

MÓNICA FERNÁNDEZ BRAGA



Pedagogías Insurgentes
para la Educación
en Derechos Humanos:
notas vitales desde
la filosofía nuestro-americana



LA CITTÀ DEL SOLE



Esta publicação é produto de los esfuerzos del *Grupo Internacional, Interinstitucional e Interdisciplinario de Estudios e Investigación en Derecho, Economía y Finanzas Públicas* (GIDEF UFMG/RICDP), fruto de las acciones de Cooperación Académica Internacional iniciadas con el Convenio Marco entre la UFMG y la RICDP.



Universidade Federal de Minas Gerais

Faculdade de Direito da UFMG
Programa de Pós-Graduação em Direito
Programa Universitário de Apoio às Relações de Trabalho e à
Administração da Justiça (PRUNART-UFMG)

Red Internacional de Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre el Estudio de la Deuda Pública



Cátedra Internacional
de Interculturalidad y
Pensamiento Crítico



PRUNART
Série Administração da Justiça
Volume XVI



Red Internacional de Cátedras,
Instituciones y Personalidades
sobre el estudio de la Deuda Pública

Mónica Fernández Braga

Pedagogías Insurgentes
para la Educación
en Derechos Humanos:
notas vitales desde
la filosofía nuestro-americana



LA CITTÀ DEL SOLE

F363p Fernández Braga, Mónica
Pedagogías insurgentes para la educación en derechos humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana / Mónica Fernández Braga; [Revisão: Nathália Lipovetsky]. – Napoli; Potenza – Italia: La Città del Sole, 2020.
149 p.: il. – Inclui bibliografia.

ISBN 978-88-8292-520-8

1. Direitos humanos – Ensino 2. Educação 3. Professores – Formação
4. Filosofia – Educação 5. Pedagogia – Filosofia I. Título

CDU 37:342.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Meire Luciane Lorena Queiroz CRB 6/2233.

Agradecimientos

Colaboración Artística – A la abogada, pintora y docente argentina **Liliana Costante**, que de manera desinteresada nos permite enaltecer el libro con su obra: “*Ventana al futuro*”. Acrílico. 2008. La RICDP realiza un reconocimiento a la autora, por su compromiso con las causas justas, humanas y libertarias.

Colaboración Técnica – A la profesora brasileña **Nathalia Lipovetsky** (PRUNART-UFMG), por sus conocimientos técnicos, y una permanente disponibilidad en las distintas actividades académicas de la RICDP - GIDEF.

Edizioni

LA CITTÀ DEL SOLE

di Giordano Manes

redazione@lacittadelsole.net – www.lacittadelsole.net

Napoli/Potenza – Italia

Dicembre 2020

Indice

Prólogo

Prof. Dra. Andrea Díaz
Prof. Titular de la Universidad
de la República del Uruguay

9

Introducción General

13

CAPÍTULO I Primera Parte: EDH, ciudadanía y formación del profesorado

- | | |
|---|----|
| 1. A modo de introducción | 17 |
| 2. La Declaración Universal de Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente | 20 |
| 3. Intelectuales, ideología y hegemonía: notas sobre la perspectiva crítica de Gramsci | 24 |
| 4. La praxis educativa y lo político: entre la hiperpotencia y la agonística | 32 |
| 5. La perspectiva agonística de Chantal Mouffe | 35 |
| 6. El rol del Estado y las perspectivas pedagógicas | 37 |
| 7. A modo de cierre de la primera parte | 53 |

CAPITULO II
Segunda parte
Propuestas metodológicas
transmodernas

| | |
|---|-----|
| 1. A modo de introducción | 55 |
| 2. Buscando una voz descolonial en la obra de Frantz Fanon | 57 |
| 3. Epistemologías del sur y fascismo cultural: la traducción intercultural | 63 |
| 4. Traducción intercultural y ecología de saberes: un pensar y actuar situado | 69 |
| 5. Colonialidad/descolonialidad: la gnosis fronteriza para una epistemología otra | 70 |
| 6. La negación del pensamiento ancestral, campesino y popular: la seminalidad | 74 |
| 7. ¿Antropología filosófica americana para una ecología educativa? | 82 |
| 8. Comunidades dialógicas y ecología cultural: el diálogo de saberes | 86 |
| 9. El sujeto como pro-yecto en movimiento subjetual | 89 |
| 10. El sujeto pedagógico, las alternativas educativas y el derecho a la educación superior | 94 |
| 11. Sujeto pedagógico y praxis educativa: la analéctica | 99 |
| 12. Un cierre parcial para abrir el próximo diálogo | 104 |

CAPITULO III

La integración nuestro-americana
vista desde las perspectivas pedagógicas
de Simón Rodríguez y José Martí

| | |
|--|-----|
| 1. A modo de introducción | 108 |
| 2. El enfoque pedagógico de Simón Rodríguez: una educación social y popular | 112 |
| 3.El proyecto político-pedagógico de José Martí | 122 |
| 4. A modo de cierre: Juan Carlos Mariátegui y la defensa de la población indígena | 133 |
| | |
| <i>Telón: ¿pedagogías insurgentes para la EDH?</i> | 139 |
| | |
| <i>Bibliografía</i> | 144 |

Prólogo

*Prof. Dra. Andrea Díaz
(Prof. Titular de la Universidad
de la República del Uruguay)*

Este libro de la Prof. Mónica Fernández, titulado “PEDAGOGÍAS INSURGENTES PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: NOTAS VITALES DESDE LA FILOSOFÍA NUESTRO AMERICANA” es un libro comprometido con una causa; la causa decolonial, que transmite y contagia una pasión, que suscita o despierta un interés por todos los escritores que inspiran a la autora, recorridos de una forma pertinente e interesante y expuestos a su vez, de una manera didáctica, pensando e imaginando nada menos que “Pedagogías insurgentes”, puntualmente a partir de la crítica a la enseñanza de los derechos humanos que ha sido y es una de las cuestiones a las que se ha dedicado como investigadora.

Es como su título lo indica también, una presentación alternativa para la educación de estos derechos, que supone un cuestionamiento al *statu quo*, ya que, desde el patriarcado, la colonialidad, y el capitalismo, se han negado y no reconocido sistemáticamente las alteridades que nos constituyen, tanto desde un punto de vista económico social, como antropológico y epistemológico. La autora desarrolla una plataforma conceptual, pedagógico-filosófica para el rescate de saberes contextualizados, locales, amerindios, afroamericanos, de las culturas negadas, populares, pobres, marginadas. La de los saberes “otros” que no han sido reconocidos o han sido mal llamados “*doxa*” frente a una episteme legitimada, etnocentrada.

Se plantea cómo volver a pensar a partir de Kusch una nueva metodología de acercamiento a las culturas negadas, cómo escuchar la voz del otro como otro a partir de Enrique Dussel, cómo rescatar otra propuesta educativa a partir de Simón Rodríguez o Freire, o cómo retomar la voz de Nuestra América a partir de Martí.

Los latinoamericanos nos hemos visto¹ (por determinadas narraciones históricas dominantes, perpetuadas por determinados poderes) impedidos de deconstruir el proceso de colonización tanto cultural, como económico y político, y a partir de ello, no se nos ha permitido ver y juzgar el rostro del colonizador como asesino, genocida, etnocida. La lectura oficial de la Historia y de la Educación, sólo nos ha habilitado ver a los pueblos originarios desde el rostro del Colonizador, como salvajes, idólatras, ignorantes o bárbaros. Desde el punto de vista de la cultura latinoamericana desde 1492 se ha ido forjando un tipo de “identidad”, que es una forma de “patología social” latinoamericana, que Helio Gallardo llama de “ladino”², cuya impronta es precisamente desconocer la diversidad latinoamericana, es decir esa mezcla de unos y otros que nos constituyen, la América Mestiza. Etimológicamente³ la palabra ladino se deriva de “*latinus*”, es decir, el que habla latín, o romance castellano por oposición a la lengua árabe y al moro, es decir, el idioma de la dominación.

Veamos lo que dice Gallardo a propósito de esto:

“Ser “ladino” designa, por consiguiente, una *actitud*, más que un carácter o una sustancialización. Desde luego, el ladino ha sido encarnado históricamente por sectores raciales, étnicos, y económicos sociales, y por sus instituciones, de modo que el vocablo indica complejamente también lo blanco y lo mestizo, el comportamiento eurocéntrico y jerárquico cristiano y a los explotadores y represores del pueblo” (Gallardo, 1933: 113-114)

Ser ladino implica no sólo asesinar al “otro” (matar, invisibilizar, etc.) sino también asesinar al “otro” que hay en mí, simplemente negarlo. Ser ladino es precisamente no reconocer la otredad interior, o reconocer que también se es ese otro que se niega. Dicho de otra forma, entonces, en este libro se trata de superar el proceso de latinización de nuestra cultura, a partir de

¹ En esta parte recojo alguna de las reflexiones ya realizadas en el libro de mi autoría titulado: La construcción de América Latina. Una Aproximación Hermenéutica. Montevideo, Nordan Comunidad, 2004

² Helio Gallardo: Helio Gallardo acerca del ladino, en su libro (1993): *500 años. Fenomenología del Mestizo (violencia y resistencia)*, Costa Rica, DEI

³ Ver Corominas, Breve diccionario etimológico, Barcelona, Gredos, 2017.

todos esos saberes que retoman la idea de América Profunda o Nuestra América, a partir de los pensadores y grandes autores que nos aportan a este proyecto a través de la lectura e interpretación de la autora. No se trata de negar el saber occidental sin más, sino de hacer presente a los otros saberes para articularlos con saberes europeos y autores que también han hecho propuestas en el camino de la emancipación desde sus planteos críticos. Obviamente que tienen lugar privilegiado aquí los autores de corte marxista y neomarxista, que participan de las Teorías y Pedagogías críticas. En definitiva, se trata de asumir a todos los interlocutores que construyen nuestro “ser siendo” latinoamericano, a partir de una lógica de vida, de nacimiento, e incluso de resurrección de aquellas voces antes acalladas. Romper con el silencio, mostrando que aquello que no pudo ser dicho tiene un idioma para decirse. Y este idioma no ha parido sus múltiples significados. Nuestra alteridad negada habita en lo infinito⁴.

Si como latinoamericanos, como nos llamaba el mexicano Alfonso Reyes, somos “propietarios de un alma sin pasaporte” ¿quién nos debe dar el pasaporte, sino nosotros mismos, a partir del rescate de nuestras mejores tradiciones intelectuales y culturales? ¿Quién tiene el poder de decirnos que Nuestra América puede pasar legalmente por las fronteras del saber? A través de este libro, Mónica declara fehacientemente que la inteligencia nuestro-americana tiene un pasaporte que es tanto femenino como masculino, que es de los pueblos originarios y de los afrodescendientes así como de las mejores tradiciones críticas emancipadoras europeas, que se afirma en las culturas populares y en los saberes de la América Profunda y que cuestiona el discurso hegemónico del poder, que subsume cualquier diversidad, bajo un pensamiento único, bajo la idea de “*hombre unidimensional*”, de una única historia, la verdadera; ese discurso precisamente, ¿qué ha hecho sino olvidar, negar, discriminar, colonizar? ¿Qué ha producido este pensamiento que jerarquiza ideas, y culturas, sino sojuzgamiento y dependencia? Leamos entonces a partir de esta afirmación radical de un nosotros más amplio e intercultural, esta

⁴ Dice Levinas: “La estructura formal que encuadra esta experiencia de la alteridad es la idea de lo infinito...” (1995: 25).

propuesta de Pedagogías insurgentes, y volvamos a plantearnos un saber que nos permite pensarnos desde el Sur. Pues lo que no se pudo decir adquiere en este libro su pasaporte epistémico y pedagógico insurgente e innovador.

Introducción General

El presente texto seguirá una sucesión de tipo académica, pero no es más que una mezcla de inquietudes, dudas, angustias, asombros y esperanzas, por recobrar el saber de una praxis ético-política situada en nuestra América. En ese camino problematizador, tal vez podremos promover su estudio en la formación del profesorado.

Nuestro interés por el pensamiento nuestro americano inicia cursando un seminario en la Universidad Nacional de Lanús. Por esos días, terminábamos de escribir la tesis de maestría. Pero como nos caracteriza una inquietud bien disciplinada, concomitantemente, transitamos las aulas del doctorado en filosofía. Tal vez por eso, el estudio de teorías insurgentes, se fue adormeciendo un poco y el sueño de continuar investigando sobre algo más cercano a la América Profunda, se aletargó.

Después de escribir una tesis sobre derechos humanos y educación universitaria (2009), dados los descubrimientos metodológicos sistematizados, nos ilusionamos con la posibilidad de su enseñabilidad. En ese momento, el mundo del derecho internacional de los derechos humanos, en vínculo con la educación, se presentaba como algo definido, como un conjunto de ideas plausibles de hallar una transposición didáctica adecuada. De ese modo, la inquietud por el mundo nuestro americano, era fagocitado por la perspectiva universalista de la Educación en Derechos Humanos (EDH): colonial, capitalista y patriarcal. En efecto, todo el conocimiento que viene de la ONU, aunque la tesis posee un trabajo de campo situado en nuestra tierra (Universidades Nacionales de la Argentina), confirmó que lo que enseñamos es casi una réplica de las directrices que bajan de esa organización internacional como por un tobogán gigante. Nos perseguía la

mentalidad colonizada. Incluso hoy, con una constante auto-vigilancia des-aprendiente, solemos descubrirnos en la estela de la matriz colonial.

Bien, lo cierto es que, sin corrernos de la inquietud por la enseñanza de los derechos humanos, fuimos escribiendo algunos artículos con pretensión insurgente. Este es el hilo del ensayo: visualizar el saber pedagógico nuestro-americano, aunque sin desestimar el ingrediente eurocéntrico que nos legó la tradición y que por tanto nos forjó el pensamiento.

Partiremos de la siguiente tesis, que dice: existe una complejidad epistemológica entre *enseñar derechos humanos* (matriz jurídica y eurocéntrica) y *educar en derechos humanos* (matriz ético-política situada – nuestro-americana –)¹. En ese marco, el presente ensayo pretende ser una especie de síntesis de esas nociones pedagógicas insurgentes, indisciplinadas, contra hegemónicas, y novedosas, aunque de algún modo pretéritas. El hilo conductor del escrito, entonces, serán las perspectivas nuestro-americanas y suratlánticas, es decir, insurgentes, aunque eso no implica que en ocasiones citemos autores/as que escriben desde Europa. Evidentemente, no pretendemos exhaustividad, sino que trabajaremos con las experiencias que hemos tenido oportunidad de estudiar.

En su conjunto, el propósito del presente texto, es reflexionar sobre la posibilidad de crear comunidades educativas de tipo ecológicas y dialógicas. Dado que en el fondo estamos reflexionado sobre la formación de una ciudadanía activa, nos parece adecuado recuperar las enseñanzas de Antonio Gramsci, tal vez, más vigentes que en su tiempo. Además, consideramos oportuno reunir algunos conceptos sobre la arquitectura del Estdo, puesto que hace a la formación ciudadana, en este caso, tomaremos algunas nociones básicas sobre dicho concepto, que nos brindan Juan Carlos Monedero y Bob Jessop. Otras miradas menos nuestroamericanas pero con fuerte lazo en el pensamiento político, son las perspectivas que nos trae Chantal Mouffe. Aquí finalizaremos la primer parte.

En una segunda parte, y con el propósito de matizar el pensamiento eurocentrado con perspectivas situadas, es decir,

¹ Ver: Fernández, *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?*, Buenos Aires, Dunkin, 2019

desde el sur y la América profunda, trabajaremos con las siguientes propuestas metodológicas: epistemologías del sur y traducción intercultural (Santos), descolonialidad y *gnosis* fronteriza (Mignolo), antropología filosófica americana y seminalidad (Kusch), filosofía de la liberación y analéctica (Dussel), junto con la relevancia del diálogo de saberes y geocultura (Ishizawa y Rivera Cusicanqui). Dado que nos moveremos en torno a la educación en derechos humanos (EDH) en la formación del profesorado, dialogaremos sobre el sujeto pedagógico y praxis insurgente e in-disciplinada (Puiggrós). Hacia el final, intentaremos un diálogo de telón: las pedagogías insurgentes para la EDH.

Existe un significativo número de teorizaciones críticas (radicales), entre las que se encuentra el pensamiento pedagógico del venezolano Simón Rodríguez, que estamos utilizando muy poco en los ámbitos académicos. Siempre ha habido teorías insurgentes, pero poco utilizadas para plantearnos los problemas educativos nuestro-americanos. Hoy por hoy, contamos con múltiples modos de comprender la economía, la política, la educación, la sociología, la epistemología, la cultura y la civilización. Modos otros de comprender y estar en el mundo, que han sido negados por la tradición filosófica hegemónica. Saberes ancestrales, campesinos y populares, que la tradición nordatlántica nos ha negado desde la conquista, de ahí la necesidad de llamarlos insurgentes. Vamos a intentar sintetizar algunas de esas propuestas, de ninguna manera son exhaustivas ni novedosas, pero se presentan como contra-hegemónicas a la tradición occidental.

En ese mismo sentido, no hemos logrado visibilizar suficientemente el aporte del gran maestro cubano: José Martí. Este autor tan relevante para reflexionar sobre los problemas de la América nuestra, esa región que viene padeciendo las empresas colonialistas desde hace más de quinientos años, es raro verlo en los programas académicos. Es que la civilización europea que nuestras tradiciones universitarias supieron aprovechar, echaron por tierra toda la obra que, a los ojos de la mayoría culta, era salvaje. Es cierto que existen cátedras de pensamiento latinoamericano, pero no es menos cierto que las versiones eurocéntricas del saber, aplastan en número a nuestra filosofía situada. De este modo, ¿cómo se hace para conocer estos autores insurgentes que hablan desde su propia praxis? ¿Será por medio de inquietudes particulares? ¿Será

por convicciones ético-políticas? ¿Será un tema de la política educativa? ¿Habrá que invocar a la ideología? ¿Tendremos que deconstruir la historia de la América del Sur para darle su lugar en la historia universal? Todas las preguntas son viables y están interconectadas, pero para comenzar a responderlas, es necesario pensar nuestra América desde nuestra propia mirada situada. La civilización no es la cultura, aunque eso nos han dicho desde hace siglos. La civilización tampoco es un modo de ser o actuar (¿ethos?). La civilización que no es barbarie, tal como nos han inculcado desde los sistemas educativos, es una mirada unidireccional sobre la cultura, la política, la ciencia, la tecnología, la ética, la sociedad, la democracia, etc.

En suma, buscamos dialogar sobre las *pedagogías insurgentes* o revolucionarias, es decir, contra hegemónicas. Este tipo de pedagogías tratan sobre entramados de saber que han sido ocultados en función de la penetración de otras pedagogías. Hablamos de pedagogías, en el sentido de plantear una mirada particular sobre los factores ético-políticos de la educación. En ese marco, el ensayo se divide en dos partes o bloques. La primera intenta introducir la problemática insurgente desde teorías más universalistas, o por lo menos, escritas desde el occidente europeo: EDH, ciudadanía y formación del profesorado. En la segunda parte, presentamos una síntesis de algunas propuestas metodológicas vistas desde la perspectiva de la tradición nuestro-americana, es decir, situadas. Finalmente, desde un marco ético-político esperanzador, este trabajo pretende ser un disparador para discutir formas de resistencia política con perspectiva educativa, es decir una especie de EDH revolucionaria, insurgente y decolonial. Discutir es propio de lo político. Si la discusión se duerme, lo político queda postergado. Dialogar sin descanso es evitar poner fin al factor político que nos caracteriza como humanos y humanas.

CAPÍTULO I

Primera Parte: EDH, ciudadanía y formación del profesorado

1. A modo de introducción

La geopolítica colonizada de Nuestra América¹ se ha intensificado con los sistemas globalizadores de las últimas décadas. Métodos, conceptos y prácticas de investigación se suceden cada vez con mayor aceleración. La enseñanza y el aprendizaje de los derechos humanos, como campo contenedor de la construcción de la ciudadanía, no escapa a esos saberes colonizantes. No hace falta mirar mucho para comprender que la teoría de los derechos humanos, pensada desde el legado de la ONU, es una de las tantas estrategias colonizadoras, es decir, hegemónicas². Esta hegemonía cultural, implica otros tipos de dominación: epistemológica, educativa, social, jurídica, filosófica, etc. El disfraz que mejor ha sobrepasado las múltiples líneas culturales, es esa perspectiva universalista que ha caracterizado al mundo eurocéntrico desde la modernidad ilustrada. Lejos de pretender cambiar el universalismo eurocéntrico por otro nuestro-americano- céntrico, consideramos que la impronta universalista suele ocultar todo tipo de saber que no encaje en sus conceptualizaciones, negando los saberes nuestro-americanos. Esta negación ha operado por

¹ Vale recordar que se trata de un concepto acuñado por el cubano José Martí. Desde nuestra experiencia docente (grado y posgrado), suelen preguntarnos el origen de estas dos mágicas palabras. Esto muestra, es decir, da cuenta, que estamos frente a un pensamiento negado en nuestras instituciones educativas en general y en la academia en particular.

² Tomaremos el concepto de hegemonía como una herencia colonizadora. De ahí, que en ocasiones utilizemos estos términos como sinónimos.

mucho tiempo, a partir de la clásica paradoja binarista: alto-bajo, negro-blanco, hombre-mujer, norte-sur, este-oeste, civilización-barbarie, occidente-oriente. En esta lógica inventada desde teorías y discursos performativos, cada uno de los segundos términos, implica la subordinación al primero. Entre las instituciones que históricamente han acompañado estos sistemas de dominación cultural, se encuentra el sistema educativo. La academia, aunque ha sido el lugar por excelencia para instalar modos de reflexión crítica³, junto con otros espacios de formación docente, están en la cúpula del sistema de dominación epistemológico.

Podríamos decir que, en términos curriculares, intentamos aggiornar nuestra oferta académica, acompañando las clásicas enseñanzas europeizadas (teorías de corte griego clásico, francesas, inglesas y alemanas), con los avances de las teorías descolonizadoras⁴. Sin embargo, esos recorridos curriculares que hacen a la formación ético-política con perspectiva nuestro-americana, en la mayoría de las veces, son cursos electivos. El malestar de la ciudadanía, y el avance de las imposiciones teóricas de tipo eurocéntrico, provocado en parte por los discursos mediáticos, la desesperanza en la política, y por extensión en la educación, parecen colaborar con la reproducción del conocimiento eurocéntrico, negando todo saber que no se sustente en esos parámetros universalistas⁵. En este punto, Santos se hace una pregunta fundamental para evitar el reproduccionismo eurocéntrico se transforme en un nuevo camino de reproducción unilateral, y pase a ser hegemónico el saber nuestro-americano «¿cómo luchar contra las líneas abismales [es decir, lo eurocéntrico] usando instrumentos conceptuales y políticos que no las reproduzcan?» (de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, 2010, pág. 65).

³ Baste recordar corrientes críticas y de resistencia, tales como las que emergieron desde la Escuela de Fráncfort, las teorías de la reproducción y la subsiguiente pedagogía crítica de Freire, Giroux y Mac Laren, entre otros.

⁴ Aunque no existen estudios sobre este particular, por lo menos no que nosotros tengamos noticia, la problemática curricular colonizada es un hecho puede deducirse, entre otras cosas, de los diálogos que hemos mantenido en diversas reuniones científicas, con colegas de Argentina, Brasil, Uruguay, México y Bolivia

⁵ Con esto no estamos negando teorías críticas de relevancia, baste pensar en las diversas versiones que existen sobre la pedagogía crítica.

Sin pretender responder a esa pregunta, procuramos iniciar un camino de concordia entre los saberes eurocéntricos, que han formado parte de nuestros trayectos profesionales, con los nuestro-americanos, que han sido negados en nuestra formación. De ahí la necesidad de dialogar en torno a eso que llamamos: *pedagogías insurgentes*. Por ahora solo diremos que, entendemos a la pedagogía como teoría de la educación. Esto es así, dado que los grandes pedagogos han pensado a la educación como estrategia para formar a la ciudadanía. Desde Platón hasta Freire, pasando por toda una serie de pensadores del campo educativo, la pedagogía siempre ha ido más allá de las estrategias de enseñanza y aprendizaje, enfrentando a la autoridad gubernamental al tratar de imponer sus ideales educativos (Fernández, *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?*, 2019). Por eso, además de corresponder a la sociedad política o gobierno, la teoría educativa le también compete a la ciudadanía. Ahora bien, además de esta sintética descripción de nuestro concepto de pedagogía, vale mencionar qué entendemos por insurgencia. Consideramos que se trata de algo revolucionario y con deseos de considerarse en principio como contra hegemónico. Hablar de insurgencia, es un modo de comprender el saber de modo pluriversal: complejo, complementario, intercultural. Esto no implica desestimar los discursos de la epistemología eurocéntrica, sino más bien trabajar con él y con los saberes de nuestra América: populares, ancestrales, etc. Para eso necesitamos metodologías adecuadas. De eso trata un poco este libro.

Hay que tener presente que necesitamos encontrar medios para evitar nuevos centros de reproducción de conocimientos. En esta línea vamos a procurar extremar las reflexiones críticas. No obstante, dada la histórica centralidad de las epistemologías nordatlánticas, lo que pretendemos en este libro, es dialogar sobre la posibilidad de conciliar esas perspectivas hegemónicas sobre la teoría educativa con aquellas miradas nuestro-americanas, por cierto, negadas. De lo que se trata, en suma, es de destacar aquellos saberes y aquellas perspectivas que han sido históricamente negados. De aquí la necesidad de hablar de *pedagogías insurgentes*, en el sentido de revolucionarias, aunque no por eso nuevas. En efecto, no hay novedad en la mayoría de las perspectivas con las que dialogaremos aquí, simplemente se trata de miradas y saberes que han sido negados.

2. La Declaración Universal de Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente⁶

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (en adelante DUDH), aprobada el 10 de diciembre de 1948, suele señalarse como el instrumento internacional más aceptado, citado, traducido a un centenar de idiomas y difundido del mundo. Desde su aprobación, la comunidad internacional ha adoptado y ratificado un centenar de pactos y convenciones, además de haber creado una serie de programas y directrices para efectivizar su difusión y enseñanza. En el seno del derecho internacional, sabemos que la DUDH es un ícono de los acuerdos gubernamentales internacionales para concretar el mantenimiento de la paz mundial. En líneas generales, dado que hasta el momento no ha habido conflictos armados internacionales, podría decirse que este objetivo se ha cumplido. No obstante, la paz mundial es algo que va mucho más allá de la ausencia de guerra armada. La tortura, la esclavitud, la pobreza, los encarcelamientos sin juicio, la discriminación de cualquier tipo, así como cualquier otro abuso de poder gubernamental, continúan existiendo en nuestro mundo. Es más, en ocasiones hasta parece que la violencia silenciosa de la acción política hubiera recrudecido.

Es cierto que las declaraciones, como figura jurídica, son herramientas normativas que carecen de obligatoriedad para los Estados parte de las Naciones Unidas, pero también es cierto que, por tradición y uso consuetudinario, la DUDH es un documento que se ha convertido en vinculante para toda nación que lo adopte. En el caso de la Nación Argentina, dado que su letra, desde la reforma constitucional del año 1994, posee jerarquía sobre cualquier otra ley (Constitución de la Nación Argentina, Artículo 75° Inc. 22°), la obligatoriedad de su cumplimiento se vigoriza.

Hasta aquí, es posible decir que el articulado de la DUDH, como norma instituida, trata de derechos exigibles. Sin embargo, un vistazo somero sobre su contenido jurídico, da cuenta de que, en la

⁶ Ver: Fernández, *La Declaración Universal de Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente*, 2018 (págs. 156-173), en: Morales y Magendzo *Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948-2018)* Santiago de Chile: UNESCO Chile

práctica cotidiana, se trata de derechos que siguen siendo una deuda para la ciudadanía. En este sentido, su armónica declamación de derechos, aunque exigible, por cierto, parece ser una esquizofrenia. Bastaría mencionar unos pocos actos de gobierno para verificar esta afirmación: personas con discapacidad que pierden sus pensiones o les faltan derechos; poblaciones adultas que pierden sus beneficios jubilatorios o aún no han podido adquirirlas; miles de personas encarceladas sin juicio previo; poblaciones estudiantiles que han perdido sus becas, o nunca las tuvieron; funcionarios públicos de alto rango que prestan servicios profesionales en empresas multinacionales; desfinanciamiento de instituciones científicas (Universidades y otros organismos dedicados a esta tarea); desfinanciamiento y cierre de instituciones de la salud; sin mencionar el agravante que supone la aplicación de una política económica retrógrada; entre otras atrocidades contra derecho. Este fenómeno social de retroceso de derechos no es exclusivo de la Argentina. Es que, aunque se trata de derechos adquiridos desde la proclama, su goce depende de las acciones gubernamentales que suelen acorralar a la mayoría de las poblaciones desfavorecidas de América Latina. Dicha situación de proclama de derechos desde ámbitos internacionales y ausencia de derechos en la práctica cotidiana, es una deuda pendiente que tienen la mayoría de las naciones del denominado tercer mundo en general y de nuestra América en particular.

Sería muy sencillo decir que este fenómeno regional de concatenación de derechos es propio del avance del neoliberalismo. Nos parece que hay un problema que va más allá de la ideología de cada política gubernamental de turno y los entramados de poder económico internacionales. Ese fenómeno de vuelta a las políticas neoliberales, por la fuerza⁷ y también mediante el voto en las elecciones⁸, parece más propio del avance de una economía financiera

⁷ Bolivia, es uno de los casos más paradigmáticos de la actualidad. Para mayores datos, se puede consultar: dos textos de García Linera (Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio en Bolivia, 2012) y (Socialismo comunitario. Un horizonte de época, 2015). También han ocurrido golpes de Estado civiles en Paraguay, Honduras y Brasil.

⁸ Este es el caso de Argentina. Nuestra perspectiva es que Argentina padeció enormemente el gobierno neoliberal de los años 2015-2019. Hay que advertir que, en el presente libro, no hay análisis políticos, solo se mencionan las percepciones de la autora.

internacional que estuvo agazapada durante un tiempo, pero que ahora ataca con más fuerza⁹. Nos referimos, claro está, a los avances financieros del neoliberalismo de las naciones ricas contra las naciones pobres. Avances económicos que han operado en América Latina gracias a las dictaduras militares de los años setenta del siglo XX.

