otros eligen integrarse al sistema dominante para conseguir su porción de la torta del régimen vigente. ¿Cómo podríamos poner el nombre “democracia” a una dictadura militar ugandesa?

El reinado del lacrimógeno: El 09 de octubre del 2012, Uganda celebró las bodas de oro de la independencia, recordando la liberación de la conquista colonial inglesa. Hubo reacciones mixtas frente a las celebraciones de los 50 años de independencia, algunos tuvieron motivos para celebrarla, otros no quisieron integrarse a dichas celebraciones porque no se creen realmente independientes. Uno de los críticos al régimen del NRM es el juez James Ogoola, y dice:

In the Uganda that you don't know it was much easier to survive the war than it is to survive the peace. There is darkness at noon. There is real danger that when all the gas and cloud has settled, history may well record this as the Age of the Rule of Tear Gas, rather than the Rule of Law. The ubiquitous pall of deadly tear gas envelopes the cityscape and the landscape under a dark cloud of doubt: Doubt as to the efficacy of the citizen's enjoyment of their inherent rights of association, expression, and protestation? The infamous double invasion of the High Court premises in December 2005 and March 2007 by the elite agents of the Army under their battle name "Black Mambas" marks this as the Age of the Rule of Tear Gas. (Ogoola, "The age of the rule of Tear gas" in *Corrupting of a nation*. November 2, 2012). [En el Uganda que no conoces era más fácil sobrevivir la guerra que sobrevivir la paz. Hay oscuridad a medio día. Hay un peligro real que cuando el lacrimógeno y la nube hayan tranquilizado, la historia nombre esto como la Edad del Reinado del Lacrimógeno y no el Reinado de la Ley. El feo escenario de lacrimógenos mortales cubre la vista de la ciudad y el paisaje bajo nubes oscuras que generan dudas. Dudas sobre la eficacia del derecho inherente de los ciudadanos a gozar de la libre asociación, expresión y protesta. La infame doble invasión de las

premisas de las cortes supremas en diciembre 2005 y marzo 2007 por los agentes de la élite del ejército con el nombre “Black Mambas” marca esto como la Edad del Reinado del Lacrimógeno]. (Traducción propia).

La fuerza del fusil es la herramienta represora empleada por Museveni para intimidar o matar a los ugandeses críticos e indignados con el régimen actual. De la tiranía colonial se heredó esta infame práctica del uso del arma para domesticar y dominar a las poblaciones, las cuales se encuentran obligadas a obedecer en silencio todos los mandatos de los dominadores. Dice Besigye:

The colonialists arrived with gun power while our own chiefs were with arrows, bows and spears. They silenced them and established authority over all persons in Uganda using the gun and that was the basis of the power of the colonial regime. When they left, they handed over the guns to the government they left here and the government continued to dominate and marginalize the population using the guns.

(Besigye. “The NRM is a shame to the bush war heroes” in *Daily Monitor*, February 03, 2013). [Los colonizadores llegaron con la fuerza del fusil mientras que nuestros jefes tenían flechas, arcos y espadas. Los silenciaron y establecieron su autoridad sobre todas las personas en Uganda a través del fusil y eso fue la base del poder del régimen colonial. Cuando se fueron, entregaron los fusiles al gobierno que dejaron aquí y el gobierno siguió dominando y marginando a la población con el fusil]. (Traducción propia).

A finales del 2012 algunos de los indignados con el régimen del NRM expresaron sus sentimientos apuntando sobre todo a la pseudo-independencia que se estaba celebrando.



Efectivamente, Sharif Kiiza dice: “*¿How am I independent if I cannot even afford the basic necessities of life? Independence to me means having the basic necessities and any day I achieve that, I can claim to be independent.*” (Kakaire. “Too poor to celebrate independence jubilee” in *The Observer*. October 09, 2012). [¿Cómo puedo considerarme independiente si no puedo ni siquiera satisfacer mis necesidades básicas? Para mí la independencia significa tener las necesidades básicas y el día en que logre eso, podré decir que soy independiente.”] (Traducción propia). Otro indignado que no cree en la independencia ugandesa dice: “*Fifty years ago, colonial rule ended. However, the road towards the Independence of individual Ugandans has been rugged. The challenge of transforming people’s lives remains daunting.*” (Kakaire. “Too poor to celebrate independence jubilee” in *The Observer*. October 09, 2012). [Hace cincuenta años que el reinado colonial llegó a su término. Sin embargo, el camino hacia la independencia de los ugandeses a nivel individual ha sido escarpado. El reto de transformar la vida del pueblo permanece amedrentador]. (Traducción propia).

Estos interrogantes y quejas demuestran la inautenticidad de la independencia ugandesa. Si muchos ciudadanos no se sienten independientes, entonces la celebración de las bodas de oro de la independencia no tiene sentido, el pueblo no se siente libre, se siente amarrado por diversas ataduras políticas, económicas, sociales y culturales. Por eso algunos dicen metafóricamente que en el Uganda que no conoces era más fácil sobrevivir la guerra que sobrevivir la paz, queriendo decir con eso que era más liviano vivir bajo el reinado colonial que vivir el reinado de lacrimógenos donde la libre expresión, la asociación y la protesta se vuelven ilegales y, peor aún, son combatidas por una grave ilegalidad, el uso de

armas de fuego y lacrimógenos. Con la supresión brutal de la voz crítica a través de la violencia gubernamental, nos queda un interrogante polémico: ¿Dónde está la democracia en Uganda? ¿Vale la pena celebrar cincuenta años de independencia e independencia de qué?

Es triste notar que el actual presidente de Uganda manipula estratégicamente al congreso ugandés para promover sus intereses. Puesto que la mayoría de los congresistas pertenece al partido NRM, le es muy fácil promover sus intereses mezquinos porque cuenta con el apoyo de sus partidarios. Por ejemplo, en el 2005 el presidente Museveni sobornó a los congresistas del NRM para manipular la constitución y terminaron aboliendo el límite de los periodos presidenciales. *“In 2005, Parliament voted to remove term limits from the constitution on the Shs 5m that each pro-Movement MP had been given as inducement to support the amendment, giving Museveni a lifeline to continue as president.”* (Tash Lumu, David. “How term limits were kicked out in 2005” in *The Observer*. Sunday 13, May, 2012). [En el 2005, el Parlamento votó para quitar los límites de periodos de la constitución porque cada congresista pro NRM (el partido político del National Resistance Movement) había recibido una suma de cinco millones de shillings⁷¹ como soborno para apoyar la reforma, dando a Museveni la libertad de continuar como presidente mientras su vida se lo permita].(Traducción propia).

Este tipo de manipulación se ha vuelto un fenómeno común en Uganda, hay controversias en cuanto a las reformas de la ley sobre la posesión de la tierra y otros

⁷¹ Actualmente, 5.000.000 de Uganda shillings aproximadamente equivalen a 2.000 dólares americanos.

recursos naturales, el trato de los homosexuales, entre otros. Denunciando la maniobra de los congresistas por Museveni, Besigye dice: *“He calls them to Kyankwanzi, dresses them in uniforms, makes them to salute and tells them ‘if you don’t do this you will see’.*” (Besigye. “The NRM is a military dictatorship” in *Daily Monitor*, February 12th, 2013). [Los reúne en Kyankwanzi, los viste en uniformes, los hace rendir homenaje y les dice ‘si no hacen esto verán’]. (Traducción propia).

La inequidad étnico-tribal

La política ugandesa actual está infestada por favoritismos étnicos y tribales porque no se ha logrado superar los antagonismos entre las etnias, dichos antagonismos fueron afianzados por los colonizadores ingleses; éstos reinaron dividiendo a los grupos étnicos en escalas de importancia y utilizaban unos grupos como agentes de conquista de otros. Este fenómeno histórico de divisiones étnico-tribales ha afectado el nivel de desarrollo de las comunidades por la falta de equidad y transparencia en las políticas de la nación. Existen regiones más desarrolladas que otras, la representación en el gabinete es muy desequilibrada, así como en los demás puestos públicos. Esa inequidad siempre genera y mantiene tensiones entre los grupos étnicos aunque tratamos de no llegar a una guerra civil por dichas tensiones.

La inequidad étnico-tribal es un problema más político que cultural por la fusión de la política y las identidades étnicas; se ha desarrollado una tendencia a la jerarquización cultural y eso ha conducido a grandes rivalidades y competencias en lo que concierne la ocupación de los puestos influyentes en la política ugandesa. La articulación de la política y la cultura fomenta la lucha de los grupos para sobresalir entre los demás y de este modo

tener la fuerza de ocupar la posición dominante. Esta tendencia antagónica es muy perjudicial en un país como Uganda, con la pluralidad étnica que lo caracteriza; se vive una desconfianza marcada entre los grupos, se promueve el desarrollo desigual entre las regiones siempre favoreciendo al grupo de los dirigentes de alto rango. El manejo de la política en líneas tribales ha conducido a la erosión dramática de la ética política en Uganda. La sed del poder político siempre anda acompañada de la sed de dinero y la combinación de las dos conduce a la desigualdad en todos los niveles; algunas etnias con mayor influencia política tienden a auto-conservarse en el poder y excluyen el resto de los grupos percibidos como rivales. Del mismo modo los líderes de alto rango tienden a favorecer a los miembros de sus regiones y tribus; de hecho, el tribalismo se ha vuelto la norma que rige la distribución de los recursos y las oportunidades nacionales.

*Angela Kebba asked Museveni why most people holding key government positions are from western Uganda and are closely related to him (...) most parastatals are dominated by people from one ethnic group. In most of the agencies if the head comes from a particular ethnicity, chances become high to have key departments in the parastatal headed by people from the head's home area or ethnicity. Institutions are turning into some sorts of ethnic camps. (Mwenda. "NRM Politics and tribalism" in *The Independent*. Tuesday 26, January, 2010).*

[Angela Kebba preguntó a Museveni por qué la mayoría de las personas que tienen claves posiciones gubernamentales eran del occidente de Uganda y eran sus parientes o muy cercanos a él (...) la mayoría de los paraestatales son dominados por personas del mismo grupo étnico. En la mayoría de las agencias si la cabeza viene de una etnia particular, lo más probable es que los departamentos claves en el

paraestatal sean dirigidos por personas de la región del jefe o de su etnia. Las instituciones se están convirtiendo en campos étnicos]. (Traducción propia).

Sin duda alguna, vivimos una dramática falta de ética política en cuanto al manejo de los recursos públicos en Uganda, el gobierno tiene grandes escapatorias en la estructura institucional que permiten el robo de los bienes públicos por muchos funcionarios amparados por el Estado. No hay pasos serios para combatir la corrupción que prevalece y lo único que se hace es rotar a los corruptos a otros puestos. Según Besigye,

(...) now corruption is official after 27 years. In fact I consider that what we have in Uganda is not just ordinary corruption; we have a criminal syndicate in power, like a mafia. We have a mafia regime, a criminal organization in power. So it is organized crime and that is why you see the Ministry of Finance is involved, Bank of Uganda, Prime Minister's office, President's office, Attorney General and the Solicitor General.(Besigye. "The NRM is a shame to the bush war heroes" in *Daily Monitor*. February 03, 2013). [Ahora la corrupción es oficial después de 27 años. De hecho considero que lo que tenemos en Uganda no es simplemente una corrupción ordinaria; tenemos un sindicato criminal en el poder, como una mafia. Tenemos un régimen de mafias, una organización criminal en el poder. Por ser una organización criminal ves que el Ministerio de Finanzas está involucrado, el Banco de Uganda, la oficina del Primer Ministro, la oficina del Presidente, el Fiscal General del Estado y la Procuraduría General]. (Traducción propia).

Este denuncia nos demuestra la gravedad de la corrupción en Uganda en la actualidad, nadie rinde cuentas a los ugandeses por los bienes nacionales y acaso ¿quién

puede rendir cuentas si el presidente de la nación también es protagonista del robo de los bienes nacionales?

La deficiencia económica

La economía es el soporte material de la vida humana, sin ella es imposible sobrevivir en este mundo tal como lo tenemos configurado en la actualidad. Los elementos constituyentes de la economía son la producción, distribución y el consumo de los bienes materiales. Un ciudadano de hecho es aquel que participa en la producción, intercambio y consumo de los bienes en su cotidianidad; esto nos esclarece que es necesario participar activamente en la economía para poder ser un ciudadano operante que también influye en los factores que configuran los dinamismos de la vida compartida entre semejantes. En Uganda existen problemas de índole económica que mantienen sumisos a un sinnúmero de ciudadanos que tienden a naturalizar esas deficiencias como si fueran un determinismo y no un devenir histórico que depende de las políticas del régimen contemporáneo. Los siguientes puntos nos demostrarán los vacíos y las tensiones que se presentan en este campo.

La tensión entre el capitalismo neoliberal y la subsistencia agrícola

Vivimos en un mundo donde todo está sujeto a las fuerzas del mercado liberal, tanto el Estado como los ciudadanos están envueltos por las fuerzas del mercado internacional. Esto presenta actualmente una tensión muy fuerte en Uganda, no se puede definir con facilidad cuál es la dinámica económica pertinente, ¿será la producción para el comercio o para el consumo doméstico? Es un dilema muy difícil de rebatir, por un lado no se puede

permanecer en la producción para la subsistencia porque no se puede vivir sin dinero. Las familias necesitan dinero para responder a las necesidades básicas, todas las cuales han sido mercantilizadas, se paga por el agua, el estudio, la salud, la comida, la energía, el transporte, entre otros. Dado que la población ugandesa depende económicamente de la agricultura, no se puede prescindir de la producción para el mercado, nos encontramos obligados a vender nuestros productos agrícolas para poder responder a las necesidades cuya satisfacción obligatoriamente necesita de dinero.

En palabras de David Mugabe, *“Chicken was the most common gift to visitors when they were leaving. Today, people wait for market days to sell off their chicken and the little food they have harvested, leaving them with no food for tomorrow.”* (Mugabe. “Agriculture in 50 years: From hand-hoe to nontraditional cash crops” in *The new visión*. Friday, April 26, 2013. [La gallina era el regalo más común que se les daba a los invitados cuando se partían. Hoy la gente espera los días de mercado para vender su gallina y la poca comida que han cosechado, quedándose sin nada para el mañana]. (Traducción propia).

En segundo lugar, hay una tensión fuerte en cuanto a la posesión de la tierra como factor primario de producción agrícola. Por las presiones del mercado internacional, los extranjeros han penetrado el país desde el occidente y el oriente, éstos necesitan grandes extensiones de tierra para sus megaproyectos agrícolas. Y ya que llegan con abundante dinero para comprar dicha tierra, al gobierno corrupto le interesa la plata y no el bienestar de sus ciudadanos; por ende, esto ha generado unas reformas en las políticas sobre la posesión de las tierras para favorecer a los extranjeros adinerados. La invasión de tierras se ha vuelto una práctica común y las autoridades no sancionan a los invasores ni protegen a

las víctimas, la venta de la industria de la pesca a los hindúes ha creado muchos desempleos de los campesinos que vivían de la pesca. Las protestas contra la venta de los patrimonios forestales nacionales han sido confrontadas con una agresividad brutal por parte de las fuerzas públicas, ejecutores y protectores de la voluntad arbitraria del presidente.

*Land grabbing in Uganda has mainly been in form of foreign direct investment, with investors grabbing large chunks of land to grow forests of pine, eucalyptus, palm oil, sun flower or food; rice, wheat, sugar or coffee among others. Extractive industry companies also evict people to give way for production of oil, gas, and minerals. (ULA & FRA⁷². “Museveni at the heart of evictions” in *The Independent*. Saturday 27th of April 2013). [La invasión de tierras en Uganda se ha dado mayormente por las inversiones extranjeras directas. Los inversores invaden grandes extensiones de tierra para cultivar árboles de pino, eucalipto, la palma, girasol o cultivos alimenticios; el arroz, el trigo, la caña de azúcar o el café, entre otros. Las empresas de extracción minera también desplazan a la gente para abrir el espacio para la producción de petróleo, gas y otros minerales]. (Traducción propia).*

Tristemente, el gobierno actual de Yoweri Kaguta Museveni apoya y participa en las invasiones de tierras a favor de las empresas extranjeras. Algunas víctimas de tales invasiones han señalado a la persona del presidente acusándolo de tener una mano fuerte en las evicciones. El informe de ULA (Uganda Land Alliance, la Alianza Ugandesa para la Tierra) nos dice:

⁷² ULA (Uganda Land Alliance) y FRA (Food Rights Alliance) son ONG's que luchan por los derechos a la tierra y a la alimentación. Uganda Land Alliance se traduciría en (La Alianza ugandesa para la Tierra) y Food Rights Alliance se traduciría en (La Alianza para el Derecho and los Alimentos). (Traducción propia).