De cara a los compromisos asumidos por más de 190 naciones del mundo al adoptar la DUDH y ante su responsabilidad como garantes de la presencia efectiva de esos derechos, junto con la obligación de capacitar a todo el cuerpo de funcionarios estatales entre los que incluimos a la docencia ¿Qué tipo de metodologías pedagógicas pueden auxiliarnos para ilustrar y reflexionar sobre este posible desengaño internacional (léase negación de derechos adquiridos) que se visualiza constantemente en la práctica cotidiana¹⁰: problemas de acceso a la vivienda, a la educación, a la salud, maltrato hacia la juventud, la infancia, las mujeres y poblaciones LGTBIQ, cárceles hacinadas, etc. Responder a este interrogante sobre la negación de derechos humanos es una tarea compleja¹¹, pero vale la pena iniciar un diálogo basado en la

⁹ Este libro no se ocupa de temas económicos o financieros, pero dado que es uno de los puntos nodales del empobrecimiento de unas regiones del globo, mientras otras se enriquecen, diremos que los acontecimientos financieros que empobrecen a las poblaciones del llamado tercer mundo, no parecen necesitar apoyo teórico. No obstante, se sabe que las políticas neoliberales han sido fatales para dichas regiones pobres. En este sentido, se pueden consultar textos paradigmáticos tales como: Andrés Manuel López Obrador (*Hacia una economía moral*, 2019), Franz Hinkelammert (*Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*, 2018) y Naomi Klein (*La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*, 2012) y otros menos difundidos, como el de Ha-Joon Chang (*Economía para el 99% de la población*, 2015). Lo que esos textos tienen en común, es que todos ellos resultan ser bien críticos sobre los efectos nefastos del capitalismo, junto con las políticas económicas del neoliberalismo. Además, se puede consultar la obra de Boaventura de Sousa Santos, principalmente, *Democracia al borde del caos. Ensayo contra la autoflagelación*, 2014 [2011]. También varios autores nuestro-americanos, solo por nombrar algunos: Enrique Dussel, Rubén Dri, Ramón Grosfoguel y Walter Mignolo, todos autores que abordaremos más adelante.

¹⁰ Nos referimos a Argentina, aunque es claro que estas razones pueden hacerse extensivas a América Latina y otras naciones pobres del sur del globo.

¹¹ Hemos trabajado este tema en dos obras anteriores, se puede consultar: *La educación en derechos humanos en la Argentina* (2013) y también, *Inteligencia Sentiente: ¿una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?* (2018)

lectura de textos críticos, insurgentes y contra-hegemónicos, con la intención de mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la DUDH. La selección de textos con los que trabajaremos obedece principalmente a que son recursos teóricos que pretenden criticar el avasallamiento metodológico, epistemológico, antropológico, político, ético y educativo de las corrientes de pensamiento de corte eurocéntrico, que aquí entendemos como hegemónicas.

Volviendo al interrogante, es cierto que una respuesta unívoca se transformaría en una falacia, pero en este libro nos proponemos mencionar algunas notas críticas con la pretensión de colaborar en la búsqueda de medios de transformación de las condiciones ético-políticas (¿culturales?) de nuestra sociedad globalizada. Buscamos estrategias dialógicas contra-hegemónicas para andamiar¹² las destrezas pedagógicas de formación de la ciudadanía desde ámbitos educativos, y con ello, la posibilidad de ampliar las acciones políticas para exigir al Estado el cumplimiento de los derechos consagrados en la DUDH.

Para cumplir con este compromiso dialógico, en este apartado, hemos preferido hacer foco en la cuestión metodológica de la enseñanza de la DUDH, sin ánimo de buscar recetas didácticas sino con la necesidad de encontrar mecanismos para colocar una crítica pedagógica insurgente que nos ayude a encontrar medios para exigir el cumplimiento de los derechos consagrados en esa Carta Magna. En este hilo conductor, que en el fondo posee una crítica reflexiva sobre la cultura occidental (básicamente las condiciones ético-políticas) occidental, hemos preferido iniciar el camino desde la recuperación del pensamiento de Antonio Gramsci, quien desarrolló una severa crítica sobre las condiciones culturales de su época, basado en la implantación de hábitos ideológicos. Con sus concepciones, Gramsci nos brinda pautas para pensar las condiciones culturales de formación de los cuerpos intelectuales. También recurriremos a otros/as representantes del pensamiento contra hegemónico europeo, que intentaremos sintetizar desde la mirada de Chantal Mouffe.

¹² En el sentido de apoyo, plataforma o tarima, para auxiliar la tarea de elaboración de estrategias de enseñanza y también de aprendizaje.

3. *Intelectuales, ideología y hegemonía: notas sobre la perspectiva crítica de Gramsci*

Antonio Gramsci nos ha dejado una serie de críticas filológicas útiles para reflexionar sobre posibles medios ético-políticos para transformar las sociedades. En pleno siglo XXI, tras la ilusoria armonía política del cosmopolitismo globalizante, muchos de sus conceptos parecen haber quedado ocultos. Es justo esa sociedad globalizada del siglo XX, la que crea la DUDH, y paradójicamente, en esa misma geopolítica, su contenido jurídico parece estar cristalizándose. Esta figurada naturalización, provoca algo así como un olvido conceptual de la resistencia de la praxis filosófica. La desmemoria, es decir, el olvido práctico de la lucha transformadora, parece haber adormecido la praxis política, y junto con ese adormecimiento, se pierden momentos de exigencia efectiva de derechos adquiridos. ¿Será que la amplia difusión de esa carta magna internacional se ha convertido en un texto clásico, es decir, algo así como una novela que se lee cotidianamente, pero sin debatir lo suficiente sobre su contenido?

Aunque Gramsci no vivió lo suficiente para reflexionar y criticar el contenido (documentos) del derecho internacional de los derechos humanos, su obra nos ofrece una serie de notas críticas sobre la política pública internacional, significativamente coherente para reflexionar sobre la sociedad civil, el Estado, la ideología, la hegemonía, lo político, la ética, la educación, y su principal resorte articulante o nexo conductor: los y las *intelectuales*. Consideramos que los conceptos que nos proponemos pasar a describir, van a colaborar en el mejoramiento de las estrategias pedagógicas para enseñar y aprender esos derechos básicos que conforman el articulado de la DUDH.

El material teórico más difundido de la producción de Gramsci está representado por los *Cuadernos de la Cárcel* (1981)¹³, y lo que podría denominarse su manual orientador, las *Cartas desde la cárcel* (2010)¹⁴. Aunque podríamos dividir su obra intelectual en dos

¹³ Edición Crítica del Instituto Gramsci, a cargo de Valentino Gerratana. Primera edición en italiano, 1975.

¹⁴ Edición en base a la traducción de Gabriela Moner, Editorial Lautaro, 1950.

momentos históricos: los trabajos anteriores a su encarcelamiento y sus escritos en el encierro, la parte más rica de su legado escrito la encontramos en los *Cuadernos* y las *Cartas*, ambos textos producto de su *praxis*, tanto en actividad política en libertad, como en su actividad ética en el encierro. Los escritos producidos en el encierro se nos presentan como mucho más ricos en interpretaciones sobre la filosofía de la *praxis*, y en ese sentido, la parte más significativa para lo que aquí nos convoca: la búsqueda de críticas intelectuales adecuadas para intentar mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la DUDH y reforzar las reflexiones sobre la falta de cumplimiento de los derechos consagrados en esa Declaración. En ese sentido, es el conjunto de sus críticas y concepciones políticas durante el encierro, son las que intentaremos destacar sintéticamente a continuación.

La filosofía legada por Gramsci es una *praxis* propiamente dicha, dado que sus escritos conjugan permanentemente el saber del mundo de la vida con la tradición filosófica de Maquiavelo, Marx, Engels, Lenin y Hegel, entre otros autores y activistas. Como tal, es decir, como tarea intelectual articuladora en la que se mezclan los aconteceres prácticos con los teóricos, al tiempo que se critican las estructuras materiales, sociales e históricas con el propósito de emitir una nueva reflexión, se descubre un flujo circular entre acción ético-política, reflexión filosófica y acción cultural. Dado que el nexo entre todos los conceptos de este autor, está dado por su idea de *intelectual*, además del lugar y la función que esta figura ha de representar en el teatro ético-político de la *praxis* (educación, cultura, hegemonía, ideología, etc.), veamos qué entiende por intelectual Gramsci, y cómo caracteriza la modalidad de intervención del cuerpo de intelectuales.

Podría decirse que Gramsci llama *intelectual* a cualquier agente social que permita crear condiciones para infundir conciencia de clase, con el propósito de reflexionar sobre la hegemonía (el poder de un grupo sobre otro) de la clase dominante (la burguesía) y la opresión que esa condición ético-política (cultural) implica para las clases subalternas (el proletariado, el campesinado, las poblaciones indígenas, los grupos indigentes, las mujeres, la infancia, las personas con discapacidad, etc.). Intelectual, entonces, no es únicamente alguien que egresa de la academia, aunque también puede serlo.

Aunque su idea de acción ético-política es bien verticalizada (piensa en los mandos medios del partido), la acción dialógica (el diálogo horizontal), prima como metodología de comprensión filosófica de la *praxis*. El partido y sus dirigentes organizan los contenidos de la nueva hegemonía, mientras que el proletariado (que aporta su visión del mundo) decide las acciones en asamblea, es el cuerpo intelectual, el encargado de difundir y educar. Así, en toda esta cadena de acciones humanas, la figura del *intelectual* resulta imprescindible, puesto que es el nexo entre el resto de las figuras y agentes sociales. En ese marco, cualquier actor/a social puede considerarse un filósofo/a, puesto que todas y todos estamos en condiciones de pensar y reflexionar. Unas personas pensamos desde un tipo de filosofía no académica o «buen sentido», mientras que otras, pensamos desde la teoría filosófica de la academia. Entre ambos modos de acción-pensamiento, el derivado del «buen sentido» (que se inscribe en el sentido común crítico) y el procedente del mundo teórico, se encuentra la dialéctica de la *filosofía de la praxis*.

El cuerpo de intelectuales, tanto por su ideología como por su ocupación y función en la sociedad, se divide entre *orgánicos y tradicionales*. El primer grupo, quien pretende de instalar la transformación (la nueva visión del mundo), está representado por el equipo de activistas políticos y científicos que descubren y difunden las acciones opresivas de la hegemonía cultural de la clase dominante, con la intención de crear modos y medios de transformación social. En el caso del segundo grupo, su actividad está regida por el mantenimiento y defensa de los intereses de la clase social que oprime al resto de la sociedad. La historia oficial de la filosofía, además de representar la función del bloque histórico en el mantenimiento de la hegemonía cultural de una clase social determinada, es útil para reforzar esta afirmación de Gramsci, puesto que quienes ganaron la batalla cultural (educativa, ético-política, hegemónica) desatada en el siglo IV anterior a la era cristiana entre filósofos y sofistas, fueron justamente esos grupos que se autodenominaron como tales (filósofos): un grupo de ciudadanos atenienses, hombres todos y con poder económico, obviamente. Este grupo de intelectuales, los filósofos, impuso su ideología en oposición a la clase que detentaba su hegemonía en esa época: la democracia de Pericles. Los filósofos, si los ponemos en el

lugar de grupo intelectual que se percibe en la estela de la *filosofía de la praxis*, pasaron de ser clase dominada a considerarse parte de la clase dominante, puesto que lograron identificarse como nueva ideología que se impuso a la hegemonía cultural de su época¹⁵.

Cada nueva hegemonía es producto de una lucha ideológica transformadora que, en Gramsci, gira en torno a dos tipos de intelectuales: orgánicos y tradicionales. Los primeros funcionan como cuerpo que difunde la nueva ideología; mientras que los segundos, representan a la clase dominante, siendo su función principal, la resistencia al cambio de las relaciones entre las dos clases sociales en conflicto: la que domina (por medios coercitivos y por la imposición hegemónica, y la que quiere dominar e imponer su ideología y transformarla en hegemónica). Así, y teniendo presente que nuestro autor, únicamente, distingue dos tipos de intelectuales (orgánicos y tradicionales), el cuerpo de *intelectuales orgánicos*, al instalar la ideología del cuerpo de intelectuales transformadores y formar así un nuevo *bloque histórico*, es el grupo que posee la función hegemónica que ejerce toda clase dominante en cualquier sociedad civil. La denominación de orgánico, la atribuye Gramsci a la función que se ejerce desde la organización de la sociedad civil, siendo esta última, junto con la sociedad política (en el sentido de la clase que gobierna), el lugar del Estado, *per se*.

Este grupo de activistas sociales, nos referimos al cuerpo de intelectuales orgánicos, según menciona J. M. Piotte (El pensamiento político de Antonio Gramsci, 1978) «trabaja en las diferentes organizaciones culturales (sistema escolar, organismos de difusión –periódicos, revistas, radio, cine –etc.) y en los partidos de la clase dominante, con el fin de asegurar el consentimiento pasivo, sino el activo, de las clases dominadas en la dirección que la clase dominante imprime a la sociedad» (1978: 17). Dese esos lugares y funciones que ocupa este grupo de intelectuales orgánicos en cualquier sociedad, se refuerza y reivindica, la ideología de la clase dominante.

¹⁵ Hemos trabajado este tema en otro lado, ver: Fernández, *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?*, Buenos Aires, Dunken, 2019.

Si bien Gramsci no menciona al intelectual *transformador*¹⁶, dados los cambios producidos en los modos de ver el mundo que trae el derecho internacional del siglo XX, resulta adecuado distinguir la figura del intelectual (en el sentido de toda persona reflexiva y crítica, sin necesidad de haberse graduado en la academia) que trabaja para defender los derechos que se niegan desde los estratos gubernamentales, aun habiéndose adquiridos internacionalmente. El grupo de intelectuales transformadores/as, ano están representando a ninguna clase social, sino a todos aquellos grupos a quienes se les niega la efectivización de derechos. Se trata de grupos vulnerados históricamente (personas con discapacidad, mujeres, infancia, juventudes, poblaciones migrantes e indígenas, etc.). Así, el equipo de intelectuales que trabajamos para transformar la cultura, aunque poseemos una ideología política particular que pretende transformar la sociedad, no podemos ponernos en el grupo de intelectuales orgánicos, porque no buscamos imponer una hegemonía (tal como ocurrió con la burguesía, que pasó de ser un sector dominado a ser clase dominante, constituyendo un nuevo bloque histórico). El grupo de intelectuales transformadores, sin pertenecer a una clase social determinada, busca instalar una serie de críticas reflexivas sobre una visión del mundo: una praxis pluralista y democratizadora, donde cada quien pueda disfrutar de sus derechos.

Ahora bien, ¿qué entiende Gramsci por *ideología*? y ¿cómo se enlaza con su concepto de *bloque histórico*? Aunque volvemos a enfrentarnos a una complejidad conceptual derivada de la *filosofía de la praxis*, vale intentar algunas aclaraciones. Así como la idea gramsciana de *hegemonía* es fundamental para comprender la acción ético-política que desemboque en la transformación de una sociedad, puesto que la clase social que detenta el poder cultural es la que impone su visión del mundo al resto, modificándose al mismo tiempo el cosmos educativo, es decir, el accionar político y moral, es imperioso tener clara su noción de *ideología*. Gramsci está en desacuerdo con Marx, puesto que mientras este considera que la ideología es un fetiche (una falsa conciencia, y por tanto algo

¹⁶ Hemos adoptado el término de la obra de Henry Giroux, -cuando en su ya clásico libro: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje* (1990) habla del papel del intelectual transformativo.

nocivo) el primero la entiende como la fuente del saber de la *praxis*, como concepción particular sobre el mundo. Así, ideología es como un conjunto de ideas que gira en torno a un modo de ver el mundo. En este sentido, puede decirse que la ideología representa un saber filosófico, puesto que se extrae del “buen sentido” como algo que surge en el diálogo abstracto que opera entre el saber popular y la filosofía que se convierte en movimiento cultural. Gramsci (Filosofía, política y educación, 2009), refiriéndose a la filosofía de las masas que ha podido producir un saber derivado de una actividad práctica, dice «podría decirse una *ideología*, si al vocablo se le da precisamente el significado superior, el de una concepción del mundo que se manifiesta implícitamente en el arte, en el derecho, en la actividad económica [y] en todas las manifestaciones de la vida personal y colectiva» (2009:104). Asimismo, la noción gramsciana de *ideología* es fundamental para el surgimiento de una *nueva hegemonía* que, producto de la toma de conciencia de clase, pueda transformarse en una nueva visión del mundo. Dice Piotte en el texto citado anteriormente, que «es en la ideología donde una clase toma conciencia, por medio de sus intelectuales, de su lugar y función en el seno de una estructura social, así como de su papel histórico» (1978:109).

Recapitulando, *ideología* es un conjunto de ideas propias de un grupo humano, conformadas por un modo de ver el mundo y surgida desde la *praxis* misma. Se trata de una *praxis* en la que se unen las diferentes clases sociales, aunque oprimidas ambas por el poder gubernamental¹⁷, para instalar una nueva visión del mundo (hegemonía). Pero, ¿cómo distinguir la noción de ideología, de aquel otro modo de ver el mundo que Gramsci llama *sentido común*?

¹⁷ Es necesario tener presente que las reflexiones de Gramsci provienen del estudio de las transformaciones históricas que se llevan a cabo entre las sociedades feudales y las burguesas, fundamentalmente en el contexto italiano, pero también realiza críticas articuladas con otras sociedades: francesa, alemana, rusa, americana (principalmente EEUU). Aquí vale tener presente el concepto de Estado que utiliza Gramsci. En sentido lato, Estado es el poder que se ejerce desde los estamentos gubernamentales (principados, clero, monarquía, nobleza, etc.). En sentido estricto, propio de la asunción al poder de las clases burguesas, el Estado es la suma de la sociedad política (gobierno) y la sociedad civil (conjunto de estratos privados que imponen su hegemonía)

La tarea es compleja, pero resulta interesante ver cómo el autor pone en lugar activo (es decir con ideas y críticas reflexivas) a cualquier ser con capacidad de pensar. Así, la tarea de pensar no es propia del filósofo académico, sino que todo ser humano es portador de una filosofía, aunque no siempre tiene la función del intelectual, o de un modo de ver el mundo. En la *filosofía del sentido común*, aunque se puede ver una serie de ideas cristalizadas provenientes del saber intelectual tradicional, siendo el ejemplo más claro las ideas católicas (ligadas históricamente a los intereses de la clase terrateniente) y su supervivencia, siempre se puede descubrir un residuo ideológico adecuado para planificar las acciones de la nueva ideología.

Este punto es propio de la *filosofía de la praxis*, porque desde ese ideario se busca transformar el mundo, aunando el saber práctico con el teórico. Gramsci cita el caso de América del Norte, por ser un contexto exento de los resabios ideológicos de bloques históricos precedentes. Con lo cual, en el norte de América, a diferencia de lo ocurrido en el sur, ambas ideologías (burguesía y proletariado), supieron unificarse, llevando su cultura (hegemonía) al resto del mundo (y eso que no pudo ver la perpetración cultural producida durante la Guerra Fría, reforzada en la estela globalizadora del siglo XXI).

Por ello, el residuo intelectual del proletariado, en el sentido de saber popular, se halla en lo que nuestro autor llama *buen sentido*, que vendría a ser la parte del sentido común que aún no ha sido contaminada con la ideología tradicional (pensamiento filosófico propiamente dicho, que pone en cabeza del clero, como grupo de intelectuales tradicionales que lucharon para conservar los privilegios de su clase feudal). El descubrimiento del buen sentido, metodológicamente hablando, surge del saber del sentido común (experiencia caótica), la religión (ideología impuesta por el ejercicio de la hegemonía tradicional) y los sistemas filosóficos propiamente dichos (propios del pensar racional, aunque muchas veces, sobre todo en los sistemas idealistas, exista un germen teológico).

En este punto es donde la escuela, la iglesia y los medios de comunicación, resuenan como los instrumentos o aparatos ideológicos (al decir de Althusser) de la imposición hegemónica de la cultura de una clase social determinada. Aquí es donde entraría a jugar un papel central la figura del intelectual. Dicho distinto, la acción de los equipos intelectuales, en el sentido de intelectual transformador/a, a partir de la ejecución de estrategias pedagógicas agenciadoras, que

permitan el surgimiento de las ideologías del buen sentido, iniciando una tarea educativa de corte dialógico que, partiendo del saber del sentido común (el conocimiento popular) permita descubrir ese resabio de buen sentido que forma parte del saber de la praxis.

De este modo, ideología (intelectuales) y buen sentido (pensamiento crítico-reflexivo del saber popular), se unen para concretar la transformación del mundo. Aquí nos enfrentamos al concepto de *bloque histórico* que, en líneas generales, podría decirse que se trata de una situación histórica global. Portelli (Gramsci y el bloque histórico, 2011 [1975]) nos puede ayudar con este concepto. La noción de bloque histórico nos enfrenta a tres aspectos principales. Primero, es necesario encarar un análisis de las relaciones entre estructura (las fuerzas productivas) y superestructura (ideología y política, en el que operamos como intelectuales). Este punto une a Gramsci a la filosofía de Marx, junto con el vínculo que realiza su unidad, la dialéctica del materialismo histórico. En segundo lugar, hay que destacar que o anterior necesita completarse con un análisis sobre los sistemas culturales (ideología) para ver cómo, un determinado sistema de valores, penetra y se expande en un sistema social (hegemonía). Por último, hay que comprender el fundamento del proceso crítico-reflexivo que permite el nacimiento de una ruptura hegemónica, es decir, el proceso de quiebre de una hegemonía, junto con la transformación y superación de ese sistema de valores, para dar lugar a una nueva hegemonía.

En sentido muy amplio, y para seguir la línea problematizadora sobre la que venimos dialogando, podría decirse que la DUDH, como hito histórico producto de acuerdos internacionales nacidos de una lucha entre dos ideologías (liberal y comunitaria) es un fenómeno social que podría estar mostrando el establecimiento de una nueva ideología. Sin embargo, a más de 70 años del nacimiento de la DUDH¹⁸, la dominación hegemónica (cultural) de la burguesía (globalizadora) permanece casi intacta, puesto que, en la práctica, se continúa negando el conjunto de derechos

¹⁸ Nada más claro que ver el problema temporal entre la adopción de la DUDH (1948) y la aprobación de los dos pactos internacionales, por medio de los cuales, esos derechos se transforman en obligatorios para los Estados parte (1966, que entraron en vigor diez años más tarde, es decir, en 1976). Este hecho histórico, muestra que la unión entre una ideología liberal y otra comunitaria, resulta una fantasía.

consagrados en ese documento. En este sentido, como agentes sociales pertenecientes al grupo de intelectuales transformadores (ese conjunto de activistas que Gramsci no percibe porque no existe en su contexto histórico) somos responsables de organizar sistemas de formación intelectual críticos, que impidan la cristalización de una única ideología. Dicho de otro modo, desde la proclama de la DUDH, se pretende que los derechos humanos se transformen en cultura. Pero, aunque estamos frente a derechos ampliamente difundidos, su concreción (su traslado cultural) está demorando demasiado, al punto que prolifera, mundialmente, la reinstalación de la ideología liberal, en detrimento de la mirada comunitarista.

Somos conscientes que este debate, es decir, la deliberación sobre la noción de *bloque histórico* y toda la batería de conceptos que lo abrazan, precisan profundizarse y adaptarse o reformular sus conceptos a nuestro tiempo. Para eso, nada más adecuado que la crítica reflexiva que nos permita despertar y reinstalar el diálogo ideológico, junto con la mayoría de los conceptos que nos legó Antonio Gramsci. Por eso, en lo que sigue, dialogaremos sobre la praxis educativa y su vínculo con lo político.

4. La praxis educativa y lo político: entre la hiperpotentia y la agonística

En este apartado y en el siguiente, pretendemos iniciar un diálogo sobre la praxis educativa desde una perspectiva democrático-pluralista. Nos interesa enfatizar la relevancia del diálogo democrático en el aula, visto desde una mirada liberadora, de corte antropológico y discipular¹⁹. Nos apoyaremos en las perspectivas pedagógicas de Paulo Freire, Enrique Dussel y Chantal Mouffe. En el primer caso, recurriremos a la perspectiva dialógica del enfoque pedagógico. Con el segundo, además de reconocer el lugar originario del poder político, pretendemos destacar el fundamento de la dialogicidad que inaugura su método analéctico. Nos pareció oportuno sintetizar un diálogo sobre los conceptos de libertad

¹⁹ En el sentido que le da Dussel (Para una ética de la liberación latinoamericana, 2017 [1973]). Ampliaremos este punto más adelante

(liberales) e igualdad (demócratas), que trae la perspectiva agonística. Iniciaremos dialogando sobre la praxis política, preguntándonos si es dialéctica (dialógica) o analéctica (dialógica y pluralista)

Paulo Freire²⁰, construye su filosofía bajo la influencia de varios filósofos: Hegel (indeterminación del ser humano, lucha de opuestos, y dialéctica), Marx (la transformación del mundo la hacemos con nuestras propias manos) y Husserl (el saber cotidiano, el mundo de la vida y la lectura del mundo como predecesora de la palabra). Ese camino de construcción político-pedagógica-transformadora, se ensambla con múltiples registros que relatan su propia experiencia educativa. La realidad no es así (ni en sí, ni trascendental), sino que las cosas y la realidad *están siendo así*.

Su *praxis pedagógica* es una mirada al problema educativo de Latinoamérica, basado en concepciones éticas, políticas y antropológicas, que buscan convocar una *Educación como práctica de la libertad* (Freire, 2004 [1969]). Es una pedagogía liberadora, en la medida en que denuncia la colonización de nuestra América como un proceso violento que nos trasfiere unas relaciones de dominación que son, en sí mismas, una forma de violencia. Freire se refiere a la imposibilidad de hablar o de alzar la voz de esa comunidad brasilera, aunque su mirada es extensiva a toda la región; porque,

Marginado y sin derechos cívicos se encontraba el hombre [y la mujer²¹] común irremediablemente alejado de la experiencia de cualquier autogobierno o diálogo; constantemente sometido, “protegido”, solo era capaz de reaccionar por medio de la algaraza – que es la voz de los que están “mudos” frente al crecimiento de las comunidades y nunca con una voz auténtica, de opción, voz que el pueblo va ganando cuando nuevas condiciones históricas surgen y le propician los primeros ensayos de diálogo (2004 [1969], pág. 71).

²⁰ Toda la obra de Freire es una praxis educativa, por eso cuesta mucho citar alguno de sus textos. No obstante, aquí consideramos que, antes de consular cualquiera de sus obras, incluso, su *Pedagogía del oprimido*, es imprescindible examinar las reflexiones que anota en *La educación como práctica de la libertad* (2004 [1969]).

²¹ Le agregamos la palabra mujer, porque nombra una población a la que el propio Freire pidió disculpas por el estilo perverso de nuestra lengua, que oculta a la mitad de la población en sus normas gramaticales. El reconocimiento de todos los géneros de nuestra lengua, está tardando en llegar. Aún no está permitido utilizar la letra «e» para incluir a todos los géneros, por eso, aquí preferimos utilizar la menor cantidad de menciones al hombre, como si éste fuera el símbolo de la humanidad.

El *diálogo dialógico* es una intercomunicación horizontal, activa, crítica, participativa. Porque estamos frente a un método de corte “activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico” (Freire, 2004 [1969], pág. 103). Así, abrirse a la otredad es promover un aula en la que prime el diálogo dialógico, como pro-yecto: antropológico, ético y político. Porque, «el sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad como inconclusión en permanente movimiento en la Historia» (Freire, *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*, 2005 [1996], pág. 130). Se trata de una dialogicidad que exige, fundamentalmente, saber escuchar. Porque quien está impedido o impedida de la escucha²², en lugar de dialogar, emite un monólogo. En este sentido, «Solo quien escucha paciente y críticamente al otro [y la otra] habla con él [o con ella] aun cuando, en ciertas ocasiones, necesite hablarle a él [o a ella]» (Freire, 2005 [1996], pág. 109).

Para referirse al tema de la escucha, es decir, para iniciar la aventura del oír la voz de la alteridad, Dussel²³ invoca al pensamiento de la cultura egipcia y la tradición judía, en lugar de iniciar el camino desde la cuna griega, tal como nos ha acostumbrado la filosofía occidental. De ahí que, la praxis de los pueblos egipcios de tradición judía, es el móvil de su análisis. Bien, revisando la historia de la filosofía política anterior a la inventada por el renacimiento y su hermana la modernidad europea, encuentra conceptos bien interesantes para dialogar sobre la escucha y el saber oír. Es que, para poder sentirnos interpelados por una alteridad desde un escuchar atento, hay que *saber oír*. «Se trata siempre de una palabra que llama, de una voz que interpela desde más allá del orden de la visión, trans-ontológica, pero que es efectiva solo si hay un oído que sepa oír» (Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II, 2017 [1973], pág. 53)

Es Dussel quien, al mejor estilo freiriano, dice que «El *a priori* de toda pedagogía es el “escuchar-la-voz-del-discípulo”, su historia

²² De ninguna manera estamos aludiendo a una patología, es decir, a aquellas personas imposibilitadas de la audición, sino de quien impide la dialogicidad.

²³ En la segunda parte del texto, ampliaremos los conceptos de Dussel, sobre todo, sobre su método analéctico.

nueva, su *revelación*, lo que porta la generación sin repetición posible, porque es única» (Dussel, 1980, p. 47). Con un circuito metodológico y conceptual que parece adquirido del baúl de Hegel, Dussel presenta una rica metáfora para comprender los contextos pedagógicos de dominación colonial. En ese marco, el circuito alegórico podría expresarse así: el padre (como símbolo del Estado de tipo eurocéntrico) mata a su prole (emblema de la ciudadanía) porque antes pudo reprimir a la madre (que representa la cultura popular). Este circuito de instrucción es claro en la historia de la educación colonial, que aún nos atraviesa. Para revertir esos circuitos de imposición de la hegemonía cultural del norte, es preciso advertir, como punto de partida, que:

... la praxis de liberación pedagógica se funda en el postulado de que nunca puedo yo mismo pronunciar la palabra reveladora del Otro: sólo me cabe, originariamente, escuchar la palabra metafísica, ética. La cultura liberadora, revolucionaria y futura, se practica como *êthos* de amor-de-justicia gratuito, como servicio, como praxis ana-léctica que es la respuesta a la palabra ana-lógica (Dussel, 1980, pág. 90).

Para lo que aquí nos ocupa, podría decirse que lo que buscamos es deconstruir el perfil ético-político del eurocentrismo. Así como la mirada feminista contra-hegemónica pretende escuchar atentamente el narrar del día a día de las mujeres ocultadas por el feminismo hegemónico, consideramos que una condición de posibilidad para lograr un saber decolonial, es la de escuchar las voces estudiantiles. No se trata de salvar a las mujeres excluidas como pretende el feminismo hegemónico, tampoco se trata de salvar a otros colectivos humanos excluidos. Lo que parece adecuado es buscar, mostrar y reconocer las diversas capacidades de hacer (agencias) que surgen en función de habitar sus propios contextos estudiantiles, intentando dialogar sobre otras habitudes.

5. *La perspectiva agonística de Chantal Mouffe*

Después de la desintegración del sistema soviético, en los que hace a la discusión en torno a la política, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* (Laclau, 1987), se presenta como uno de los ensayos más interpelantes para pensar

el poder mundial. Para lo que aquí nos ocupa, lo más destacable del libro es la recuperación de conceptos gramscianos, que integran nociones tales como: hegemonía, guerra de posición, bloque histórico, voluntad colectiva y liderazgo intelectual y moral (1987, pág. 9). Esta obra ofrece, ante una preocupación por la coyuntura globalizadora, una categoría central para realizar el análisis político: la hegemonía. También brindan una interesante genealogía de dicho concepto, analizado desde la praxis política de Rosa Luxemburgo hasta Antonio Gramsci, pasando por Marx, Lenin, y Trotsky, entre otros. En dicho enfoque sobre la hegemonía, el antagonismo resulta otro término estrella, del que deriva una peculiar dialéctica (1987, pág. 170): entre la *lógica de la diferencia*: vestimenta, color de piel, costumbres, religiones, y otras características que hacen a lo distinto; y la *lógica de la equivalencia*: de a poco va borrando las diferencias hasta convertirlas en patrones comunes atomizados. La primera lógica parecería rozarse con la noción de analéctica de Dussel. La segunda lógica, ¿Sería algo así como el paso de la *potentia* al transformarse en *potestas*, es decir, el pasaje de lo instituyente a lo instituido, que oculta la exterioridad porque la subsume?

Para Mouffe, hay dos conceptos básicos para comprender la naturaleza de lo político: antagonismo y hegemonía (Mouffe, *Agonística. Pensar el mundo políticamente*, 2014). Una de sus principales inquietudes, se funda en la hegemonía del neoliberalismo, porque representa una amenaza para las instituciones democráticas (Mouffe, 2000). Como todo orden se configura en función de un poder surgido de la política (la *potestas* al decir de Dussel), la imposición surge entre dos visiones de mundo antagonicas: demócratas y liberales.

Si bien se trata de dos miradas irreconciliables desde la racionalidad política (comunidad e individualidad), Mouffe cree que es posible un diálogo desde el enfoque de las pasiones políticas adversarias (agonismo). La igualdad política es la base de la democracia, por tanto, todo lo que no es *demos*, instala una desigualdad, que es lo mismo que decir que se inaugura un antagonismo. Para el caso del liberalismo, dado que su origen es el derecho de propiedad individual²⁴, su fundamento es la libertad.

²⁴ Sobre el que se funda toda la teoría de los derechos humanos.

Ante la hegemonía del neoliberalismo, donde «La democracia requiere la existencia de un demos homogéneo y eso excluye cualquier posibilidad de pluralismo» (Mouffe, Carl Schmitt y la paradoja de la democracia liberal, 2011, pág. 74), su apuesta teórica es el agonismo político. Así, en el mundo globalizado, ante las sucesivas negociaciones ideológicas basadas en la libertad individual, surge una paradoja democrática. Un posible consenso entre estas dos visiones políticas antagónicas (derecha e izquierda), hace peligrar el pluralismo político del siglo XXI.

Finalmente, a diferencia de Freire y Dussel, que ponen énfasis en la geopolítica de la América Profunda, Mouffe analiza varias coyunturas internacionales. Pero su inquietud por la praxis de los movimientos sociales latinoamericanos en general y las manifestaciones feministas argentinas en particular, además de su preocupación teórico-política ante el avance de la marea neoliberal, se toca con las inquietudes sobre la exterioridad de Dussel y la praxis pedagógica de Freire. ¿Qué tienen que ver todo este entramado político con la educación? Poco se habla del tema de la colonialidad en nuestras aulas (incluyendo las de nivel superior). Eso implica que aún resuene esa música academicista, colonialista, eurocéntrica, excluyente, tecnicista, antidialógica, racista, patriarcal, enciclopédica, intolerante, discriminadora, clasista, y tantas otras fobias hacia la otredad.

6. *El rol del Estado y las perspectivas pedagógicas*

Santos (2012), apuesta a una transformación epistemológica. Le interesa dialogar sobre las ausencias a las que suele someterse a *otros saberes*, esos conocimientos que la epistemología nordatlántica olvida cuando habla conocimiento científico, expresando que el saber válido, necesita portar un carácter universal. En este juego de la verdad científica, lo universal oculta lo particular, en el sentido de lo local. La performatividad de la gramática derivada de lo universal, siempre oculta lo local. Lo local, o mejor, las historias locales, pueden ser el espacio donde hay más conocimientos, pero estos no suelen ser nombrados como tales desde los espacios de poder. Nos interesa dialogar en torno al enfoque relacional del Estado y la visión pedagógica que opera en esa relación. Trabajaremos principalmente

con el texto de Bob Jessop (El Estado. Pasado, presente y futuro, 2017) y otro de Juan Carlos Monedero (El gobierno de las palabras. Política para tiempos de confusión, 2009), aunque eso no implica que también citeamos otra bibliografía.

Que saber es poder, es un tema propio de la modernidad occidental, y que han trabajado autores como Bacon, Nietzsche y Foucault, entre otros. Pero, ¿qué es el poder²⁵ en esta circunstancia? ¿Qué tiene que ver el poder con el saber y con el doler? ¿Hay poder sin sujeto de transformación?²⁶ ¿Qué tiene que ver el poder con el sujeto que nombra desde espacios considerados «válidos»? Dice Monedero que, «Con el nacimiento del lenguaje nació la mentira» (2009, pág. 41). Pero no es que con cada palabra neguemos algo o digamos cosas inciertas, sino que cada frase dicha, es útil para performar la realidad. Lo que el autor quiere expresar es que hay modos de enmascarar acontecimientos, según los nombres que le demos a las cosas, según las palabras que utilicemos para decirlo. El autor lo dice así:

Hoy también podemos decir que ya no hay despidos o pérdida de empleo sino ajustes de plantilla. Al igual, asumimos *flexibilización laboral* allí donde antaño estaba *precarización del trabajo*. En vez de estancamiento, *crecimiento cero*. Lo políticamente correcto se convierte, en nombre del respeto a los otros, en una enorme cortina de humo. Los años de uso de estos conceptos, junto a la cantidad y calidad de los órganos emisores de estos nombres han convertido estas nociones en un nuevo sentido común, en una expresión familiar asumida incluso por buena parte de los que se mueven en lógicas opuestas (por ejemplo, los sindicatos o los partidos de la izquierda) (Monedero, 2009, pág. 121)

²⁵ El poder puede ser comprendido como potencia, es decir, como algo que puede transformarse. No obstante, aquí estamos trabajando con el texto de Monedero. Entendemos que el autor trabaja la noción de «poder» desde una perspectiva foucaultiana, es decir, como una posición para decidir qué hacer y una resistencia al mismo tiempo. No obstante, la perspectiva de Monedero es más política que genealógica, es decir, que refiere más a las estructuras de los poderes gubernamentales. Más adelante trabajaremos la noción de sujeto, donde retomaremos este punto. No obstante, no nos interesa dialogar con la genealogía del término poder, sino más bien sobre el sujeto pedagógico y también sobre una posibilidad, entre muchas, de cómo se subjetiva desde la formación académica.

²⁶ Ver Santiago Castro Gómez, *Revoluciones sin sujeto*. Salvó Žižek y la crítica del historicismo posmoderno, 2015).

Expresado de otro modo, sabemos que hay grupos sociales²⁷ que tienen el poder de nombrar, es decir, que hay quienes se ocupan de poner nombres a cada cosa²⁸. Esta actitud de nombrar desde espacios institucionalizados, casi siempre logra recortar la realidad. Esto es así, porque estamos atravesados por una gama de poderes que, desde cualquier lugar que nos paremos, es decir, desde una perspectiva u otra, siempre seleccionamos la terminología que más nos acomode. De este modo, el poder de nombrar, es también una creación de conceptos y teorías.

Pero ¿quién o qué espacio institucional tiene el poder de crear conceptos? En este caso, y es claro que estamos dialogamos desde una perspectiva foucaultiana, principalmente aquella conferencia que ofreció al hacerse cargo de una investigación (*El orden del discurso*, 2014 [1970]). En ese marco, y sin mucho rodeo, podría decirse que se trata de la Academia, porque es el lugar preferido para la producción científica, sobre todo, en el caso de las ciencias humanas y sociales. Así, el saber de la ciencia, sería como un núcleo de poder dominado desde ámbitos académicos, en el sentido de uno de los espacios institucionales donde se construyen conceptos. Desde Platón hasta hoy, la sabiduría es un foco de poder manejado por instituciones académicas, porque es justo ahí donde suelen habitar las comunidades científicas que son los principales contextos donde se crean conocimientos.

En un marco de progresiva institucionalización de la ciencia, podría decirse que los vínculos entre la esfera política y la técnica, se van tornando cada vez más cercanos a partir del proyecto político-pedagógico moderno de la Europa occidental. En un trabajo relevante para pensar estas ligaduras, Habermas (*Ciencia y técnica como ideología*, 2007 [1984]) dialoga sobre estos acercamientos entre política, ciencia y técnica. El texto posee cinco ensayos, en los cuales el autor habla sobre trabajo e interacción, progreso técnico y mundo social de la vida, política científica y opinión pública, conocimiento e interés, y ciencia y técnica como ideología. Nos interesa poner énfasis en este último punto que dedica a Marcuse y

²⁷ Aunque cabe de ir que los medios de comunicación suelen crear realidades, eso no implica que desde esa institución social se elaboren conceptos en sentido académico.

²⁸ Véase, entre otros, Foucault, *El orden del discurso*, 2014 [1970].

su visión sobre la función instrumentalizadora de la técnica, aunque todos los ensayos del libro resultan adecuados para dialogar sobre la instrumentalización de la política, la ciencia y la técnica.

Habermas, siguiendo a Marcuse, dice que «La progresiva «racionalización» de la sociedad, depende de la institucionalización del progreso científico y técnico» (2007 [1984], pág. 53). Desde este lugar, anuncia que, en la ciencia pre burguesa, todavía no existía ese lazo entre la técnica como empresa productiva y el Estado. Es interesante seguir el hilo epocal que pone Habermas porque reconoce dos tendencias evolutivas enmarcadas en el capitalismo liberal: la necesidad de intervención del Estado para asegurar un sistema estable, y la interdependencia entre investigación y técnica. Esto último convierte a la ciencia en la principal fuerza productiva, es decir, la *cientificación de la técnica*²⁹ (2007 [1984], pág. 86). Desde aquí, podría decirse que comienza un tipo de asociación entre la ciencia y la política, que podría entenderse como ideología. Es que, el avance del Estado, como intermediario entre las masas y el capital, va produciendo un proceso de despolitización de las masas. El autor lo dice así, «En la medida en que la actividad estatal se endereza a la estabilidad y crecimiento del sistema económico, la política adopta un peculiar *carácter negativo*³⁰[porque, para evitar riesgos al sistema] la política no se orienta a la *realización de fines prácticos*, sino a la *resolución de cuestiones técnicas*» (2007 [1984], pág. 84).

Es que, nuevamente siguiendo a Marcuse, Habermas señala que, «El concepto de razón técnica es quizá él mismo ideología. No solo la aplicación, sino que ya la técnica misma es dominio de la naturaleza y los hombres: un dominio metódico, científico, calculado y calculante» (Habermas, 2007 [1984], pág. 55). Lo que no dice Habermas, y que a nuestro entender es sumamente importante, es de qué concepto de ideología están hablando. ¿Se trata de la ideología en el sentido de Marx o de Gramsci, o cuál concepto de ideología están utilizando? En suma, lo que podemos recoger en este texto que estamos utilizando, es que la técnica, en función de su vínculo con la esfera política, es una empresa ideológica de suyo, en el sentido de esfera de dominación, tanto

²⁹ El destacado corresponde al original.

³⁰ Los destacados corresponden al original.

de la naturaleza como del sujeto. Desde esta perspectiva, no parece haber lugar para la emancipación, porque se trata de un tipo de dominio material que nos llega desde la técnica misma, en comunión con la política. En este marco, «no cabría pensar un una emancipación sin una revolución previa de la ciencia y la técnica mismas» (Habermas, 2007 [1984], pág. 59)

Careciendo de un camino que nos permita visualizar de qué concepto de ideología tratan Marcuse y Habermas, vamos a intentar ver otros modos de conocimiento que no están atados a la técnica institucionalizada. En este sentido, hoy por hoy, sabemos que siempre han existido comunidades políticas no institucionalizadas ni racionalizadas, que podríamos llamar insurgentes o revolucionarias. Desde ese lugar, parece que podemos pensar en otros grupos sociales³¹ con capacidad para crear saberes. Es claro que no se trata de saberes de la ciencia en el sentido hegemónico o eurocéntrico, porque no parte de comunidades científicas. Estos nuevos modos de crear saber o respaldar el saber ancestral, podrían denominarse saberes socialmente productivos (Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*, 1988). En este marco, ¿qué lugar de poder se otorga a la construcción de saber que se desarrolla desde las actividades de Extensión Universitaria, es decir, allí donde están los saberes históricamente negados desde la ciencia occidental?³². Es cierto que, por lo menos en Argentina, ha habido una serie de reconocimientos académicos a las distintas tareas que realizamos los equipos de docentes y estudiantes con la comunidad, es decir, de Extensión Universitaria y Voluntariado. No obstante, una cosa es el poder de crear conceptos que se desarrolla

³¹ Este es el principal proyecto de Boaventura de Sousa Santos, aunque existen otras comunidades y recursos teóricos que utilizaremos más adelante.

³² Desde el año 2007, venimos trabajando articuladamente en proyectos de extensión universitaria y voluntariado. Puede consultarse, *La educación en derechos humanos en la Argentina* (2013), además de una serie de artículos que escribimos con el equipo de Extensión CRECER (Creando Redes Ciudadanas, Educativas y Responsables, entre los años 2006-2012) Hay textos imprescindibles sobre la creación de conocimiento desde las actividades desarrolladas por equipos de Extensión Universitaria. Ver, principalmente, Mato, D. (2008). *Aprendizajes de equipos universitarios en experiencias de colaboración con comunidades y organizaciones sociales realizadas con apoyo del Programa de Voluntariado Universitario de Argentina*. Paraná: S/D.

desde la investigación y otra muy distinta aquel tipo de saber que surge de las prácticas cotidianas de las comunidades, y que es difundida por las áreas de Extensión Universitaria.

Podría decirse que la Extensión Universitaria trata de hacer que se escuche la voz de la «razón» popular, porque se ocupa de difundir esos conocimientos de la vida cotidiana de las comunidades con las que trabaja, sistematizando sus prácticas y modos de relacionarse con el poder de modo complementario. Como decíamos anteriormente siguiendo a Foucault (2014 [1970]), hay razones epocales para expresar la voz. En ese sentido, recordemos que Kant (Filosofía de la historia ¿Qué es la Ilustración?, 2004), señala que la ilustración es un mecanismo para expresar la voz de la razón, o hacer uso público de ella, bajo la expresa condición de libertad, porque es el único modo de salir de la minoría de edad. ¿Qué tipo de insurgencia es la que plantea Kant?³³ Al parecer, se trata de una revolución que busca oponerse al saber de la Iglesia, como única comunidad con poder para nombrar ¿Podríamos decir que se trata de una estrategia para reclamar la voz de la emergente ciencia, un saber que en un momento en que ésta no tenía voz?³⁴ Está claro que, en la época de Kant había que oponerse al poder de la Iglesia, exigiendo que se permita hablar al Docto.

Del mismo modo en que este Kant reclamó el poder decir en su época ¿podríamos exigir que el saber de las comunidades originarias se considere conocimiento? Dicho de otro modo, ¿quién tiene hoy la capacidad de alzar su voz en público para que ese decir se considere conocimiento? Lo cierto es que, quienes tienen el poder de nombrar, tal como nos ha enseñado Foucault³⁵, a partir de las palabras que expresan, la nominación de las cosas, la creación de

³³ Una versión interesante para comprender la perspectiva de Kant puede consultarse: Andrea Díaz Genis (La libertad de cátedra, o qué tan libres somos los docentes, 2020)

³⁴ De ningún modo deseamos extrapolar acontecimientos epocales o sonar anacrónicos, simplemente estamos dialogando sobre ese «poder de decir» que tienen algunas comunidades en determinado momento histórico. En nuestro caso, se trata de levantar otra voz, una voz negada históricamente.

³⁵ Y esta es una enseñanza que el filósofo francés ha dejado en varios de sus libros, además de esa famosa conferencia publicada como: *El orden del discurso*, se puede consultar, entre otros textos: (Historia de la sexualidad. La voluntad del poder, 1977) (Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas, 2002 [1966]) (La arqueología del saber, 2002 [1969]).

conceptos y la publicación de teorías, son esos grupos de poder que van creando la realidad de las cosas.

Recordemos que Foucault ofreció también una conferencia homónima a la de Kant, donde también dialoga sobre las tareas críticas que había que enfrentar en el siglo XX. Solo por mencionar algo del final de la conferencia del francés, diremos que «las actitudes filosóficas han de traducirse en investigaciones diversas; éstas tienen su coherencia metodológica en el estudio a la vez arqueológico y genealógico de las prácticas consideradas simultáneamente como tipos tecnológicos de racionalidad y como juegos estratégicos de las libertades»³⁶ Además, tienen coherencia teórica (en nuestra relación con las cosas, con los otros y con nosotros mismos) y práctica (en la reflexión crítica e las prácticas concretas).

Volviendo al tema de la organización del Estado a través de las decisiones de la política, actualmente, aunque existen otras instituciones con capacidad de nombrar su saber y hasta de transformarlo en conocimiento³⁷; ¿Cómo dar voz ciudadana a las poblaciones originarias y afrodescendientes, a las personas migrantes, y a otras poblaciones a quienes se les suele negar su saber?³⁸ Mucha agua ha corrido por el río del saber, hoy suenan distintas voces y diversos modos de conocimiento, tanto al interior de las Universidades como fuera de ellas; tanto en la comunidad política internacional como en el ámbito popular. Entonces, si el uso público de la voz y la razón solo parece estar permitido a quienes tienen poder de decir, ¿cuáles serían las principales dificultades para avanzar hacia la reinención del Estado como un novísimo movimiento social, al estilo del plurinacionalismo boliviano?³⁹ El

³⁶ http://www.catedras.fsoc.uba.ar/mari/Archivos/HTML/Foucault_ilustracion.htm, recuperado el día 17 de agosto de 2020.

³⁷ Nos referimos a esas personas que desarrollan su ¿pensar? en función del ¿conocimiento? que circula en los medios de comunicación.

³⁸ Recordemos que también fue Foucault quien, trazando una genealogía del biopoder, habló del racismo de Estado. Para este autor, las relaciones entre poder y resistencia, no compete al derecho sino a la lucha. Para saber más, ver (Defender la sociedad, 2000 [1976] A)

³⁹ Vale más que nunca nuestra postura, sobre todo, ante el golpe de Estado que ha sufrido recientemente Bolivia, principalmente apoyado por la Organización de los Estados Americanos (OEA)

Estado es una relación social, por eso, tanto él como la sociedad se transforman y constituyen mutuamente. De este modo, parecería que el Estado es como un movimiento social y la sociedad es como un movimiento del Estado. No obstante, la cosa no es tan sencilla. Nuestra América, casi finalizando la segunda década del siglo XXI, vive un recrudescimiento de políticas neoliberales. De entrada, ya existe un impedimento importante para que la Argentina se convierta en un novísimo movimiento social. Así, las dificultades son muchas, pero podríamos hacer una síntesis. La extremada actitud depredadora de buena parte de la sociedad política actual, acompañada por una mínima parte (aunque con mucho poder de propaganda) son las empresas audiovisuales: radios, TV, periódicos, e incluso, redes sociales, entre otras. Entre los dos extremos sociales que compondrían en Estado (política y civil) la corrupción de la justicia, en colaboración con los medios de comunicación, han sabido influenciar a una buena parte de la ciudadanía. Esta manipulación de la opinión pública, logró poner en el poder político a representantes de las mismas empresas depredadoras que consumen la vida cotidiana con su egoísmo.

Contra cualquier señalamiento de neutralidad política⁴⁰ que nos podamos topár, hay que destacar que hablar del Estado es conversar sobre política. El Estado no es una isla administrativa o de poder coercitivo (salud, educación, justicia, etc.), sino una asociación política que suele ser afectada (o favorecida) según la inclinación ideológica que adopte la sociedad política de turno. También hay que tener en cuenta que el Estado Argentino (como cualquier otro) es parte de un “supra Estado”, todos ellos sumergidos en la estela capitalista (sobre todo en un mundo económico manejado por los recursos financieros). De este modo, en el siglo XXI, cualquier Estado, pero sobre todo en los del llamado *tercer mundo*, tiene dependencias comerciales, financieras, mercantiles, políticas, diplomáticas, además de intereses propios

⁴⁰ En Argentina hubo una especie de proyecto de despolitización de la sociedad en general y de las instituciones educativas en particular. Solo por mencionar uno de esos casos, aproximadamente en el mes de agosto de 2017, el gobierno de turno creó una línea telefónica para denunciar a docentes que hablaran de política en las escuelas, acusando de adoctrinamiento a la oposición, pero enviando a su tropa a dialogar en las escuelas sobre el famoso eslogan «sí se puede».

a la hora de pensar en un “novísimo movimiento social”. Sin ir más lejos, hace muy pocos meses, se disolvió un gran proyecto regional: la UNASUR. ¿cuánto tiempo, recursos y esfuerzo nos va a costar recuperar los valores comunitarios logrados en la era del progresismo (primera década del siglo XXI)? En ese sentido, ¿cómo lidiar con una era globalizadora del capital financiero sin reclamar un resarcimiento de aquello que la conquista de América (*ego conquiro*) nos ha negado?

Desde la concepción gramsciana del Estado, hay un entramado de relaciones sociales básicas, que construye hegemonía a partir de la conformación de un bloque histórico. En la Argentina, ese espacio de construcción de bloque, lo ha tenido la sociedad sindical: el principal motor de la transformación social desde el avance de los gobiernos justicialistas, conocidos mundialmente como peronismo, aunque ya habían iniciado su lucha social desde el radicalismo de Hipólito Yrigoyen (Dussel, 2018). No obstante, esa parte de la sociedad civil que se integra con la sociedad gubernamental, no siempre ha actuado para amparar a las clases sociales menos favorecidas (económicamente hablando). No solo trabajadores y trabajadoras reales, sino también aquellos grupos que conformarían, de algún modo esa clase social, y que solemos llamar *movimientos sociales*.

Lo que pretendemos notar es que los movimientos obreros, representan a una parte de la sociedad civil o Estado ampliado, que implica un tipo bien interesante de *correlación de fuerzas*. La tesis de Gramsci es que ya no se trata de tomar el poder por la fuerza, sino que existen modos de articular esos poderes de modo dinámico y en constante transformación. Esta metamorfosis va modificando todos los «planos de la vida social a partir de una compleja disputa intelectual y moral, que se dirime a diario en cada una de las trincheras propias y ajenas- que conforman y moldean la sociedad civil» (Thwaites Rey, 2012, pág. 57). Es cierto que estos bloques sindicales se han ido transformando, obteniendo oportunidades de acceder a la sociedad gubernamental como representantes de la ciudadanía. Hasta donde sabemos, a diferencia del poder militar, las sociedades trabajadoras de la Argentina, nunca han pretendido tomar el poder gubernamental por la fuerza, pero sí han sabido ejercer su poder civil, para intentar poner freno a los abusos del poder gubernamental. Es muestra de ello, el clásico acontecimiento

de resistencia conocido como *Cordobazo* (1969)⁴¹, que fuera acompañado por una buena parte del cuerpo de estudiantes y docentes de Universidades Nacionales.

Ahora bien, como cualquier sujeto que actúa como un «sube y baja» desde el gobierno a las bases, hay en varias filas gremialistas de la Argentina, un serio problema de corrupción (Montuschi, 2019)⁴². No estamos invocando solo el tema del enriquecimiento monetario, sino más bien a eso que podríamos llamar «traiciones de clase» que suelen visualizarse a lo largo de la historia reciente. Sin ir más lejos, la llegada de la derecha al gobierno argentino (2015-2019), no hubiera sido posible sin el apoyo de la *mediocracia* y la Confederación General del Trabajo⁴³. ¿No es esto un tipo de traición a sus propias bases sociales? ¿Cómo llamar a un movimiento obrero que colabora con la candidatura de grupos políticos que han expresado con anterioridad su acercamiento a la ideología neoliberal?⁴⁴ Es como si estos sujetos gremialistas (no usamos lenguaje

⁴¹ Dussel, con el fin de sistematizar el origen y desarrollo de la Filosofía de la Liberación, caracteriza los vínculos que se fueron gestando entre estudiantes, docentes y movimientos obreros, entre 1966 y 1976 (En búsqueda del sentido. sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación, 2018 A) Respecto de otras obras que se pueden consultar para saber más sobre este acontecimiento, el Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, se ha ocupado de elaborar una bibliografía selecta sobre el tema. Se puede consultar aquí: <https://www.centrocultural.coop/blogs/utopia/2017/07/07/bibliografia-seleccionada-el-cordobazo>

⁴² Dice Montuschi, que «La corrupción en Argentina constituye un problema muy serio y de larga data. Y ello es así tanto en el sector público como en el sector privado. De acuerdo con las últimas estimaciones realizadas por Transparencia Internacional para el año 2018 (Corrupción, costos y políticas. El caso argentino, 2019, pág. 5)» Disponible en: <https://ucema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/697.pdf>, consultado el 17 de agosto de 2020

⁴³ No hay textos al respecto, pero es notorio el apoyo que se percibió en los encuentros públicos entre el máximo representante de la CGT y Mauricio Macri, a mediados del año 2015. Ver, entre otros, Perfil, edición del 29 de septiembre de 2015, cuando el fundador de PRO estaba en plena campaña electoral. Disponible en <https://www.perfil.com/noticias/politica/mauricio-macri-de-la-mano-con-hugo-moyano-en-campana-0928-0055.phtml>

⁴⁴ Aquí no hay espacio para dialogar sobre este particular nexo entre movimientos obreros y oligarquía, solo queremos enfocar los diálogos que surgen entre las bases de la sociedad civil en unión con quienes podrían ser parte de la sociedad política.

género sensitivo, porque son en su mayoría hombres), hubieran sido fagocitados⁴⁵ por el discurso neoliberal y consumista, consolidado sus propias posiciones sociales, en detrimento de ¿traicionar a su propia clase social?. Lo anterior solo dialoga retóricamente, claro, puesto que: « Con la parcial excepción de algunos países del Cono Sur (entre los que se encuentra Argentina), no existió en América Latina una sociedad civil -al estilo de Gramsci- homogénea y consolidada, que abarcara todo el territorio y relacionara al conjunto de la población entre sí» (Thwaites Rey, 2012, pág. 70).

Lo que queremos hacer notar, es que parece haber una dimensión contradictoria al interior de cualquier Estado, puesto que en su estructura constantemente se mezclan, por lo menos, dos frentes de fuerzas, siendo una de fuerzas, la de las clases subalternas. En este contexto, vale replantearse si «Esta dinámica de combinar las luchas por reformas⁴⁶ con el horizonte estratégico de la revolución, se constituye en el eje directriz para modificar la correlación de fuerzas en favor de las clases subalternas» (Thwaites Rey, 2012, pág. 77). También podría pensarse que la arquitectura del Estado, es « por una parte expresión de su complicidad estructural y, por la otra, el resultado contradictorio y sustantivamente irracional de la modalidad, también contradictoria y sustantivamente irracional, de existencia y reproducción de la sociedad» (Thwaites Rey, 2012, pág. 60)⁴⁷

Jessop, dialogando sobre gobierno y gobernanza⁴⁸ a la sombra de la jerarquía, señala que una de las respuestas del neoliberalismo al fracaso de las políticas aplicadas entre los años 1960 y 1970, fue la exigencia de «“Más mercado, menos Estado”» (El Estado. Pasado, presente y futuro, 2017, pág. 227) Pero, cuando el Estado deja de comprenderse como una relación de fuerzas, para dar paso

⁴⁵ Término acuñado por Rodolfo Kusch para caracterizar la asimilación de un modo de ver el mundo. Más adelante brindaremos más comentarios sobre este concepto.

⁴⁶ Los autores dialogan sobre la constitución de Estados cuyos gobiernos se integran, en su mayoría, desde las bases subalternas, por ejemplo, Venezuela y Bolivia.

⁴⁷ Aquí los autores citan a O'Donnell.

⁴⁸ Dice Monedero (Los disfraces del Leviatán. El Estado en la era de la hegemonía neoliberal, 2017) que la principal virtud de la gobernanza, como estrategia del neoliberalismo para transformar los modos de comprender la arquitectura del Estado, es que colabora en el silenciamiento del conflicto.

al mercado como dador de sentido, quien integramos la sociedad civil, ¿nos convertimos en empresarios y empresarias de nuestra propia vida? Entonces, «Más mercado y menos Estado», parecería querer decirnos que somos seres libres para autogobernarnos, autofinanciarnos y autosatisfacernos. Seríamos como una empresa individual, es decir, una sociedad comercial. Pero pensar de este modo ¿no es un ultraje a la vida comunitaria? ¿qué sería la vida comunitaria en tiempos de biopolítica?⁴⁹

Señala Monedero (Los disfraces del Leviatán. El Estado en la era de la hegemonía neoliberal, 2017) que la ciencia política se pregunta ¿por qué obedecemos?⁵⁰ Vamos a intentar dar algunas respuestas desde este autor, aunque es claro que se trata de un interrogante que se puede buscar en autores de la famosa tríada contractualista, sobre todo, en Hobbes⁵¹. En ese camino recorrido por Monedero, parece adecuado mencionar, en primer lugar, el temor a la coerción. Para el autor, este es el lado oscuro del Leviatán, su capacidad de ejercer el poder físico contra personas y grupos. El segundo tupo «puro» para pensar en la obediencia, lo pone el autor en la noción de legitimidad. En efecto, siguiendo a Weber, señala tres modos de comprender la noción de legitimidad del Estado: tradicional, la carismática y la legal-racional. A esas dos caracterizaciones de la obediencia al gobierno, le agrega la noción de «inclusión» (económica, política, civil y cultural) y también la «rutina» (se crean *habitus* tendientes

⁴⁹ No tenemos espacio para traer a la discusión la obra de Roberto Esposito, pero vale señalar que este autor señala que, desde el ideario político de la modernidad, la comunidad deja de comprender a la alteridad, porque se genera un proceso de inmunidad. Ver, entre otros, Esposito, R. (2009). *Comunidad, inmunidad y biopolítica*. Barcelona: Herder. Esposito, R. (2012 [1998]). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

⁵⁰ Aunque podría decirse que la pregunta hace eco en la filosofía más que en la ciencia, puesto que la segunda estudia hechos, mientras que la primera, analiza problemas. Asimismo, vale mencionar que la pregunta sobre por qué nos sometemos, fue abordada por Etienne de la Boétie, en su ensayo denominado *Discurso de la servidumbre voluntaria*, aproximadamente en el año 1574.