*The President wants over 40,000 hectares given to the Madhivani Group to grow sugarcane. Lives have been lost in protests, scores arrested, and property destroyed. This is not the first time the President is directing massive evictions of people. Under his directive, 22,000 were evicted from the districts of Kiboga and Mubende to give way for UK's New Forest Company's pine tree project worth millions of dollars. This eviction occurred ten years after another massive eviction of over 1000 people also directed by the president to give way for a large commercial coffee estate by German's firm NeuMannKaffee. (ULA. "Museveni at the heart of evictions" in *The Independent*. Saturday 27th of April 2013). [El presidente quiere más de 40, 000 hectáreas para asignarle al grupo Madhivani para el cultivo de caña de azúcar. Se han perdido vidas en las protestas, muchos fueron detenidos y la propiedad de la gente destruida. Esta no es la primera vez que el presidente dirige evicciones masivas de la gente. Bajo sus órdenes, 22,000 personas fueron desplazadas de los distritos de Kiboga y Mubende con la intención de crear el espacio para una empresa millonaria del Reino Unido con el proyecto de cultivar el pino. Dicha evicción ocurrió diez años después de otra evicción masiva de más de mil personas también dirigida por el presidente para crear el espacio para el cultivo de café por una empresa alemán llamada "NeuMannKaffee"].(Traducción propia).*

Cito estas dos evidencias entre tantas acusaciones sobre la violencia gubernamental en las evicciones masivas de los ugandeses de sus tierras. Esta violencia contra los habitantes originarios de Uganda pone de manifiesto la corrupción de una nación, vivimos en un país cuyos líderes están dispuestos a traicionar a sus paisanos por intereses egoístas.

Desde la concepción de Fernando Coronil (2005), es evidente un *striptease*⁷³ del Estado y la eliminación de sus funciones de asistencia social, lo cual se evidencia en la transformación de los organismos gubernamentales en agentes de represión social y cuerpos de protección al servicio de las megaempresas. Se han perdido los valores de solidaridad y fraternidad del pasado, en su lugar sólo evidenciamos el afán de asegurar bienes a nivel individual, y esto se hace a costa del bienestar de los campesinos.

Desgraciadamente se utiliza la fuerza armada del Estado para realizar tales evicciones, las víctimas de estos actos violentos no tienen a donde recurrir para hacer reclamos. Ninguna autoridad presta oído al pobre desplazado, le toca rebuscar medios de sobrevivencia en condiciones horribles. Basheka, un desplazado lamenta: *“Everything here, including food, is expensive, most of these people can hardly feed themselves, how can they feed their families, all their lives they depended on one thing, farming, but now they have nowhere to farm.”* (ULA& FRA. “Museveni at the heart of evictions” in *The Independent*. Saturday 27th of April 2013). [Aquí todo es costoso, los alimentos inclusive, la mayoría de esta gente no puede alimentarse; cómo pueden alimentar a sus familias dado que toda su vida dependía de una cosa, la agricultura, pero ahora no tienen dónde ejercerla]. (Traducción propia).

Las evicciones masivas de los campesinos ugandeses es un aparato efectivo al servicio del mercado internacional. Ya no se goza del amparo gubernamental por el

⁷³ Fernando Coronil, en el libro *La Colonialidad del Saber (2005)* utiliza la expresión “striptease del Estado” para referirse al abandono de las funciones o responsabilidades sociales por parte del gobierno, y la transformación del mismo en un agente de represión social, convirtiéndose en una agencia de protección al servicio de las megaempresas.

striptease del Estado, el cual se ha despojado de su responsabilidad de garantizar la seguridad de los ciudadanos. Ahora el Estado violenta a sus propias poblaciones para satisfacer a las empresas extranjeras. En esta situación horrorosa se pregunta por el lugar del campesino en la constitución de la ciudadanía ugandesa en la actualidad. Según Coronil, la globalización neoliberal debe ser reconocida como una nueva guerra de conquista de territorios que está cobrando las vidas de enormes números de personas sometidas a una pobreza y una marginación crecientes. (Coronil, 2005).

El desempleo y subempleo

Las fuerzas del mercado neoliberal con sus sistemas de regulación por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional han generado grandes vacíos en el campo laboral. Las deudas externas siempre tienen ataduras políticas con intereses económicos, ordenan a despedir grandes números de trabajadores, establecen la producción mecanizada que reemplaza a los obreros, influyen en la invasión de las tierras y dejan a los campesinos desocupados, obligan al Estado a privatizar los paraestatales y a vender las reservas forestales y acuáticas de Uganda. Esto me deja con más interrogantes que respuestas, ¿si el campesino no puede vivir de la tierra, qué otra opción tiene para sobrevivir en Uganda? La negación de tierra a los campesinos se hace a pesar de que el 80% de los ugandeses vive de la agricultura y esta parte de la población se encuentra en zonas rurales del país.

“According to the Africa Development Indicators, in Uganda 83% of the youth between the age of 15 and 24 are unemployed.” (Birungi. “Un employment in Uganda” in *The Guardian*. 25 of June 2010). [Según los indicadores de desarrollo en África, en

Uganda el 83% de los jóvenes entre las edades de 15 y 24 son desempleados]. (Traducción propia). Es cierto que estos años se gastan en estudios secundarios y universitarios, pero no todos los jóvenes de Uganda tienen acceso a la educación superior, lo cual significa que hay muchos desocupados entre los jóvenes ugandeses. El desempleo de la población joven incrementa la dependencia y limita el desarrollo de las capacidades laborales de los individuos. Además, es triste notar que en vez de establecer proyectos de desarrollo juvenil en las comunidades, el presidente suele ignorar el principio de subsidiaridad y regala dinero en efectivo a unos jóvenes a nivel individual con el pretexto de incentivarlos. En esto se percibe un juego sucio de doble cara; por un lado el dinero es asignado a los jóvenes pro el partido NRM con el fin de promover campañas y propagandas a favor del régimen actual y, por otro lado, dicho dinero termina en el consumo inútil, no incentiva a nadie.

Según Birungi, *“The main causes of unemployment in Uganda are: nepotism, irrelevant or inappropriate education which covers more of theoretical studies than the practical side, mismatch in the skills required for certain jobs and rapid population growth.”* (Birungi, 2010). [Las mayores causas del desempleo en Uganda son: el nepotismo, la educación irrelevante e inapropiada que concentra más en los estudios teóricos que prácticos, el desencaje de las destrezas adquiridas para ciertos empleos y el acelerado crecimiento demográfico].(Traducción propia).El nepotismo en este caso se traduce en el favorecimiento de los familiares y parientes en la asignación de las oportunidades laborales. Esto va de la mano con el tribalismo del que hemos hablado anteriormente, es una problemática en Uganda hoy porque las oportunidades son limitadas y los jefes tienden a

considerar primero a los cercanos antes que los lejanos. Y si los cercanos al jefe ocupan todos los puestos, ¿qué quedaría para los lejanos?

La falta de equidad en la distribución de oportunidades crea desigualdades en la ciudadanía o, dicho de otra forma, genera varios tipos de ciudadanías en el mismo país. Esto es real especialmente en estos tiempos del imperio del mercado neoliberal donde el ciudadano no es aquel que tiene la cédula de ciudadanía sino el poseedor de la tarjeta de crédito; es decir, la ciudadanía de hecho es otorgada por el poder adquisitivo. Desde esta perspectiva, se puede afirmar que los ugandeses empleados gozan de una ciudadanía distinta a los subempleados y desempleados, los primeros se sienten más ciudadanos que los segundos y los terceros.

El Jefe de la policía nacional ugandesa Kale Kayihura expresa su preocupación por el desempleo de los jóvenes diciendo:

Youth unemployment is a time bomb. Youth unemployment currently stands at 83%. Statistics from the ministry of Gender, Labour and Social Development indicate that around 400,000 youth are annually released into the job market to compete for the mere 9,000 jobs available. The frustrated and unemployed youth are a time bomb indeed, and if ignored, might explode at a terrible cost to our country. (Ntambaazi. “View point: 83% youth unemployment is a time bomb!” in *The Observer*. Wednesday, 27 Mar 2013). [El desempleo de los jóvenes es una bomba de relojería. Actualmente el desempleo juvenil está a 83%. Las estadísticas del Ministerio de Género, el Trabajo y Desarrollo Social indican que alrededor de 400,000 jóvenes se ofrecen al mercado laboral anualmente a competir por 9,000

empleos disponibles. Los jóvenes frustrados y desempleados son realmente una bomba de relojería, y si la ignoran, puede estallar a un costo terrible para nuestro país]. (Traducción propia).

Otra problemática que nombra Birungi es el acelerado crecimiento demográfico en Uganda que es bastante preocupante. Según the Uganda Bureau of Statistics, Uganda has the third-fastest-growing population in the world, behind Niger and Yemen, and it is a home to 34.6 million people. Most of those births are occurring among Uganda's poor and uneducated, which is weighing heavily on the country's economic potential. (Birungi, 2011). [Uganda ocupa el tercer lugar entre los países con mayores tasas de crecimiento demográfico a nivel mundial, después de Níger y Yemen. Uganda es casa a 34.6 millones de habitantes. La mayoría de la natalidad ocurre entre los pobres e iletrados, lo cual pesa mucho para el potencial económico del país]. (Traducción propia).

Ciertamente, el crecimiento de la población a esta velocidad implica que la mayoría es joven y debe estar o en la escuela o en el campo laboral. Sobre la escuela se hablará más adelante, la preocupación presente es la falta de trabajo sustancial para todos los jóvenes ugandeses. Peor aún, se ha creado un imaginario psicológico entre los jóvenes de que el cultivo de la tierra es el oficio de los iletrados. Este imaginario no tiene en cuenta que más del 80% del sustento económico ugandés depende de la agricultura y que más del 60% de la población ugandés vive en zonas rurales. Si la mayoría de los jóvenes se encuentra en contextos rurales, ¿quién les engaña que van a conseguir empleo de cuello blanco en el campo? El ministro de Trabajo Emmanuel Otaala ha notado, *“The majority of Uganda's workers are in the informal sector and most working Ugandans are classified as*

‘underemployed.’” (Ntambaazi. “View point: 83% youth unemployment is a time bomb!” in *The Observer*, Wednesday, 27 Mar 2013). [La mayoría de los trabajadores ugandeses se encuentran en el sector informal y muchos de los trabajadores ugandeses son clasificados como ‘subempleados’]. (Traducción propia).

El problema de subempleo sigue consolidándose en el sector laboral porque cada vez más la población está creciendo y las oportunidades laborales son limitadas y condicionadas por diversos factores. Expresando la preocupación sobre el subempleo, la organización *Foundation for Human Rights Initiative* dice: “About 65% of Uganda’s 34 million people are perennially underemployed.” (Ntambaazi. “View point: 83% youth unemployment is a time bomb!” in *The Observer*. Wednesday, 27 Mar 2013). [Alrededor del 65% de los 34 millones de Ugandeses son perennalmente subempleados]. (Traducción propia). El subempleo es aquella situación laboral en que el sujeto ejerce un trabajo que no corresponde a su profesión, esto se ejerce por la falta de oportunidades en el campo laboral, lo cual obliga a los sujetos rebuscar cualquier trabajo que les permita sobrevivir en la tierra. Si más de la mitad de la población ugandés se encuentra subempleada, algo está mal con la economía especialmente con relación al sector laboral. La Organización Nacional de los Sindicatos advierte: “Uganda will need about 500,000 jobs created each year to keep up with population growth trends” (Ntambaazi. “View point: 83% youth unemployment is a time bomb!” *The Observer*. Wednesday, 27 March 2013). [Uganda necesitará alrededor de 500,000 empleos creados cada año para responder al crecimiento de la población]. (Traducción propia).

Débil rentabilidad agrícola

La agricultura practicada por los campesinos ugandeses es mayormente tradicional: emplean herramientas rudimentarias, semillas naturales (no modificadas genéticamente), dependen de los fenómenos naturales, y utilizan abonos orgánicos. Esto no está dirigido a producción para el mercado sino para el consumo doméstico, porque la cantidad y la calidad de producción son mínimas. Pero surge un problema cuando los agricultores de menor escala se ven obligados a vender sus productos para conseguir dinero con el fin de satisfacer las demás necesidades que se han multiplicado en esta época de consumo. Los productos de los campesinos no pueden competir favorablemente con los productos de cultivos mecanizados, éstos últimos se cosechan en cantidades, son producidos con mayor facilidad y su mercado ya está preestablecido. David Mugabe dice: *“Peasant agricultural production has been the predominant economic activity since pre-colonial times (...), most Ugandans are subsistence farmers”* (Mugabe. “Agriculture in 50 years: From hand-hoe to nontraditional cash crops” in *The New Vision Friday*, April 26, 2013). [La agricultura campesina ha sido la actividad económica predominante desde los tiempos pre-coloniales...la mayoría de los ugandeses son agricultores campesinos]. (Traducción propia).

Los campesinos se encuentran en la precariedad porque son golpeados de todos lados; no tienen subsidios de parte del gobierno ya que éste se ha vuelto servidor de los mega productores transnacionales, no tienen maquinaria para facilitar sus actividades, no tienen adecuada infraestructura vial para poder acceder al mercado, no consiguen créditos con facilidad por la falta de grandes posesiones o por el exagerado cobro de los intereses, y

además, sufren los graves azotes de los cambios climáticos que se han vuelto severos en estos últimos tiempos. Por lo tanto, resulta demasiado difícil para los agricultores campesinos adaptarse al sistema del mercado si los medios de su producción sólo dan para la subsistencia. Al respecto Mugabe comenta:

Until just over three months ago, budget allocation to agriculture was just 4.5%, which will now be increased to 7%.The little funding means agriculture is not attractive for lack of incentives, infrastructure and pricing. The second challenge is the endemic corruption in the sector that ‘eats’ and wastes even the little that is allocated to it. Agriculture is still unattractive and many practitioners remain poor.(Mugabe. “Agriculture in 50 years: From hand-hoe to nontraditional cash crops” in*The New Visión*. Friday, April 26, 2013). [Hace un poco más de tres meses, el presupuesto para la agricultura era sólo el 4.5%, lo cual será aumentado al 7%. La poca financiación significa que la agricultura no es atractiva por falta de incentivos, infraestructura y los precios. El segundo reto es la corrupción endémica en el sector, la cual ‘come’ y derrocha hasta lo poco que se le asigna. La agricultura todavía no atrae y muchos practicantes de la misma permanecen pobres].
(Traducción propia).

Como se señaló anteriormente, existe un imaginario que desfavorece la agricultura entre los jóvenes, la consideran el oficio de los iletrados. Y puesto que muchos practicantes de la misma permanecen en la pobreza por las deficiencias que se han nombrado arriba, muchos ugandeses se encuentran en un vacío, ni se dedican a la agricultura ni encuentran trabajos alternativos. Por lo tanto, no sorprende el hecho de que muchos jóvenes queden desempleados y subempleados. Según mi análisis personal, la desocupación en un país que

tiene condiciones favorables para la agricultura es por la falta de contextualización. A los ugandeses se les olvida que la industria manufacturera no ha sido desarrollada en Uganda, la cual implica que no muchos pueden ser absorbidos en el sector industrial. Según Mugabe, (2013) “la industria sólo tiene el 5% de los trabajadores ugandeses, los diferentes servicios emplean el 13%, y la agricultura debería emplear el 82% de la población”. (Mugabe. “Agriculture in 50 years: From hand-hoe to nontraditional cash crops” in *The New Visión*. Friday, April 26, 2013).

La problemática del imaginario errado sobre la agricultura es una realidad en otros países africanos también, no sólo en Uganda. Al Mugabe dice:

“Farming in Africa is normally left for those who did not go to school or those with little options for survival. Such people end up doing farming with limited knowledge, skills, capital and policy support locally and internationally. This leads to low production, poor quality and food insecurity, hence increasing food prices and inflation.” (Mugabe. “Agriculture in 50 years: From hand-hoe to nontraditional cash crops” in *The New Visión*. Friday, April 26, 2013). [La agricultura en África normalmente se deja para los que no fueron a la escuela o los que no tienen otras opciones para sobrevivir. Tales personas terminan ejerciendo la agricultura con poco conocimiento y destrezas, no tienen el apoyo ni del capital ni de las políticas, tanto a nivel local como internacional. Esto conduce a la producción mínima y de mala calidad, la cual a su vez causa la inseguridad alimenticia e inflación en términos de altos precios de los alimentos]. (Traducción propia).

La educación ugandesa actual, patrocinadora del sistema reinante

En los apartados anteriores se ha demostrado la falta de libertad en la esfera política y económica en Uganda hoy. Dicha carencia de libertad se manifiesta en la inactividad o inoperatividad del sujeto ugandés en las políticas que rigen la vida en la cotidianidad. Este estado de sucesos ha creado una subjetividad súbdita que percibe la vida como un determinismo y no como una construcción política particular que no permite que los sujetos se conduzcan a sí mismos en la historia. Prevalece una subjetividad dócil, disciplinada y domesticada, incapaz de hacer crítica de las prácticas políticas, económicas, y socioculturales en la actualidad. El sujeto ugandés hoy no puede ejercer libremente el derecho a interrogar o analizar críticamente las relaciones de poder que mantienen la mayoría de los ugandeses en estado de timidez y sumisión paralizantes frente a los fenómenos gubernamentales alienantes. Este apartado quiere desarrollar el papel de la educación ugandesa actual en la reproducción de la subjetividad súbdita en Uganda. Se quiere cuestionar las prácticas pedagógicas actuales y las políticas que están en juego e influyen dichas prácticas.

El papel de la Educación con tinte colonial en la reproducción de la subjetividad súbdita

La educación ugandesa, desde el tiempo colonial ha mantenido una práctica enteramente disciplinar. Las instituciones educativas, especialmente las de educación básica y media, se dedican a la enseñanza de ciertas disciplinas heredadas de los colonizadores ingleses para configurar un tipo de sujetos sumisos a al orden establecido.

Los maestros en la época colonial enseñaban con una agresividad deshumanizante y convirtieron la escuela en una institución de secuestro donde se desaprende lo tradicional y se aprende la cultura inglesa; el idioma, la ciencia, la historia y geografía, los estudios sociales, la religión, etc. Para construir la base para el establecimiento de la cultura inglesa a través de la educación formal, los colonizadores crearon la necesidad de deshacer la educación informal de las tradiciones tribales. Esto se hizo a través del desprecio y prohibición abierta de las prácticas tradicionales propias, y en su lugar instalaron las prácticas de la cultura inglesa.

Se dio la transición en el espacio educativo. Si en las comunidades tradicionales los espacios educativos se extendían sin fronteras, la llegada de la educación formal trasladó el espacio educativo a la escuela. De esta manera se creó la ausencia sistemática de los otros espacios de aprendizaje, los padres y los ancianos dejaron de formar a sus hijos en las casas, en las fincas, en las fiestas tradicionales, entre otros lugares de aprendizaje. Para los colonizadores “el conocimiento de los *otros*, el conocimiento *tradicional* de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo (Lander, 2005). Es importante notar que dicha transición se dio, no por la prohibición directa por parte de los colonizadores, sino por el desprecio y desvalorización de las prácticas tradicionales. Dicho desprecio se enseñaba en la escuela y en otras instituciones de tal forma que los niños desarrollaron un disgusto por lo tradicional en aprecio sin precedentes de lo occidental. Los niños dejaron de aprender lo clasificado como arcaico (fuera de moda) o lo obsoleto. Todo lo africano ya se consideraba negativo, y por eso no había que aprender nada de la cultura tradicional. De

este modo se dio muerte a la formación tradicional y se restringió la educación únicamente al ámbito escolar.

Con la llegada del colonizador, el inglés reemplazó las lenguas nativas en el espacio público, obligatoriamente el inglés se volvió el idioma oficial del país. La escuela, como el primer espacio público de los niños, al menos cuando empiezan a entender, se volvió un escenario donde se prohibía hablar la lengua natal, denominada por los colonizadores como “vernácula”. Hablar la lengua natal en la escuela fue combatida fuertemente por la autoridad escolar, los castigos incluían fuetazos violentos contra los niños. De este modo se eliminó el uso de la lengua natal en las escuelas, los hospitales, las oficinas de trabajo, y otros espacios públicos. A lo largo de la historia hasta hoy, un localismo globalizado (el inglés) se volvió la lengua oficial del país, al movilizarse fuera de la región propia, uno sólo se defiende a través del inglés. Esto creó la invalidez e inutilidad de las lenguas locales en escenarios públicos porque según los colonizadores y sus admiradores, una lengua local no podía calificarse como lengua oficial.

Bajo el sistema vertical de la escuela, el profesor se traduce en portador de conocimientos y su oficio principal es transmitir a los alumnos los contenidos aprendidos de memoria. Los niños juiciosamente le hacen caso al profesor sin cuestionar nada porque se asume que el niño no sabe nada y por tanto debe recibir dócilmente lo que el profesor imparte. Prefiero referirme al profesor ugandés como “profesor policía”, el que imparte la disciplina de aprendizaje, persigue y castiga aquél alumno que no sigue las reglas de la escuela, este rasgo distingue sobre todo a los profesores de la escuela primaria y secundaria. La relación entre el “profesor policía” y los alumnos es de persecuidor y perseguido, se

establece una enemistad entre los dos sujetos de tal forma que ir a la escuela se vuelve un castigo para el alumno ya que implica el encuentro de enemigos desiguales. También, el alumno aprende, no porque le gusten las materias de la escuela sino porque es obligatorio asistir a la escuela, lo intimidan que si no aprende quedará en el campo para cultivar la tierra mientras que sus compañeros que aprenden estarán en las oficinas elegantes. De pequeño escuchaba esta amenaza en la casa, en la cancha, en la iglesia y sobre todo en la escuela, se decía que aquel que no estudia ejercerá el trabajo manual en las fincas y casas de los estudiados, es decir, serán sirvientes.

Desconexión entre la academia y el contexto existencial

La educación en Uganda históricamente ha demostrado una descontextualización impresionante especialmente en su contenido y método. Esto ha generado la acumulación de conocimientos descorporeizados y descontextualizados que no tienen compromiso con la transformación de la sociedad para mejorar la calidad de vida; es un tipo de conocimiento des-subjetivado, objetivo y universal (Lander, 2005). Uganda utiliza el modelo inglés para diseñar el currículo educativo, lo cual llena el sistema educativo con mucho material ajeno al contexto ugandés. Hemos visto la gran preocupación por la falta de ocupación o empleo para los jóvenes que cursan una carrera y terminan en las calles buscando empleos inexistentes en Uganda, se busca el empleo de cuello blanco en una economía agraria. Y las instituciones educativas no se inquietan por esa falta de correspondencia porque también están envueltas en las políticas actuales, las que se dedican a la producción y reproducción de sujetos disciplinados y así sometidos al servicio del mercado internacional. Las

instituciones educativas también se desempeñan en la “fabricación” de sujetos consumidores de productos extranjeros, los productos agrícolas inclusive.

El problema de discriminación étnico-tribal también se fomenta por la falta de educación sobre la importancia de la interculturalidad. Es ridículo que no haya educación cultural en un país pluricultural como Uganda, lo único que se enseña es nombrar la cantidad de culturas que constituyen el país. Los estudiantes sólo llegan a aprender las diferencias culturales, no hay esfuerzos para educar a los alumnos sobre el encuentro de diferentes culturas en Uganda. Indudablemente eso tiene un toque colonial, los ingleses aprovecharon de las diversidades entre las culturas ugandesas para dominar a los nativos efectivamente, utilizaron algunos grupos étnicos para conquistar a otros. Se estilaron del método *divide and rule* [divide y reinarás] para fragmentar las comunidades, crear antagonismos de rivalidad entre las mismas y después reinar sobre ellas con mayor facilidad.

Aunque también había tensiones leves entre las etnias antes de la llegada de los colonizadores, tras la venida de los ingleses dichas tensiones leves se volvieron conflictos excluyentes, las comunidades étnicas se volvieron competitivas y se clasificaban en escalas de importancia, según los estándares de los ingleses, es decir, “la articulación de las diferencias culturales en jerarquías cronológicas” (Mignolo, citado por Lander, 2005, p.16). Como consecuencia, el fenómeno de la rivalidad étnico-tribal sigue corrompiendo a los pueblos ugandeses hasta hoy. De este modo se creó la ausencia sistemática de la cooperación y solidaridad entre diferentes grupos étnicos.

Más aún, en las instituciones educativas, además del idioma inglés, se pone más énfasis en la enseñanza de la geografía europea y norteamericana, muy poco se dice sobre la geografía ugandesa y africana, la latinoamericana y la asiática. Asimismo se enseña la economía capitalista occidental, no se dice nada de la economía solidaria, sencilla y comunitaria de los pueblos africanos tradicionales. Del mismo modo, se gasta mucho tiempo y recursos en la enseñanza de la historia europea, la medicina, ingeniería, filosofía occidentales. En las instituciones educativas se enseñan esas disciplinas occidentales para moldear un tipo de sujetos que puedan ser productivos en el esquema económico capitalista.

Sin embargo, no se tiene en cuenta la ubicación geográfica del país, ni el cautiverio de las perpetuas deudas externas que agobian a nuestras economías. Las realidades vitales propias de Uganda y África se conciben como vergonzosas, las reprimen en preferencia de lo occidental y, de este modo, pasan al olvido por el desprecio. Según Catherine Walsh (2006), el fenómeno colonial crea dependencia del modelo europeo, silenciosa vergüenza del patrimonio ancestral y el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos. Además, es evidente el epistemicidio de considerar los conocimientos ancestrales como folclor, mito y leyenda, lo cual crea una identidad vergonzosa en los sujetos.

Igualmente, resulta interesante tocar el punto de la religión. Las prácticas tradicionales de culto han sido ocultadas por la severa condena de que son supersticiosas. El famoso dicho que “un africano es un ser notoriamente religioso” ha sido desmentido por el abandono de las religiones tradicionales africanas en Uganda. La globalización de las

iglesias cristianas occidentales dio muerte a las prácticas religiosas locales; el anglicanismo y el catolicismo se establecieron fuerte y profundamente en Uganda. La instalación sólida de la iglesia se facilitó porque se realizó la evangelización junto con la escolaridad; donde se edificaba la iglesia, ahí se construía también la escuela y el hospital, estas tres instituciones siempre se establecían juntas. De esa forma, el niño que se ingresaba a la escuela también se convertía obligatoriamente a la iglesia patrocinadora de su escuela y abandonaba la medicina tradicional en preferencia del hospital misionero.

En relación a este punto Walsh (2006) habla de un poder multifacético: evangelizar, civilizar, gobernar y educar. Definitivamente, se podría afirmar que la creación de la ciudadanía súbdita en Uganda ha sido efectuada por una subjetivación multidimensional que fue heredada de los colonizadores y consolidada hasta los tiempos actuales. La alianza de las tres instituciones (la iglesia, la escuela y el hospital) tuvo un impacto muy grande en la configuración de la subjetividad ugandesa actual. También es importante hacer mención del uso de la cárcel como dispositivo de intimidación de la población para que no haya oposición a la organización del poder que oprime a la gente. A través de la cárcel se encierran arbitrariamente a los sujetos críticos que no comparten las ideologías del gobierno, otros tienen que refugiarse en países extranjeros porque son perseguidos, otros son asesinados o desaparecidos sistemáticamente.

Por otro lado, la concepción occidental de la medicina asume que la curación sólo se recibe en el hospital, la medicina tradicional ha sido denominada “satánica” y nadie debe asociarse con el diablo. Y como se dijo anteriormente, el único lugar de aprendizaje es la escuela formal donde se aprenden los oficios y *good manners* (los buenos

comportamientos), ya no se aprende de los cuentos alrededor de los fogones, en los trabajos de la finca, en los oficios de los padres y los mayores, etcétera. Por eso se considera que el cultivo de la tierra y el trabajo manual es el oficio propio de los iletrados, ya que los “educados” deben trabajar en oficinas, las cuales son mínimas en Uganda.

Las instituciones educativas también han jugado un papel clave en la reproducción de sujetos sumisos en Uganda por el apoyo y/o la indiferencia política frente al régimen actual. En primer lugar, en muchas de las instituciones de educación básica y media se canta la alabanza del gobierno del NRM. Esto se debe a la introducción de la educación primaria universal (UPE) en 1997 y la educación secundaria universal (USE) en el 2007. La apertura universal de las instituciones públicas de educación básica y media ha asegurado el apoyo absoluto al presidente Museveni. Aparentemente, la mayoría de los docentes apoyan los programas UPE y USE porque no manifiestan lo contrario, o si hay opositores a dichos programas, al menos no se manifiestan públicamente. Me incomoda mucho el silencio de las instituciones educativas de primaria y secundaria frente al “reinado de lacrimógenos” del NRM. La enseñanza de las políticas en Uganda no aparece en el currículo, ni las realidades económicas y socioculturales que concretamente configuran al sujeto ugandés hoy.

En el transcurso de los estudios realizados antes de la universidad el alumno no se entera de las relaciones de poder que se manejan en el país. Por ejemplo, desde que empecé a estudiar, hace 27 años, ningún profesor me enseñó cómo se maneja el poder en mi país, lo poco que supe era la repetición cotidiana de la frase: “en el gobierno de Museveni podemos dormir tranquilamente, ¡que viva Museveni!”. Es importante notar aquí que sólo he

conocido un presidente en mi país, el presidente Yoweri Kaguta Museveni, que ha estado en el poder por los últimos 27 años. En las instituciones públicas de educación básica y media nadie se preocupa por las desigualdades regionales que marcan fuertemente nuestro país, ninguno cuestiona la permanencia de Museveni en el poder en los últimos 27 años, nadie se inquieta por la dictadura militar que paraliza los movimientos que protestan, ninguno se preocupa por el tribalismo que se ha vuelto una enfermedad mortal en la distribución de oportunidades en el país, no se cuestiona las evicciones de los campesinos de sus tierras ancestrales, la privatización de los paraestatales, y muchas otras situaciones que crean el malestar existencial en Uganda hoy.

Si las instituciones educativas que deberían dedicarse a la formación de la ciudadanía no se preocupan por la política⁷⁴, ¿cómo se configurarán sujetos operativos en Uganda hoy? Y si las instituciones de educación básica y media no cuestionan la dictadura perennal de Museveni, ¿cómo sabrán los alumnos las deficiencias y desventajas de una dictadura? Hace falta la politización de las instituciones educativas en Uganda en la actualidad y dicho vacío es un aparato efectivo para mantener el *status quo*.

La inequidad educativa

La inequidad en la educación ugandesa en la actualidad se debe a la influencia de las políticas de los organismos financieros transnacionales, los más significativos en Uganda son el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. En los comienzos de los años 90, el Banco Mundial declaró categóricamente que la educación superior en Uganda

⁷⁴ Se utiliza la palabra “política” desde la concepción de Martínez Jorge, para hacer referencia a la configuración de las relaciones de poder en un sistema de gobierno determinado.

era un lujo demasiado costoso para el gobierno. Consecuentemente ordenó que se privatizara la financiación de la educación superior de tal forma que cada alumno pague por sus estudios superiores, en cambio se optó por financiar la educación primaria y secundaria en los programas UPE (Universal Primary Education) y USE (Universal Secondary Education). Efectivamente, el gobierno de Museveni aceptó la “propuesta obligatoria” del Banco mundial, se privatizó la educación superior en su gran mayoría. Hoy por hoy sólo acceden a la universidad los estudiantes dotados de medios pecuniarios, la mayoría de los estudiantes paga por sus estudios universitarios.

Sólo algunos pocos reciben becas del Estado porque hacen cursos de ciencias exactas y tecnológicas, éstos gozan del respaldo del gobierno. El apoyo económico dado a los estudiantes universitarios de ciencias exactas y tecnológicas es una práctica discriminatoria en sí porque clasifica los cursos en escalas de importancia pero utilizando los estándares del mercado internacional, reciben apoyo los sujetos “útiles” en la producción y consumo de bienes materiales en un sistema capitalista.

Además de la dificultad de acceder a la universidad por los altos costos de la educación superior, las universidades no están equitativamente distribuidas en el país. En el 2010, 98 (54%) instituciones estaban en la región central, 37 (20%) en la región occidental, 28 (15%) en la región oriental, y 18 (10%) en el norte del País (*The National Council for Higher Education*, 2010). Es de clave importancia notar que la distribución de las instituciones de educación superior depende de la distribución de los bienes nacionales en Uganda; así como la distribución de recursos y oportunidades no es equitativa, de la misma

manera la distribución de los servicios públicos y la infraestructura no es justa, las instituciones educativas inclusive.