⁵¹ Se puede consultar también: Fernández, M. (2011). Las desigualdades sociales y económicas en el siglo XXI. Vigencia y ponderación del discurso rousseauiano. En R. y Pulley, *Discusiones en torno a la naturaleza humana. Homenaje a David Hume - E-book* (págs. 153-167). Mar del Plata: Universidad Nacional de Mar del Plata.

a cumplir las normas). Es claro que estas caracterizaciones son tipos ideales, porque existen intersticios que hacen que los seres humanos estemos siempre dispuestos a desobedecer, sea en función de una norma o también en el caso de la coerción.

Lo cierto es que la arquitectura del Estado se ha ido transformando, de ahí que hoy, para referirnos a la sociedad política, la teoría política utilice la denominación de «gobernanza» más que de gobierno. Más mercado y menos Estado⁵² señala Jessop (El Estado. Pasado, presente y futuro, 2017). Ciertamente, una frase es escalofriante que indica el inicio de los denominados Estados débiles. ¿Por qué son débiles? Porque están atados a un marco internacional que aplasta las regiones del llamado por esos mismos grupos: Tercer Mundo. Y claro, es que:

Las prácticas de gobernanza van desde la expansión de regímenes internacionales y supranacionales, pasando por asociaciones nacionales y regionales público-privadas, a redes de poder y de toma de decisiones más localizadas y, al menos para algunos investigadores, en particular los foucaultianos, a la gobernanza de mentes y cuerpos (Jessop, pág. 230)

Entre las seis dimensiones⁵³ del Estado que presenta Jessop, nos interesa seguir el hilo de los modos de representación. Dentro

⁵² Dice Jessop, que el Estado está lejos de ser una herramienta pasiva o un actor neutral, porque más que algo estático, es una relación de fuerzas, sobre todo una lucha de clases. El Estado incorpora tendencias sesgadas que privilegian a determinados agentes e intereses por encima de otros. Por eso, si estas tendencias se realizan y cómo y hasta qué punto lo hacen, depende del equilibrio variable de fuerzas, de sus estrategias y de sus tácticas. En ese cambiante equilibrio de fuerzas, median las instituciones, los discursos y las tecnologías gubernamentales. La eficacia de las capacidades del Estado depende, a su vez, de sus vínculos con las fuerzas que operan más allá de sus límites formales, que actúan como *multiplicadores de fuerza*, o subvierten y hasta o bloquean sus intervenciones.

⁵³ Las tres primeras son formales, mientras que las otras son sustanciales. 1) **Modos de representación:** que dan a las fuerzas sociales el acceso al aparato estatal y a sus capacidades. Pueden operar desde diversos medios (clientelismo, corporativismo, parlamentarismo, pluralismo y la *raison d'état*, medios de comunicación y sindicatos -aunque Jessop pone unos reparos en cuanto a estos dos últimos tipos de poder que operan en las relaciones de Estado, puesto que no los considera modos reales de participación-) 2) **Modos de articulación:** arquitectura institucional de los modos y sectores del Estado. organización interna vertical, horizontal y transversal del sistema estatal tal como se expresa mediante la distribución de competencias entre sus partes, en términos territoriales y funcionales. Aquí las cuestiones evidentes son el peso relativo

de este entramado, hay un sector dedicado a los partidos políticos o las uniones partidarias, como cuerpo de representantes para ser

de los poderes legislativo y ejecutivo del gobierno, tanto si se concretan de manera formal como si simplemente son reproducidos en la interacción rutinaria, y la medida en que existe al menos un ámbito formal para la supervisión y el veto de las acciones ejecutivas por parte de una autoridad o poderes externos (el poder judicial, la Iglesia o la multitud). También debe prestarse atención al peso de las varias partes del aparato administrativo, la función de la ley, el dinero y el conocimiento en su organización interna, los mecanismos de reclutamiento de funcionarios del Estado y en qué medida son dueños de sus cargos y de los medios de administración, y la forma y el alcance de su unidad administrativa. 3) **Modos de intervención** (dentro y fuera del Estado) hace referencia a las diversas formas de intervención, que van más allá de los límites del sistema estatal en su sentido más estricto. No implica únicamente el papel del Estado en la demarcación de los cambiantes límites entre lo público y lo privado, sino también los mecanismos institucionales y de organización, y los recursos disponibles para las intervenciones. Pero esta clasificación macroscópica, por su parcialidad, debe ser complementada con estudios más detallados sobre la microfísica del poder estatal. El análisis de esta última está particularmente asociado hoy en día con Foucault, con la teoría del actor-red y con otros postulados orientados a la práctica de la disciplinarianidad y la normalización. Además, su naturaleza de Estado fiscal (el dinero es un asunto clave para el Estado). 4) **Base social del Estado**: es el compromiso social institucionalizado. Este modo hace referencia a la configuración específica de las fuerzas sociales que apoyan la estructura básica del sistema estatal, su modo de funcionamiento y sus objetivos. Esta representación de las fuerzas populares tiene importancia, sobre todo una vez que las masas entran formalmente en política (por lo general, mediante el derecho al voto). Un bloque de poder comprende una alianza duradera entre las clases dominantes y las fracciones de clase que estructura la política del poder y define el “arte de lo posible” en el escenario político. Un bloque hegemónico es un conjunto más amplio de fuerzas populares nacionales movilizadas por un proyecto hegemónico concreto. Aunque de diferentes maneras, el bloque de poder y el hegemónico dependen de la capacidad de gestionar los equilibrios de compromiso inherentemente inestables mediante tácticas ofensivas y defensivas adecuadas. En este modo, Jessop hace un paréntesis especial para referirse a los partidos políticos. 5) **Proyecto de Estado**: asegura la unidad cooperativa del Estado y su capacidad de actuar. Un proyecto de Estado indica los imaginarios, los proyectos y las prácticas políticas que 1) definen y regulan los límites del sistema estatal frente a la sociedad en general y 2) tratan de proporcionar al aparato estatal así delimitado una fundamental unidad operativa interna suficiente para que sea capaz de llevar a cabo sus tareas. El Estado no tiene unidad esencial inherente en tanto que conjunto institucional, incluso allí donde hay isomorfismo o complementariedad formales. Los proyectos estatales pueden originarse fuera de un Estado determinado (por ejemplo, por medio de intelectuales aliados a diferentes fuerzas sociales), pueden ser elaborados dentro (de partes) del aparato estatal o pueden ser copiados de otros lugares o ser impuestos por fuerzas externas. Los proyectos estatales desempeñan una función crítica en el proceso de construcción del Estado o del sistema de gobierno. 6)

elegidos. Pensando en lo que ha sucedido en Argentina, se supone que cada integrante del partido (o de la coalición de partidos, tiene una responsabilidad ante las decisiones de la mayoría de su partido o coalición. Generalmente, se trata de pujas entre proyectos diferentes, que se dirimen en las cámaras legislativas. Estos proyectos suelen tener, por lo menos, dos perspectivas ideológicas. A la ciudadanía argentina nos ha pasado en varias oportunidades. El sistema electoral no nos permite elegir legisladores/as (porque vienen en una boleta sábana). Esto no desmerece el compromiso que cada legislador/a asume ante el proyecto de país al que se incorpora y al cual estaría representando. Sin embargo, hemos visto el descaro de algunos representantes, que votan contra la opinión de su propio partido (o coalición de partidos). Podría decirse, en este marco, que el «Estado es mucho más que un asunto político-jurídico» (Jessop, 2017, pág. 249) y por ello, las luchas que se desatan en la práctica política, no pueden parar. Esto implica que el Estado no tiene autonomía absoluta.

¿Qué relación hay entre la pedagogía, pensada como teoría de la educación, y este entramado ético, jurídico, cultural y gubernamental que venimos describiendo? Estado, política, ciencia, ética y educación, van de la mano y se implican mutuamente. Desde el origen griego de la tradición occidental ha existido algo así como una unión congénere entre filosofía, política y educación (Fernández, *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?*, 2019). De este modo, podría decirse que la pedagogía no existe sin Estado y sin política,

Visión hegemónica: define la naturaleza y los propósitos del Estado para la sociedad en general. Ofrecen unas directrices generales para la gestión de la política estatal. Estas visiones tratan de conciliar lo particular y lo universal mediante la vinculación de la naturaleza y los fines del Estado a una visión política, intelectual y moral más amplia —pero siempre selectiva— del interés público, la buena sociedad, el bien común o un principio análogo de la organización social. Sin una visión hegemónica que vincule eficazmente la unidad institucional y de clase, los políticos y los administradores del Estado pueden tratar de unificar el Estado en torno a su estricta función política de reproducción del aparato estatal en sí, a expensas de sus funciones políticas generales para el conjunto de la sociedad. El Estado moderno no es inherentemente capitalista en su forma o función, porque para analizar el Estado hay que tener presente su polimorfismo, así como por la manera en que la forma problematiza la función y, además, por las tendencias de todas las formas estatales a experimentar el fracaso del Estado

porque es el propio sistema político, de mano de sus profesionales de la educación, el que diseña, elabora y selecciona unos enfoques pedagógicos precisos, dejando de lado otros. La pedagogía es una ciencia y un tipo de filosofía que nace de la problematización de la esfera educativa. Eso no implica que la pedagogía estudie únicamente las metodologías para enseñar y aprender. No, para eso existen otras ciencias, como la didáctica y las teorías del aprendizaje. La pedagogía es un saber político de suyo, no solo por tradición filosófica, sino también por lo que hace a su constitución y validación misma.

Los Estados, históricamente han estado enmarcados en un perfil pedagógico preciso. Desde allí, se fueron seleccionando autores preferidos: Platón, Rousseau, Hegel, Comenio, Pestalozzi, Rodríguez, Martí, Fröbel, Montessori, Freinet, Decroly, Vasconcelos, Sarmiento, Mariátegui, Mistral, Freire, etc. No es que el Estado señale que estas o aquellas son las perspectivas pedagógicas adecuadas para formar docentes. Lo que sucede es que, para que un estilo pedagógico sea bienvenido por el modelo ético-político que cada Estado quiera adoptar, primero ha tenido que ser aceptado por la comunidad científica de su época. Asimismo, para que un estilo pedagógico, que nace del Estado ampliado, sea aceptado por el Estado como sociedad gubernamental, tuvo que estar enmarcado en un tipo preciso de política educativa para la formación de profesores.

En suma, inventar noticias falsas para construir juicios contra la política popular (distributiva de las riquezas) en colaboración con los *mediocracias*, estilos pedagógicos disciplinarios y cuerpos docentes acrílicos producto de ese estilo de disciplinamiento, construyen *habitus* o *habitudes* duraderas y transferibles (Bourdieu. Pierre y Passeron, 1977). Todo lo anterior, impacta en el desempeño del Estado como relación social: desde lo económico (redistributivo), lo político (democrático), lo jurídico (Estado de derecho) y lo cultural (identidades precisas). En todo este entramado educativo, pensado como Estado ampliado (académico, económico, político, mediático, jurídico y cultural), hay estilos pedagógicos diversos (todos con poder discursivo para crear opinión) que impactan en cada uno de esos contextos sociales. La comprensión de tamaña policontextualidad, depende de la posibilidad de transformar nuestra perspectiva epistemológica, tal como nos enseña Santos desde su noción de pensamiento posabismal.

7. A modo de cierre de la primera parte

Nos hemos propuesto buscar medios contra-hegemónicos para pensar resortes metodológicos que nos auxilien en la planificación pedagógica cotidiana, para acompañar y mejorar las estrategias de enseñanza y aprendizaje de los derechos consagrados en la DUDH, junto con la posibilidad de agenciar a la ciudadanía sobre la necesidad de transformarse en sujetos activos que reclaman la presencia efectiva de los derechos adquiridos. Consideramos que este trabajo es un mínimo aporte pedagógico para dialogar sobre los medios contra-hegemónicos para enseñar y aprender a reclamar derechos, sin perder de vista la necesidad de identificar a la DUDH, junto con toda la batería jurídica representada por el derecho internacional de los derechos humanos, son instrumentos jurídicos que, lejos de brindar derechos básicos a la ciudadanía, se han transformado en un nuevo modo de dominación ideológica (Fernández, *La Declaración Universal de Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente*, 2018).

Queremos visualizar estrategias de enseñanza y aprendizaje de corte crítico, lo que nos pone ante la necesidad de pensar caminos interculturales que eviten el aplastamiento o negación de la lucha colectiva por la exigencia de derechos adquiridos. Este es un camino que también nos muestra Santos⁵⁴, aunque desde un pensamiento mucho más actualizado porque su propuesta está siendo hoy, y porque extrae datos de la realidad social, económica, política, civil, epistemológica. Entre estos dos autores, a su modo claro, se encuentran las enseñanzas de Gramsci. Los conceptos elaborados por este último, acompañados por las enseñanzas de los otros dos, podrían auxiliarnos para realizar una lectura pedagógica insurgente o contra-hegemónica, si se quiere, sobre las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la DUDH.

La doctrina de los derechos humanos es un campo del saber hegemónico, es decir, una ideología que tiende a la dominación, en este caso, desde un factor jurídico. Teniendo en cuenta sus contradicciones ético-políticas, puesto que se reconocen derechos básicos que no se practican, además de impedir el diálogo

⁵⁴ Desarrollaremos la perspectiva de este autor en la segunda parte.

intercultural, la teoría de los derechos humanos parece ser una *pedagogía de la crueldad* (Segato, 2018). Así lo conceptualiza la autora, «Llamo pedagogías de la crueldad a todos los actos y prácticas que enseñan, habitúan y programan a los sujetos a transmutar lo vivo y su vitalidad en cosas» (2018, p. 11).

Si visualizamos cómo se organiza la división geopolítica del trabajo intelectual, veremos que, mientras el norte se ocupa de pensar y construir teorías en todas las disciplinas del saber, el sur se ocupa en reproducirlas (de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, 2010). De eso trata la colonialidad del saber, de invalidar toda producción cognitiva nacida en base al pensamiento del sur. Los derechos humanos son un saber incompleto, porque «Otorga derechos solo a aquellos a quienes puede exigir deberes» (de Sousa Santos, 2002, p. 72). Una perspectiva decolonial de los derechos humanos, se funda en la necesidad de construir un tipo de saber insurgente, revolucionario, contra-hegemónico, *sentipensante*⁵⁵ (Fals Borda, 2015), *diatópico* (de Sousa Santos, *Epistemología del sur*, 2011); lo que implica aceptar miradas contrapuestas o desde diversos contextos: sean eurocéntricas, nuestro-americanas, o de cualquier otra región del sur del globo. Se trata, básicamente, de aceptar un diálogo entre lo individual (situado) y lo universal (eurocéntrico). Todos esos elementos pueden ser analizados desde una contra-pedagogía de la crueldad, puesto que la resistencia y transformación nunca nos llegará del Estado, sino del diálogo comunitario. Una «contra-pedagogía de la crueldad» es insurgente de suyo, porque nos brinda una mirada crítica que es contra-hegemónica, contra-patriarcal, contra-eurocéntrica. Con esa lectura y la posibilidad de realizar nuevas planificaciones, ¿encontraremos modos de agenciamiento contra-hegemónicos para pensar la formación de una ciudadanía del y para el nuestro sur? Las propuestas metodológicas insurgentes comienzan en la segunda parte.

⁵⁵ *Sentipensante* quiere decir que se actúa con el corazón y con la cabeza. Este concepto le es regalado a Fals Borda (2015) por unos pescadores de Sucre. La palabra también ha sido utilizada por poetas, como es el caso de Eduardo Galeano.

CAPITULO II

Segunda parte: propuestas metodológicas transmodernas

1. A modo de introducción

En esta parte del ensayo, pretendemos brindar una serie de argumentos para iniciar un diálogo reflexivo que nos ayude a pensar una nueva EDH. Un camino que nos permita ir más allá de las recomendaciones internacionales (ONU, OEA, etc.). Hace varios años que recibimos directrices internacionales para planear la EDH, pero en lugar de visualizar avances en la presencia efectiva de derechos, estamos viendo cómo se aplasta a la ciudadanía latinoamericana en particular y todas las naciones del sur global en general. Así, vemos como el modelo educativo recomendado para la EDH, igual que la adopción de convenciones por parte de las más de ciento noventa naciones del globo, no ha logrado mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales de nuestro sur global. Por el contrario, esa arquitectónica global, cada vez más salvaje, empeora cada día, la vida de la mayoría de habitantes de la tierra. Dicho de modo distinto, mientras recibimos esos modelos educativos planificados en lujosos hoteles del mundo, los dueños de ese impresionante universo que representa a las naciones unidas se enriquecen aceleradamente, el sur se hace cada vez más pobre, y cada vez vemos menos posibilidades para reclamar por mejores condiciones de vida.

Consideramos que, para dejar de interpretar relatos desde esos tradicionales marcos teóricos eurocéntricos, parece que nos faltan herramientas que nos permitan traducir el relato epistémico de la vieja opción sujeto de conocimiento versus objeto de estudio, para pasar a narrarnos desde un relato “de sujeto a sujeto”. La etnografía tradicional nos legó la posibilidad de contar con fuentes documentales extraídas de las entrevistas participantes, pero esas entrevistas suelen ser traducidas

al lenguaje de la epistemología del norte, poniendo en lugar de objeto cada narrativa (relato, imagen o lo que fuere que se logra en cada entrevista). Las técnicas hermenéuticas con estilo propio, claro está, ponen en lugar de sujeto a quien investiga y a quien brinda su relato. En esta perspectiva de investigación, no hay objeto de conocimiento, sino dos sujetos que buscan complementarse. Comprender que el conocimiento se construye entre sujetos diversos, es la tarea principal de la traducción intercultural (de Sousa Santos, 2002).

Dado que el conocimiento nunca es unívoco, ni universal, necesitamos pensar en una perspectiva cognitiva comprensiva que nos permita acceder al saber de sujeto a sujeto, es decir, entre sujetos. La ciencia moderna echó por tierra los conocimientos populares o saberes cotidianos, al implantar una metodología particular para alcanzar el conocimiento científico. En el caso de los criterios de evaluación alternativos (de Sousa Santos, 2014) esas herramientas tendrán que ser de tipo pragmáticas. Este tipo de metodología no extractivista¹ (Rufer, 2018), necesita organizar criterios de evaluación contra hegemónicos, que nos permitan mirar de manera conjunta cada caso. Si se trata de evaluar una política pública, la metodología adecuada es ponderar los factores contextuales. Si se trata de un caso antropológico que mira motivos de preferencias religiosas, parece adecuado escuchar la voz de la otredad. Lo más significativo es poder comprender que los criterios de evaluación pos-abismales, precisan una mirada poco contaminada con el saber hegemónico.

El propósito de ajustar las metodologías y técnicas de investigación, es avanzar en concepciones contra-hegemónicas sobre las herramientas y técnicas tradicionales para la investigación. Primero, porque todo el saber de la ciencia occidental ha sido construido en base al matrimonio entre saber cotidiano y saber que posteriormente se llamó científico (episteme). Aun así, los desarrollos de las ciencias y la filosofía, fueron dando pautas para, cada vez con más fuerza,

¹ «No extractivismo» es una metáfora para designar el paso de las metodologías coloniales a las poscoloniales y descoloniales. En el texto de Rufer (historiador argentino radicado en México) trata de pensar en cómo revolucionar el campo tradicional del archivo, ese modo de extraer conocimientos de una serie de fuentes históricas. El énfasis del artículo está puesto en la posibilidad de revolucionar las metodologías de estudio que él llama «extractivista», para intentar enunciar cómo podríamos avanzar hacia una ruptura metodológica de tipo poscolonial.

desmerecer el saber popular (ancestral, originario, popular, o como se le quiera llamar a esas cogniciones que no han pasado por el tamiz de la experimentación y validez epistemológica). Parecería que nos hacen falta categorías de análisis que nos permitan posicionarnos científicamente desde un lugar híbrido o ecológico, ya no como sujetos que toman la palabra de la otredad como objeto de conocimiento, sino para pensar un trabajo de investigación desde una perspectiva que vaya “de sujeto a sujeto”, donde ambas partes (investigador/a y entrevistado/a) colaboran en la producción cognitiva. Además, si recorremos que las transformaciones que fue teniendo la investigación en ciencias sociales, parece que aún nos falta afilar mucho las estrategias hermenéuticas para nuestro sur (Fals Borda, 2015).

Rita Segato, muestra la contradicción que surge entre comprensión y experiencia, a propósito de referirse al modo en que la antropología occidental ha interpretado los resultados de los trabajos de campo, indicando que “Los espacios del mito, sustentados por el ritual, son permanentemente patrullados y sistemáticamente censurados como redundantes, cosméticos, accesorios” (Segato, 2016, p. 50). Ante la vigilancia epistemológica, es donde el relato ancestral (mágico, espiritual, místico, poético, etc.) necesita transformarse en categorial, es decir que precisa del tamiz de una interpretación que se ajuste al paradigma epocal. Por eso vale advertir con Segato que «No es nuestra tarea, como antropólogos, echar por tierra los mitos, sino precisamente “mitologizar”, dar al mito su lugar insustituible, reencantar el mundo» (Segato, 2016, p. 59). Este tipo de afirmaciones para dar tratamiento a la fuente de información, parece ser la vía más adecuada para la interpretar los diversos relatos sin resabios coloniales.

2. Buscando una voz descolonial en la obra de Frantz Fanon

La obra de Fanon es imprescindible para comprender el problema del poder que implica la empresa cultural colonizadora. Mucho antes de que Quijano² denunciara la opresión de

² Segato sostiene que hay cuatro teorías que supieron cruzar la frontera que divide al mundo en norte y sur geopolíticos: Teología de la Liberación, Pedagogía del

la colonialidad del poder, Fanon lo había vislumbrado en una publicación clandestina del año 1961: *Los condenados de la tierra* (2013), brindando pautas para comprender el racismo, y algunas herramientas para combatirlo. Samir Amin (2009), a partir de su lectura sobre la obra de Fanon, dice que podemos hablar de dos colonizaciones, una interna otra externa; siendo la revolución o revuelta interna, un complemento de las revueltas externas. En ese marco, la pretendida revolución americana (burguesa, por cierto) es algo así como un camino hacia la consagración de la consolidación de una revolución externa: el capitalismo mercantilista. En ese contexto revolucionario, no solo los negros, es decir los hombres negros, resultan víctimas de la opresión, sino también otras etnias y comunidades indígenas, por llamar de alguna manera a otras poblaciones sometidas al colonialismo capitalista del siglo de las revoluciones, que se fueron sucediendo, entre otros países esclavistas, principalmente en Norteamérica, México y Brasil.

Desde una perspectiva más filosófica, Grosfoguel (2009) señala que la obra de Fanon nos pone en el camino para pensar el *no-ser*, es decir una episteme de tipo geopolítica del ser colonizado, producido por el ser imperial de la epistemología cartesiana. El negro termina siendo el ser del ego-capitalismo que no va al infierno porque ya vive en él. La pregunta clave aquí es ¿qué existencia se produce desde el ser colonial? En ese marco, el negro subjetivado por la episteme blanca termina siendo un negro que busca ser blanco. Así, se produce un proceso complejo de “epidermización”: que son estructuras complejas del poder racista que constituyen la subjetividad del negro, en el marco de una subjetividad blanca. Grosfoguel dice que la descolonización de los negros “se efectúa contra dos niveles: el psíquico individual y el macro estructural de los procesos sociales” (2009: 264). Así, podría decirse que el problema del colonialismo es “el resultado de una relación histórica de dominación y explotación capitalista-colonial” (2009:265).

Es importante no perder de vista que el problema del racismo, lejos de haber terminado y allende a la cuestión del color negro de la

oprimido, la Teoría de la Marginalidad que fractura la Teoría de la Dependencia, y, más recientemente, la Perspectiva de la Colonialidad del Poder (La crítica de la colonialidad en ocho ensayos Y una antropología por demanda, 2013: 35).

piel, está presente en otras versiones discursivas. En este sentido, hay múltiples versiones de racismo, pero todas ellas derivan del poder de la colonialidad y su empresa explotadora³. Esta característica opresora de la colonialidad, se extiende a otras esferas de la cultura: la ciencia, la religión y el derecho, al tiempo que es productora del patriarcado.

Sin pretender reducir el cúmulo de complejidades que hacen al problema de la colonialidad del poder, podría decirse que éste termina siendo político-epistémico, y definitivamente ontológico. En el caso del último, ya sabemos que no podemos pensar el *no-ser* y el *ser* al mismo tiempo. No podemos, porque estamos atados/as a esa consistente matriz ontológica heredada del pensamiento moderno que procede a adaptar a su antojo la tradición griega. Esa perspectiva monista sobre el origen del mundo, nos impone esa única mirada ontológica, y ésta se apoya en bases binarias. Es cierto que este problema es de difícil comprensión, pero no es menos cierto que este binarismo ontológico hace que el mundo de la vida termine organizándose mediante opuestos: negro-blanco, hombre-mujer, lindo-feo, malo-bueno, cielo-tierra, rico-pobre, izquierda-derecha, derecho-deber, alto-bajo, sabio-ignorante, civilización-barbarie, filósofos-sofistas, etc.

En esa misma ruta binaria que da luz a la ontología eurocéntrica, la lucha de contrarios dirige también la empresa epistemológica, fundando un tipo de explicación natural para entablar la búsqueda de la comprensión de la cultura, siendo que no es lo mismo explicar la naturaleza que comprender la cultura. En ese mismo binarismo epistemológico, también surge la noción del conocimiento verdadero. Así, no es lo mismo un conocimiento popular, ni un saber ancestral, que poco valor obtienen del juicio científico, que otro rigurosamente estudiado mediante una serie de pasos científicos validados por la comunidad científica. Una comunidad de sabios que también se hunde en el binarismo epistemológico.

En esa empresa binaria en la que nace la ontología eurocéntrica, y que permite el surgimiento de la epistemología moderna, germina otra perspectiva unidireccional: la política. Una mirada sobre la

³No tenemos espacio aquí para ampliar este tema, pero vale mencionar que la empresa colonizadora siempre busca un chivo expiatorio para fundamentar la necesidad de seguridad física. Mientras que antaño esa amenaza estaba dada por las etnias y poblaciones que no cabían en el estereotipo europeo, actualmente en problema del racismo se extiende al terror hacia todo lo vinculado con el islam, es decir la “islamofobia”.

política que funda la idea de la necesidad de contar con contratos sociales para protegernos de la violencia salvaje: de humanos contra humanos, de seres monstruosos que no respetan la propiedad privada, y de pobres contra ricos. Ese contractualismo inicuo que ya Rousseau denunciaba, sigue la ruta del binarismo. En suma, la ontología, la epistemología y la política, de cuna eurocéntrica, no parece poder romper, grosso modo, con la matriz de opuestos⁴.

En esa ruta binarista, el inconsciente colectivo es algo así como una “negrofobia” (2009: 277), entendiendo este concepto como la suma de prejuicios derivados de la reproducción cultural, ante cualquier *cosa* (mito, episteme, etc.) o *ser* que se presente como distinta de lo blanco. Como el negro se educa con la visión cultural eurocéntrica (colonialista, capitalista, patriarcalista) transfiere de algún modo el sistema de opresión, aunque busque la liberación. Se trata de una dificultad histórico-estructural (temporal y sistémico) porque el problema es que necesitamos educarnos para lo accional, o lo que es lo mismo educarnos para actuar.

Nos está faltando una nueva episteme. Un nuevo modo de comprender el saber de modo situado, que trascienda la pretensión de universalidad. Un modo de entender el conocimiento, que nos ponga en un sistema de pensamiento distinto al eurocéntrico, aunque incluyéndolo. Parafraseando a Rousseau: “hombres y mujeres nacemos libres e iguales, más en todos lados se nos traslucen las cadenas”. En suma, ontología, política y epistemología, son las categorías que hacen surgir la cultura de la modernidad, empresa que se sustenta y retroalimenta gracias al desarrollo de la colonialidad. Entre ambos ejes, colonialidad y modernidad, se ubica el capitalismo; además del poder del patriarcado.

Fanon nos pone en la estela de pensar nuestro cuerpo. No se trata de olvidarnos de la racionalidad del pensamiento, sino de subordinarla al maltrato que nuestro cuerpo viene padeciendo desde la conquista. Destacar la importancia de nuestro cuerpo, es cuidarnos y cuidar la vida de la tierra, al tiempo que cuidamos la única vida que tenemos los seres humanos como seres de la tierra, del humus. De eso trata el saber poscolonial, descolonial

⁴ Aquí la intención es polemizar, haciendo un corte grueso de esta tradición, pues esto no significa que existan grandes aportes, incluso en términos de emancipación y crítica.

o transmoderno⁵. Existen muchos trabajos que rescatan esta propuesta de pensar el cuerpo por sobre el pensamiento.

Con Paula Meneses (2016), descubrimos un cúmulo de interpretaciones sobre el conocimiento decolonial, en este caso, surgido de participar en espacios en los que se piensa y produce la comida mozambiqueña. Se trata de un texto auspicioso, interesante y provocador para reflexionar sobre saberes poscoloniales desde la preparación de alimentos. Este ensayo de Meneses, además de abrir una ventana para desandar las luchas feministas hegemónicas, se reconocen múltiples aportes epistémicos sobre el caudal de conocimientos del sur que ha perdido silenciado e invisibilizado. Además de su arista motivadora, el material de Meneses nos acerca una metodología adecuada para realizar una «traducción intercultural» (de Sousa Santos, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, 2010)⁶. La autora muestra los circuitos que se entretajan en base a una serie de saberes entramados: culturales, culinarios, históricos, y geopolíticamente situados. Saberes culinarios que pueden pensarse como un conjunto de conocimientos que han sido invisibilizados por la epistemología occidental moderna, ese saber que aún hoy continúa dirigiendo la ciencia y la educación académica, siendo que existen múltiples modos para construir alternativas tendientes a pensar sobre la producción de conocimientos que nos permitan mirar otros mundos, otras formas de desarrollo que puedan superar la barrera del problema económico, y comprender la lucha de mujeres desde su gravitación en contextos distintos a los eurocéntricos.