Los programas de Universal Primary Education (UPE) y Universal Secondary Education (USE) han conducido al deterioro de la calidad de la educación básica y media en Uganda en la actualidad. Se abrieron las puertas para todos los niños y jóvenes con la pretensión de universalizar la educación en esos niveles. Fue un paso estimable porque aparentemente pretendía proveer la educación a todos; pero con el paso de tiempo, un análisis crítico sobre ese hecho deja mucho que desear. Lo interpreto como un aparato del Banco Mundial para mantener a los ugandeses en la minoría de edad, mejor dicho, en estado de ignorancia duradera. Hago esta afirmación porque aparte del incremento del número de estudiantes en las instituciones educativas públicas, no se ha cosechado nada significativo de esos programas. En primer lugar, la calidad de la educación ofrecida es muy baja, los docentes son muy pocos en comparación con el número de los estudiantes, la infraestructura escolar no es suficiente para todos los alumnos, muchos de esos alumnos no logran los exámenes nacionales estandarizados y por eso no siguen en las instituciones de educación superior.

El estado actual de la educación universal en Uganda me hace preguntar por el fin de las políticas del Banco Mundial, cuestiono el por qué y el para qué de la educación universal. Seguramente no basta con saber la escritura y la aritmética, la educación universal para el bien del pueblo debe tener otro rasgo, debería ser una formación para la vida, una que capacite al individuo para que se desarrolle como ser humano en sus

múltiples dimensiones, una formación que prepare al sujeto para que éste pueda reflexionar sobre las condiciones vitales en el contexto ugandés y en otros escenarios de vida también.



Si la educación universal en Uganda no produce efectos concretos para mejorar las condiciones de vida en Uganda, entonces me veo obligado a juzgar que esa política de los programas UPE y USE tiene la finalidad de reproducir una subjetividad dócil en Uganda para que no llegue a ejercer su capacidad de crítica; es decir, se pretende mantener y proteger las políticas de los gigantes a través de la producción y reproducción de sujetos acrílicos, dóciles y tímidos que no pueden cuestionar los mecanismos de opresión política, económica y sociocultural que se vive en Uganda hoy. De este modo la educación es ubicada, no como un hecho autónomo, sino como un dispositivo para el mantenimiento de las estructuras sociales. Su papel, por tanto, es el de mantener, legitimar y reproducir el modo de producción dominante (Torres, 2012).

Más aún, esta afirmación se afianza por el pretexto utilizado para disminuir tremendamente los gastos públicos en la educación superior. El Ministerio de Educación asigna sólo el 15% de su presupuesto anual a la educación superior (*The National Council for Higher Education*, 2010). El Banco Mundial manifestó que estaba “perdiendo” sus recursos en la financiación de la educación superior y declaró que la financiación pública de la educación superior no era una contribución al desarrollo sino una desviación de recursos. Además, se argumentó que la universidad, lejos de ser un motor de desarrollo, es una amenaza política (*Encyclopedia of the Nations*, 2010). Consecuentemente, en vez de financiar la educación superior, el BM dirigió sus recursos a la financiación de la educación básica y media. Si se desvalorizó la educación superior en preferencia de la educación

básica y media universal, la cual realmente no forma sujetos operativos, entonces las políticas del gobierno bajo la influencia del Banco Mundial tienen una finalidad oculta.

Es importante notar que la mayoría de los estudiantes universitarios cursaron su educación básica y media en las escuelas y colegios privados. Los pobres no pueden acceder a la universidad por dos razones fundamentales: primero porque tienen su educación básica bajo los programas de **UPE** y **USE** cuya calidad no da el puntaje requerido para la educación superior, y segundo, porque son demasiado pobres que no pueden financiar la educación superior. La falta de equidad en el campo educativo, y más aún en la educación superior, es un estado de malestar que requiere una respuesta emancipadora. Muchos de los educadores actuales, especialmente los de la escuela primaria y secundaria, están de acuerdo con el sistema vigente, o porque están contentos o porque perciben las políticas actuales como un determinismo. Hace falta una subjetividad indignada y rebelde contra el malestar educativo en Uganda hoy.

La insatisfacción con el estado actual de la ciudadanía ugandesa

En los apartados anteriores se ha demostrado el malestar en diferentes campos que configuran el estilo de vida del sujeto ugandés hoy; se ha expresado las prácticas deshumanizantes que se ejercen en la esfera política, económica, sociocultural y educativa. Se ha manifestado que la ciudadanía súbdita en Uganda hoy es consecuencia de las relaciones de poder en el marco de un sistema con tinte colonial. Es evidente la falta de libertad política en Uganda hoy por la dictadura militar que se ejerce bajo el mando del actual presidente Yoweri Kaguta Museveni: la inequidad entre los partidos políticos, la violencia estatal contra la oposición y la falta de politización de la sociedad civil.

Igualmente, se ha mostrado la falta de libertad económica por la inequidad en el manejo de los bienes nacionales, la corrupción de los funcionarios y las instituciones públicas, la discordia entre el contexto agrario y las actividades económicas ejercidas, el problema de desempleo y subempleo en relación con los factores que conducen a los mismos, y las tensiones entre el capitalismo neoliberal y la subsistencia. También en el campo social se ha manifestado los vacíos existentes en la convivencia en diversidad, el problema de tribalismo y/o regionalismo.

Sólidamente, se demostró el papel de la educación en clave colonial en la reproducción de la subjetividad súbdita en Uganda hoy. Se dejó claro que la educación ugandesa actual tiene grandes vacíos que permiten la persistencia de las estructuras deshumanizantes en el país: la preferencia del sistema educativo británico y el desprecio o creación de la ausencia sistemática de la educación tradicional; la educación patrocinadora del sistema político actual; la “educación bancaria”⁷⁵ (verticalista y autoritaria); la educación descontextualizada e inequitativa.

Ahora bien, es evidente que el malestar de la ciudadanía ugandesa actual crea una insatisfacción que necesariamente clama por un mejoramiento de la situación vital en dicho país. Este trabajo sugiere unas rupturas desde la Epistemología del Sur de Boaventura de Sousa Santos y de otros autores decoloniales como Catherine Walsh, Santiago Castro,

⁷⁵ Paulo Freire utiliza la expresión “educación bancaria” para referirse a la modalidad de educación elitista y discriminatoria; autoritaria, verticalista y represiva; individualista y competitiva; memorística y repetitiva; positivista y acrítica; la que separa el trabajo intelectual del trabajo material. También, en la educación bancaria el educador es siempre quien educa, el educando, el que es educado; el educador es quien disciplina, el educando el disciplinado; el educador es quien habla, el educando sigue su prescripción; el educador es siempre quien sabe, el educando quien no sabe; el educador es sujeto del proceso, el educando, su objeto. (Torres, 2012. P.16).

Fernando Coronil, Edgardo Lander, entre otros. Las rupturas que se plantean aquí abarcan los campos de la epistemología, la política y la pedagogía, y se cree que esas rupturas pueden conducir a la apertura de las puertas de libertad en dichos campos.

Rupturas Paradigmáticas

Las rupturas paradigmáticas que se sugieren para mejorar la calidad de la ciudadanía ugandesa actual tocan tres campos significativos: la epistemología, la política y la pedagogía. La ruptura epistemológica pretende desmentir la mentalidad colonial de la modernidad que impone un monismo metodológico del conocimiento. En lugar de la reducción colonialista en el campo epistemológico se plantea la recuperación y validación de otras epistemologías que han sido silenciadas en la historia por los megarelatos de los colonizadores, se quiere recuperar otros modos de generar conocimientos distintos al modo que se practica en Uganda hoy.

En el campo político se sugiere una ruptura con la pseudodemocracia que en la práctica se traduce en una dictadura militar del régimen del NRM. Urge una democratización de la democracia y la politización de la sociedad civil para que cada ugandés pueda saber cómo se configuran las fuerzas que rigen el dinamismo del vivir en su patria y participar activamente en los procesos políticos, económicos y sociales.

La ruptura pedagógica cuestionaría el marco colonial que envuelve el sistema educativo actual para proponer una pedagogía decolonial y emancipatoria con el propósito de formar ciudadanos emancipados y comprometidos con la transformación para expandir la libertad en la esfera política, económica y sociocultural. En este marco se propone una

pedagogía liberadora y contextualizada que transforme el quehacer del maestro, el contenido de la formación y el acompañamiento del aprendiz para que sea un ciudadano capaz de conducirse en Uganda hoy.

Ruptura Epistemológica

En la Epistemología del Sur Boaventura de Sousa Santos habla de los distintos modos en que el centro produce la ausencia sistemática de la periferia, una de esas prácticas es *“la monocultura del saber y del rigor del saber”*. (Santos, 2009. P.110). En Uganda específicamente se ha producido la ausencia sistemática de la educación informal que era muy clave en la formación de los niños y jóvenes en la sabiduría de la vida. Se ha manifestado anteriormente que la institucionalización de la educación, la religión y la medicina implicó la desaparición de las prácticas educativas, religiosas y curativas autóctonas. Con la imposición del contenido y método ingleses, el tesoro de la educación tradicional se volvió irrelevante y fue clasificado como algo arcaico, la religión tradicional fue convertida en superstición o culto a los ídolos, la medicina tradicional se convirtió en brujería.

Es importante notar que aquí se abordan las tres instituciones (la educativa, la religiosa y la hospitalaria) a la vez porque siempre operaban juntas en el sistema colonial, todos se convirtieron en espacios de configuración de una subjetividad dirigida a conocer y ejercer las prácticas occidentales. Así como la escuela es un espacio de desaprender las tradiciones y aprender la civilización occidental, en la iglesia y en el hospital también se desaprenden las prácticas tradicionales y en su lugar se aprenden los modos de vivir y actuar occidentales. Según Santiago Castro, la escuela en el marco colonial intenta

reglamentar la sujeción de los instintos, controlar los movimientos del cuerpo, y lograr la domesticación de todo tipo de sensibilidad considerada como bárbara. (Castro, 2005).

El planteamiento de Santos (2009) sobre la ecología de los saberes aboga por la identificación y recuperación de otros saberes y sus respectivos métodos. Esos otros saberes también son criterios válidos de formación social que moldean a los sujetos para que sean valiosos en la comunidad. La recuperación de los saberes ugandeses implica la indagación de las prácticas educativas de las comunidades tradicionales de Uganda, algunas de las cuales ya son inexistentes. Implicaría la reivindicación de otros espacios formativos, el papel de los formadores en el círculo familiar y comunitario.

El espacio doméstico es crucial en la formación de los niños y jóvenes por los adultos y ancianos que ya tienen mucha experiencia en la vida; el trabajo en las fincas, las comidas comunitarias, las mingas, las fiestas, la formación de iniciación a la adultez, y los demás espacios marcados de actividades son válidamente formativos. La formación recibida en el vivir cotidiano no debería ser ocultada o menospreciada por el saber occidental y la escuela porque no contradice la educación escolar, más bien la complementa. En otras palabras, la educación formal y la informal no son mutuamente excluyentes, si hay una valoración igualitaria de los dos modos educativos se puede lograr una formación más enriquecida en el país ugandés hoy.

La integración de la formación escolar y la informal anularía la consideración del conocimiento tradicional como un mero folklor, y asimismo anularía la denominación de la medicina tradicional como brujería, y finalmente, las prácticas religiosas tradicionales no se

llamarían superstición o culto a los ídolos sino otras vías de rendir culto a Dios o a los dioses. No se debe tener miedo a la diversidad de saberes y sus respectivos métodos, así como la medicina occidental cura las enfermedades, las plantas también curan si son administradas por expertos en su manejo. Sería interesante que se abran las puertas a las distintas maneras de afrontar las enfermedades para que haya un enriquecimiento de parte en parte para el bien de las personas.

Del mismo modo, no hay por qué considerar el cristianismo como la única religión que lleva a la salvación; seguramente existen variedades de prácticas religiosas y son válidas en cuanto son caminos que facilitan la relación de los humanos con los dioses. Y puesto que la religión es un espacio formativo muy significativo, es importante que las religiones tradicionales en Uganda jueguen su rol educativo para fomentar la convivencia armónica en las comunidades que constituyen este país. En relación con este punto Lander (2005) dice que la búsqueda de alternativas a la conformación profundamente excluyente y desigual del mundo moderno exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad con teñidura colonial.

No basta con el reconocimiento de las diversas formas que conducen al conocimiento, hay que ir más allá y crear modalidades de encuentro entre dichos saberes para que se pueda lograr el diálogo de saberes. El diálogo entendido por Paulo Freire como aquel “*encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo*”. (Freire, 1979, p.101). El encuentro que se nombra aquí es imprescindible porque son los mismos sujetos que se forman en las escuelas, en las iglesias, en los campos de trabajo, en las mingas comunitarias, en las fiestas y en todos los demás espacios que se prestan para la

formación. Por lo tanto, es de clave importancia otorgar la igualdad de oportunidades para la operación de las distintas actividades formativas; si la escuela se dedica a la formación científica occidental, este conocimiento científico debería tener relación con la vida fuera de la escuela, que se aplique en los espacios vitales de los sujetos. De manera semejante, la educación informal también tiene que incidir en la escuela; por ejemplo, la formación para la valoración del vínculo comunitario debería permear la escuela para que se consolide ese sentido comunitario en los alumnos a fin de que los individuos puedan ser más solidarios y menos egoístas.

El papel de los adultos mayores en la formación de los niños y jóvenes también es crucial para el bien de la comunidad. Si la enseñanza escolar restringe el papel de maestro al profesor entrenado para tal fin, el espacio extraescolar en las comunidades tradicionales tenía adultos considerados sabios en la comunidad. Los niños más pequeños recibían la formación en el espacio doméstico alrededor de los fogones, los sujetos encargados de la formación de niños eran los mayores de la familia extendida: padres, abuelos, tíos, vecinos, entre otros. Es importante notar que en el marco comunitario tradicional, el niño pertenecía a la comunidad y no a una familia individual. Todos podían corregir a un niño que se equivocaba porque todos se preocupaban por su crecimiento recto. Los jóvenes, en cambio, recibían una formación especializada de unos maestros expertos que se dedicaban a su iniciación a la adultez. Los separaban del resto de la comunidad para darles una formación especial para asumir la responsabilidad de un adulto: buscar una pareja idónea, casarse, formar familia, criar a los hijos y participar en la construcción de la comunidad.

La educación formal ha implicado la pérdida del papel educativo en muchos padres de familia y adultos mayores en Uganda hoy, debido a que se ha reducido el espacio formativo a la escuela institucional. En la mayoría de los casos la escuela enseña para las destrezas de la producción y el consumo de los bienes y servicios en el sistema capitalista actual, la formación en los valores comunitarios, la moral de las comunidades, y demás asuntos que no caben en dicho sistema quedan por fuera del currículo. Como consecuencia hay expertos corruptos, individualistas, opresores y muy alejados de la búsqueda del bien público y el bien común. La crisis institucional debido a la falta de transparencia en los funcionarios públicos en Uganda hoy se debe a este vacío que se ha creado, la falta de educación extraescolar en los valores comunitarios tradicionales. Tenemos comunidades fragmentadas por rivalidades, antagonismos, y competencias destructivas en el país. Para contrarrestar este malestar actual se aboga por el regreso a las fuentes de la formación extraescolar para recuperar los valores comunitarios tradicionales, así que resulta pertinente reavivar aquellas epistemologías que la ciencia occidental descalificó en Uganda.

La Epistemología del Sur de Santos hace entender que en gran parte la injusticia social se debe a la injusticia cognitiva creada por la razón indolente de la modernidad. La arrogancia de la razón perezosa colonial descalifica e invalida la riqueza de los saberes de los otros pueblos del mundo simplemente porque no son de origen occidental europeo, y la descalificación de las epistemologías extra-europeas crea la injusticia cognitiva en los contextos de las colonias dentro de los cuales se encuentra Uganda. Como consecuencia, se produce también la injusticia en las esferas sociales, políticas, económicas y culturales ya que las prácticas de dichas esferas también tienden a adaptarse al modelo colonial. La

propuesta de emancipación íntegra de los pueblos ugandeses exige que haya un proceso decolonial que conduzca a la justicia cognitiva, para luego lograr la justicia social, política, económica y cultural. Según Santos, *“la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global”*. (Santos, citado por Aguiló, 2009, p.201).

Consiguientemente, resulta clave entablar un diálogo intercultural que permitirá la emergencia de una *ecología de saberes*⁷⁶, una relación de diálogo y convivencia entre saberes de orígenes disimilares, como la sabiduría popular, los conocimientos tradicionales y el saber campesino. Este paso destruiría la práctica de jerarquización de los conocimientos y reafirmaría la contemporaneidad de los mismos en el tiempo y espacio. En las palabras de Aguiló, *“Con la inclusión en el canon epistémico de prácticas y conocimientos desacreditados o marginados por la racionalidad indolente no sólo se está reconociendo, de hecho, la diversidad epistemológica del mundo, sino que además se está realizando un acto de justicia cognitiva global.”* (Aguiló, 2009, p.200).