¿Podemos pensar en el cuerpo como un territorio de memoria y resistencia anti-colonial? Tal como nos ha enseñado Foucault (*Historia de la sexualidad. La voluntad del poder*, 1977), el cuerpo está atravesado por el ejercicio del poder disciplinario. La disciplina (Foucault, 1976) es como un múltiple juego cultural que abarca lo epistémico, lo político, lo económico y lo educativo. Lo que este gran crítico de la cultura de la modernidad no advirtió, aunque sin

⁵ Existen divergencias en torno a la utilización del prefijo pos. Aquí estamos intentando dialogar en torno a estos conceptos, aunque no vamos a detenernos en su caracterización. Es decir, no pretendemos hacer una exégesis de lo pos, de lo que ya pasó o que trascendimos, sino de realizar una crítica al modo de organizar el conocimiento de la modernidad, porque la academia, permanece atada a esas concepciones.

⁶ Más adelante, volveremos sobre este particular tema.

hablar del saber colonial, es que las marcas de los cuerpos atravesados por la imposición del poder están del otro lado de la línea abismal (de Sousa Santos, Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2010). Eso implica que hay algo insondable, incomprensible y profundo que atraviesa esos cuerpos; desde el saber abisal⁷, entendido como un modo de adaptación de seres que habitan las profundidades.

Comprender el lugar del cuerpo desde el mensaje foucaultiano nos ayuda a pensar ese territorio de memoria y resistencia. Lo anticolonial indica la posibilidad de pensar una propuesta insurgente: anti-hegemónica, anti-moderna y anti-eurocéntrica. La modernidad nos habló del sujeto que piensa, y en ese camino, fuimos perdiendo toda posibilidad de hablar del cuerpo: un cuerpo que, desde el discurso occidentalizado, siempre está subordinado al pensamiento. Ahora tenemos que intentar un enroque, ver nuestro cuerpo sin pensamiento, o lo que es lo mismo, ver nuestros cuerpos tomando distancia del sujeto pensante, o desde otros modelos de pensamiento.

El cuerpo humano, concebido por el discurso epistémico inventado por la política filosófica de la modernidad occidental, es un cuerpo abisal y abismal. El cuerpo, visto desde el saber eurocéntrico, es como un pedazo de carne que grita en silencio, porque ha sido disciplinado para tal fin. Grita ese cuerpo, porque no se le permite *estar*⁸. Cuerpo que protesta desde sus posturas y dolores, porque está impedido de *gravitar* en una ecología de saberes.

Nuestros cuerpos disciplinados por la ciudad tienen la marca colonial y capitalista. Nuestros cuerpos, los de hombres, mujeres, infantes, jóvenes de hoy, llevan siglos de educación disciplinante. Pero esos cuerpos disciplinados son los cuerpos de las ciudades, cuerpos educados en la matriz europea. Por eso, un cuerpo como territorio de memoria y resistencia anticolonial, no lo encontraremos en las ciudades, sino en los lugares que aún no han sido contaminados con la matriz de pensamiento occidental.

⁷ No tenemos certeza de cuál de los dos términos (abisal/abismal) sea el correcto, porque en textos en idioma portugués se menciona la palabra abisal, y en las traducciones al castellano, se lee abismal. Lo cierto es que, aunque son términos que podrían vincularse entre sí, no son lo mismo.

⁸ Retomaremos este concepto desde la palabra de Rodolfo Kusch.

Pero hay cuerpos que han permanecido bajo la influencia originaria de la educación ancestral, por tanto, han sido poco disciplinados con la matriz occidental. Buscar esas narraciones, es decir hacer un relato testimonial de nuestros cuerpos del sur, sin pensamiento abisal/abismal, será más sencillo si contamos con otras formas de comprender el cuerpo, esas formas originarias, es decir ancestrales, de nuestro sur. Se trata de cuerpos que pueden hablar desde un territorio de memoria y resistencia anticolonial. La obra de Rodolfo Kusch, nos puede acompañar en esta batalla cultural y epistémica. Veamos cómo y por qué.

3. Epistemologías del sur y fascismo cultural: la traducción intercultural⁹

Hay un triple entramado en nuestras formas de pensar la América del Sur, que nos impide deshacernos de los tradicionales sistemas de dominación: *el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo*. Tres formas de hegemonía cultural que de Sousa Santos llama: *fascismos* (2016), puesto que en todos ellos se destacan relaciones sociales de violencia y desinterés por el prójimo. Según la mirada de este mismo autor, los medios para salir de estos fascismos, están vinculados con la participación activa de la ciudadanía, tanto en las decisiones sobre las políticas públicas, como en los debates políticos para concretar mejoras comunitarias y territoriales. Se trata de una forma de participación que permita el surgimiento de un tipo de democracia articulada entre representación (lo instituido) y participación activa (lo instituyente), puesto que ambos son un circuito continuo de la *praxis* ciudadana.

Boaventura de Sousa Santos destaca la importancia de sistematizar el conocimiento surgido de las diversas luchas de los movimientos sociales, es decir ese saber más vinculado a la práctica comunitaria y territorial participativa que al mundo teórico. La

⁹ Este apartado es una versión modificada sutilmente de una publicación anterior: (Fernández, REVISTA INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp Educación en Derechos Humanos: un compromiso ético con la democracia, 2017).

posibilidad de sistematizar el conocimiento práctico surgido en y desde los movimientos sociales emergentes, es algo así como un medio para luchar contra las epistemologías hegemónicas. Por otro lado, el autor señala que la lucha contra los fascismos, se funda en un ingenio comunitario y territorial, que se caracteriza por los modos de articular dos tipos de actividad democrática: las prácticas políticas representativas, es decir tradicionales, y las prácticas políticas participativas, es decir aquellas formas políticas más vinculadas a los movimientos sociales. A este modo de caracterizar el saber surgido de la práctica política participativa contra los fascismos, de Sousa Santos lo llama: *epistemologías del sur* (2011).

La epistemología del sur caracteriza a aquellas formas de conocimiento que nacen de la lucha cotidiana que emprenden diversos colectivos sociales desde los movimientos sociales emergentes. La epistemología del sur muestra un conjunto de saberes propios de la *praxis*. *Colonialismo*, *patriarcalismo* y *capitalismo*, resultan tres entramados culturales nacidos del pensamiento de los grupos vencedores. La reproducción cultural de estos últimos, hegemónica desde su origen, impide que se reconozca la legitimidad de aquellos. Surge, así, una relación fantasmal entre teoría y práctica, que invisibiliza el carácter transformador de las luchas sociales más avanzadas.

Una *epistemología del sur* destaca un conjunto de saberes negados y desestimados por la tradición académica occidental, y nos invitan a hacer valer o darle legitimidad a unas prácticas populares que han demostrado firmeza en las luchas sociales por ser reconocidas. La *epistemología del sur* es un modo de nombrar un conjunto de saberes surgidos de la lucha encarada por poblaciones históricamente silenciadas y excluidas, pero que aun así siguen luchando como siempre, contra: el sexismo, el colonialismo, la homofobia, la xenofobia, la marginalidad a la que se somete a personas migrantes, personas con alguna discapacidad o personas desempleadas, la discriminación religiosa, etc. Dicho con palabras del autor:

Entiendo por epistemología del Sur el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo (2011: 35).

Para evitar el avance de los fascismos culturales que afectan nuestro mundo de la vida, resulta primordial que nos pongamos a participar de las deliberaciones que afectan a las políticas públicas. Dicho de otro modo, urge buscar los medios para dar paso a una serie de prácticas políticas participativas. Es como si la ciudadanía y lo popular estuviesen nombrando las mismas cosas.

En esta coyuntura entre saberes, el epistemológico (europeo y norteamericano) y el popular (ancestral, práctico), Santos hace referencia a un *saber abismal*, representado por la filosofía y la ciencia moderna y su continuidad teórica (Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes, 2014). Su crítica epistemológica inaugura la posibilidad de ir más allá de esa línea de conocimiento. En casi toda la obra producida por este autor, se descubre una senda teórica que parece salida de la *filosofía de la praxis* gramsciana. Además de batallar por el reconocimiento, difusión y validación del saber popular, Santos elabora su trabajo desde una coyuntura entre dos líneas de pensamiento: conocimiento occidental (europeo, colonialista, capitalista, patriarcal), y el conocimiento popular (propio del sur colonizado). A esta articulación epistemológica entre dos tipos de conocimiento (doxa y episteme, praxis ancestral y praxis popular) Santos la denomina: *ecología de saberes* (Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2010). Para una epistemología del sur son importantes las estrategias intelectuales que permitan articular el saber propio de la academia (epistemología tradicional) con el saber del mundo de la vida (conocimiento ancestral, campesino y popular). Es en este mismo texto, en el que Santos nos brinda una audaz crítica hacia el sistema internacional de los derechos humanos.

Tal y como está estructurada la academia actual, tanto el derecho como la ciencia, son dos campos del saber con categoría de hegemónicos, o lo que es lo mismo, un modo de ver el mundo abismal y unidireccional. Se trata de dos vectores que producen la muerte de otros saberes, al decir de Santos, *Epistemicidios*. Esto impone a la parte geopolítica del sur, la eterna ubicación del estar del otro lado de la línea abismal, tornado todo conocimiento que quede por fuera de la línea del norte, algo invisible. Esta invisibilidad de las experiencias y saberes del sur, dado que no se la reconocen como válidas, no existen, son invisibles, o están ausentes. La teoría crítica eurocéntrica (occidental, moderna) en ninguna

de sus versiones, está en condiciones de explicar el conocimiento surgido de una serie de prácticas políticas que se dan al interior de las luchas germinadas en el seno de los movimientos sociales (populares, indígenas, campesinos, feministas, etc.). Esto es así, porque los criterios de validación cognitiva de corte eurocéntrico, no resultan adecuados para analizar relatos, testimonios o teorías experienciales. En ese sentido, podría decirse que la teoría crítica hegemónica (patriarcal, colonial, capitalista) visibiliza una relación fantasmal entre teoría y práctica, porque se trata de un saber surgido en ámbitos extraños a los centros de producción popular, donde las palabras que circulan habitualmente son: Madre tierra, respeto, autogobierno, comunitarismo, buen vivir, etc.

Así, la obsesión por la teoría que caracteriza al saber ilustrado (eurocéntrico, abismal) enceguece y opaca al saber de las prácticas ancestrales y populares. Esto desmerece, en términos de las acciones académicas obsesionadas por un mundo teórico convencional, toda la riqueza del saber nacido exclusivamente de la experiencia, entre los que se encuentran los saberes originados en el seno de los nuevos movimientos emancipadores. Pero hay que poner un punto aquí, porque si bien es cierto que en nuestro *sur* también tenemos problemas modernos (libertad, igualdad, fraternidad), del mismo modo, es correcto decir que las soluciones de la modernidad y las subsiguientes (liberalismo, marxismo, criticismo, reproduccionismo, etc.) no han logrado dar respuestas adecuadas a los problemas del sur global. En esa línea, para descubrir puntos de conexión que nos permitan poner al soslayo el saber de la experiencia práctica, ese saber que ha permanecido oculto, necesitamos tomar distancia de las teorías eurocéntricas, buscando nuestros propios criterios de validación cognitiva. «Eso no significa dejarlas de lado, sino buscar los medios para reconstruirlas» (2010: 21).

Ahora bien, ¿por qué el autor habla de un pensamiento abismal? El factor primordial que permite trazar una línea que separa los saberes en válido y no válido, está representado por la imposición de la epistemología convencional del norte, es decir, el pensamiento occidental nacido en el mundo moderno. Esta epistemología eurocéntrica, divide la realidad social en dos universos. Esa línea divisoria hace que la otra realidad desaparezca como tal. Lo que implica que esa otra realidad (la que está del otro lado de la línea abismal) sea no existente y se excluya de la concepción de mundo

aceptada. En esa trinchera cognoscente, el saber de la modernidad occidental se presenta como un paradigma político:

...fundado en la tensión entre *regulación social* (Estado, mercado y comunidad) y *emancipación* (racionalidad estética -arte y literatura-, cognitiva/instrumental -ciencia y tecnología- y moral/práctica -ética y derecho). Esta es una distinción visible que fundamenta todos los conflictos modernos, pero hay otra distinción invisible, sobre la cual se funda la primera: la dicotomía que existe entre las sociedades metropolitanas y los territorios coloniales (2010: 30).

En suma, en los territorios colonizados, el paradigma sociopolítico imperante es de tipo abismal, es decir, la dicotomía *apropiación/violencia*. En el marco de este paradigma abismal, los saberes campesinos, indígenas, populares, entre otros saberes cuya validación es distinta a la que surge de la epistemología eurocéntrica, quedan del otro lado de la línea abismal, y son considerados: idolatría, opiniones, creencias, comprensiones intuitivas o subjetivas que, a lo sumo, pueden convertirse en materia de investigación, pero que no serán conocimientos válidos. En el sur global, es decir del otro lado de la línea abismal, opera el saber de: lo mágico, lo violento, lo falso, etc.

Desde una mirada intercultural del saber, que contradiga la visión epistemológica y jurídica nacida de la concepción abismal, surge la visión pos-abisal. Esta perspectiva reconoce una pluralidad de conocimientos interconectados, por los que se explora una diversidad epistemológica del mundo, para ir más allá del conocimiento convencional (moderno y occidental). Así, una metodología que apueste a la *ecología de saberes*, vendría representando una visión pos-abismal. Esta epistemología insurgente apuesta y expande el carácter *testimonial* (experiencial) de los distintos saberes, abrazando lo académico con lo popular. Por eso, «La ecología de saberes no concibe los conocimientos en abstracción: los concibe como prácticas de saberes que permiten o impiden ciertas intervenciones en el mundo real» (2010: 55).

En ese contexto abismal de supremacía cognitiva del norte global (colonialista, capitalista y patriarcal) Santos propone una nueva mirada de concepción intercultural de los derechos humanos. Pensando en desatar los nudos contradictorios que impone la política internacional de los derechos humanos, el autor identifica

una serie de tensiones dialécticas, que son fáciles de seguir en la historia de las Naciones Unidas. Una de estas tensiones es la dicotomía ideológica entre regulación social (programa liberal) y emancipación social (programa revolucionario). «La política de los derechos humanos, que se había mantenido para gestionar el orden entre regulación y emancipación, está atrapada en esta doble crisis (regulación-emancipación), aun buscando los medios para superarla (2010:65).

La segunda tensión se identifica entre Estado y sociedad civil. Esta dicotomía es clara al mencionar que los primeros programas de lucha que encara la política de derechos humanos es una batalla contra el poder del Estado, siendo este último, quien viola y al mismo tiempo garantiza su presencia. En esta opresión del Estado contra la sociedad, las luchas que siguieron de las políticas de corte civil, al transformarse en un tema más bien económico, pusieron al Estado como el responsable del bienestar de la sociedad. Pero posteriormente, las estrategias capitalistas, «exigieron un Estado más débil, quedando las políticas de derechos humanos (hegemónicas y contra-hegemónicas) atrapadas en la rápida transformación de conceptos, sin poder recuperarse hasta el momento» (2010:65).

La última tensión, es la que caracteriza a la actualidad. Santos la identifica como contradicción entre Estado-nación y globalización. Así, la política globalizadora (gobernanza mundial, equidad global, sociedad civil global, etc.) trae más problemas que soluciones, tanto desde el punto de vista hegemónico como en el caso de la perspectiva contra-hegemónica, puesto que nos asaltan las contradicciones: normas de protección de derechos por un lado (toda la producción internacional, regional, nacional y local entramada), y vulneración de derechos por el otro (hambre, miseria, tortura, pandemias, degradación ecológica, etc.).

En síntesis, la tensión epistemológica entre el norte y el sur globales, está atravesada por la línea abismal que separa los saberes válidos de los inválidos, imponiendo la mirada del primero. Esta misma tensión puede trasladarse a las ideologías que han marcado históricamente al derecho internacional de los derechos humanos, es decir, esa oposición entre comunitaristas y liberales. La aparente armonía social que surge de la imposición de un pensamiento único (globalizante) cristaliza las concepciones ético-políticas tradicionales, retrasando y hasta negando, las transformaciones

sociales y económicas de las sociedades del sur en general y las de la América Profunda en particular. Estas tensiones dan cuenta de la imposibilidad de desarrollar modos interculturales (ecológicos) de ver el mundo. La negación de los derechos consagrados en distintos documentos internacionales, es la prueba fáctica de esta afirmación.

Desde nuestro lugar de intelectuales, y sobre todo si nos vestimos de profesionales transformadores/as, no basta con encarar acciones de difusión de los derechos humanos. En este contexto abismal, nos urge pensar nuevas formas de plantear estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas para crear modos de resistencia al pensamiento único. Resistir implica la condición de posibilidad de hallar, de modo conjunto y colectivo, nuevas agencias ciudadanas para desarrollar actividades de exigibilidad de los derechos adquiridos. Lo que necesitamos, entonces, es contar con metodologías pedagógicas ecológicas, es decir, insurgentes. Proponemos a continuación, algunas metodologías nuestro-americanas que, sin ser específicamente pedagogías, nos pueden iluminar el camino.

4. Traducción intercultural y ecología de saberes: un pensar y actuar situado

Con el propósito de superar la línea abismal que desacredita el saber ancestral (popular, campesino, cotidiano), cometiendo un *epistemicidio* a partir de identificar un único conocimiento válido (colonial/moderno –eurocéntrico/nordatlántico), Santos (Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2010) propone crear una especie de ecología de saberes. Para ello, formula una metodología de tipo posabismal que llama: *traducción intercultural*. Traducir interculturalmente alude a la condición de posibilidad de establecer diálogos epistémicos, en los que quepan todas las epistemologías, incluso la hegemónica. El ejemplo que pone el autor, basándose en el postulado eurocéntrico de la existencia de una filosofía universal (la occidental, claro) es implementar un diálogo entre filosofías otras. Lo complejo no es postular que existen diversas filosofías, porque eso, hoy por hoy, está claro. El mayor problema al que nos enfrentamos es el de hacer frente a una lucha cognitiva, haciendo notar a las comunidades universalistas, que hemos vivido durante

siglos desestimando los saberes no-occidentales (epistemicidios sucesivos). Pero hay una complicación, tal vez menos notoria a simple vista, que implica que algunos términos de la filosofía occidental, son incompatibles con otras filosofías, dada la polisemia lingüística a la que nos enfrentamos¹⁰. Esto también ocurre con otros conceptos que se auto-postulan como universales.

De las variadas preguntas que se hace el autor para promover el diálogo de saberes, entendemos que esta es la más significativa para lo que nos compete en este artículo: «¿cómo luchar contra las líneas abismales usando instrumentos conceptuales y políticos que no las reproduzcan?» (2010:65) A nuestro entender, y siempre desde una impresión pedagógica, una de las respuestas posibles es la educación en derechos humanos situada (nuestro-americana), pensada desde la lucha colectiva, es decir, desde la insurgencia que nos puede poner en un camino contra hegemónico, porque: «La ecología de saberes está constituida por sujetos desestabilizadores, individuales o colectivos, y es, al mismo tiempo, constitutiva de ellos. Esto es, una subjetividad dotada con una especial capacidad, energía y voluntad para actuar con *clinamen*¹¹» (2010: 64).

De lo dicho hasta aquí surgen algunos interrogantes vinculados a la ética, la política, y el conocimiento, por ahora nos interesa colocar los que siguen: popular, pueblo y ciudadanía, ¿nombran una misma cosa democrática que vale para todos los casos? ¿Cuál es la relación entre el concepto de *epistemología del sur*, el *pensar de América* y el problema de plantear una EDH situada? Intentaremos brindar algunas respuestas en lo que sigue, aunque adelantamos que se trata de buscar metodologías pedagógicas situadas, insurgentes, contra hegemónicas, nuestro-americanas...

5. Colonialidad/descolonialidad: la gnosis fronteriza para una epistemología otra

¹⁰ Volveremos sobre este particular más adelante.

¹¹ La cursiva es nuestra. Santos dice que toma el término de la teoría de los átomos epicureano. Se trata de un concepto que trata sobre algo inexplicable, un poder de acción, un poder creativo. De allí que pongamos, más adelante, unas notas sobre el poder y el sujeto pedagógico.

Resulta casi imposible pensar estrategias de enseñanza y aprendizaje insurgentes, sin reconocer los efectos nefastos que ha provocado la *colonialidad del poder*¹². Mignolo, ampliando la perspectiva propuesta por Quijano, señala que la lógica de la colonialidad (El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial, 2006, pág. 15) opera desde tres dimensiones:

- Colonialidad del poder (economía y política)
- Colonialidad del saber (epistemología, filosofía, ciencia y la relación entre lenguas y conocimiento)
- Colonialidad del ser (subjetividad, control de la sexualidad y de los roles atribuidos a los géneros)

Las investigaciones de tipo insurgente (filosofía de la liberación, epistemologías del sur, pensamiento fronterizo, etc.) señalan, con sus diferentes maneras de decirlo, que la *colonialidad* es el motor de la *modernidad* europea. Lo cierto es que una y otra (colonialidad y modernidad) son términos congéneres, es decir, tienen un origen común. Se trata de un natalicio que produjo un estilo de pensamiento que, aun con sus sucesos radicalmente críticos, tiende a la dominación desde una subalternización del saber. El giro decolonial, como proyecto intelectual crítico de esas condiciones de opresión, pretende distanciarse sin divorciarse, de esas dos categorías universalistas y eurocéntricas (colonialidad y modernidad) que fueron cristalizando esas tres lógicas de pensamiento.

En lo que hace al mundo académico, parecería primar la colonialidad del saber, pero sabemos que esa lógica, también es controlada por el juicio del poder colonial. Esto es así, porque entre ambas lógicas, se va potenciando el viaje geopolítico de las categorías de pensamiento que fueron construyendo las subjetividades de Nuestra América, y también crearon otras geografías del sur. Mignolo (Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo,

¹² Quijano (Colonialidad y modernidad/razionalidad, 1992). No se trata de cualquier dominación externa, sino que «Consiste, en primer término, en una colonización del imaginario de los dominados. Es decir, actúa en la interioridad de ese imaginario» (1992:12).

2013 [2003]) se detiene en una serie de momentos históricos, para dialogar sobre la diferencia colonial y la transformación del sistema/mundo moderno/colonial. De ese modo, en base a una periodización interna y externa, menciona distintos momentos de colonialidad: colonialidad y modernidad (desde la conquista de América), diferencias entre centro y periferia (hasta mediados del siglo XX) y colonialismo global (hacia el final de la Guerra Fría). En todos los casos se descubren formas de dominación colonial¹³.

Si bien en el caso sudamericano los lenguajes coloniales son el español y el portugués, ellos pasaron a ser subalternos ante el poder geopolítico, creado en el mismo movimiento (habría ahí un tipo de congeneridad) de surgimiento de las filosofías dominantes (francesa, inglesa y alemana). Después de la segunda gran guerra, el giro geopolítico adiciona y pone el timón en Estados Unidos, desde donde podemos hablar de un conocimiento dominante: el nordatlántico (Europa occidental y Norte América). Interesante de mencionar son las tres zonas de poder epistémico que señala Mignolo (2013: 29-32)

- a) Habría cinco ideologías que estructuraron el imaginario moderno: cristianismo (siglos XVI y XVII); conservadurismo, liberalismo y socialismo-marxismo (siglo XVIII); y el último imperialismo (segunda década del siglo XX).
- b) Cuatro de esas ideologías poseen una doble cara, la genocida y la liberadora: dominan y domestican a unos pueblos (colonialismo ultramarino e imperialismo geopolítico) al tiempo que van emancipando, a su manera, una buena parte de los pueblos (cristianismo, liberalismo y socialismo).
- c) Finalmente, el colonialismo fue dando pie, en base a una serie de rupturas y continuidades, a «historias otras». Emancipación política: Estados Unidos (siglo XVII); la América Profunda (XIX) y Asia y África (siglo XX). De las

¹³ Si bien sigue la línea de pensamiento de Wallerstein y Huntington, al ocuparse del pensamiento nuestro americano, dialoga con las obras de Quijano, Dussel, Rivera Cusicanqui, Salazar Bondy, y Kusch, entre otras y otros.

críticas hacia la descolonización política, fueron surgiendo los proyectos de emancipación epistémica, que son las que están teniendo cada vez más fuerza en nuestro sur.

Con el fin de encontrar caminos para superar los avasallamientos de la colonialidad del poder (también del ser y del saber), Mignolo propone una metodología que denomina *pensamiento fronterizo*, que vendría siendo un camino para arribar a una *epistemología otra*. Se trata de un tipo de razón subalterna (lo negado), que nos permita poner toda nuestra fuerza, energía y creatividad para destacar aquello que la razón de la colonialidad/modernidad: ocultó, negó, subalternizó, culturizó, universalizó, racializó, generizó, explotó y dominó. Para emprender esta tarea y con el fin de evitar utilizar la terminología nordatlántica que pone en el cielo de la inteligencia humana a la epistemología, propone recuperar el término *gnosis*¹⁴, dado que considera que su caída en desuso es un producto de la dominación lingüística, que puso a la cabeza de todo conocimiento válido, a la epistemológica. Dice Mignolo,

La *gnosis* permite hablar del «conocimiento» más allá de las culturas de la erudición. *Gnosis* y *gnoseología* no son palabras comunes en nuestros días en la vida académica e intelectual. Las palabras comunes son aquellas que como epistemología¹⁵ y hermenéutica¹⁶ se hallan en los fundamentos de las «dos culturas»: las ciencias y las humanidades. En realidad, la hermenéutica y la epistemología resultan más comunes porque se han articulado en la cultura de la erudición desde la Ilustración. Desde entonces, la hermenéutica ha sido refundida y desplazada de su significado filosófico original (2013:68).

En este marco, modernidad y colonialidad son una y la misma cosa; ninguna de las dos puede comprenderse por separado. Se trata de términos congéneres, mediante los cuales se crearon las condiciones de dominación originarias que todavía nos afectan, al sur global en general y a la América Profunda en particular. Porque, «El «occidentalismo» fue la figura geopolítica que tramó el

¹⁴ Que tiene un propósito específicamente práctico.

¹⁵ Dominio del conocimiento.

¹⁶ Significado y entendimiento humano.

imaginario del sistema mundo moderno/colonial» (2013:113). Así, el occidentalismo es un tipo de dominación que nació económica, se transformó en política y se consagró como imposición epistemológica. A su vez, el occidentalismo es una categoría que, al mismo tiempo, engendra el orientalismo.

Las clásicas cartografías binarias norte/sur y este/oeste, son un modo de nombrar lo interno y lo externo al sistema mundo de la eurocéntrica mismidad. La mismidad es un modo de introducir (gota a gota, palabra a palabra, concepto a concepto, texto a texto) los rasgos de la colonización intelectual. Se trata de una penetración holística que se ejecuta desde el ejercicio cotidiano de la praxis educativa de todos los niveles del sistema de escolarización, que justifican, desde la necesidad de academizarnos, una especie de voluntad de poder. A tal punto se da esta batalla de penetración intelectual de la colonialidad, que ni siquiera nos damos cuenta de algunos inventos clave del eurocentrismo. Todas las palabras que usamos son un arma de reproducción intelectual. La misma noción de América Latina, que con tanto orgullo solemos utilizar, ha sido una imposición eurocéntrica para nombrar nuestra posición subalterna respecto del norte global (Mignolo, *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, 2007).

6. La negación del pensamiento ancestral, campesino y popular: la seminalidad¹⁷

Casi por casi por casualidad, porque el ejemplar estaba en una mesa de libros usados descubrimos un texto de lectura imprescindible para pensar nuestra América: *Esbozo de una antropología filosófica americana* (Kusch, 1978). Rodolfo Kusch (1922-1979), fue filósofo, investigador, dramaturgo y profesor -niveles educativos secundario y superior-. Trabajó, vivió y murió, en el noroeste argentino. Sus tareas de campo se extendieron hasta

¹⁷ Buena parte de este apartado corresponde a una publicación de hace un par de años. Ver: (Fernández, *Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch*, 2017)

el altiplano boliviano. En ambos contextos geográficos, realizó tareas de campo para concretar sus investigaciones antropológicas, en el noroeste argentino y altiplano boliviano, con el fin de estudiar el sentir indígena y popular. Organizó simposios, congresos y reuniones con amigos, también con el objeto de profundizar sus investigaciones antropológicas. Autoexiliado en los contornos de esa geografía olvidada o cegada por las luces de la ciudad, Kusch tomó contacto directo con el sentir indígena y popular de la América del Sur.

Movilizados por una sensación de seducción inquietante sobre una perspectiva política para pensar nuestra América, sobre todo con la idea de encontrar nexos entre ésta y la problemática educativa, buscamos información sobre Kusch. Pudimos ver que este autor es muy citado en regiones andinas de América del Sur, tal vez porque esas regiones están poco contaminadas por el impulso europeizante que ha atravesado a la ciudadanía del sur desde la conquista. Leer a Kusch es una experiencia irreproducible, aun así, intentaremos hacer unos comentarios que no irán más allá del Kusch que logramos interpretar subjetivamente. Dicho de modo distinto, con la lectura de los textos del autor, se puede aprehender un modo, entre tantos otros, para reflexionar sobre el pensamiento y el sentir de la América del Sur: indígena, campesino y popular.

Podría decirse que la narración de este autor emerge desde dos vectores cognitivos precisos. Primero, en la lectura de los textos de Kusch se descubre, sin realizar un trabajo interpretativo, un profundo conocimiento de la filosofía alemana. Acá se manifiestan los aportes recibidos desde la corriente filosófica que hoy llamamos, en la estela de Ricoeur (2003), *fenomenología-hermenéutica*. En segundo lugar, se percibe en la narrativa de Kusch, un sentir folclórico de América del Sur, y esto lo pone en un lugar metodológico característico. En este sentido, vale mencionar que Kusch relata su propia *praxis*, con una perspectiva existencialista, parece ponernos frente a metodologías de estudio en las que se verifica un conocimiento profundo sobre lo que él mismo denomina, una *antropología filosófica americana*.

La obra de Kusch propone una perspectiva antropológica característica, en la que se puede leer, claramente, la huella de Heidegger. Pero, aun así, sus textos nunca reproducen una fundamentación (constructivista, re-constructivista o de-constructivista) sobre el *ser* y

el *tiempo*, o sobre cualquier otro factor que incluya vínculos con una problematización *existencial* de la *temporalidad*. La antropología de Kusch, toma una parte del legado fenomenológico, pero va mucho más allá de una transcripción de la hermenéutica heideggeriana. Lo que Kusch pretende (busca, inventa, crea, propone) es un camino para comprender nuestra América, a partir de la formulación de un pensamiento *propio*. En ese andar por los caminos andinos, los resultados de su labor investigativa, aportan conocimientos metodológicos, junto con el descubrimiento de las lógicas de pensamiento que caracterizan a la cultura (y el estilo de comunicación) indígena y popular.

El descubrimiento de la metodología adecuada para conocer el pensamiento indígena y popular de nuestra América, le llevó varios años de estudio teórico y trabajo de campo. De los resultados de esa investigación realizada bajo la impronta de una filosofía antropológica para América, surge un legado epistemológico inestimable, capaz de auxiliar interpretaciones tendientes a comprender contextos educativos (volveremos sobre este punto más adelante). Kusch divide su método en tres áreas o etapas, a saber: *fenoménica, teórica y genética* (Kusch, 1976). «El área FENOMÉNICA es lo que está a la vista de cualquier investigador. Coincide con la recolección de datos» (1976: 138). Se trata de una etapa en la que se muestra lo que hay frente al/a investigador/a. De ahí su denominación de etapa fenoménica. No obstante, dado que se trata de analizar los discursos de las personas que informan o prestan testimonio, esa instancia fenoménica, deja de ser mera ciencia y se transforma en antropología filosófica. Este tránsito metódico es fundamental para analizar problemáticas culturales, puesto que allí se identifica una traslación cognitiva para comprender la otredad como “modo de ser”; dejando de lado la posibilidad de conocer el mundo como forma de conocimiento. Así, el tránsito que va del objeto de investigación al sujeto del relato, hace asomar lo puramente humano. Dicho con palabras del autor:

Para proceder al análisis del discurso se trató de que lo meramente antropológico se disuelva en la antropología filosófica, para llegar a ese punto donde el informante pasa de ser un mero objeto para convertirse en sujeto, y finalmente que ese sujeto se disuelva a su vez en lo puramente humano (1978:23).

El movimiento analítico-interpretativo comienza con las tareas que implican la realización de un trabajo de campo, donde se aplican

entrevistas, o simplemente se dialoga. Finalizado el trabajo de recolección de datos, hay que proceder al análisis de la transcripción del relato de la persona que hace de informante. Se trata del segundo momento del método, es decir el área *teórica*. Kusch advierte sobre la importancia de destacar que las tres etapas del método, de alguna manera constituyen una interpretación de tipo hermenéutica. Esto que es casi obvio, se suma a otra característica fundamental: aquella que muestra que el método aplicado por el autor implica un tipo de relación intersubjetiva entre quien investiga y quien informa, en la que se identifica una especie de intercambio cultural entre investigador/a e informante. En función de esa interconexión cultural o interculturalidad, se precisa de una etapa de *puesta entre paréntesis*, de los supuestos culturales o conocimientos previos (supuestos teñidos por las teorías) de quien está investigando. En este modo de tomar distancia cultural (puesta entre paréntesis) se pretende evitar el uso de reduccionismos, o supuestos teóricos de la parte que investiga, tendientes a impedir la invalidación del punto de vista de la parte informante. Kusch lo dice así:

Por ejemplo, la mención que hace la informante de la peonada en el sentido de que son pobres y humildes y que por eso no encuentran solución para su enfermedad, podría ser interpretada desde el punto de vista económico. Sin embargo, si suponemos que detrás de esa mención pudiera haber una especial concepción de lo que es la pobreza para la informante, y el sentido que tiene la cura, el concepto económico se invalida. La pobreza responde ante todo a un criterio no económico, y por su parte el concepto de cura, no hace solo a la salud física del paciente, sino que tiene serias implicaciones como veremos con el concepto de salvación en el sentido religioso (1978:24)

Dicho de otro modo, alejarse del objeto de conocimiento, implica no teñir el discurso dicho por otros/as con nuestros propios prejuicios o supuestos culturales y/o cognitivos. Con lo cual, el paso de la etapa *fenoménica* a la etapa *teórica*, pretende analizar la transcripción del relato, y para eso, necesita extremar las opciones descriptivas con toda la exterioridad que ellas representan. Se trata de la exterioridad del problema, nunca de su profundidad. Dicho con palabras del autor:

El área TEÓRICA corresponde a la EXPLORACIÓN de posibles causas como también de posibles motivaciones no expuestas en el

área fenoménica. Aquí se utilizan los medios que son indirectos. La ubicación de esta área es evidentemente transfenoménica. Por su parte la proporción de causas dan las diversas ciencias. Comprender un saber previo de lo mismo. La Psicología, la Sociología, la Economía, posturas políticas diversas, suelen tener un código de causas que sirven teóricamente para fundamentar el área fenoménica [...] En muchos casos corresponde la elección de cada uno de estos sectores de acuerdo a la ideología en vigencia. Metodológicamente corresponde a una etapa de exploración (1978:139)

Repasemos, analizar la transcripción del relato, extremar los medios para alejarse del objeto de estudio (puesta entre paréntesis), y así, permitir que surja la posibilidad de arribar al fondo *seminal del pensamiento* expuesto en el relato que se está analizando. Hemos llegado al área o etapa *genética* del método. Para ello, hemos extremado las medidas metodológicas tendientes a lograr que el discurso o relato (objeto de análisis) se transforme en sujeto, para fundirse en lo puramente humano, allí donde descubrimos el factor existencial de todo viviente humano. Así, creo que vale la pena la transcripción de la larga cita, Kusch entiende que:

El área GENÉTICA corresponde a una hipótesis que se abre una vez pasado las otras dos áreas. Comprende este punto central que sostiene la vitalidad del grupo. Afirmar este punto, por supuesto, implica una hipótesis sobre una causación última que escapa al pensamiento meramente científico. Comprende más bien un punto para cuya comprensión está mucho más dotada la Filosofía [...] En esta área, metodológicamente se penetra a través del pensamiento, de ahí la importancia del análisis de éste a los efectos de la investigación en general. A su vez el acceso al pensamiento está determinado por el lenguaje, cabe hacer notar la importancia de todo esto a los efectos de una Antropología Aplicada. Finalmente, incluso desde el punto de vista filosófico, esta área entra dentro de una problemática propia de una Antropología Filosófica, ya que predispone, no a la descripción del hombre, sino a la captación que hace de fundamento a lo humano mismo (1978: 139).

Esta última etapa del método se cierra el circuito hermenéutico iniciado por la transcripción del relato fenoménico, detenido en el análisis que intenta alejarse del objeto de estudio para permitir la emergencia, ya no de uno sino de dos sujetos (informante e investigador/a) y finalizado en aquella etapa que el autor denomina

genética, lugar donde se descubre la *seminalidad*¹⁸ del fundamento del pensamiento popular. Surgen varios interrogantes que pueden encerrarse en lo siguiente, ¿Qué elementos distintivos descubre Kusch al oponer un modo de pensamiento popular (indígena y campesino), a otro técnico?

La respuesta es múltiple y compleja, pero aquí pretendemos caracterizar algunos dispositivos diferenciales, que consideramos los más importantes, porque de alguna manera son como el origen del pensar de América del Sur, y esto incluye la posibilidad de pensar la heterogeneidad educativa, esas múltiples subculturas que se encuentran en el ámbito educativo. Partiremos de la siguiente base, mientras que lo popular (indígena y campesino) posee una matriz basada en: afectos, oralidad, comunidad, pluralidad, complementariedad, sentimiento, y praxis cotidiana; el segundo nace de un esquema que opera a partir de lo: racional, individual, escrito, discursivo, enciclopédico, universal, lo que representaría una especie de praxis científica.

En *América profunda* (1962), Kusch ya tiene andado un camino propio de investigación, que se halla motivado por una inquietud antropológica específica. Específica porque no pretende imponer una mirada europea, sino que marca un quiebre rotundo entre uno y otro modo de ver el mundo. Se trata del convencimiento ético-político (ideológico, experiencial, de la *praxis*, etc.) de la continuidad del pasado americano en el contexto geopolítico en el que se escribe este texto, que continúa, potenciado por nuevas penetraciones culturales, en nuestro propio tiempo. El texto habla de dos polos de pensamiento. Por un lado, el *ser alguien* (la mentalidad burguesa de la Europa del siglo XVI); por el otro, el estar aquí (la cultura precolombina). Así,

De la conjunción del ser y del estar durante el descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados (1962:3).

América profunda marca un quiebre rotundo entre uno modo eurocéntrico de ver el mundo y otro indígena y popular. Se trata del convencimiento ético-político (ideológico, experiencial, de la

¹⁸ Origen, germen, semilla, potencia, vida....

praxis, etc.) de plantear una continuidad del pasado americano en el contexto geopolítico en el que el autor escribe este texto. Kusch habla de dos polos de pensamiento. Por un lado, el *ser alguien* (la mentalidad burguesa de la Europa del siglo XVI); por el otro, el *estar aquí* (la cultura precolombina). Así,

De la conjunción del ser y del estar durante el descubrimiento, surge la fagocitación, que constituye el concepto resultante de aquellos dos y que explica ese proceso negativo de nuestra actividad como ciudadanos de países supuestamente civilizados (1962, pág. 3)

América profunda explica el germen de la negación de lo propiamente americano. Con un amplio conocimiento sobre el pensamiento indígena de la cultura andina y un profundo compromiso popular, Kusch describe con eficacia un mundo silenciado por las luces de la ciudad. Ahí nace, aunque en varios textos anteriores ya estaba gravitando¹⁹, la oposición entre un pensamiento popular (indígena) y uno tecnológico (que caracteriza a la ciudad). Ese tironeo ideológico que se visualiza en los textos de Kusch (anticolonialista, anticapitalista y antipatriarcalista²⁰) se asemeja mucho a ese entramado conceptual que citamos antes: la *Epistemología del sur*.

¹⁹ Solo por nombrar un libro y un ensayo citados por Sada (1996): La seducción de la barbarie: análisis herético de un continente mestizo (1953) y Anotaciones para una estética de lo americano (1955).

²⁰ Respecto del patriarcalismo, hay que tener en cuenta que, aunque Kusch no habla de la problemática del género tal como la conocemos actualmente, sus descripciones sobre las interpretaciones religiosas, que descubre en el manuscrito de Pachacuti donde describe el altar de Coricancha (Cuzco, Perú), son una clara denuncia sobre la opresión del triple entramado: colonialismo, capitalismo, patriarcalismo. Hay en esa descripción del gráfico, signos de bisexualidad (que hacen pensar en la complementariedad de hombre y mujer), acompañados por una caracterización de la economía basada en la riqueza de la tierra (circuito económico), y complementado por las señales míticas que indican toda una trama religiosa que muestra los fundamentos de la estructura social (cosmovisiones sobre el sujeto comunitario). El gráfico da cuenta de la ausencia de héroes épicos que vendrían a dar vida a un mundo individualizado, tal como ocurre con la historia occidental. Por el contrario, La tierra, la vida y el ser que gravita entre ambos, constituyen un mundo específico, sin necesidad de mitos coloniales, capital opresor o diferenciación entre los géneros.

La influencia recibida de la fenomenología en general y la hermenéutica de Heidegger en particular, se descubre, primordialmente, en la oposición de dos modos de pensar, de un lado, la utilidad de las cosas (¿óntico?); y del otro, el estar siendo del sujeto existente (¿ontológico?). A lo anterior habría que adicionarle esa referencia que Kusch hace al *patio de los objetos*²¹. Esta metáfora habla de una ciudad, con sus luces y toda una batería tecnológica puesta al servicio de una ciudadanía que vive en ese sitio. El *patio de los objetos* separa un vivir de confort (colonizado, capitalista y patriarcal) de otro caracterizado por un *estar siendo*, que no ha sido alcanzado por la tecnología, y por eso mismo, tampoco ha sido contaminado por esos resortes ético-políticos de las ideologías occidentales. Esto ya muestra modos diferentes de ver y comprender el mundo. Son dos mundos, el del *estar* (que muestra una ontología particularmente americana) y el del *ser* (el patio de los objetos). Sada (Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch, 1996) rastrea el concepto de *estar* en varios libros y obras de teatro escritas por Kusch. Señala que hay casos en los que este concepto se aproxima a la noción heideggeriana de *Dasein*; mientras que, en otros, pretende diferenciarlos. En el primer caso, se trata de *América Profunda*; mientras que, en el segundo, Sada está refiriéndose a *El pensamiento indígena y popular en América*. Así, la imposibilidad de contar con un modo de filosofar americano, se debe a que:

Nuestra dificultad de erigirnos en sujetos filosofantes se debe a que estamos sometidos a un patio de los objetos que carece de sujeto. El pueblo, en cambio, invierte la fórmula, es un sujeto que niega el patio de los objetos, o mejor se sustrae a éstos. Somos víctimas de la importación de objetos, pero éstos llegan solo hasta la frontera donde comienza el pueblo. (1976:125).

De alguna manera, la noción de *patio de los objetos*, identifica la principal contradicción entre lo ciudadano y lo popular, entre la Europa civilizada y la América de la barbarie. Entre otras cosas vinculadas con la cosa útil, *el patio de los objetos* equipara la historia narrada por occidente con el *ser* de la técnica. La historia narrada con una perspectiva basada en ese mundo llamado *el patio de los*

²¹ Metáfora tomada de la obra de Hartmann, tal como lo menciona en reiteradas oportunidades, el propio Kusch.

objetos, trata de explicar ese relato que identifica, lo que podría llamarse, la parte antinatural. Antinatural porque relata la historia a partir de una epopeya, donde la humanidad está andamiada por el útil (la tecnología). Así, el problema de la oposición popular-ciudad radica entre otras cosas, en que «los historiadores europeos, solo ven como historia lo ocurrido en un solo vector en los últimos cuatrocientos años europeos, o sea, todo aquello que favoreció a la cultura dinámica y urbana» (1962:136). Una es la gran historia, es decir aquella que nos marca como sobrevivientes de una especie: la historia natural. En cambio, la pequeña historia, es aquella que nos pone frente a lo útil, lo antinatural: ese relato de la humanidad civilizada que nace con las teorizaciones sobre las *polis* griegas. De un lado, la gran historia natural, si se quiere, esa historia de acontecimientos que muestran a hombres y mujeres subsistiendo, buscando alimento y viviendo en una actitud casi pura: el *estar*; del otro lado, la pequeña historia, la de las élites, la de la ciudad europea que vive en y por la técnica: esa vida que caracteriza al *ser*. De un lado, una ética del acontecimiento, esa forma de actuar que nos exige una respuesta originaria; del otro lado, una ética del deber, es decir del imperativo categórico que se mezcla y se solapa con las normas jurídicas y religiosas.

En síntesis, la oposición entre *ser* y *estar* visualiza esos dos polos que conocemos como cultura europea (colonialista, capitalista, patriarcalista) por un lado; y la América profunda (originaria, comunitaria e igualitaria) por el otro lado. De un lado, el discurso educativo del orden y el control, que triunfó porque se lo postuló como el verdadero. Del otro lado, hay discurso pedagógico que surge del saber de la experiencia que clama por ser reconocido, no como verdadero o indubitable, sino como *acontecimiento*. Ahora bien, ¿cómo aplicar el método antropológico de Kusch en el aula? Intentamos una articulación entre el legado de Kusch y los contextos áulicos.

7. *¿Antropología filosófica americana para una ecología educativa?*

Habíamos adelantado que el foco de interés lo pondríamos en lo que podríamos llamar: una *ecología educativa*. El término *ecología* pretende caracterizar el conjunto de complejidades que se juegan en

el seno de los vínculos que se debaten en un contexto situado, sus relaciones, sus entramados, sus vínculos. Aquí se trata de reflexionar sobre lo que acontece en el laberinto de la aventura educativa. No se trata de cualquier contexto educativo, sino de un campo de reconocimiento mutuo, donde las relaciones de poder se consideran parte de ese sistema, y por eso mismo, preferimos un horizonte de enseñanza y aprendizaje que nos permita encarar estrategias pedagógicas desde la participación dialógica activa. Deseamos encontrar condiciones de posibilidad para articular las tres etapas del método filosófico-antropológico de Kusch, para así colaborar en la construcción de estrategias de formación de una ciudadanía específica, en torno al reconocimiento efectivo de los derechos humanos.

Esa es la ciudadanía participativa y activa que deseamos motorizar desde el aula, en base a la utilización de las tres etapas del método de Kusch. Pero si hasta parece una contradicción, puesto que el autor considera que ciudad y pueblo, se excluyen mutuamente, siendo un extremo representante del *ser* y el otro, caracterizando el *estar*. Pero como en educación (cada contexto áulico) es una especie de cultura popular, puesto que tiene sus signos, su voz y hasta un lenguaje propios; y la institución educativa, desde su prospectiva, es una especie de adaptación de la cultura ciudadana europeizada, parece que encontramos una contradicción similar a la que Kusch visualiza entre la ciudad y lo popular. Esta contradicción es como un camino para referirse a ese recorte de lo negado en el pensamiento americano. Una parte identifica el pensamiento técnico o científico, la positividad; de la otra parte, se residualiza lo negativo. Dicho con palabras de Kusch (2008):

La diferencia entre ambos estriba en que, si en la ciencia paso de la afirmación a la negación, en el vivir vivo desde la negación a la afirmación. Además, la diferencia entre ambos está en que el primero opera en forma impersonal, y que el segundo en cambio es personal (2008:111).

Hay rostros que visualizamos en nuestro mundo circundante (eso incluye el aula), que nos interpelan permanentemente. La perspectiva de la ciudadanía de condición europea, desde cuyo centro emana la visión de derechos humanos oficial, es un hecho en la vida de la ciudad de nuestra América. Justamente por ello es que resulta relevante apostar a una discusión que identifique otra mirada sobre esos derechos básicos y su reconocimiento efectivo

en la práctica áulica cotidiana. Ese estilo ciudadano provocado por un entramado de colonialismo y capitalismo, de los que deriva la visión del mundo patriarcal, nos impide reflexionar sobre una epistemología del sur, para hacerlo, nos falta poder articular esos opuestos entre *ser* y *estar*. lo que no implica que para Kusch estemos frente a una contradicción, sino que busca mostrar las ambigüedades de pensarnos occidentales desde la imposición categorial del ser, en el sentido de *ser alguien*: una fagocitación que se alcanza desmereciendo aquella subjetividad que se ha llamado barbarie, porque justamente su estilo subjetivo se funda en el *estar*.

Sada (1996) dice que en las páginas de *El pensamiento indígena y popular* (1970), Kusch pretende analizar la estructura general del pensamiento indígena y popular, pero ahora sin ligarlo a la religión (*América profunda*) o al hombre de ciudad (*De la mala vida porteña*), sino a la estructura misma del pensamiento americano. Esta condición de posibilidad permite identificar la función política y junto con ella la educativa, del término *estar*. Descubrir una estructura de pensamiento propia, «pretende desmontar un discurso “crispado”, propio del hombre americano occidentalizado» (1996: 107). Aunque Sada ubica varias funciones más sobre la condición teórica-interpretativa del *estar*, vale la pena tener presente aquí esa función política del término, fundamentalmente porque nos brinda pautas para pensar nuestra organización escolar, tan contradictoria con la vida humana. Dicho diferente, de un lado esa perspectiva clásica de la ciudadanía, aquella que podríamos poner en el lugar del *ser* (que nos atreveríamos a ubicar en el lugar de la representación gubernamental y/o las asimetrías de la institución educativa); del otro lado, la ciudadanía de los rostros sufrientes y la voz de la América profunda, o la de los rostros interpelantes con los que nos enfrentamos a diario (que nos atreveríamos a poner a la *no persona*), este es el mundo que podríamos pensar desde el término que Kusch pone en el lugar del *estar*. Esos opuestos: ciudad-popular/ ser-estar, ¿estarían identificando esa articulación entre una ciudadanía que participa activamente (lo popular, lo instituyente) y otra que no puede escapar, por su estructura, al modo de gobierno representativo (la ciudadanía clásica/ lo instituido)?

¿Qué implica, entonces, esa categoría epistémica que Kusch llama *estar*? Sin mucho rodeo, podríamos decir, que nuestro autor está a la vanguardia de la tematización de lo que hoy llamamos

pensamiento y saber situado. Primero, porque sus narrativas destacan, de alguna manera u otra, que la problemática nuestro-americana se asienta en que los saberes, todos los conocimientos, siempre han habitado geoculturalmente situados. De ahí que nuestra empresa suramericana haya padecido, y aun siga soportando, la imposición de la pureza epistémica nordatlántica. Así, el concepto de *estar*, junto con otras concepciones situadas de Kusch, son un camino fundacional para dialogar sobre la condición de posibilidad de una filosofía nuestro-americana.

Segundo, Kusch nos habla de lo situado, y desde un pensamiento casi intuitivo, para abrir la puerta a un modo de pensar eso que todavía no hemos pensado. Eso que aún no pudimos problematizar es lo que Santos llama *sociología de las ausencias* (Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2010). Desde ese lugar profundamente situado y casi herético, Kusch nos abre el camino para dialogar sobre la profunda herida colonial que nos ha fagocitado el pensar desde la conquista territorial primero, y desde la epistemológica y política después.

Consideremos, también y como tercer punto, que Kusch se adelanta en varias décadas a lo que a fines del siglo XX Anibal Quijano llamó *colonialidad del poder*. Esposto (2018) dice que, «Y me parece que si pensamos las palabras que nos designan, lo latinoamericano no nos designa a nosotros, designa una forma de posesión imperial en el territorio de América» (Rodolfo Kusch. actualidad de un pensamiento americano. lecturas y reflexiones, pág. 15). Ese modo de nombrarnos, ese modo de hablar de nuestra América como Latinoamérica, es lo que Kusch designa con la categoría de *hedor*. La América Profunda es hedionda en contraposición a la *pulcritud* o pureza europea, que vendría siendo burguesa, empresarial, técnica, confortable, consumista. Es que, el hedor es como «El camión lleno de indios que debemos tomar para ir hasta cualquier parte del altiplano y lo es la segunda clase de un tren y lo son las villas miseria, pobladas por correntinos que circundan Buenos Aires» (América profunda, 1962, pág. 12).

En suma, tanto la filosofía antropológica de Kusch como la epistemología del sur, parecen estar deseosas acompañarnos en el campo pedagógico. Es que la educación es un campo político *per se*. Hay un vínculo claro entre política y educación. Ambos términos son congéneres, educación y política van de la mano, se

solapan, se implican mutuamente. En esa implicación constante, desembocamos en el territorio de la formación ciudadana desde la escolarización.

8. *Comunidades dialógicas y ecología cultural: el diálogo de saberes*

Rivera Cusicanqui (Sociología de la imagen. Miradas chi'ixi desde la historia andina, 2015) brinda un enriquecedor relato para reflexionar sobre los lenguajes occidentales que utilizamos a diario y la complejidad que esas palabras provocan entre las poblaciones andinas²². La autora señala que en el universo aymara se comprende la vida por pares, así como ocurre en la mayoría de las cosmologías no-coloniales (filosofías chinas, por ejemplo). No se trata de una dualidad que podría llegar a unirse en una síntesis dialéctica. En la cosmología andina, aunque parece haber una lucha de contrarios, no hay dialéctica, sino un tipo de unión que sucede a partir de un encuentro o empalme medio (mesocosmos).

Podría decirse que ese contacto que ocurre entre términos pares, se une en una *tierra del medio*, donde hay unión a partir de una mediación, o «una zona de contacto, encuentro y violencia» (2015: 2011). Esas palabras, conceptos y teorías, que en el mundo eurocentrista se postulan como universales, provocan una fuerte violencia en la vida cotidiana de las poblaciones originarias, no solo porque chocan contra sus modos de ver el mundo, sino porque esos lenguajes les obliga a convivir entre un adentro y un afuera cultural, al mismo tiempo. Este sería el caso de los modos de ver el mundo del colonialismo y el capitalismo. Para superar esos nudos, en el lenguaje ancestral (popular y campesino) sucede algo así como una fagocitación (Kusch) lingüística, que Rivera Cusicanqui llama, *mundo-del-medio*, «una zona de contacto que nos permite vivir al mismo tiempo adentro y afuera de la maquinaria capitalista, utilizar y al mismo tiempo demoler la razón instrumental que ha nacido de sus entrañas» (2015:207).

Da toda la impresión que esta idea de contacto en la *tierra del medio* que propone la autora, estuviese planteando un tipo

²² En este caso se trata del término desarrollo.

de *diálogo de saberes* o *traducción intercultural*, donde se precisa encontrar medios de interpretación. En estas interacciones descontroladas entre lenguajes, se fagocita el lenguaje occidental desde su cosmología ancestral, para poder sobrevivir a la imposición cultural que les llega desde afuera de su lenguaje, sin apagar su propio sentir lingüístico. Interpretar el lenguaje originario es una tarea compleja, puesto que existen palabras que, dada su polisemia, son casi imposibles de traducir.

Quienes se han ocupado de las teorías e la liberación y también las teorías de la dependencia, hace tiempo que han advertido que el conocimiento eurocéntrico parece estar dando sus últimos pasos, en el sentido de su crisis interna y externa. Hace tiempo que venimos desconfiando de la universalidad del conocimiento nordatlántico. Las sucesivas crisis del capitalismo, no solo en sentido financiero, sino en lo que hace al poder de dominar el campo científico, viene siendo criticada desde lo antropológico, lo político, lo social, lo ético y lo epistemológico.

Entre otras referencias más actuales para reflexionar sobre modos de integración de saberes, Ishizawa (2016) propone pensar un tipo de interdisciplinariedad o ecología cognitiva, que llama *diálogo de saberes*. Dice el autor que:

...el diálogo de saberes se entiende como “la relación mutuamente enriquecedora entre personas y culturas, puestas en colaboración por un destino compartido”. La relación es construida por personas de culturas diversas vinculadas en el contexto del complejo de actividades / comportamientos / motivaciones, denominado educación intercultural... (2016: 137)

Su propuesta es poner en marcha una comunidad dialogante, al estilo de la analéctica dusseliana, la seminalidad kuschiana o la traducción intercultural de Santos. Ishizawa, ante las crisis del proyecto globalizador, propone una vía intelectual para superar algunos dilemas epistemológicos occidentales y transformarlos desde una perspectiva holística. Citando a Berry²³, y atendiendo a que ninguna cultura posee los remedios necesarios para revertir la instrucción del desarrollo, destaca una cuádruple sabiduría, pensada desde campos políticos diferenciados: la sabiduría indígena (que

²³ *El sueño de la tierra* (1988) y *La gran tarea* (1998).

incluye la campesina), la de las mujeres, la de las filosofías clásicas (tanto occidentales como orientales), y la de la ciencia (poniendo énfasis en su sentido antropológico, puesto que no se trata de reflexionar sobre lo epistemológico, sino sobre la praxis de las comunidades científicas). De lo que se trata, finalmente, es de buscar modos de crear *comunidades de diálogo* entre diversas sociedades epistémicas. Lo interesante de su propuesta es que parecería estar respondiéndole a Rivera, en esa integración lingüística fagocitada que ella menciona. Es ejemplo de esta posibilidad, un neologismo utilizado por el pueblo boliviano: *agrocentrismo*, basado en la sabiduría ancestral de la lengua aymara, «donde el cosmos y la *pacha*²⁴, son el centro del cultivo en esta cosmología andina.

Pero, ¿cómo sería la metodología para preparar y ejecutar ese diálogo de saberes? Propone un rol mediador, que llama *acompañante*. No se trata de cualquier profesional formado en la tecnología académica (eurocéntrica, de suyo), sino de alguien que conoce la praxis de ambas culturas: la originaria y la occidental. La actitud de acompañante es pasiva, de escucha más que de orientación. Acompañar bien requiere desaprender lo técnico y reaprender lo ancestral. Se trata de privilegiar la actitud del *vivir bien* y del buen gobierno, lo que se conseguiría prestando atención al testimonio de la vivencia campesina o ancestral. El autor lo dice así:

En efecto, cuando es bien realizado, el acompañamiento de las comunidades no tiene objetivos prefijados ni agenda ni se propone como un componente de investigación. Se trata de estar atento a las pulsaciones de la vida de la comunidad en su lugar para facilitar su flujo vital (2016: 152).

De este modo, poner en marcha un diálogo de saberes, es casi lo mismo que ponerse en el lugar de aprendiz que escucha atentamente, para reaprender-desaprendiendo. La posibilidad de pensar que el testimonio es un tipo de saber que puede articularse con el conocimiento tecnológico, es un tipo de hermenéutica analógica o seminal, al tiempo que es una traducción intercultural.

²⁴ Ishizawa señala que el término *pacha* hace referencia al espacio-tiempo. Rivera dice que se trata de otro término compuesto o dual: *pa* (par, dos) y *cha* (fuerza, energía). Estas diversas interpretaciones dan cuenta de lo polisémico de los lenguajes ancestrales.

Lo más importante es la diferencia que existe entre lo ancestral y lo técnico, el segundo excluye otros saberes, mientras que el primero es de tipo inclusivo. Todo este entramado ecológico de saberes, requiere de entrada la suspensión de los paradigmas hegemónicos (con su impronta universalizante), con el propósito de construir comunidades epistémicas pluriversales. Tanto el saber popular, como el campesino y el ancestral, a diferencia de la matriz eurocéntrica del pensar para existir, primero siente y luego piensa.

Es cierto que esta perspectiva parece compleja para pensar el escenario áulico, pero hay algunas estrategias, modos de moverse en la praxis educativa, o filosofías de vida, plausibles de llevar al aula, o a cualquier otra comunidad de interacción de personas. Algunas notas para promover estrategias seminales, diálogos de saberes o traducciones interculturales, entre otras, son: promover acciones de escucha atenta (que se descubre en el *lenguajeo* que caracteriza la voz de los rostros otros) y la inversión de los clásicos roles jerárquicos, es decir, procurar ponerse en lugar de aprendiz, para ir desaprendiendo el clásico lugar de enseñante. Creemos que este sería el camino para promover, tomando la metáfora del mediador cultural propuesto por Ishizawa, el rol de acompañante áulico (en lugar de ocupar el lugar de maestro), para llevar a la praxis (política, educativa, etc.) un posible diálogo de saberes.