La recuperación de otros saberes y sus respectivos métodos es un ejercicio estupendo por el hecho de conceder la igualdad de oportunidades a las inagotables epistemologías existentes en la multiplicidad de culturas que hay. Sin embargo, la ecología de los saberes no implica la admisión de un relativismo epistemológico; más bien exige un

⁷⁶ Boaventura De Sousa Santos utiliza la expresión “ecología de los saberes” para referirse a la identificación y recuperación de otros saberes y otros criterios de rigor que operan creíblemente en las prácticas sociales. Es la búsqueda de credibilidad para los conocimientos no científicos y la utilización contrahegemónica del conocimiento científico. Además, consiste en conceder igualdad de oportunidades a las diferentes formas de saber envueltas en disputas epistemológicas a través de una discusión pragmática entre criterios de validez alternativos. (Santos, 2009).

trabajo de traducción⁷⁷ serio para que el diálogo de saberes lleve a la mejor comprensión del mundo y las experiencias vitales que éste conlleva. La traducción que se ejerce a través de la hermenéutica diatópica permite la búsqueda de inteligibilidad recíprocas de las preocupaciones isomórficas (*topoi*) entre diferentes culturas y las aproximaciones que buscan responder a dichas preocupaciones. Según Santos, *“la hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por lo tanto, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas.”* (Santos, 2009, p.139). Es sólo a través de la interacción inter y transcultural que cada cultura descubre sus puntos débiles y frágiles, son estas fragilidades que le hacen descubrir su incompletud y la consecuente necesidad de enriquecerse de otros aspectos provenientes de otras culturas.

La hermenéutica diatópica implica la construcción de un universalismo negativo, la idea de la imposibilidad de completud cultural; en otras palabras, la traducción construye *“una teoría general sobre la imposibilidad de una teoría general”* (Santos, 2009, p.139). Un ejercicio de traducción en Uganda implicaría entablar un diálogo entre los saberes gestionados por el sistema inglés en las instituciones educativas y los saberes generados y manejados en el ámbito extraescolar. Éstos últimos incluyen el saber generado por la sabiduría popular expresado en cuentos, instrucciones de iniciación a la adultez, la formación de los tíos sobre la vida matrimonial, la formación en las mingas comunitarias, entre otras. A través de este ejercicio de la hermenéutica diatópica se descubriría la inteligibilidad de las prácticas que la razón indolente descalifica como mitos, superstición,

⁷⁷ En la Epistemología del Sur de Santos, la palabra “traducción” significa una hermenéutica diatópica que implica la interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones isomórficas entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan. El ejercicio de traducción es una alternativa a la teoría general porque permite crear inteligibilidad recíproca entre las experiencias del mundo. (Santos, 2009).

anécdotas, brujería o folklor; y su interacción con el conocimiento científico de las instituciones educativas conduciría al mejoramiento de la vivencia humana enriquecida por distintas fuentes de saberes.

El diálogo de saberes a través de la hermenéutica diatópica deshace la arrogancia de la razón indolente que siempre crea un abismo entre realidades disimilares; la traducción otorga igualdad de oportunidades a las diferentes epistemologías y rechaza la discriminación de los contrarios porque éstos tienden a unirse y se necesitan recíprocamente. Castro (2012) afirma que en el conocimiento, como en la vida, los contrarios no pueden separarse. Ellos se complementan, se alimentan mutuamente; no puede existir el uno sin el otro y en lugar de separar, nos urge ligar las diversas formas de conocimiento, incluyendo los conocimientos que la modernidad había declarado como dóxicos. Efectivamente, diferentes formas culturales de producción de conocimientos pueden convivir sin quedar sometidas a la hegemonía única de la episteme de la ciencia occidental, por ello nos urge comprometernos con la causa de la transculturización del conocimiento.

Ruptura Política

El campo político en Uganda hoy necesita de una ruptura significativa para romper con la dictadura militar que se vive actualmente bajo el régimen del NRM (*The National Resistance Movement*). Se necesita de la democratización de la democracia para crear sujetos críticos e indignados con la dictadura del presidente Yoweri Kaguta Museveni. Es de esta forma que se puede romper con la regulación de la dictadura militar vigente, y emanciparse para mejorar la calidad de democracia en Uganda, la cual no debería ser

solamente la representativa liberal tal como la tenemos hoy, sino la participativa. Los ugandeses deben rechazar el despotismo del gobierno del NRM con sus prácticas alienantes de represión de la oposición, prohibición de la libre asociación, la criminalización de la protesta e intimidación de la sociedad civil.

La democratización de la democracia unidimensional (politización de la sociedad civil)

La democracia practicada en Uganda hoy es la liberal representativa al estilo colonial. Este sistema fue establecido por los ingleses como el nuevo orden político social que reemplazó las monarquías tribales en la época pre-colonial. Se hizo una transformación en la espiritualidad comunitaria con el rey como símbolo de unidad; en su lugar se impuso la democracia liberal que defiende enérgicamente los derechos individuales de los sujetos y los protege de la intervención de la comunidad. Aunque la democracia liberal tenga sus ventajas porque valora la libertad individual del sujeto, ella siempre queda corta e incompleta porque no garantiza la participación directa de los sujetos en la política. De hecho, este sistema político presume que la mayoría de la población es representada por unos pocos sujetos elegidos en circunstancias muy complejas y la única manera de participación ciudadana en la política de este sistema es a través del voto electoral.

La democracia liberal representativa ha resultado insuficiente para la configuración de sujetos críticos y protagonistas de su propia historia en Uganda. Los representantes de la población logran ganarse los votos a través de la manipulación del ejercicio electoral, por ello el parlamento está lleno de miembros que no merecen ser representantes de los pueblos ugandeses puesto que la persecución del interés mezquino ha corrompido a la mayoría de

ellos, “*los representados no se sienten representados por sus representantes*” (Santos, 2006, p.79). Hoy muchos de los ugandeses están cansados del malestar en la esfera política, están cansados de estar dirigidos por un sólo presidente por los últimos veintisiete años, ya no aguantan la dictadura del gobierno militar, la criminalización de la protesta, la opresión y silenciamiento forzoso de la voz opositora, la corrupción de los funcionarios públicos, el sometimiento a la dictadura del mercado neoliberal, el descuido de la provisión de servicios sociales, entre otros. En palabras de Santos, en Uganda se vive una *democracia de baja intensidad* (Santos, 2006), que naturaliza la corrupción para mantenerse en el poder.

Desde la Epistemología del Sur de Santos, urge recuperar la demo-diversidad en Uganda hoy, hay que introducir formas alternativas a la democracia representativa liberal que no permite que el ugandés sea protagonista de su historia. La democracia de baja intensidad naturaliza el alejamiento de los ciudadanos de la política, engrandece la brecha entre el pueblo y los organismos de poder que rigen el país. Se puede afirmar con solidez que en Uganda se vive un fascismo social⁷⁸ caracterizado por desigualdades brutales naturalizadas bajo el régimen del NRM. Una democracia que sólo genera llantos agobiantes a la mayoría de los ugandeses es una pseudo-democracia porque “*solamente es democrática una sociedad donde nadie sea tan pobre que tenga que venderse ni nadie sea tan rico que pueda comprar a alguien.*” (Santos, 2006, p.78). La pseudo-democracia ugandesa actual permite la existencia simultánea de sujetos que se encuentran obligados a venderse y otros que tienen dinero para comprarlos, son pocos los que hablan mientras que

⁷⁸ Santos emplea la expresión “fascismo social” para referirse a los modos autoritarios de sociabilidad que naturalizan las desigualdades en la sociedad.

la mayoría quedan callados por la intimidación. Con razón Freire dice que “*Hablar de democracia y callar al pueblo es una farsa*” (Freire, 1979, p.105).

Las estructuras que paralizan la participación de los ciudadanos en la política son numerosas, se emplean mecanismos invisibles que naturalizan las condiciones de precariedad en los ciudadanos. Uganda no crea las condiciones materiales necesarias para que haya la participación ciudadana. Santos nombra tres condiciones imprescindibles para la participación ciudadana: primero el ciudadano tiene que tener su supervivencia garantizada, porque si está muriendo de hambre no puede participar; en segundo lugar el ciudadano tiene que tener un mínimo de libertad para que no haya una amenaza cuando va a votar; y finalmente el ciudadano tiene que tener acceso a la información. (Santos, 2006).

Muchos ugandeses, especialmente la población rural, no gozan de estas condiciones fundamentales para la participación política. Primero cada uno lucha para garantizar su propia supervivencia y la de su familia y de este modo se vuelve muy fácil comprar los votos de los pobres, Fernando Coronil se refiere a este fenómeno como “*estrategias agónicas de supervivencia*” (2005, p.98) ; segundo no se goza de la libertad de escoger entre los partidos porque casi no hay competitividad entre partidos políticos, muchos se ven obligados a apoyar el partido reinante del presidente Yoweri Museveni; y tercero, no se goza de la información suficiente para poder elegir, esa falta de información se debe al divorcio entre la sociedad civil y la política.

Frente al problema de alienación de los ciudadanos de la política, hay que fomentar la participación de estos sujetos a través de la politización de la sociedad civil. Urge

deshacer la *ciudadanía bloqueada* que cae cada vez más en la trampa de asimilacionismo, participando en cosas menos importantes que no tienen impacto en la sociedad o participando superficialmente sin poder discutir las reglas de la participación (Santos, 2006).

El proceso de la politización de la ciudadanía implica una relación articuladora y complementaria entre el Estado y movimientos sociales; entre partidos y movimientos sociales; y de los movimientos sociales entre sí (Santos, 2006). Dicha articulación es imprescindible porque estamos hablando de los mismos ciudadanos que se mueven en esos espacios diferenciados pero que no deberían crear fronteras excluyentes porque los sujetos no son fragmentados; es decir, el ugandés puede, al mismo tiempo, pertenecer a un X partido político, a un Y movimiento social y sentirse un político porque se apropia de la determinación de las políticas que tejen el estilo de vida en su contexto existencial. Este paso de romper con las barreras y fronteras divisoras implica el rechazo de todo tipo de fundamentalismos e hostilidades que conducen a antagonismos y la consiguiente fragmentación de la población civil. Es sólo a través de la articulación que se puede lograr la complementariedad entre la democracia representativa y la participativa, porque la representativa está dominada por los partidos y la participativa está dominada por los movimientos sociales y las asociaciones barriales, de vecinos, etcétera (Santos, 2006).

Idealmente, la democracia representativa se fundamenta en dos aspectos, por un lado está la autorización y por otro, la rendición de cuentas; en palabras de Santos, “(...) *por el voto yo autorizo a alguien que decide por mí, pero por otro lado él tiene que rendirme cuentas.*” (Santos, 2006, p.78). La democracia ugandesa actual sólo ejerce el



primer aspecto bajo unos mecanismos de manipulación dramáticos y se ha descuidado totalmente de la rendición de cuentas. Con razón Besigye denuncia la corrupción del gobierno actual diciendo que este vicio se ha vuelto oficial porque el presidente de la nación está involucrado, el primer ministro también, así como el fiscal y otros funcionarios de alto rango. La corrupción del país ugandés requiere una revolución copernicana que limpie las instituciones públicas de los elementos podridos que no dejan que el país garantice el bienestar de los ciudadanos.

Existe también el gran problema de las promesas incumplidas por parte de los líderes elegidos, Santos lo denomina *“la pérdida del control sobre la agenda política”* (Santos, 2006, p.84). Se ha vuelto un fenómeno común engañar a la gente con grandes y bonitas promesas en las campañas políticas pero después de ganarse los votos dichas promesas no se cumplen nunca, pasan al olvido. Frente a esta falta de coherencia entre la palabra y las acciones políticas, Santos propone la acción de los movimientos populares que él llama la *“presión desde abajo”* (Ibíd.). Dicha presión, según Santos, debe ser tanto legal como ilegal pero pacífica, tanto institucional como directa. Es importante notar que la cuestión de ilegalidad aquí mencionada se debe a la arrogancia del Estado que tiende a criminalizar la protesta, esta práctica es muy fuerte en Uganda donde muchos han sido asesinados o detenidos y torturados arbitrariamente solo por protestar pacíficamente. En semejantes situaciones Santos propone la creación de una dialéctica entre la legalidad y la ilegalidad, que de hecho es la práctica de las clases dominantes desde siempre: usan la legalidad y la ilegalidad cuando les conviene. Sobre la necesidad de la tensión legalidad-

ilegalidad, Santos dice que *“todos los momentos fundantes de la democracia han sido ilegales: huelgas, protestas y hasta funerales”* (Santos, 2006, p.84).

De hecho, por haber tenido una historia de mucho conflicto y al gozar ahora de una tranquilidad relativa, los ugandeses no desean crear conflictos, se contentan con la aparente calma que el gobierno del NRM está manteniendo actualmente. Es importante recordar que el acto de acomodarse y vivir con las deficiencias que han sido naturalizadas por el gobierno vigente no es lo deseable para la dignidad de un ugandés hoy, y la tranquilidad causada por el miedo no es auténtica y no puede liberar a nadie, por ello puede resultar necesario crear conflictos en busca de mejores condiciones de vida. Según Paulo Freire, *“No hay vida ni existencia humana sin pelea ni conflicto. El conflicto hace nacer nuestra conciencia. Negarlo es desconocer los mínimos pormenores de la existencia vital y social. Huir de él es ayudar a la preservación del statu quo.”* (1993, P.70).

Apertura a la interculturalidad y transculturalidad en el ámbito político-social

Para contrarrestar el monismo de la democracia representativa liberal, Santos plantea la configuración de pluralidades despolarizadas⁷⁹, es decir, desde el principio de incompletud surge la necesidad de articulación entre diferentes acciones colectivas sin caer en la arrogancia de crear una teoría política universal. Aquí también surge la necesidad de la traducción, la búsqueda de inteligibilidad entre los diferentes *topoi* políticos a través de argumentación. Esta propuesta es muy pertinente al contexto ugandés que tiene una multiplicidad de reinos culturales pero que han sido despojados del poder político. Sería

⁷⁹ Por “pluralidades despolarizadas” Santos hace referencia a la incompletud de las propuestas políticas, hecho que requiere la unión de diferentes propuestas sin una teoría general.

enriquecedor entablar un diálogo con los líderes tradicionales de las tribus desde la hermenéutica diatópica para buscar la inteligibilidad que hay en sus sistemas de gobierno cultural. Un posible *topos* podría ser el aspecto de la unidad tribal que caracteriza a los integrantes de una etnia, la identidad tribal en relación con las otras tribus y comunidades étnicas en Uganda.

La enfermedad del tribalismo y regionalismo que genera malestar y antagonismos entre los grupos étnicos podría superarse por la apertura y aceptación de la diversidad. Uganda necesita generar la unidad nacional a través de la oferta de oportunidades bajo los principios de equidad, igualdad e imparcialidad. Aun dentro del sistema del gobierno actual, se requiere la redistribución equitativa de los ministerios claves que rigen el país; se necesita de representantes de diferentes partes del país y de diversas etnias para poder deshacer la exclusión de unas por otras. La ruptura política que se realizaría es incorporar en el cuerpo gobernante a los sujetos del norte y del oriente, estas son las dos regiones que han sido dramáticamente marginadas por el gobierno del NRM. Tristemente, por los últimos veintisiete años, el gobierno actual se ha consolidado por políticos provenientes del occidente con el presidente Museveni, y de la región central donde tiene el mayor apoyo. Se ha excluido sistemáticamente a los ugandeses que no manifiestan un apoyo evidente al sistema actual y los que provienen de las regiones de los presidentes anteriores a Museveni.

Hay que superar las rivalidades políticas entre las etnias, las cuales fueron fomentadas por la política fragmentaria de la herencia colonial. En vez de competir por el ascenso y permanencia en el poder, a través de la opresión y exclusión de los grupos vistos como rivales, nos es urgente iniciar pasos que nos conduzcan a la integración. Un sistema

verdaderamente democrático permitiría que un *Munyankole* del occidente trabaje saludablemente con un *Japadhola* del oriente; asimismo, un *Muganda* del centro o del sur trabajaría sin rivalidad con un *Acholi* del norte. Este encuentro integrador entre diferentes actores en instituciones públicas conduciría a la superación del tribalismo, nepotismo y regionalismo, hecho que consecuentemente llevaría a la ampliación de oportunidades para muchos.