9. El sujeto como pro-yecto en movimiento subjetual

Decir sujeto equivale a ponerse en un lugar polisémico. Porque un sujeto es como una máquina gigantesca de concatenación de suposiciones, que a cada momento implica nuevas suposiciones. Este encadenamiento «que va desde Anaxágoras a Hegel, revela la lógica absoluta de la suposición» (Nancy, 2017). Así, el sujeto, no es un sustantivo para llenar de adjetivos, sino más bien, un alguien o algo (individual o colectivo) expuesto al mundo en el que hay una serie de movimientos que pueden transformarlo. Con esto, podría decirse que el sujeto, es un algo o alguien que siempre está inventándose a sí mismo.

Desde Aristóteles para acá, mucho se ha dicho y escrito sobre el sujeto. Hay que advertir que, *poder y sujeto*, dada su polisemia, se dicen de muchas maneras. Aquí, diremos que un

sujeto es siempre un poder y que éste simboliza, de alguna manera, también al primero. Siguiendo a Rubén Dri, proponemos utilizar cuatro interpretaciones sobre el *sujeto*, de las cuales, a medida que avancemos, podremos ir descubriendo su mimetización con la palabra *poder*. A nuestro autor no le interesa la filosofía como un pensamiento por el pensamiento mismo, sino que busca reinterpretar conceptos. Dicho por Dri, «En Hegel buscamos inspiración para reformular la racionalidad, el sujeto y el poder» (2016, pág. 19); además, «las investigaciones de Marx, Engels, Rosa Luxemburgo, y en general, de los militantes y pensadores del socialismo, tiene su raíz en el texto hegeliano» (Dri, 2011, pág. 85)

En primer lugar, el sujeto siempre es movimiento, fundamentalmente, porque tiene vida. Por eso mismo, el sujeto está en permanente transformación, es decir, *está siendo*. «El sujeto no es. La piedra es. El sujeto se hace, es un continuo hacerse. Un continuo ponerse» (Dri, 2016, pág. 26). Así, la constitución del *sujeto* podría simbolizarse en un movimiento circular que consta de dos extremos: *ponerse* y *anteponerse*. Como lo propio del sujeto es *ponerse*, en cada ponerse se constituye como sujeto. ¿Cómo opera este ponerse? Un claro ejemplo de la acción de *ponerse* es la interacción docente/estudiantes, justo ahí donde la trama de la *praxis educativa* se torna visible y nos muestra una forma de comunicación. En cada una de esos modos de comunicarnos en el aula, somos *sujetos* porque *nos ponemos*. ¿Cómo es que ocurre este *ponernos*?, mediante un doble movimiento de *acción* (obra, trabajo, gestión, servicio, labor, cometido, etc.) y *reacción* (rebeldía, indisciplina, insubordinación, rebelión, desobediencia, insurgencia, etc.). Este movimiento de acción y reacción que caracteriza al sujeto, visualiza que se trata de un movimiento cargado de poder y resistencia. De ahí que, «Solamente el sujeto es dialéctico. Los objetos lo son en la medida en que son momentos del sujeto» (Dri, 2016, pág. 27). Por eso, «Ser sujeto es hacerse sujeto» (Dri, 2016, pág. 29).

Otra forma de comprender las vicisitudes del sujeto es mediante el movimiento de reconocimiento (1), donde cada sujeto se reconoce y es reconocido. La simbología de este movimiento la encontramos en la clásica metáfora hegeliana: señor y siervo, que vendría siendo un movimiento *subjetual* (lo operatorio de un cuerpo físico y espiritual) de reconocernos y ser reconocidos/as. Desde que nacemos, comenzamos una lucha por

el reconocimiento. «Sin esa lucha, sin lograr ser reconocido por otro sujeto al que al mismo tiempo reconoce, nunca llegaría a ser sujeto» (Dri, 2016, pág. 26). En la dialéctica hegeliana, para dar lugar a la negación de la negación, uno de los extremos tiene que someterse voluntariamente, y ese extremo está simbolizado por el esclavo. Tras esa guerra dialéctico-alegórica, una de las partes se transforma (cambia, se modifica, se mueve, se pro-yecta) en *objeto* y la otra en *sujeto*.

Este movimiento transformativo, al ser *objetual*, siempre deja como resultado una relación de utilidad (de sometimiento, de opresión, de dominación, de uso). Aunque la relación entre sujetos es siempre asimétrica, para mirar hacia un horizonte *subjetual* (pleno, emancipado, con tendencia a lo igualitario), tiene que desaparecer el momento *objetual* característico de la relación sujeto-objeto (momento utilitario en el que la alteridad se transforma en objeto). Dicho de modo distinto, en esta inclinación hacia el reconocimiento entre sujetos siempre hay asimetrías: señor-siervo, madre y padre- hijos e hijas, docentes-estudiantes, proletariado-capitalistas, dirección técnica-equipo, etc. Aunque en las relaciones entre sujetos siempre hay una tendencia *objetualizante*, ese movimiento forma parte de la creación de cada *subjetualidad*, porque «Efectivamente, la lucha es por el reconocimiento recíproco entre dos sujetos o autoconciencias» (Dri, Hegelianas. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu, 2011, pág. 23), y ahí se daría el momento de *subjetualidad*. Pero en las instituciones (familia, educación, salud, trabajo, etc.) solemos participar de relaciones profundamente objetualizadas. Aquí nos interesa básicamente el problema educativo, fundamentalmente la relación pedagógica, y dentro de ésta, la acción de escuchar atentamente a la parte que ha sido históricamente oprimida al interior de las instituciones.

Una tercera dialéctica del *sujeto*, se vincula con el *poder de crear y ser creado*. Es cierto que nadie puede crearse a sí mismo en sentido biológico, pero crear un sujeto es una tarea distinta. En este camino, crearse creando, es uno de los modos que tenemos como sujetos para interpretar el mundo. Lo propio del *sujeto* libre es crear, porque cada quien se crea a sí mismo o a sí misma. En la versión cultural del capitalismo, dado que el proceso de creación siempre es enajenado, la marcha de *crear y crearse* se fetichiza. Crear algo para crearnos es un movimiento dialéctico, pero en el mundo capitalista, quien pone

los recursos para que una alteridad se ocupe de crear algo, se lleva la creación de eso que no ha creado, porque se fetichiza la creación.

Pero hay una auto-creación personificada en el trabajo (creación) de un sujeto colectivo, entendido como acción de creación humana, donde los seres humanos no solo creamos cosas, sino que también creamos cultura (¿emancipación?). Dicho de otro modo, para ponernos como sujetos creadores y comunicantes, ambos extremos dialécticos (amo y esclavo, docente y estudiante, proletario y empresario, etc.) tenemos que liberarnos de la relación de *objetualidad* (utilidad). Dicho con Dri:

El camino de la realización del sujeto se abre por el lado del siervo mediante el trabajo formativo, o trabajo creativo, cuyo fruto es el mundo de la cultura, la eticidad o segunda naturaleza (2), en la que se reconoce como sujeto. De esa manera, se independiza, y pasa a proclamar su libertad (3) (Dri, 2011, pág. 44)

No obstante, hay que advertir, que la posibilidad emancipatoria nunca se da plenamente, porque en toda relación subjetiva hay asimetrías, pero éstas siempre son intercambiables, porque cada sujeto puede realizar su propia interpretación y ponerse como sujeto. En este sentido, sin una relación de alteridad subjetualizante: libre, creadora, comunitaria, solidaria, tendremos pocas posibilidades para reconocernos mutuamente como sujetos y sujetas libres.

En cuarto lugar, sabemos que el sujeto (individual o colectivo) está atravesado por una trama de relaciones sociales que, por lo tanto, son idilios intersubjetivos. Así, el sujeto siempre es un conjunto interconectado de relaciones. Dijimos que la realidad del sujeto es ponerse, crearse, reconocerse y comunicarse, y todos estos movimientos son realizados porque se cimientan en un *ensamble de relaciones sociales*. Dri lo dice del siguiente modo:

El sujeto es esencialmente intersubjetivo, es un inter-sujeto, un co-jeto, o, empleando una terminología más sociológica, un “ensamble de relaciones sociales (4)”, como dice Marx en las tesis sobre Feuerbach (2011, págs. 58-59)

Para que podamos reconocernos mutuamente, es necesario que desaparezca la relación de utilidad (de uso, de alienación, de opresión, de enajenación). Porque la condición de dejarnos mover por una otredad es propia de la relación de utilidad (capitalista y neoliberal). Eliminar ese momento objetual, que siempre es dominación, es un *poder* para reconocernos de *sujeto a sujeto*, y

esto está encarnado en el horizonte de la alteridad analéctica. Para encontrar este horizonte, tenemos que tomar distancia de esa relación utilitaria (objetual) que siempre es dominación.

Como sujetos y sujetas, y dada nuestra huella colectiva, tenemos una historia que solemos explorar para reconsiderarla y comenzar a construir un nuevo pro-yecto. Además, como sujetos, no podemos *ponernos sin anteponernos*. Esto implica que cada *ponerse* se corresponde con un *anteponerse* que se construye, entre otras cosas, en función de un recuerdo o de una auto-memorización. Si la acción de recordarse es *anteponerse*, la memoria de un relato sería una dialéctica propia de la operación constitutiva de un sujeto. Proyectarnos en el mundo sería una tarea imposible sin relatarnos; porque el tipo de sujeto que cada quien construye, se funda en el tipo de memoria que ha colaborado para su constitución. En este camino, toda una vida es algo así como una memoria del *ponerse*, que siempre es una forma de *anteponerse*.

En esta memoria del anteponerse, aparece un claro nexo colectivo, porque un pueblo, comunidad, aula, escuela, colectivo social, o cualquier otra forma grupal organizada de ponerse, es un sujeto colectivo que se puede poner porque ya ha pasado por un anteponerse: *tiene una historia*. Pero como la historia suele reconsiderarse según cada *pro-yecto*, y éstos son siempre realizados de modo colectivo, recuperar la historia mediante distintas versiones de un mismo suceso, es una forma de *ponerse*. Precisamente, ese *ponernos* en un pro-yecto distinto (analógico), podría estar dado por la posibilidad del examen histórico. Vamos a decirlo con palabras de Dri, «Toda insurrección popular instauro el espacio y el instante de la gran utopía, es decir, de las grandes, inconmensurables ansias, anhelos, deseos, que animan al sujeto popular» (2011, pág. 73).

Todas las insurrecciones sociales de la historia nos pusieron en ese lugar de la libertad; en ese lugar en que nos pudimos deshacer de las cadenas opresivas. Pero, después del asalto insurgente ¿qué hacemos con esa libertad, con esa liberación del yugo opresivo del poder instituido? Después de la locura revolucionaria, nos damos cuenta que algo nos faltó. «Precisamente para encontrar una respuesta que nos oriente debemos prestar atención a la diferencia entre utopía y proyecto» (Dri, 2011, pág. 75). Se trata de dos momentos vinculados entre sí, pero distintos (analécticos) que tenemos que tener presentes: la *utopía* (revolución sin más,

basta de opresión, ya no seremos seres esclavizados) y el *pro-yecto* (metodología trazada, planificada, pensada, dialogada) que nos muestra el camino para cumplir, realizar, concretar nuestra libertad).

En suma, *acción y reacción*, como movimientos del *ponernos y antepoñernos* en la estela de una *reconstrucción histórica de cada proyecto* (individual o colectivo), nos muestra que tenemos el poder de construirnos como *sujeto*, y que somos *sujeto* porque nos creamos como tales. Dado que los diversos movimientos que caracterizan al *sujeto*: ponerse y antepoñerse, reconocer y reconocerse, crear y crearse, proyectar y proyectarse, construyen *poder*; así también, «Construirse como sujeto es construir poder» (Dri, Racionalidad, sujeto y poder. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu, 2002, pág. 91).

Así, crearse como sujeto es lo mismo que crear poder; y construir poder, es un modo de construirse como sujeto y viceversa. Para crear un poder colectivo, necesitamos crear conciencia desde abajo, y este tipo de creación es, de suyo, una praxis pedagógica. Para construir *poder* como *sujeto colectivo*, necesitamos un *pro-yecto* en común, basado en un relato en común. Que el relato sea común, de ninguna manera quiere decir idéntico o igual.

10. El sujeto pedagógico, las alternativas educativas y el derecho a la educación superior

Adriana Puiggrós (Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino, 1990) siguiendo las enseñanzas de Freire y Rodríguez, dice que un sujeto pedagógico representa un vínculo entre quien enseña y quien aprende.

Para que ese sujeto pedagógico fluya (cambie, se mueva, se transforme), tiene que existir algo que medie entre ambos. Podríamos llamar a ese algo que media entre los extremos del sujeto pedagógico, el contenido temático. Este contenido podría estar explicitado en un documento curricular, o no, pero siempre habrá tres elementos en juego cuando hablamos del sujeto pedagógico. En este sentido, está claro que, en esa tríada, se juega y cobra vida el derecho a la educación, fundamentalmente, porque cualquier práctica educativa produce un tipo de sujeto pedagógico.

Así, esa entidad que es un sujeto, puede cambiar porque está siendo afectada por alguno de los extremos. Pero para que ese derecho afecte desde dentro, cada extremo del sujeto pedagógico, tiene que apropiárselo como un valor. Entre el afuera y el adentro del sujeto afectado, se debate el derecho a la educación, ocupando el lugar del mediador entre los extremos del sujeto. Aquí entonces tenemos un primer indicio, el sujeto que cambia o permanece, y el derecho a la educación, que influye en ese cambio.

Movilización Social por la Educación

¿El campesinado sujeto de derechos?

Sábado
19 de mayo
3 PM

Diagonal 57z # 75d - 02 Sur Aula ambiental
Barrio La Estancia - Ciudad Bolívar Pivam

www.mseducacion.org

Imagen N° 1 (Fuente: <http://www.mseducacion.org/tag/campesinado/>)

Una movilización social por la educación sin estar escolarizados ¿hay aquí sujeto pedagógico? ¿hay aquí sujetos de derecho? La respuesta es compleja, pero podemos ensayar algunas respuestas. Recordando las enseñanzas de Marx, el sujeto, contra toda la teoría cartesiana que individualiza la subjetividad, siempre es un ente colectivo. El inconveniente es que ese sujeto, en este caso el sujeto proletario, necesita tomar conciencia de la significatividad de su lugar en la producción de un bien, sobre todo, para reconocer y defender su clase.

Entonces, ¿cómo lograr que el sujeto pedagógico se apropie del valor del contenido temático (en este caso, el derecho a la educación), o que se pregunte sobre ese valor? Parece de suma importancia poder deliberar con la comunidad educativa sobre este punto, fundamentalmente, porque el derecho a la educación, suele ser el latiguillo más importante que la *mediocracia* utiliza para denostar el derecho a huelga; además

de reconocer en la manifestación ciudadana, el monstruo de la crisis de la educación.

Para desenredar y empezar a tejer otras redes dialógicas sobre el lazo inmovible que existe entre docentes y estudiantes cuando hacemos referencia al derecho a la educación, diremos que ninguno de los dos extremos existe sin el otro. Ninguno de los dos extremos opera en soledad. Ninguno de los dos extremos disfruta de su derecho a la educación si la otra parte no lo asume como valor propio. Por eso, el derecho a la educación es el motor del sujeto pedagógico. Lo más lamentable es que el nivel reproductivo de la cultura hegemónica representada por los medios de comunicación²⁵, continúa dominando el discurso pedagógico que moviliza a parte de la comunidad educativa, puesto que se critica a la docencia de no respetar el derecho a la educación del cuerpo de estudiantes, sin notar que se trata de un derecho significativamente controversial, porque posee dos extremos: docentes y estudiantes. Los medios de comunicación siempre critican a los cuerpos docentes, generando rispideces en esa parte de la comunidad educativa representada por la familia. Aunque siempre está prendida la llama de la esperanza. Por eso, el sujeto pedagógico que defiende el derecho a la educación, lejos de ser algo perteneciente a uno de los extremos del sujeto pedagógico, está siendo y viviendo en la imagen que sigue.

Acá parece asomar lo que podríamos llamar: *alternativa pedagógica*. La protesta ciudadana, en este caso docente, es un campo de enseñanza y aprendizaje ético-político-situado. Las luchas docentes, además de reclamar por salarios dignos, se extienden al resto de las políticas educativas: edificios, bibliotecas, becas, currícula, etc. Viéndolo desde ese punto de vista, es fácil reconocer que se trata de un tipo de formación ciudadana situada, porque las marchas son, de suyo, un tipo de praxis ético-política. No es que exista un contenido temático programado para ser enseñado, sino que el contenido del aprendizaje, fluye en la praxis propiamente dicha.

²⁵ En cada protesta que encaran los gremios docentes para exigir mejores condiciones laborales (que no siempre consisten en mejoras salariales, sino que son acompañadas por otros reclamos), lo primero que se señala desde los medios de comunicación es el derecho a la educación. Consideramos que desde los medios de comunicación se confunde a la ciudadanía, puesto que no se dialoga respecto de la controversialidad que implica habar de derecho a la educación.

En ese marco alternativo, la pedagogía latinoamericana o nuestro-americana, es una suerte de alternativa pedagógica. Lo alternativo se interpreta por estar por fuera del discurso del modelo hegemónico que, en este caso, sería el marco eurocentrista/universalista creado desde la llamada tradición occidental. Es como si solo en un aula pudiésemos aprender contenidos sobre ciudadanía participativa. Hoy por hoy, no existe unicidad para hablar de pedagogía, porque la crisis de los sistemas filosóficos imperiales, pensamiento filosófico afecta a todas las ciencias, pero principalmente a aquellas vinculadas a la esfera educativa. Vamos a intentar armar el rompecabezas de lo alternativo, tomando un concepto, entre muchos, que preexisten sobre ese término. En línea con un artículo de Biaggini (El pensamiento alternativo y sus variables temáticas, 2009), una *alternativa* es algo así como una serie de sucesos éticos, políticos y económicos, con pretensión de presentarse socialmente como herramientas contra hegemónicas. Tres esferas claramente vinculadas con los reclamos docentes, aunque desde la mediocracia insisten en mencionar solo el factor económico de la lucha. Aquí nos interesan los dos ámbitos principales: lo político y lo ético.

A la serie de acontecimientos políticos de la alternativa anterior, podríamos sumarle con Puiggrós (Sobre las alternativas pedagógicas, 1994), la utopía y la esperanza. Aquí, el punto central de la discusión serían los nuevos sujetos pedagógico. Para Puiggrós, la *alternativa pedagógica*, sería una propuesta educativa de tipo prospectiva y que considere las relaciones de poder entre diferentes grupos, como una propuesta abierta a diversas posibilidades. De este modo, una *alternativa*, es una categoría construida para visibilizar contextualizadamente un tema-problema. En nuestro caso, el derecho a la educación visto desde el punto de vista del sujeto pedagógico.

Aunque se pueden incluir aquí otras experiencias educativas exitosas, la pedagogía latinoamericana nos trae alternativas para dialogar sobre el sujeto pedagógico. Desde Martí hasta Freire²⁶, pasando por otros educadores y otras educadoras, vemos que el

²⁶ Simón Rodríguez, José Vasconcelos, José Mariátegui, Jesualdo Sosa y Gabriela Mistral, entre otros defensores de una educación popular, pluralista e inclusiva...

derecho a la educación vive en el sujeto pedagógico. En la pedagogía latinoamericana, en el discurso de sus referentes, se comprende que el valor del derecho a la educación no está en las normas que lo reconocen como tal (léase, por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas) sino en la mediación pedagógica que se da entre ambos extremos del sujeto pedagógico. Entonces, ¿De qué derecho a la educación hablamos?



Imagen N° 2 (Fuente: <https://images.app.goo.gl/jfsM8eqKuvXrDVvj9>)

En la imagen ¿cómo visualizamos la lucha por el derecho a la educación? ¿hay un contenido temático encarnado en un sujeto pedagógico? En estas marchas, el encuentro y la lucha se ve desde un colectivo particular: docentes y estudiantes de Universidades públicas de la Argentina. Que la lucha sea colectiva, se visualiza en que hay una comunidad específica: estudiantes y docentes, a quienes se suman el personal administrativo y de servicios de cada institución. En este sentido, la imagen nos brinda datos suficientes para hablar de derecho a la educación. No cualquier educación, sino una que, al mismo tiempo que lucha, está educando. Al mismo tiempo que reclama por sus salarios, demanda por becas para estudiantes y recursos de capacitación para docentes. Educa desde una perspectiva ciudadana, porque está exigiendo edificios equipados y adecuados para una educación de calidad. La praxis ético-política que se visualiza en las luchas docentes, también muestra que se está requiriendo a la sociedad gubernamental, aumentar los recursos financieros para desarrollar proyectos de investigación.

Pero, luchar por el derecho a la educación ¿forma parte de la educación superior? Las normas internacionales exigen el acceso y permanencia a la educación básica (primaria), pero en la Argentina, desde el año 2006, también la educación secundaria (media) es obligatoria. Lo obligatorio no parece ser un derecho, sino una exigencia de la política pública. En ese caso, tiene que haber algo más para pensar el derecho a la educación superior.

En un artículo de Rinesi (La Universidad como derecho, 2014) hallamos una respuesta posible. El autor dice que, una vez que la escuela secundaria ha adquirido carácter obligatorio, la Universidad se transforma en un derecho. Es que mientras la enseñanza primaria era obligatoria, la escuela secundaria se entendía como una alternativa educativa, un lujo y el paso certificante a otra suntuosidad, que vendría a estar representado por la Universidad. Rinesi lo dice así, *solo cuando la educación secundaria empieza a ser pensada como una obligación, la educación universitaria puede empezar a ser pensada como un derecho* (2014:10)²⁷ La comunidad universitaria muestra a diario que el derecho a la educación está representado por un sujeto pedagógico, y que ese sujeto pedagógico, al igual que el sujeto proletario, es un ente colectivo que trabaja y lucha por una educación de calidad. Una educación de calidad es el enclave del derecho a la educación, para lo que se necesita un Estado ampliado que se involucre en el tema educativo de fondo.

11. Sujeto pedagógico y praxis educativa: la analéctica

Así como existen muchos modos de decir *sujeto*, también hay muchas maneras de decir *praxis*. La *praxis* tiene que ver con la actividad, con el hacer, decir, escuchar, actuar. Aunque actualmente la palabra *praxis* suele leerse como mera práctica, por su polisemia y movimientos de transformación, diremos que se trata de un término pluriversal. Así, aunque en sentido lato la palabra *praxis* remite a la acción humana, en sentido griego, ese hacer de la *praxis*, va mucho más allá de una simple acción mecánica.

²⁷ La cursiva corresponde al original.

La obra de Dussel es fecunda²⁸ y basada en una *praxis* específica: la pedagógica. Nos interesa abordar sucintamente su mirada analéctica. En este sentido, *Para una ética de la liberación latinoamericana*, nos piensa, nos agujonea, nos convoca, y nos interpela, desde varios campos del saber.

Lo que es característico del planteo metodológico de la filosofía originaria de Dussel (años setenta del siglo pasado), vendría siendo una interpretación de la dialéctica materialista de Marx, en comunión con la perspectiva ética de Levinas²⁹. Para Dussel, enemigo intelectual de la filosofía de Hegel, el pensamiento de la totalidad (unívoco, abismal, circular, universalizado, único), deja fuera de foco todo lo que es exterior a esa mismidad. Para Dussel, la dialéctica hegeliana, piensa la vida como totalidad absoluta, es decir, es un pensar que piensa el pensamiento. De modo similar, rechaza la totalidad heideggeriana, entendida como comprensión del ser para la muerte, ontologizado y casi sin vida comunitaria, porque está perdido en el mundo de todo el mundo. Este modo de pensar es *logológico* (pensar que se piensa a sí mismo) y *egológico* (yo pienso), en el cual, el hombre y la mujer común, estarían excluidos y excluidas de esa dialéctica abstracta del absolutismo de Hegel y la hermenéutica de Heidegger.

En contra de ese desarraigo filosófico, la filosofía situada de Dussel, pretende recuperar la base histórica de la realidad: *la praxis*. Para lograrlo, nuestro autor concibe el *método analéctico*, que nos enseña a recuperar las concepciones más vitales del mundo de la vida. En este sentido, habría dos dialécticas que nuestro filósofo busca des-truir, o desestabilizar para construir una novedad: *la analéctica*. Dicho con Dussel, la *analéctica*:

²⁸ Un panorama rápido de la obra más significativa, por lo menos para lo que aquí nos ocupa, es decir *Para una ética de la liberación latinoamericana*, son los siguientes libros, a saber: *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico* (2016), *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica* (2014) y *20 Tesis de Política* (2006). Estas tres obras, poseen algunas modificaciones realizadas por el autor, producto de sus posteriores investigaciones. En ellas, se puede consultar lo que podríamos llamar, la tríada programática de la ética de la liberación latinoamericana.

²⁹ Posteriormente le adicionará la teoría de la comunicación ética o ética discursiva desarrollada por Aple y mejorada por Habermas.

Nos propone mostrar cómo más allá del pensar dialéctico ontológico y la Identidad divina del fin de la historia y el saber hegeliano (imposible y supremamente veleidoso: ya que intenta lo imposible) se encuentra todavía un momento antropológico que permite afirmar un nuevo ámbito para el pensar filosófico, metafísico, ético o alternativo (2017 [1973], pág. 156)

Ese *pensar que se piensa a sí mismo* (entelequia) y abre la puerta a la abstracción totalitaria, fue viciando la realidad, y contaminó la praxis comunitaria; lo que fundó un alejamiento del pensar filosófico sobre la vida, anestesiando la sensibilidad ética. El propósito del *método analéctico* es mostrarnos un camino para superar esa entelequia del pensamiento ontológico al que está atado, dada su perspectiva eurocéntrica, también Levinas.

Para referirse al tema de la escucha o ponerse a oír a la alteridad, Dussel declara que no recurrirá a la filosofía griega, sino que invocará al pensamiento de otras culturas más antiguas. La praxis que le interesa analizar es la de los pueblos egipcios de tradición judía. En este marco, para sentirnos interpelados por una alteridad desde un escuchar atento, hay que *saber oír*. «Se trata siempre de una palabra que llama, de una voz que interpela desde más allá del orden de la visión, trans-ontológica, pero que es efectiva solo si hay un oído que sepa oír» (Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II, 2017 [1973], pág. 53). El punto es que, «Oír la voz-del-otro significa una apertura ética, un exponerse por el otro que sobrepasa la mera apertura ontológica» (Dussel, 2017 [1973], pág. 53) (10). Así, hay una dialéctica que se conectan mediante dos momentos ónticos: la voz y el oído, que son una unidad inseparable, porque la primera es el medio que sensibiliza el mundo ético, y eso se logra mediante la acción del segundo. «La “conciencia ética” es entonces *oír-la-voz-del-otro*; voz o palabra que exige justicia, que exige su derecho...» (Dussel, 2017 [1973], pág. 57) .

No se trata de una escucha basada en la obediencia, tal y como lo ha entendido la tradición pedagógica occidental, aquella acción educativa que oprime o aliena; sino de un acto de oír atentamente, en el que la voz de la otredad, en una praxis interpelante, nos permite interpretar lo injusto. Pero ¿qué es la justicia?, ¿de qué tipo de justicia nos habla la praxis pedagógica latinoamericana? Bien, la justicia es el acto de ponernos y anteponernos en un pro-yecto común, una aventura distinta a la que nos trae la mirada utópica. Ese

pro-yecto común, pensado como poder comunitario instituyente, nos permite participar de un tipo de praxis pedagógica pluriversal.

El instrumento o técnica de investigación del método analéctico, está puesto en el ejercicio de extremar las medidas de comunicación comunitaria, mediante la puesta en marcha de un tipo de *escucha atenta*, que nos permita sentirnos interpelados³⁰ por la voz de esas poblaciones oprimidas que han sido olvidadas por el pensar occidental-moderno. Es que, «Este pensar ana-lectico, porque parte de la revelación del Otro y piensa su palabra, es la filosofía latinoamericana, única y nueva, la primera realmente postmoderna y superadora de la europeidad» (2017 [1973], pág. 162).

La característica fundamental del método es el saber oír. Un tema recurrente en la pedagogía freiriana, y casi sin tratamiento en la formación del profesorado, dado el claro estilo académico de una docencia que habla y un estudiantado que toma nota. La escucha atenta es de suyo una praxis pedagógica liberadora, que bien podría acompañarnos en las reflexiones educativas, como un posible camino para reconocernos mutuamente y exigir justicia para la historia de la opresión latinoamericana. De algún modo, la metodología del oír con atención, es un claro camino para activar algo que viene cayendo en desuso gracias a la resistencia de los métodos educativos utilizados en todos los niveles educativos³¹ y la excesiva mediocracia: *la conciencia de clase*. En definitiva, «El *saber-oír* es el momento constitutivo del método mismo; es el momento discipular del filosofar; es la condición de posibilidad del saber-interpretar para *saber-servir* (la erótica, la pedagógica, la política, la teológica)» (Dussel, 2017 [1973], pág. 163).

La *analéctica* dusseliana nos convoca a dialogar sobre un modo de pensar auténtico, en el sentido de comprometido y responsable. Por eso, lejos de ser una interpretación basada en el ejercicio teórico, nos invita a comunicarnos desde una interpelación encarnada en la palabra de la otredad (exterioridad). Porque la esencia del hombre y la mujer es la comunidad, «lo supremamente sensible es

³⁰ Lo que de ninguna manera implica que podamos comprenderlo, pero la opción del saber oír es, de suyo, una praxis pedagógica liberadora.

³¹ Aunque existen excepciones, el sistema educativo es más un monólogo ejercido por el profesorado que un diálogo entre os extremos del sujeto pedagógico.

otro hombre [y otra mujer. Por eso] El tú sensible es exterioridad de la razón, es existencia real» (2017 [1973], pág. 158). Pobreza, explotación, opresión, ocultamiento del origen de la riqueza y el capital, invisibilización de la voz de la otredad, entre otros avatares del mundo latinoamericano o *Abya Yala*, ha sido nuestra herida de muerte, provocada por la historia de la colonización, el capitalismo y su consecuente patriarcado.