Además, se necesita de la ampliación de oportunidades en el campo laboral, en la gestación de la infraestructura social que abarca los servicios médicos y educativos, la seguridad social, el transporte, entre otros. No solo las regiones del occidente y del centro han de disfrutar de buenas carreteras, mejores instituciones educativas, hospitales y la seguridad social; los del norte, oriente y el sur también tienen las mismas necesidades que deben ser satisfechas sin parcialidad. Hay que hacer una ruptura en la estructura política para que haya líderes provenientes de todas las regiones a fin de que lleguen a preocuparse por el bien público de todo el país. La utopía es llegar a una igualdad de oportunidades para todas las etnias y regiones de Uganda pero dicha utopía no puede quedar en sueños y esperanzas de un futuro maravilloso pero sólo imaginario; más bien urge contraer el futuro y dilatar el presente, empezar con pasos concretos de apertura inter-tribal e inter-étnica, para permitir el enriquecimiento mutuo y solidaridad en medio de la diversidad.

El encuentro inter-tribal e interétnica que se plantea aquí serviría de base para un encuentro transcultural. En esta época de globalización sin fronteras, no esperamos solamente un encuentro entre las tribus y grupos étnicos de Uganda; más bien se espera encontrarse y convivir con sujetos provenientes de otros países africanos, asiáticos,

Europeos, americanos y de Oceanía. Comúnmente se suele escuchar quejas sobre el horror del racismo, esto se escucha de las personas que han salido de Uganda y se han encontrado con sujetos marcadamente diferentes a ellos. Pero es paradójicamente inauténtico quejarse del racismo fuera de Uganda mientras tenemos la misma práctica en nombre de tribalismo, para mí el tribalismo pasaría por un “racismo localizado”, una discriminación en casa. De hecho, al quejarnos del racismo manifestamos nuestra hipocresía porque también discriminamos por el tribalismo. De ahí que si no logramos superar la enfermedad del tribalismo, etnicismo y regionalismo, a través de encuentros inter-tribales e inter-étnicos, no podremos lograr un encuentro transcultural.

Por ende, tenemos que romper con la clasificación de nuestros propios paisanos en escalas de importancia de acuerdo a sus tribus y grupos étnicos. Hemos de vernos como sujetos iguales provenientes de diferentes tribus pero que se interactúan desde de la igualdad. Santos habla de la ecología de los reconocimientos recíprocos para superar la lógica de clasificación social (Santos, 2009).

El uso contrahegemónico de los derechos humanos institucional

El Estado ugandés actual ha de protagonizar los pasos de la inter y transculturización de la ciudadanía a través de leyes e instituciones públicas. El mismo cuerpo del gobierno debe dar buen ejemplo a través de la apertura de los horizontes de sus prácticas, debe valorar a todos los ugandeses y tratarlos imparcialmente. Es urgente respetar los derechos de todos ugandeses no sólo a través de la observancia de los derechos humanos universales de 1948 sino también a través de la valoración de las prácticas culturales a favor de la vida humana. La diversidad cultural en Uganda tiene mucho que



aportar en el campo de la protección de la dignidad humana. Es de clave importancia establecer encuentros de diálogo entre las distintas comunidades tribales para recuperar y reavivar la sacralidad de la vida y del entorno para así poder tener una visión más enriquecida sobre el valor de la vida y la necesidad de la protección y promoción de la misma.

En este marco también hay que rechazar la ambigüedad y la doble moral con que se manejan los derechos universales proclamados desde la hegemonía occidental. La falta de transparencia en el manejo de dichos derechos siempre conduce a que los portentosos se beneficien de los más pequeños o más débiles. Al respecto, Hinkelammert (1998, citado por Aguiló, 2009, p. 194), afirma que *“la actual estrategia de la globalización entiende los derechos humanos como derechos del poseedor, del propietario”*. Es por eso mismo que la globalización neoliberal logra conquistar al gobierno ugandés y convertirlo en un aparato de represión social de sus propios ciudadanos, el gobierno del NRM ha traicionado a los ugandeses. Con mucha tristeza se hace mención de las evicciones de los campesinos de sus tierras para crear campos para engordar a las megaempresas de origen occidental.

La despolitización de las monarquías tribales ha debilitado su capacidad de lucha y protección de sus patrimonios culturales, entre los cuales la tierra ocupa un lugar central. En este escrito abogo por la repolitización de los reinos culturales para que puedan organizarse y protegerse de las invasiones de las empresas extranjeras, y también su politización los liberaría de la tiranía del Estado centralizado que se ha convertido en traidor y represor de los ugandeses.

Comprender los derechos humanos desde los principios y prácticas culturales puede salvar la tierra de los campesinos porque el sistema de la monarquía tradicional considera que la tierra pertenece a la comunidad y por tanto ningún individuo se otorga el derecho de privatizarla o venderla según sus antojos. De esta forma se podría contrarrestar las evicciones que se van multiplicando en las tierras fértiles de Uganda, se reduciría también los sufrimientos de los individuos fragmentados sin la protección comunitaria bajo el sistema liberal del gobierno. Se debe notar que no estoy absolutizando el sistema comunitario de la posesión de los recursos naturales sino abogando por la inclusión de este sistema en el gobierno actual; es decir, se puede poseer los recursos y propiedades individualmente pero dentro de la protección comunitaria de tal forma que el individuo no llegue a someter dichos recursos a sus caprichos. Por ejemplo, entre los *Jopadhola* cada individuo posee su tierra pero no puede vender un pedazo de la misma sin el permiso del clan.

Indudablemente, las pluralidades despolarizadas pueden conducir al país ugandés por el buen sendero político si se aprovecha de las riquezas de las comunidades tribales y las colocan en diálogo con la democracia liberal representativa que se practica en Uganda hoy, la cual también necesita de una transformación a la demodiversidad que permitirá mayor participación de los ciudadanos en la política de su patria. Este paso requiere la repolitización de las comunidades tribales y lógicamente implicaría la politización de la sociedad civil puesto que la mayoría de la población ugandesa vive en contextos rurales organizados en comunidades tribales. La recuperación de la voz política de las tribus culturales es vital porque todas las culturas comparten preocupaciones antropológicas

significativas y tienen valores últimos y, además, todas las culturas poseen concepciones de justicia, igualdad, libertad y solidaridad (Aguiló, 2009).

Ruptura pedagógica

El malestar actual que se presenta en el campo educativo requiere una decidida ruptura pedagógica para que el sujeto ugandés educado pueda ser capaz de analizar los factores y prácticas que configuran su estilo de vida tanto a nivel individual como colectivo. Desde la antigüedad los grandes pensadores en la esfera educativa afirman que la educación es necesaria para el ser humano porque es sólo a través de la educación que el hombre se autocultiva para vivir humanamente. Comenio hizo una comparación entre la vida del hombre y la de los árboles frutales, decía que así como los árboles frutales salvajes dan frutos de mala calidad porque no han sido cultivados, así también los hombres sin educación permanecen salvajes y no desarrollan el arte del buen vivir. Y así como los árboles frutales cultivados dan buenos frutos, también un hombre educado sabe conducirse por el buen camino en medio de sus congéneres.

Efectivamente, la educación entendida desde la perspectiva de Comenio, es el proceso de autocultivo de todo ser humano y por eso todo hombre y toda mujer, niño y anciano, preso y libre, pobre y rico, etc., debe recibir este patrimonio primordial para la humanidad. Todo ser humano debe ser educado para que pueda llegar a conducirse en su vivir diario, de este modo la educación se vuelve un ejercicio imprescindible para vivir como hombre y mujer. Es sólo a través de la educación que el ser humano desarrolla sus habilidades, dones y capacidades que quedarían inertes sin ella, es decir, sin educación el hombre es semejante a un árbol frutal salvaje que no ha sido cultivado.

Ahora bien, si la educación debe repercutir en la capacidad de autoconducción en el sujeto, se puede afirmar con solidez que aquel tipo de educación que no lleva a tal fin tiene problemas internos y externos que impiden que el sujeto educado pueda conducirse. Este fenómeno de sujetos que han pasado por las instituciones educativas pero no pueden conducirse en la vida no es ajeno a Uganda porque hay muchos que se gradúan pero siguen esperando empleos ficticios de cuello blanco de parte del gobierno; otros que viven en condiciones de servidumbre frente a la dictadura militar del gobierno del NRM; otros que viven promoviendo el etnocentrismo a través de la práctica del tribalismo excluyente; muchos que prefieren asociarse con la civilización occidental porque se sienten avergonzados de identificarse con sus comunidades tribales; otros que ocupan los puestos importantes en las instituciones públicas pero arruinan el país con su corrupción, entre otras problemáticas.

Este malestar generalizado en las esferas de la política, la economía y en el espacio sociocultural en la mayor parte se debe a la deficiencia del sistema educativo actual. Por ende, se propone una ruptura radical en el campo educativo planteando una pedagogía crítica que tenga en cuenta el contexto, los sujetos, los contenidos, las finalidades y las metodologías de las prácticas educativas en Uganda hoy. El propósito de la ruptura pedagógica es la formación de sujetos capaces de conducirse en la vida, hombres y mujeres que pueden concebirse como seres históricos que viven en condiciones determinados por las relaciones de poder que se han configurado a lo largo del devenir histórico. Además, la ruptura pedagógica que se propone aquí será fundamental para formar sujetos críticos, indignados y capaces de protagonizar procesos de transformación que conduzcan a la

conquista de la libertad política, económica y sociocultural. Con referencia a Paulo Freire, en Uganda se necesita de la escuela en que se piensa, en la que se actúa, en la que se crea, en la que se habla, en la que se ama, que dice sí a la vida de todos (Freire, 1993).

Politización de la educación

John Dewey afirma que *“El papel político de la pedagogía sería contribuir a la democratización de la sociedad y sus instituciones.”* (2004, p.26). La primera ruptura pedagógica fundamental para Uganda hoy es la politización de la educación con la pretensión de formar sujetos políticos. Un sujeto político, desde la mirada de Hannah Arendt (1997), es aquel que tiene la capacidad de agencia a través de la palabra y la acción en medio de sus semejantes en un contexto determinado. Este texto plantea una utopía cuya realización puede empezar desde ya a través de unas prácticas concretas que sirvan como medio de cuidado la experiencia vital. De ningún modo se puede seguir ejerciendo este patrimonio de la humanidad de manera apolítica; al contrario, la acción educativa debe ser necesariamente política para que los sujetos de este ejercicio (docentes y estudiantes) puedan incidir en sus respectivas comunidades a través de sus palabras y acciones, es decir, que los sujetos de la educación puedan pronunciar el mundo a través de las experiencias de la vida cotidiana en el devenir de su historia. Con referencia a este punto Freire asegura que *“los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión.”* (1979, p.100).

En Uganda hoy se necesita de sujetos políticos en el campo educativo, profesores y alumnos actores en el escenario escolar y extraescolar, capaces de comprender y explicar por qué Uganda ha tenido un sólo presidente por los últimos veintisiete años, por qué el

gobierno del NRM no merece ser llamado una democracia sino una dictadura militar, por qué se ofrece una educación básica y media deficiente que no incide en la vida de los ugandeses. Además, se necesita de sujetos críticos y capaces de indignarse con la falta de equidad en la distribución de las oportunidades y servicios públicos en el país; se sueña con un sistema educativo que coloque a los profesores y alumnos en condiciones que propicien su capacidad de explicar por qué se han marginado dramáticamente las regiones del norte y oriente del país. Paulo Freire dice que *“La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo.”* (1979, p.100).

La politización de la educación a través de la pedagogía crítica será un acto de cuidado del futuro a través de la formación de sujetos conscientes de su condición de vida. De acuerdo con la concepción de Arendt (1997), es urgente formar sujetos que deben pensarse como actores y actrices procediendo de una autoexhibición en un escenario a través de la intersubjetividad. No es deseable tener ciudadanos fraccionados entre los favorecidos que pueden pronunciarse y los marginados negados de este derecho, entre los revestidos de alta autoestima por proceder de la tribupolíticamente dominante y los que se sienten pequeños por haber sido sometidos a la cruda necesidad de la vida. Según Freire, decir la palabra verdadera, que es trabajo, que es praxis, es transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, nadie puede decir la palabra verdadera solo (Freire, 1979).

La pedagogía crítica ejerce la tarea educativa a partir del contexto. Es el contexto que define el contenido, los sujetos, el método y el fin de la educación. Por mucho tiempo se ha enseñado las ciencias, artes, éticas y religiones occidentales en Uganda, eso conduce a la difusión del conocimiento teórico descontextualizado porque procede de un “tur” académico que no incide en el contexto. Por eso se ha producido y reproducido una subjetividad apolítica que no sabe cómo conducirse adecuadamente en el escenario ugandés por haber estudiado la economía capitalista, las ciencias fácticas y naturales occidentales, la historia europea, el idioma inglés, etcétera. Para contrarrestar esa alienación de los sujetos de su contexto, la pedagogía crítica tendrá su enfoque en la consolidación de las comunidades tribales con lazos de solidaridad y reciprocidad inter y transculturales; colocaría su énfasis en la agricultura como columna vertebral de la economía ugandesa actual, y promovería la economía solidaria; valoraría la organización de reinos tribales y los revestiría de poder para defender sus valores a favor de la vida.

Es de clave importancia notar que la ruptura que se propone aquí, la de partir del contexto, no es un fundamentalismo para excluir las ciencias, artes y religiones occidentales, que también tienen beneficios válidos. La propuesta planteada aquí es la de abrir los horizontes de los contenidos de la educación y que dichos contenidos surjan del mismo contexto. Sin este paso estaríamos instalando conceptos y saberes en contextos inapropiados y seguiremos teniendo ciudadanos siervos en Uganda. No se quiere promover una situación en que los ugandeses sigan acomodándose en las distintas prácticas deshumanizantes que han sido naturalizadas. Paulo Freire también critica ese tipo de acomodación perezosa diciendo que para el pensar ingenuo, lo importante es la

acomodación a este presente normalizado; mientras que el pensar crítico apunta a la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres y las mujeres (Freire, 1979).

La pedagogía con pretensiones de crear seres políticos propiciaría condiciones de vida en que los sujetos puedan ser vistos y oídos, éstos se harían visibles a través de sus palabras y acciones. De este modo, no percibirían la historia como un determinismo sino como una configuración política sujeta a los sistemas de poder históricos, y por ello, dejarán de considerar el régimen del NRM como un régimen “mesiánico”, sino como un sistema contingente con falencias que necesita de transformaciones emancipadoras. Además, los ugandeses configurados en seres políticos se percibirían como agentes y protagonistas de cambios emancipatorios; no vivirían lamentándose de las mentiras de los “políticos”, refiriéndose a los “representantes” elegidos, sino que se percibirían a sí mismos como seres políticos revestidos del poder de la palabra y la acción para protagonizar las transformaciones necesarias.

En otras palabras, un ser político no vive en la timidez paralizante que lo deja en condiciones de vulnerabilidad, un ser político no es un espectador pasivo de los actores de la historia; es más bien un sujeto que piensa, decide, dice y actúa desde la libertad, y esto lo hace tanto en su singularidad como en la colectividad. En la perspectiva de Freire (1979), los dominados, oprimidos, alienados y marginados no pueden acomodarse a la violencia que se les imponga, sino luchar para que desaparezcan las condiciones objetivas en que se encuentran aplastados.

También este trabajo plantea una pedagogía decolonial y emancipatoria que formaría a sujetos orgullosos de su cultura y abiertos para tejer vínculos con otras culturas. Esta propuesta surge del malestar creada por la enfermedad del tribalismo y etnicismo que siguen fragmentando las comunidades de Uganda en bloques antagónicos y competitivos. Si la educación actual propicia dicha fragmentación a través del mero nombramiento de las diferencias culturales, tribales y étnicas que existen en Uganda, la pedagogía emancipatoria romperá con dicha práctica fragmentaria y abrirá pasos para la inter y transculturalidad. Es urgente formar a los sujetos desde su pequeñez sobre la necesidad de aceptar la alteridad y la más grande necesidad de encontrarse con el diferente.

En este marco, la militancia de la pedagogía emancipatoria dirigirá sus esfuerzos a la descomposición de las comunidades-fortaleza inherentemente excluyentes, agresivas y defensivas al estilo de la sociedad colonial, para crear lazos de encuentro en las comunidades-ameba⁸⁰ caracterizadas por identidades múltiples, inacabadas y siempre en proceso de reconstrucción y reinención. La comunidad-ameba es “(...) vorazmente inclusiva y permeable, alimentándose de los puentes que lanza hacia otras comunidades y procurando comparaciones interculturales (...), siempre ávida de encontrar formas de establecer coaliciones de dignidad humana con otras comunidades.” (Santos, 2003, pp.386-387).

⁸⁰ Boaventura de Sausa Santos utiliza la expresión “comunidades-ameba” para referirse a comunidades abiertas y flexibles que siempre están en movimiento, son comunidades de identidades múltiples, inacabadas y en el proceso de reconstrucción y reinención contantes. Las contraponen a las comunidades-fortaleza que se concentran en crear muros impermeables de auto-enclaustramiento recíproco, estas comunidades son excluyentes y siempre están en luchas antagónicas para subir las escalas jerárquicas que las envuelven.

Desearía que los niños empezaran a escuchar la famosa canción del finado cantante sudafricano *Lucky Dube* quien, después de haber sufrido el horror del apartheid en su patria, compuso una canción que dice *Different Colours One People* [diferentes colores un sólo pueblo] (Traducción propia). Desde pequeños estos sujetos se formarían para amar al de diferente color porque somos diversos pero formamos un sólo pueblo Uganda. Y esta actitud de acogida y convivencia saludable no se limitaría únicamente a las fronteras de Uganda, ciertamente *Lucky Dube* no cantó solo para los sudafricanos, ahí nombra a los americanos, europeos, asiáticos y a los de tierras desconocidas también. Sin duda alguna, en esta época de la “globalización de las gentes”, la pedagogía emancipadora debe considerar que la formación de los sujetos para el encuentro con rostros diferenciados es una ganancia para la humanidad.

El educador emancipador

La figura del educador en Uganda hoy también requiere una ruptura inminente. Se necesita de un paso de la figura del profesor como funcionario acrítico de sistemas autoritarios y violentos a la figura del educador en busca de su propia emancipación y la de sus alumnos. Ya no se necesita de un profesor defensor del régimen actual que convierte el aula en un “*aparato ideológico del Estado*” (Torres. 2012, p.15). El educador emancipador tiene el deber de ejercer su papel educativo con la intencionalidad política transformadora. Esto implica que el educador ha de tomar una postura política y ética para evitar toda tendencia de neutralidad en su tarea como formador de alumnos que deben desarrollarse en sujetos políticos y éticos; éstos últimos sólo pueden cumplir sus sueños y pretensiones si ven en su maestro una figura ejemplar. Se necesita de una figura de maestro que con su

estilo de vida y su trabajo docente comunique a los alumnos que “*el conocimiento no es sólo el pensar, sino también el hacer y sentir*” (Rotter, 1986, citado por Sime, 1991, p.76).

En las palabras de Paulo Freire, “*Enseñar exige la corporificación de las palabras en el ejemplo (...). No existe el pensar acertado fuera de una práctica testimonial que lo redice en lugar de desdecirlo.*” En este marco, la palabra del educador solo tiene peso cuando se asienta sobre una práctica testimonial. Por ende, a todo educador emancipatorio se le exige ser coherente en su vida y su tarea de educar porque solo de este modo podrá convencer a los alumnos que la militancia por la emancipación es una causa seria a la que la pedagogía también debe involucrarse.

Todo acto educativo desde la pedagogía emancipadora debe ser dirigido hacia la praxis transformadora. Este aspecto es necesario porque los sujetos de la educación son seres históricos y actúan en contextos políticamente configurados. El trayecto histórico nunca puede ser perfecto por su carácter inherentemente contingente y falible; por lo tanto, la praxis transformadora, protagonizada por sujetos políticos, implica ese ejercicio de ir analizando las prácticas políticas, económicas y socioculturales que determinan la vida actual, reflexionar sobre sus beneficios y falencias, y generar nuevas prácticas transformadoras para mejorar la condición de vida de los sujetos. Este ejercicio reflexivo es tan importante que debe implicar y comprometer a todos los sujetos de la práctica educativa, es decir, los educadores, los alumnos, los administradores y los que establecen las políticas educativas.

La praxis transformadora en Uganda hoy pasaría por un ejercicio de cuidado del futuro, lo cual implica la dilatación del presente y la contracción del futuro (Santos, 2009). Si queremos cuidar de nuestro futuro en Uganda hoy, debemos dejar de creer las promesas retóricas del régimen del NRM que nos quiere mantener sumisos, acrílicos, tímidos y atemorizados. Hemos de contraponernos a la pseudo-democracia⁸¹ que permite la perpetuidad del presidente en el poder, la represión de la oposición, la criminalización de la protesta, la militarización del gobierno, la corrupción de los funcionarios públicos, el tribalismo y regionalismo, la inequidad en la distribución de oportunidades y bienes nacionales, entre otras prácticas deshumanizantes que vivimos actualmente. Necesitamos de una pedagogía crítica que nos haga ver esos males y nos permita desarrollar nuestras capacidades de agencia para transformar dichas prácticas a través de la praxis con el propósito de mejorar nuestras condiciones de vida. Con razón Freire afirma: “(...) *la existencia de los hombres se da en un mundo que ellos recrean y transforman incesantemente.*” (Freire, 1979, p.115).

De manera especial, resulta imposible eludir el compromiso con la praxis transformadora de parte del educador en su lugar de trabajo, la escuela. Entre los lugares que necesitan de una revolución copernicana urgente están las instituciones públicas de educación básica y media bajo los programas de UPE (*Universal Primary Education*) y USE (*Universal Secondary Education*). Dicha revolución tocaría todas las partes de la estructura escolar porque cada una de las partes determina la calidad de la educación en

⁸¹ Con la expresión “pseudo-democracia” hago referencia a una democracia falsa que tiene prácticas opresoras que restringe la libertad en todas las dimensiones: los ciudadanos de Uganda están en cadenas en las esferas políticas, económicas y socioculturales, la falta de libertad en estas dimensiones fundamentales es una característica distintiva de una dictadura en contra del bien común y bien público del pueblo.

esos niveles. En primer lugar, las políticas educativas actuales deben considerar el bien de los sujetos como un aspecto prioritario en la práctica educativa y financiarla adecuadamente; segundo, se necesita del incremento de los educadores comprometidos que reconocen en su práctica educativa una acción política transformadora, y la mejora de sus condiciones laborales para que puedan responder a las necesidades del creciente número de alumnos que ingresan a las escuelas cada año; tercero, se debe mejorar la infraestructura y la dotación escolar para responder al creciente número de estudiantes; y cuarto, los sujetos de las instituciones educativas deben comprometerse con el cuidado del futuro en el presente a través prácticas transformadoras en el hoy, pero proyectadas al mañana.

Planteo la necesidad de revolución en estas instituciones porque actualmente el propósito de las políticas educativas bajo la influencia del Banco Mundial es enseñar a todos los niños y jóvenes ugandeses la lectura, la escritura y la aritmética. Aunque la alfabetización sea un elemento educativo constructivo, el proceso de la formación humana no puede reducirse a la mera alfabetización; la educación es más bien un proceso de acompañamiento juicioso del alumno para que éste desarrolle sus capacidades y dones naturales y, en fin, llegue a vivir dignamente entre sus semejantes. De ahí que la educación básica y media en las instituciones públicas no puede ser reducida a la mera alfabetización porque ésta no puede crear sujetos políticos, agentes y protagonistas de cambios sociales, esto sólo reproduce la subjetividad sumisa entre muchos ugandeses. Por eso, planteo una pedagogía crítica, emancipadora y decolonial que conduzca a los sujetos de las instituciones educativas por senderos liberadores. Según John Dewey, *“lo fundamental que debe lograr la escuela es enseñar a pensar, ya que es a través del pensamiento que el*

progreso económico y social es posible y el individuo puede ampliar su libertad: el pensamiento provee el único método de escape de la acción puramente impulsiva o rutinaria” (Dewey, 2004, p.26).

El sueño de constituir una pedagogía emancipatoria y decolonial en Uganda no puede ser tarea de sujetos aislados sino de sujetos colectivos conectados por una red de pensamientos críticos y emancipadores. En el caso de los docentes, se necesita de una red de profesores de todos los niveles y de todas las regiones para que puedan organizarse en una fuerza más sólida. Dado que hay profesores insatisfechos en todos los niveles, la lucha por la mejora de la educación con propósitos emancipadores debería involucrar a los profesores de primaria, secundaria y la universidad junto con otras instituciones de educación terciaria. A través del trabajo de redes, los profesores se apoyan, se confrontan, discuten y amplían los horizontes de sus operaciones. Según Santos, se necesita de un “trabajo de redes, de luchas locales, nacionales y globales” (Santos, 2006, p.104). Es sólo a través de esas redes que lograrán una profundización de las reflexiones acerca de sus prácticas de resistencia, métodos de procedimiento y los objetivos a corto, mediano y largo plazo.

La red de profesores emancipadores también puede incidir en otros sectores e instituciones públicas en Uganda. El descuido de la provisión de los servicios sociales en este país no se limita solamente al sector educativo, los hospitales, las carreteras, la seguridad social y el sector agrícola se encuentran en condiciones de precariedad por la falta de financiación adecuada, transparencia administrativa y voluntad patriótica. Es altamente posible que cuando los profesores emancipadores se organicen en redes, los

médicos también harán algo semejante, así como los transportadores, agricultores campesinos, pescadores, los jóvenes desempleados, y otros grupos más. De este modo se puede formar redes de resistencia más complejas que lleven a mayores transformaciones en múltiples campos. Además, se posibilita una red de aprendizaje donde los docentes aprenden de sus colegas, recuperando así las prácticas educativas y sociales que emprenden los docentes en sus respectivos contextos educativos. Como también se recupera la voz y los relatos pedagógicos que los docentes van enunciado desde sus trayectorias y experiencias.

La pedagogía emancipatoria como medio de cuidado del devenir histórico

La pedagogía emancipatoria y decolonial planteada en este ensayo se podría asumir como medio de cuidado de la vida de los ugandeses tanto en el presente como en el futuro. Es interesante pensar la pedagogía emancipatoria de tal forma que sirva a los sujetos para considerar sus condiciones de vida como objeto de cuidado, el cuidado del futuro en el presente. Se sueña con que los ugandeses, ayudados por la formación de la pedagogía emancipatoria y decolonial, lleguen a luchar por *“un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades del cuidado”* (Santos. 2009, p.127). Hay que cuidar el ambiente natural, el crecimiento demográfico exageradamente acelerado en Uganda hoy, el espíritu comunitario, la agricultura como principal medio de supervivencia e intercambio, las culturas, entre otros aspectos. En otras palabras hay que cuidar de todo aquello que podemos reconocer colectivamente como patrimonio.

Con respecto al ambiente natural, la pedagogía emancipatoria y decolonial jugaría el papel de formar a los ugandeses para que lleguen a amar y cuidar su ambiente natural. Las tasas de deforestación son muy altas, la disminución de las aguas de los lagos y ríos en Uganda es preocupante, la invasión de las reservas forestales y acuáticas está creciendo. La hostilidad del clima se manifiesta en el desequilibrio de las estaciones: largos periodos de sequía en el verano y demasiada lluvia e inundaciones en periodos de lluvia. La pedagogía emancipatoria puede jugar un papel muy clave en la formación de los sujetos conscientes de que el trato del ambiente natural es un asunto de vida o muerte y que nuestra supervivencia depende de la supervivencia del medio ambiente, éste es el soporte de la vida en este planeta. El cuidado del ambiente natural necesita del cambio de la mentalidad mercantil que conduce a los sujetos a cosificar la naturaleza, a ver fuentes de dinero en los bosques, las aguas, los animales salvajes, e inclusive en otros seres humanos.

La pedagogía emancipatoria como medio de cuidado abriría posibilidades concretas y utópicas a la vez, a través de la formación de la población se puede convertir la perspectiva mercantil en perspectiva solidaria para con el ambiente natural. Se puede educar a los ugandeses que lejos de ver fuentes de dinero fácil en los recursos naturales, más bien se debe ver en ellos fuentes de vida cuya conservación cuidadosa garantiza la conservación de la vida humana tanto en el presente como en el futuro. Efectivamente, la pedagogía comprometida con el cuidado del ambiente natural fomentaría la siembra de árboles en vez de cortarlos, la protección de las reservas forestales y acuáticas en lugar de venderlas a las megaempresas, la conservación de los animales salvajes en vez de traficar con ellos, entre otras prácticas amistosas con la naturaleza. De hecho, podríamos acudir a la

famosa expresión del *Proyecto Ondas* que dice: “*creemos que la naturaleza no nos ha hecho ningún daño y por tanto, nosotros no debemos hacerle ningún daño a ella*” (Proyecto Ondas, 2005, p.77).

Se debe notar que el trayecto de este giro pedagógico no es fácil, principalmente porque implica ir contracorriente y romper con las políticas gubernamentales que han sido subordinadas por el imperio del mercado neoliberal. Este mercado conquista fácilmente a los sujetos y los ata al consumismo descontrolado, ya no es difícil endeudarse libremente para volverse esclavo del consumo. Por eso resulta fácil abusar del ambiente natural para entrar en el dinamismo del consumo, se vende todo lo que es vendible para consumir, la tierra inclusive. Si se quiere hacer una ruptura a través de la pedagogía emancipatoria, se tendrá que romper con las políticas del Estado y las corrientes del consumismo. Esto no es posible si los maestros no se emancipan primero, los pedagogos emancipadores deben liberarse de las corrientes mercantiles que conducen al abuso de los recursos naturales, sólo así podrán formar a sujetos con pensamientos emancipados.

Esta ruptura, que llevará a la conservación del ambiente natural, tendrá que recurrir también a los valores tradicionales de los pueblos ugandeses. Las culturas conservaban la sacralidad de la naturaleza, la consideraban la morada de la divinidad, por ello se tenía mucha reverencia y/o temor en el trato con el ambiente natural. Esta perspectiva respetuosa de la naturaleza fue considerada por la razón moderna como mera superstición, una mirada que condujo a la separación entre el hombre y el ambiente natural, y la consiguiente cosificación y dominación de ésta última. La pedagogía tiene que desmentir esa razón instrumental de la modernidad, la que desgraciadamente sigue marcando la lógica del

mercado neoliberal. La pedagogía emancipatoria, con el propósito de cuidar la naturaleza, deberá acudir a aquello que se denominó como superstición con respecto al trato respetuoso del ambiente natural, de este modo se podrá recuperarla como fuente de vida y, como tal, algo al que se debe tener reverencia e incluso tener miedo de destruirla porque su aniquilación implica la aniquilación de la vida misma. Con respecto a conservación del ambiente natural el *Proyecto Ondas* afirma que “*Nosotros queremos que los animales sigan viviendo para que el mundo y la tierra tengan una vida sana y un ecosistema íntegro en el que no hace falta nada.*” (Proyecto Ondas, 2005, p.76).

También le compete a la pedagogía preocuparse por el acelerado crecimiento demográfico en Uganda actualmente, lo cual ya tiene consecuencias desagradables en el país. El Uganda Bureau of Statistics (2011) informa que Uganda ocupa el tercer puesto entre los países con mayores tasas de crecimiento demográfico a nivel mundial, después de Yemen y Níger. La extensión de Uganda es de 241,139 kilómetros cuadrados y es casa de más de 34 millones de habitantes. Esto explica el por qué de la invasión de las reservas forestales con el fin de abrir espacios para la población creciente, también explica en parte el fenómeno del creciente desempleo entre la población de edad productiva. La pedagogía emancipatoria serviría como medio de cuidado si se dedicara a la educación masiva de las poblaciones, tanto en las instituciones educativas como en otros lugares formativos extra-institucionales, acerca de la importancia del control de natalidad para contrarrestar la problemática de la sobrepoblación.

Más aún, se necesita de la pedagogía emancipatoria para cuidar el sector agrícola que sirve de columna vertebral de la economía ugandesa actualmente. Es triste notar que

aunque la agricultura es la mayor actividad económica del país, su ejercicio queda muy descuidado y es considerada la actividad propia de los campesinos iletrados sin otras posibilidades de empleo. Generalmente, la población joven, con formación académica, tiende a percibir la agricultura como una actividad indigna y/o inadecuada que no tiene mayor rentabilidad en el mercado laboral, por eso muchos migran de zonas rurales a las ciudades en busca de otras posibilidades laborales. Y como consecuencia muchos quedan desempleados o subempleados porque el 83% de la economía ugandesa depende directamente de la agricultura. Según las estadísticas del Ministerio de Género, el Trabajo y Desarrollo Social (2013) alrededor de 400,000 jóvenes se ofrecen al mercado laboral anualmente a competir por 9,000 empleos disponibles.

Frente a esta problemática, la pedagogía emancipatoria se preocuparía por el cuidado de la agricultura como la mayor actividad económica que sostiene a los ugandeses. Si dicha pedagogía debe partir del contexto, entonces la agricultura ocuparía un puesto principalmente prioritario en toda formación académica en Uganda. Los ciudadanos necesitan de una formación profunda y rigurosa sobre el manejo de esta actividad para que se mejore la producción en este sector y se amplíen las posibilidades de intercambio en el mercado. La transformación de este sector también cambiaría la percepción de los jóvenes egresados de las universidades y otras instituciones terciarias, éstos serán seducidos por el sector agrícola y dedicarán sus talentos, destrezas, energías y pasiones a la agricultura. Este paso reduciría las tasas de desempleo y subempleo, los jóvenes se ocuparán en actividades sostenibles en lugar de buscar empleos de cuello blanco en un contexto dependiente de la economía agrícola.

Igualmente, hay que valerse de la pedagogía emancipatoria como medio de cuidado para afianzar los valores comunitarios de los grupos étnicos y tribales en Uganda. El individualismo y el desprecio de los valores comunitarios están aumentando, la familia extendida está desapareciendo, las mingas están quedando al olvido, la cooperación inter tribal e inter étnica se está convirtiendo en antagonismos y rivalidades. Una pedagogía decolonial y emancipatoria serviría como medio de cuidado si da importancia al espíritu comunitario donde uno se identifica como parte de la comunidad, “soy porque somos”. Hay que recuperar las mingas comunitarias, la cooperación entre tribus y etnias, el sentido de pertenencia a un todo, el sentido de responsabilidad consigo mismo y con los otros. Esto se logrará si la pedagogía promueve un clima humano en los procesos y actividades educativas donde se crean relaciones más fraternas en medio de la heterogeneidad. Según Chaux, Daza & Vega (2005), la escuela y el aula son sitios privilegiados para la formación de relaciones de cuidado y el papel central de la escuela es cuidar y formar para el cuidado. A manera de cierre, la pedagogía emancipatoria y decolonial sólo podrá servir como medio de cuidado si cuenta con pedagogos comprometidos con esta causa. Esto requiere convicción, decisión y valentía por parte de los pedagogos emancipatorios porque implica romper con las políticas gubernamentales que están al servicio del mercado neoliberal. También implica romper con las tendencias y prácticas que han sido naturalizadas; entre esas tendencias se puede nombrar la costumbre de engendrar a muchos hijos, el desprecio y descuido por la juventud de la agricultura, las migraciones masivas de las zonas rurales a las urbanas, la formación académica descontextualizada, entre otras. La pedagogía emancipatoria y decolonial como medio de cuidado sólo puede ser promovida por un

pedagogo emancipado, con actitudes y mentalidades descolonizadas, y cuidadoso con su futuro en el presente a través de su inserción en las posibilidades reales y utópicas en su historicidad.

Conclusión

Este texto abordó el tema de la necesidad de crear una ciudadanía activa en Uganda a través de una pedagogía decolonial y emancipatoria. El punto de partida fue la preocupación del autor por el tipo de ciudadanía que está vigente en este país, se ha creado y naturalizado un tipo de subjetividad sumisa y acrítica a través de unos dispositivos represivos que no permiten que el sujeto ugandés sea protagonista de su propia historia. Este tipo de represión ha sido desarrollado y consolidado a lo largo de la historia desde los tiempos coloniales, los ingleses que colonizaron Uganda utilizaron mecanismos de represión para dominar a los pueblos conquistados e imponerles los modelos ingleses en las diversas esferas de la vida social, económica, política y cultural. Después de la independencia del país en el año 1962, los líderes ugandeses continuaron con los mismos mecanismos de represión social hasta la actualidad.

Efectivamente, se establecieron modelos únicos en el marco del razonamiento de la modernidad en los campos de la epistemología, la política y la pedagogía. En cuanto a la epistemología, la racionalidad de la modernidad sólo valorizó el modelo positivista como único camino que conduce a conocimientos verificables científicamente. Esto se promovió a través de las conquistas que sucedieron en diversas partes del mundo, entre las cuales Uganda está incluido. La imposición obligatoria del modelo epistemológico único de la racionalidad moderna creó la ausencia sistemática de otros modelos epistemológicos o caminos que llevan al conocimiento. Santos (2009) se refiere a este hecho como acto de

epistemicidio e injusticia cognitiva, lo cual genera la injusticia en otras esferas de la vida: la política, la economía y el ámbito sociocultural.

Asimismo en el campo político se destruyeron las organizaciones monárquicas tribales de Uganda y en su lugar se estableció la democracia representativa liberal como único modelo de organización política. Es importante notar que aunque este estilo de democracia permite más participación política que la monarquía, la democracia en Uganda específicamente ha sido abusada por los presidentes marcados con fuertes tendencias de dictadura. De hecho, aunque Uganda se identifique formalmente como un país democrático, las prácticas gubernamentales actuales manifiestan que es una dictadura militar con un sólo presidente militar en los últimos veintisiete años. Es evidente la falta de libertad política porque las poblaciones de Uganda se encuentran alienadas de la política, se les ha negado el goce de la capacidad crítica, el derecho a la libre asociación, a la protesta y a la diversidad de opinión.

El campo educativo también se caracteriza por un modelo pedagógico tradicional que no tiene en cuenta el bien de los sujetos. La selección del currículo no parte del contexto sino que sigue con ataduras coloniales y neocoloniales; la configuración de las políticas educativas está fuertemente influenciada por las políticas del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Como consecuencia, el sistema educativo pretende reproducir ciudadanos gobernables, sumisos y siervos del sistema dominante; la educación pública, especialmente en el nivel básico y medio, podría ser fácilmente considerada como un aparato de protección del régimen del NRM (National Resistance Movement).

Para contrarrestar este malestar del sistema regulador y reproductor de la subjetividad sumisa en Uganda, se plantea una pedagogía emancipatoria y decolonial con el propósito de transformar al ciudadano siervo en ciudadano actor, para crear una subjetividad protagonista de la historia. Con una pedagogía emancipatoria en el marco decolonial se pretende desnaturalizar y poner en tela de juicio las prácticas alienantes en los mecanismos gubernamentales. Se quiere recuperar la voz y la acción crítica del ciudadano para que pueda participar realmente en las políticas que rigen su vivir diario. Este escrito plantea la utopía de formar sujetos que sean capaces de conducirse, biografiarse, existenciarse e historizarse como dice Freire (1979). Tal proyecto implica rompimientos con las prácticas gubernamentales represivas que han sido consolidadas a lo largo de la historia desde los tiempos coloniales hasta hoy; requiere de unos sujetos valientes y capaces de correr riesgos con miras hacia la emancipación.

Efectivamente, se plantean rupturas epistemológicas, políticas y pedagógicas. La ruptura epistemológica se basaría en el planteamiento de Santos (2009) que habla de la ecología de los saberes y propone la recuperación y valorización de las epistemologías que han sido silenciadas por la razón indolente de la modernidad. La apertura del campo epistemológico destruiría la injusticia cognitiva y el epistemicidio producidos por los modelos únicos de la razón moderna. Después de la recuperación de otras epistemologías fuera del canon de la modernidad, se establecería un diálogo de saberes a través del ejercicio de traducción para así buscar la inteligibilidad de las diversas epistemologías. De este modo se puede tener una visión más amplia del mundo y de los sujetos que se crean y recrean constantemente en él.

La ruptura política implicaría la apertura a la demodiversidad para tener otras alternativas que permitan la participación real de los sujetos en la política. Es buena idea que haya competición entre diversos partidos políticos, diferentes tipos de democracia y los sistemas de gobierno tribal para que haya un pluralidades despolarizadas (Santos, 2006) en el manejo de las políticas de Uganda. Además, se sugiere la politización de la sociedad civil a través de la educación emancipadora masiva para que los ugandeses lleguen a saber que las prácticas gubernamentales no son hechos inmutables e incuestionables sino configuraciones históricas contingentes, imperfectas y sujetas a cambios. Y sobre todo, los sujetos deben saber que los protagonistas de la crítica, el cuestionamiento y los cambios liberadores son los mismos ciudadanos, no se debería dejar el protagonismo a unos cuantos representantes que no reflejan el sentir de la mayoría.

Más aún, la ruptura política también implica el fomento de la ética política en todos los sujetos y sobre todo en los funcionarios públicos y los representantes del pueblo. La observación escrupulosa de la ética política combatiría la corrupción que agobia las instituciones administrativas del país. El pueblo debe saber que los funcionarios tienen el deber de rendirle cuentas de todos los recursos que están bajo su manejo. Esto garantizaría la transparencia en dichas instituciones y promovería la cultura patriótica en los individuos que asumen cargos públicos.

La ruptura pedagógica sería la clave y el motor de toda transformación emancipatoria. Se necesita de una pedagogía que forme a los sujetos a desarrollar su capacidad de agencia en los fenómenos vitales tanto a nivel individual como colectivo. Este es el tiempo en que los ugandeses deben ser formados para ejercer su capacidad de crítica,

de indignación y rebeldía frente a los sistemas de represión social. Esto se lograría a través de la politización de la escuela porque todo acto educativo no debe ser neutro sino marcado de una postura política claramente definida. El acto de educar es intencional y la meta de la pedagogía emancipatoria y decolonial es la liberación del pueblo de las ataduras coloniales y neocoloniales, y también la liberación del pueblo de los mecanismos y dispositivos de represión social, patrocinada por un régimen corrupto y muy violento.

Además, la ruptura pedagógica con el fin emancipatorio ayudará a los sujetos a cuidar de su devenir histórico. Los hará conscientes de la fragilidad de la experiencia vital que está abierta a posibilidades de éxito y de fracaso, y como tal, la experiencia vital se volvería un objeto de cuidado para evitar o reducir la pérdida. A través de la pedagogía emancipatoria se puede formar para el cuidado de los valores comunitarios cimentados en la solidaridad, el cuidado de la economía solidaria, de la política, de las culturas en el marco de comunidades a mecha (Santos, 2003), del ambiente natural, y demás aspectos vitales. Si los sujetos ugandeses llegan a saber que su economía es frágil, que su política tiene muchas deficiencias, que sus culturas están en pugnas antagónicas, que el ambiente natural está deteriorando rápidamente, entonces buscarán alternativas de salvación en todos esos ámbitos que determinan la calidad de la vida. Así la pedagogía emancipatoria se volvería un medio de cuidado de la experiencia vital.

En términos generales, los planteamientos de la pedagogía emancipatoria y decolonial conducen a la conclusión de que la desnaturalización de la exclusión y la sumisión pasa por transformar las relaciones de poder hegemónicas y en la necesidad de establecer nuevas formas de sociabilidad más justas y democráticas en todos los espacios

sociales. La transformación emancipatoria debe permeare todos los escenarios de actuación e interacción de los sujetos: la familia, la comunidad tribal y étnica, los ámbitos de trabajo, producción e intercambio, las instituciones públicas y privadas, el gobierno estatal y la comunidad internacional. Partiendo del principio de la incompletud en todos estos niveles, los sujetos descubrirán que se necesitan recíprocamente; las comunidades étnicas crearán puentes y redes de interacción a través de comunidades ameba; la configuración política permitirá la participación ciudadana según el principio de pluralidades despolarizadas; las culturas epistémicas se pronunciarán cuando se brinde la justicia cognitiva a través de la ecología de los saberes. Finalmente, se propone que todas estas propuestas liberadoras sean la preocupación principal de la pedagogía emancipatoria en clave decolonial.

Referencias

- Aguiló, A. (2008). La dignidad de la basura. Palma de Mallorca, Universitat de les Illes Balears.
- Aguiló, A. (2009). La ciudadanía como proceso de emancipación: Retos para el ejercicio de ciudadanías de alta intensidad. En *Astrolabio*, Revista internacional de filosofía Año 2009. Num. 9. ISSN 1699-7549. 13-24PP.
- Aguiló, A. (2009). Los derechos humanos como campo de luchas por la diversidad humana: un análisis desde la sociología crítica de Boaventura de Sousa Santos. Universitat de les illes Balears.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es Política?* Barcelona, Editorial Paidós.
- Besigye, K. (2013, February 12th). The NRM regime is a military dictatorship. Daily Monitor. Recuperado de <http://www.monitor.co.ug/SpecialReports/Besigye-to-Museveni--The-NRM-regime-is-a-military-dictatorship/-/688342/1691860/-/r5m1pv/-/index.html>
- Besigye, K. (2013, February 03rd). The NRM is a shame to the Bush War heroes. Sunday Monitor. Recuperado de <http://www.monitor.co.ug/Magazines/ThoughtIdeas/The-NRM-regime-is-a-shame-to-Bush-War-heroes---Besigye/-/689844/1682462/-/kphxdr/-/index.html>
- Birungi (2010). What are the main causes of unemployment in Uganda? Recuperado de http://wiki.answers.com/Q/What_are_the_main_causes_of_unemployment_in_Uganda#slide1
- Birungi, M. (2010, June 25th). Unemployment in Uganda. The guardian. Recuperado de <http://www.guardian.co.uk/katine/2010/jun/25/uganda-farmer-francis-kamara>

Castro, S. (2005). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”.

Lander, E. (Compilador). (2005). Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales pp.145-199. Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Castro, S. (2012). Descolonizar la universidad. Recuperado de

https://www.google.com.co/?gws_rd=cr&ei=oTx9UqSiAYvE4APy5YD4DA#q=descolonizar+la+universidad+castro+gozmez

Castro, S. & Grosfoguel, R. (Editores). (2007). El giro decolonial. Bogotá: Editores Siglo del Hombre.

Coronil, F. (2005). Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo. Lander, E. (Compilador). (2005). Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales pp. 87-111. Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Dewey, J. (2004). Experiencia y Educación. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Encyclopedia of the Nations (2010). Recuperado de <http://www.nationsencyclopedia.com/>

Freire, P. (1998). Cartas a quien pretende enseñar. 4^o edición. Siglo XXI.

Freire, P. (1979). Pedagogía del oprimido. Montevideo, 22^{nda} Edición: Editores siglo XXI.

Jjuko, F. (2013, March 03rd). Lukwago, Kamia and Mao gang against pólíce. Sunday Monitor. Recuperado de <http://www.monitor.co.ug/News/National/Lukwago--Kamya-and-Mao-gang-against-police/-/688334/1709232/-/h62rxcz/-/index.html>

Kakaire, S. (2012, October 09th). Too poor to celebrate independence jubilee. The Observer.

Recuperado de

http://www.observer.ug/index.php?option=com_content&task=view&id=21443&Itemid=14

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander. E.

(Compilador). (2005). Colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales pp.11-40.

Buenos Aires: Editorial CLACSO.

Mugabe, D. (2013, April 26th). Agriculture in 50 years: From hand-hoe to nontraditional cash crops. The New Vision. Recuperado de

<http://www.newvision.co.ug/mobile/Detail.aspx?NewsID=629027&CatID=417>

Mwenda, A. (2010, January 26th). NRM politics and tribalism. The Independent. Recuperado de

<http://www.independent.co.ug/index.php/cover-story/cover-story/82-cover-story/2412-nrm-politics-a-tribalism>

National Council for Higher Education (2010). Recuperado de

<https://plus.google.com/112885097465553377676/about?gl=co&hl=es>

Ntambaazi, G. (2013, March 27th). View point: 83% youth unemployment is a time bomb! The Observer. Recuperado de

http://www.observer.ug/index.php?option=com_content&view=article&id=19358:view-point-83-youth-unemployment-is-a-time-bomb&catid=36:letters&Itemid=62

Ogoola, J. (2012, November 02nd). The age of the rule of tear gas. Corrupting of a Nation.

Recuperado de <http://upriseuganda.wordpress.com/category/corrupting-of-a-nation/page/2/>

Proyecto Ondas (2005). El cuidado del medio ambiente. En Mesa, J., Restrepo, A, Barrera, J., Vásquez, F., Sanz de Santamaría, A., Escobar, P.,... De Roux, F. (2005). La educación desde las éticas del cuidado y la compasión pp. 75-79. Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.

Santos, B. (2003). Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia. Volumen 1. Desclee de Brouwer.

Santos, B. (2006). Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires,

Santos, B. (2009). Una Epistemología del Sur. México, Clacso, Siglo veintiuno editores.
Clacso.

Sime, L. (1991). Los discursos de la educación popular. Lima, Tarea.

Tash Lumu, D. (2012, May 13th). How term limits were kicked out in 2005. The Observer.

Recuperado de

http://observer.ug/index.php?option=com_content&task=view&id=18710&Itemid=114

Torres, A. (2012). La educación popular. 2º edición. Editorial El Búho.

Uganda Bureaux of statistics (2011). Recuperado de

<https://www.google.com.co/search?tbm=bks&hl=es&q=uganda+bureaux+of+statistics+2011#hl=es&q=uganda+bureau+of+statistics+2011&spell=1&tbm=bks>

ULA & FRA. (2013, April 27th). “Museveni at the heart of evictions”. The Independent.

Recuperado de <http://www.independent.co.ug/cover-story/5726-museveni-angry-over-ngo-report-on-land-grabbing>

Walsh, C. (2006). Interculturalidad, colonialidad y educación. Recuperado de

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaey/article/viewFile/6652/6095>