Lo que busca la *analéctica* es contraponer esa abstracción absolutista y totalitaria de la filosofía eurocéntrica, con el fin de poner vida a la realidad latinoamericana. Pero, ¿cuál es el medio que nos permitiría reconsiderar o recomponer esa totalización del pensar? Ese elemento material (porque tiene vida, porque es una voluntad de vivir) está encarnado en la figura de la otredad, fundamentalmente en su voz y su rostro interpelantes. En este sentido, la otredad que piensa Dussel, a diferencia de la ética levinasiana, es una alteridad antropológica; porque esos grupos oprimidos, tienen una historia, una vida, sienten, sufren, padecen. En esta metodología, la otredad se me revela en función de sus carencias, su dolor, su desgarramiento, su finitud. La ética antropológica de la exterioridad que nos trae Dussel, se ocupa de las injusticias, porque saber oír atentamente para permitirnos sentir la interpelación, es de suyo, un proceso analéctico. La palabra de la otredad irrumpe desde un más allá o más arriba (*ana* y *aná*), nos invade desde un mundo análogo, pero dis-tinto. «Es decir, la revelación del Otro abre el pro-yecto ontológico pasado, de la Patria vieja, de la dominación y alienación del Otro como “lo otro”, al pro-yecto liberador» (Dussel, 2017 [1973], pág. 169).

Entonces, en el caso del sujeto pedagógico y la praxis educativa ¿qué significa dialogar analécticamente? ¿Dónde y cuándo tiene lugar esta praxis educativa analéctica? Este tipo de metodología libertaria, ¿podría aplicarse en un aula de cualquier institución educativa o solo es viable en talleres para comunidades insertas en procesos educativos aplicados por los movimientos sociales? La analéctica trata sobre un pensar dialogante y dialógico sobre la exterioridad, que es todo ese caudal humano que no entra en las filosofías totalizantes de corte eurocéntrico. La praxis analéctica es un camino hacia una justicia. En este sentido, justicia no es solamente un camino jurídico, tampoco uno de los poderes del Estado. Justicia no hace alusión al juicio de las instituciones de las sociedades

civiles. Justicia en sentido analéctico, no es ninguna de las opciones anteriores, pero las incluye a todas. Porque la palabra justicia está en cada rostro y cada de esa humanidad históricamente negada a la población de América Latina y otras geografías del sur. Pero, ¿quiénes son esas víctimas?, ¿las podemos reconocer fácilmente?

De una parte, víctimas son aquellas poblaciones cuya cultura, en el sentido antropológico del término, ha sido negada por el colonialismo, el capitalismo y el patriarcado. Entre las comunidades afectadas por el universalismo totalizante, se cuentan: poblaciones originarias, mestizas, marginadas, migrantes, mujeres, la infancia y la adolescencia, la clase trabajadora, las personas con discapacidad, las personas adultas mayores, etc. De otra parte, cualquier relación pedagógica, dado su carácter asimétrico, suele estar expuesta a formatos opresivos, lo que nos pone en un lugar más dificultoso para reconocer ese camino a la praxis analéctica.

Una praxis auténtica (responsable, comprometida) es analéctica (mira las semejanzas en la distinción) porque hace foco en la capacidad de escuchar atentamente a partir de un cambio de roles, pensando específicamente en la vida del aula. Para lograr que este tipo de ejercicio dialógico se lleve a cabo, Dussel propone un enroque en lo que hace al lugar que ocupa quien oficia de filósofo o filósofa, como figura central de la *pedagógica*. Se trata de un circuito pedagógico que, antes que nada, es de discipulado, porque es el momento de la escucha interpelante para considerar la palabra de la otredad como semejante a la de mi mundo, pero distinta. Ponernos en el lugar del que aprende, nos permitirá interpretar la voz de la alteridad, en un circuito analéctico que es el medio específico para la liberación, porque la filosofía, antes que saber supremo, es una pedagógica discipular.

12. Un cierre parcial para abrir el próximo diálogo

Hemos dialogado sobre metodologías transmodernas. Preferimos esta denominación, antes que llamar a estas propuestas como nuestro-americanas, porque hemos incluido a Santos y sus Epistemologías del Sur. Es cierto que la perspectiva teórica de Santos muestra un paradigma situado. No obstante, la contextualización que este autor hace, aun siendo antiimperialista, es más abarcadora,

puesto que incluye a todo el sur global, por ser un espacio geográfico que también ha sufrido la opresión colonial, en algunos casos, mucho más violenta que la de nuestra América.

De este modo, iniciamos el diálogo con algunas de las categorías que nos trae la obra de Franz Fanon, fundamentalmente su mirada acerca de la construcción de la subjetividad del negro. En ese sentido, este autor es fundamental para comprender el problema que engendra el colonialismo hacia las poblaciones afrodescendientes. Porque las comunidades negras de nuestra América, han sido subjetivadas desde la perspectiva del ego-cartesiano, o lo que es lo mismo, del ego-capitalismo. Lo que pone a estas comunidades, bajo la máscara de la política y la epistemología blancas, es decir, eurocéntricas. En este marco, la obra de Fanon no conduce directamente al problema del colonialismo y la negación del cuerpo, porque este se subsume a la subjetividad cartesiana. Es así que este autor, le pone cuerpo (carne) desde su denuncia subjetivante de la blanquitud nordatlántica.

De Fanon pasamos a Santos, con la intención de caracterizar su perspectiva sobre los fascismos culturales, esas violencias contra el prójimo, que nacen en un triple entramado: colonialismo, capitalismo y patriarcado. Estas categorías nos permitieron dialogar sobre las epistemologías del sur. Santos desnuda, de modo muy claro, las atrocidades cometidas desde la empresa colonialista-imperialista de la modernidad, sobre todo, con su concepto de Epistemologías del Sur. Desde esa denominación, el autor muestra cómo se asesinó cualquier otro tipo de saber, a partir de negarle validez. Desde ese epistemicidio del saber ancestral y popular que implica la praxis política, por su pretensión universalista, emerge la dicotomía apropiación/violencia, que surge de la contraposición entre la metrópoli y los territorios coloniales, o también, entre civilización y barbarie. Para superar este intrínquilis, Santos nos propone su método de «traducción intercultural», un modo de poner a dialogar los saberes.

Desde aquí, nos introducimos directamente a las perspectivas metodológicas nuestro-americanas. Iniciamos una descripción sintética sobre la metodología dialógica que propone Mignolo: la «gnosis fronteriza». Este autor es fundamental, porque amplía la perspectiva de la «colonialidad del poder» que nos regala Quijano, presentando otros dos modos de colonialidad: del saber

(epistemología) y del ser (subjectividad). Para intentar superar el trance de la colonialidad, sobre todo su vertiente intelectual, Mignolo propone su metodología fronteriza, que pretende ir más allá de la epistemología occidental, integrando el saber ancestral con el nordatlántico.

Con Kusch, nos metimos en otra metodología imprescindible para dialogar sobre problemas derivados de la pedagogía. Es más, su propuesta es de suyo insurgente. Desde su antropología filosófica americana es un camino para comprender la transmodernidad de las que nos habla la analéctica dusseliana. Se trata de una metodología «otra», como en los casos anteriores, que nos acerca a un modo de pensar la construcción del conocimiento: «de sujeto a sujeto». Para esa tarea, presenta varios conceptos que desembocan en un «pensamiento seminal» (originario, genético, integrado), desde una metodología fenomenológico-hermenéutica situada. Su propuesta de pensar la contradicción ciudad (patio de los objetos, luminosidad, etc.) indica la figura del «ser»; mientras que la otra, visualiza el «estar» (lo ancestral, lo rural, lo popular, etc.). en suma, la mirada de Kusch, no solo es transmoderna, sino que, de algún modo, crea el concepto del saber y el pensamiento situado.

Tras estos sintéticos recorridos metodológicos, esa necesario, por la temática del libro, dialogar sobre el «sujeto pedagógico». este tema lo iniciamos con Dri, desde su mirada sobre el sujeto y el poder. Sabemos que el sujeto se construye, pero la propuesta de este autor, nos muestra distintos modos en que sujeto y poder se implican y se crean mutuamente. Así, de sujeto a sujeto, vamos construyendo un tipo de poder colectivo. Una vez desentrañados algunos medios para hablar del sujeto, caracterizamos, con la ayuda de Puiggrós, el «sujeto pedagógico». Mencionar el derecho a la educación, nos resultó muy útil para comprender, que estamos frente a un elemento que hace ser a ese sujeto pedagógico, de suyo, una entidad colectiva, compuesta por docentes y estudiantes.

Con Dussel, hablamos de la praxis analéctica que, de algún modo, nos muestra que el profesorado, si en verdad pretende democratizar el aula, necesita presentarse desde un lugar discipular. El método analéctico, nos muestra otros modos de pensar en un aula viva con ecología dialógica, tal como habíamos iniciado el recorrido, desde Fanon a Dussel, pasando por Santos, Kusch y Mignolo. En el próximo capítulo, dialogaremos con autores que se

ocupan de lleno a lo estrictamente pedagógico, aunque citaremos nuevamente a Dussel, con el propósito de destacar las características de la América pobre y bárbara que nos han transferido.

CAPITULO III

La integración nuestro-americana vista desde las perspectivas pedagógicas de Simón Rodríguez y José Martí

1. A modo de introducción

A diferencia de la filosofía nordatlántica¹, el filosofar nuestro-americano necesita hacer grandes esfuerzos teóricos para fundamentar su validez. Esto mismo les pasa a otras filosofías, como por ejemplo la española, que también ha sido negada por las perspectivas hegemónicas. Aunque ha habido grandes empresas filosóficas en nuestras tierras, quienes se ocupaban de filosofar desde nuestra región, también han participado fervientemente en la polémica en torno a su validez (Salazar Bondy, 2006 [1968]). Con todo, la perspectiva de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana, tiene una larga trayectoria en torno a la defensa de una filosofía situada, que nos llega de la letra de Enrique Dussel. Parado desde este lugar geográfico, este autor reconstruye la génesis de la Filosofía de la Liberación, señalando como inicio de actividades dialógicas los años 1969-1976 (Dussel, *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación*, 2018).

Épocas de revueltas juveniles y obreras, hay que mencionar un acontecimiento situado, denominado Cordobazo, que sigue una línea similar a las acaecidas en México, París y Frankfurt (1968). En la zona rioplatense, se hablaba de la Teoría de la Dependencia, mostrando la asimétrica relación entre centro y periferia². Con

¹ Griega, francesa, inglesa, alemana y norteamericana.

² En este sector de origen, Dussel menciona los tomos de *Para una ética de la liberación latinoamericana* (1971-1972, y publicada por Siglo XXI en 1973), que

todo, nuestro autor argumenta en el sentido de hacer notar el origen argentino de esta filosofía situada, que continuará en México, por razones ampliamente conocidas del auto exilio de Dussel.

En este punto, partiendo de un pensamiento basado en la praxis ético-política, se torna central la develación de la confusión que surge al pensar lo popular como sinónimo de populismo. Porque el pueblo, lo popular y el populismo, no son lo mismo. Mientras que el *populismo* incluye a las actividades de la cultura nacional (burguesa, campesina, popular y oligárquica, tradicional, etc.); lo *popular*, visibiliza a esos sectores explotados y oprimidos, separando modos de ser y actuar. De ahí que era necesario hablar de nuestros pueblos, nuestra miseria, nuestra opresión, nuestros pobres, nuestro aporte a la acumulación originaria, y nuestro silencio ante la reproducción de teorías llegadas de Europa y Norte América. Es que la producción teórica situada nunca ha estado bien vista por las luces de la intelectualidad eurocentrada.

La América pobre y bárbara, según la perspectiva universalista, no estaba apta para emitir teorías, porque todo lo válido provenía y proviene del Norte. Por eso, era necesario encontrar nuevas lecturas a las obras clásicas, que pudieran fundamentar con base sólida nuestro saber situado. De este modo, surge en nuestra región una corriente de pensamiento para reinterpretar textos europeos clave, sobre todo, Marx y Lévinas, que son las bases teóricas dusselianas más duras para plantear lo concerniente a la filosofía nuestro-americana.

Eran épocas donde se hablaba de posmodernismo³, como si la humanidad hubiese superado el estadio de opresión anterior.

inicia con una mirada antropológica, a la que le sigue la erótica y la pedagógica, para finalizar en la política

³ Para Dussel, no existe lo *pos*, que implicaría el fin de lo anterior. Este autor señala que el término adecuado para referirse a lo que está más allá y entre la modernidad, pero que aún existe de algún modo, corresponde usar la palabra *transmodernidad*. Es que: «Centralidad del mercado mundial y Modernidad, no son fenómenos sincrónicos. La Europa moderna llega a ser centro después de ser moderna» (En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación, 2018, pág. 102) dicho de otro modo, la hegemonía mundial de Europa, es posterior a la modernidad que implicó la extracción de recursos materiales de nuestra América.

Opresión surgida de otra confusión conceptual, esa mirada nacida de la imposición académica de un único tipo de civilización, como si la parte subjetivable de la cultura, pudiera tener un estatus universal. En este punto vale mencionar que Dussel distingue varios modos de hablar de *civilización*, y también variadas formas de comprender el término *cultura*. Comencemos por la segunda. Para Dussel (2018, pág. 92), la cultura *imperial* (con pretensión de universalidad), se distingue de la *ilustrada* (propia de la elite neocolonial, que no es únicamente burguesa pero muestra rasgos de oligárquica), la *nacional* (que es distinta de la popular porque mezcla a todas las anteriores) la de *masas* (que es alienante y unidimensional, tanto en el centro como en la periferia) y la *popular* (que es revolucionaria de suyo, pero que solo se visualiza en etapas de liberación; porque se trata de un proceso de liberación cultural, que nace de la creación de un pueblo oprimido, que se pone en el lugar del protagonismo insurgente). En cambio, para dialogar sobre el concepto de civilización, dice Dussel (Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la Historia Universal, 2018):

Llamaremos «civilización» a todo el mundo de las objetivaciones⁴ de otro modo, a los instrumentos, útiles o cosas que el hombre ha ido descubriendo y transformando para cumplir fines que ha sabido proyectar» (2018, pág. 33)

Así, cultura y civilización son conceptos que van de la mano siendo, al mismo tiempo, cosas completamente distintas. La palabra *cultura*, en su versión antropológica y pensada como lo creado por una comunidad particular, tiene que ver con todo lo que hacemos (consciente o inconscientemente) los seres humanos para subjetivarnos (arte, educación, costumbres, leyes, afectos, modos de ser, etc.). En cambio, el término *civilización*, siempre en la perspectiva de Dussel, hace a un sistema de instrumentos acumulados por uno o varios grupos. En este sentido, los instrumentos de las distintas civilizaciones de la historia humana

⁴ Para Dussel, hay dos extremos en permanente tensión dialéctica: «lo subjetivo que exige una cierta particularidad, incomunicación, profundidad; lo objetivo, que permite y necesita de la universalidad, transmisibilidad, y por ello de manipulación culturalmente superficial» (2018, pág. 31). El primero va hacia las diversidades culturales; el segundo, implica cierta igualación, a partir del uso de lo técnico.

son siempre transferibles, objetivos, objetivables y universales. Se trata de un sistema de útiles que, a partir de haber permitido su acumulación y transformación a lo largo de la historia de la humanidad, son plausibles de ser adoptados por otras culturas. La historia de las invasiones humanas muestra que los sistemas técnicos (útiles) han sido adoptados por diferentes culturas, lo que no implica que en su mayoría algunos instrumentos hayan sido subsumidos por las culturas imperiales, que han sido las que aplastaron la técnica de los pueblos doblegados. En este sentido, podemos hablar de una *cultura material*, porque la civilización es lo que hace a la universalidad del útil. Esto implica que podamos hablar, a partir de las objetivaciones civilizadoras, de la «civilización latinoamericana» (2018, pág. 37).

De otro lado, también preexiste la posibilidad de reflexionar sobre la *cultura* en un sentido subjetivo. Se trata de un conjunto de costumbres y modos de actuar, que pueden ser en ocasiones moralidades, que no son transferibles a cosas. Es el caso de hablar de la cultura, cualquier cultura, como un *ethos*. Hablar de *ethos* deja de ser un campo civilizatorio, porque no hay instrumentalidad en los diversos conjuntos de costumbres que hacen a una cultura como campo inter e intrasubjetivo. Dicho con palabras de Dussel:

A diferencia de la mera civilización como sistema de vehículos objetivados de significaciones (cultura material), el comportamiento ético (incluyendo aquí no solo a la moral sino igualmente a los usos sociales, aunque secundariamente) no es objetivable en las cosas (como la «*Dinbeit*» que se transforma en «instrumentalidad»), sino que permanece en el ámbito de lo subjetivo (2018, pág. 39).

Entonces, el aspecto civilizatorio de la cultura visto como un conjunto instrumental objetivable, es distinto de lo que ocurre al caracterizar las culturas como *ethos*, porque ahora precisamos hablar de un recorte de saberes que son subjetivables. Así, el sentido cultural que caracteriza a un *ethos*, se diferencia del aspecto civilizatorio de una cultura, dada la instrumentalidad de aquel. Esta distinción entre civilización y cultura, es una clara invitación para repensar el clásico binomio de la modernidad que implicó la construcción de nuestros sistemas educativos, junto con el surgimiento de las pedagogías eurocéntricas. Sin dudas, nos estamos refiriendo a la oposición entre civilización y barbarie.

2. El enfoque pedagógico de Simón Rodríguez: una educación social y popular

Mucho antes de la emergencia de la tematización de un tipo de pensar situado, hubo dignos representantes que emitieron su voz para defender con sus palabras nuestro saber ancestral. Su actuación estuvo proyectada en clara oposición a la intervención cultural, epistémica y política de la civilización europea.

Siglos antes del surgimiento de la filosofía de la liberación, hubo autores que esgrimieron un profundo saber sobre las habilidades culturales, técnicas, políticas, éticas, educativas y afectivas de los diversos pueblos de nuestra región. Nos vamos a referir, sintéticamente a dos de grandes pensadores que dedicaron su vida a dialogar sobre los problemas educativos del sur de América: Simón Rodríguez (1769-1854) y a José Martí (1853-1895), aunque matizaremos esas caracterizaciones con algunas notas de la obra de Carlos Mariátegui (1894-1930).

Si decimos educación popular, seguramente se responderá a coro: Paulo Freire. Sin embargo, mucho antes de que surgiera la Pedagogía de la Liberación, desde la letra de Simón Rodríguez (1771-1854), nuestra América dio a luz un pensamiento pedagógico impactante, profundo y afectivo, visto desde su progresismo inclusivo, imposible de triunfar en una época signada por la preeminencia de políticas neocoloniales. El pensamiento pedagógico del maestro de Simón Bolívar, es contrario a los ideales de Faustino Sarmiento (1811-1888). Para este pensador argentino, la educación popular implica el nacimiento de la instrucción pública, bajo la oposición entre civilización o barbarie; mientras que la obra pedagógica de Rodríguez, aunque también habla de instrucción pública, posee una impronta mucho más inclusiva. La perspectiva educativa del maestro venezolano está lejos de ser una pedagogía enciclopédica o bancaria para homogeneizar sujetos, porque es más bien una filosofía de la emancipación. La historia oficial, trató de loco al maestro venezolano, siguiendo a Rozitchner (2012), la obra de Rodríguez, lejos de ser irracional, es el *triunfo de un fracaso ejemplar*.

Para Rodríguez, la educación tiene que ser heterogénea y centrada en destacar unas perspectivas políticas y sociales específicas

de un contexto situado, porque es el único modo de liberarse de las cadenas del colonialismo⁵, porque «la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados-Unidos son dos enemigos de la libertad de pensar... en América» (Rodríguez, 2008, pág. 65)⁶. Al mejor estilo comeniano, piensa una escuela para todos y todas: indios, negros, desarrapados, mujeres, etc. La pansofía de Rodríguez, a diferencia de la pretensión universalista de Comenio, se elabora desde un contexto específico: Nuestra América. Su mirada es situada, porque «Para todo hai Escuelas en Europa, i; en ninguna parte se oye

⁵ Es cierto que el autor no habla de colonialismo en el sentido que lo utilizamos hoy, pero su pensamiento aporta ricos conceptos para poder llamarse un autor decolonial

⁶ *Inventamos o erramos* (2004) es una compilación de textos escritos por Rodríguez, y prologada por Dardo Cúneo. En nuestro caso, estamos utilizando una versión digital de la primera reimpresión, publicada en Caracas en el año 2018. La versión digital está disponible en la Web. En el texto, entre otras lecturas, se hallan las siguientes: *Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras de Caracas y medios de lograr su reforma por un nuevo establecimiento* (1794), donde el joven maestro venezolano, impugna las deficiencias de la enseñanza en esa ciudad, un atrevimiento que le vale una serie de reproches de parte de las autoridades, en función de los cuales renuncia y se autoexilia en Jamaica.

El libertador del mediodía de América y sus compañeros de armas, defendidos por un amigo de la causa social (1830), trata sobre la defensa a Bolívar, compilación de textos que tratan sobre los procesos políticos sociales de la región y algunas notas sobre educación popular.

Luces y virtudes sociales (1840). Cúneo dice que este texto y *Sociedades Americanas componen* un único libro, que se publicó en Valparaíso en 1840. En la edición de Lima de *Sociedades Americanas*, se lee el texto que hiciera de subtítulo en la otra obra, donde Rodríguez señala en el prólogo, que *Luces y Virtudes Sociales* se imprimió en Concepción de Chile en 1834.

Sociedades americanas (1842), donde señala que las repúblicas de América del sur están establecidas, pero es necesario fundarlas. Para lo cual, es necesario pensar en un tipo de gobierno verdaderamente republicano.

Estracto sucinto de mi obra sobre la educación republicana (1848). En Bogotá, un periódico llamado El Neo Granadino, publica tres ediciones de abril y mayo de 1849, algunos criterios sobre educación, que Rodríguez manifiesta al gobernador de la provincia colombiana de Túquerres.

Consejos de amigos, dados al colegio de Latacunga (1850-1851) se trata de una obra inédita, que permaneció olvidada en la biblioteca de la Universidad Católica del Ecuador y fue hallada por el Padrea Aurelio Espinosa Polet. Estas notas se publican en el año 1954.

hablar de ESCUELA SOCIAL» (Rodríguez, 2008, pág. 135)⁷. Pero ¿qué entiende Rodríguez por este tipo de escuelas? Al venezolano le importa educar para una ciudadanía situada. Esto implica proyectar qué se va a enseñar, cuándo, cómo y dónde, lo que nos pone frente a la necesidad de «dar los medios de adquirirla, tiempo para adquirirla i obligar a adquirirla» (Rodríguez, 2008, pág. 136).

Los temas educativos le nacen desde un sentir político situado. Su mayor preocupación es la de crear condiciones educativas apropiadas para liberarnos de la presión europea y estadounidense. Es que la independencia territorial de nuestra América, la adquirimos gracias a las luchas de indios, pobres, mujeres y negros, pero hemos pasado a ser más dependientes que siendo colonia. Dicho de otro modo, la independencia nos ha hecho menos libres que antes. Entonces ¿dónde tendremos que buscar modelos culturales que eviten que se azote a quienes trabajan, generalmente negros, indios, niños y mujeres? La respuesta es clara para nuestro pedagogo, «La América Española es *orijinal* = ORIJINALES han de ser sus Instituciones i su Gobierno = i ORIJINALES [sic] los medios de fundar uno i otro. *O Inventamos o Erramos*» (Rodríguez, 2008, pág. 138). Comercio, economía, política, ética, ciencias, oficios, planes de estudio, costumbres, cultura, antropología, y otras cuestiones en esa línea, son citadas por Rodríguez para pensar la educación de la ciudadanía nuestro-americana. Su perspicacia y su entusiasmo educativo, es paragonable a la República ideada por Platón, pero reinventada para ser implacable en la América profunda. Pero la república no se hace sola, sino educando a la ciudadanía. Entonces, si lo que se necesitan son repúblicas ilustradas «Enseñen, y tendrán quien SEPA. Eduquen, y tendrán quien HAGA» (Rodríguez, 2008, pág. 192). El ideal republicano y estratégico de Rodríguez, se nota en su visión política situada, desde donde mira el problema económico. Es que, para construir una república, hay que planificar la organización de la política, es decir, de la sociedad gubernamental, articulando los factores educativos con los productivos. Por eso exige que:

⁷ Muchas de las palabras que utiliza Rodríguez pueden contener errores ortográficos para las normas de la lengua castellana actual. En ese sentido, téngase presente que hemos decidido evitar mencionar en cada caso que una palabra estaría mal escrita. Dicho distinto, no utilizaremos el término *sic*, y mantendremos el estilo de escritura original.

Formen sociedades económicas que establezcan escuelas de agricultura y maestranzas en las capitales de provincia, y las extiendan, cuando convenga, a los lugares más poblados de cada una que designen el número de aprendices y hagan reglamentos, para que los maestros no hagan de sus discípulos sirvientes domésticos: que no consientan que el comercio asalarié por su cuenta a los obreros, para reducirlos a la condición de esclavos: que enseñen a despreciar la manía de querer exportar lo que no existe, o lo que no se pide, o lo que no se necesita en el país: que fomenten el comercio interior con lo que produce fácilmente cada lugar, y que hagan entender a los productores que el que no tiene lo necesario no debe pensar en sobrantes (Rodríguez, 2008, págs. 194-195)

En ese marco republicano de teorías europeas readaptadas para la América profunda, elabora Rodríguez su pedagogía insurgente. Su ideal de escuela, lejos de buscar homogenizar al estilo europeo de la modernidad ordenadora, imitado por Sarmiento, pretende crear un centro de enseñanza y aprendizaje que, en lugar de imitar lo extranjero, pueda inventar. Inventar quiere decir alejarse de lo reproductivo. Inventar quiere decir contextualizarse. Inventar quiere decir crear lo propio. Sin inventar lo propio en función de los problemas de nuestro contexto, es difícil que podamos aprender de los errores. Con lo cual, «Inventamos o Erramos». Se inventa para dejar de errar. Donde errar es sinónimo de permitir la penetración de lo extranjero. ¿Cómo funcionaría esa escuela inventora? ¿Cómo sería una institución educativa que no excluya al negro, al indio o al desarrapado? ¿De dónde le surge a Rodríguez esta idea de inventar para no errar?

Tal vez sea justo en ese poder de la «locura», de su afecto por el prójimo, desde su aprecio por el juego infantil, y su gran desprecio hacia el egoísmo, donde surge el principal factor para diagramar una pedagogía inclusiva. Dice Kohan (El maestro inventor. Simón Rodríguez, 2013), que a Rodríguez le preocupaba que la escuela no haya sabido *enseñar a pensar* y también le inquieta, que niños y niñas pobres o negros/as, no estén dentro de la escuela como el resto⁸. Es que, para inventar una pedagogía que impida excluir a muchos, vale preocuparse por inventar una filosofía liberadora, y

⁸ Estas deducciones las toma Kohan de una serie de experiencias educativas que relata Rodríguez. El texto de Kohan, así como el de Rozitchner, pretenden motivar desde la experiencia de la lectura de los relatos que narra Rodríguez.

eso solo es posible desde un pensar situado, porque «un filósofo cosmopolita, no tiene ni patria, ni hogares, ni familia, ni nada» (Kohan, 2013)⁹.

Simón Narciso Carreño Rodríguez nace en 1771¹⁰ y queda huérfano muy pequeño¹¹. Junto a su hermano, es educado por su tío¹², un sacerdote que potencia su espíritu intelectual, junto con el hábito de la disciplina moral. Esa primera educación se completa con la lectura de griegos y latinos, además de profunda admiración por las enseñanzas de Rousseau, de donde le surgen ideales como el que sigue:

Como los diferentes modos de vivir se llaman, colectivamente, moral, puede decirse con propiedad, moral política, moral económica: ésta, en cuanto al conjunto de proceder que favorece la producción de cosas, está muy perfeccionada en Europa—no lo está tanto la que regula la conducta de los empresarios con sus obreros. Fuera del derecho de vender gente, de azotarla, y de reducirle á una corta ración de mal alimento el salario. . . la suerte de un jornalero difiere muy poco de la de un esclavo. La moral civil deja, en todas partes, mucho qué desear y la política mucho más (Rodríguez, 2008, pág. 49).

Con poco más de 20 años de edad y habiendo adoptado el apellido materno, es nombrado maestro de escuela de primeras letras, designado por el Cabildo de Caracas (1791). La escuela de Rodríguez tiene una mirada pedagógica social, ética y popular (en el sentido de general o común). Porque, «sin educación popular no

⁹ Kohan está citando a Simón Bolívar, quien fue educado por el maestro loco llamado Rodríguez.

¹⁰ Hijo de Alejandro Carreño y Rosalía Rodríguez.

¹¹ «El año del nacimiento de Rodríguez, la ciudad de Caracas se aproximaba a los 25.000 habitantes. Había en ella, como en el resto de Venezuela, una estratificación étnico-social que, para todo el país, hallábase clasificada así (hacia el año 1800): blancos peninsulares y canarios y blancos criollos, el 20,3 %; pardos, negros libres y manumisos y negros esclavos, el 61,3 %; negros cimarrones, indios tributarios, indios no tributarios y población indígena marginal, el 18,4 por ciento» (Rumazo González, 2006, pág. 8)

¹² Presbítero José Rafael Rodríguez.

habrá verdadera sociedad» (Rodríguez, 2008, pág. 124) Nuestro autor tiene muy claras las diferencias entre instrucción pública y educación popular, porque « INSTRUIR no es EDUCAR ni la *Instrucción* puede ser equivalente de la *Educación* Aunque *Instruyendo se Eduque*» (Rodríguez, 2008, pág. 41). El punto es que busca un tipo de educación general, porque la «Instrucción es, para el espíritu, lo que, para el cuerpo, el Pan» (Rodríguez, 2008, pág. 114)

Rodríguez también se ocupó de la instrucción personal de varios niños, entre ellos, el libertador Simón Bolívar (1792). Son niños de clase social acomodada, que educa, incluso en su propia casa. Visibilizada la diversidad de clase social, Rodríguez exige un tipo de educación que libere de la opresión desde los ámbitos de la sociedad política, para lo que señala que hay que empezar «Por la ECONOMÍA social, con una EDUCACIÓN POPULAR» (Rodríguez, 2008, pág. 101). Para esto, tenemos que disponernos a escuchar la voz de la otredad, dejando «dar ideas a las ideas sociales a la jente pobre» (Rodríguez, 2008, pág. 106). Los asuntos públicos precisan ser expresados en idiomas populares de nuestra América, tales como: «araucano, pehuenche, quichua, aymará, guineo o ilascalteca» (Rodríguez, 2008, pág. 108). De este modo, dejaremos de ver a la Europa inventando y a la América imitando.

Posteriormente crea una escuela en Caracas, donde se produce un conflicto entre el gran educador y las autoridades eclesíásticas (1797). En lo que hace a las escuelas populares, Rodríguez es: «Denunciado por sus vicios y ridiculeces, se le despreció como merecía y el Gobierno lo declaró por loco – mandó echar á la calle los niños, porque los más eran cholos, ladrones los machos y putas las hembras» (Rodríguez, 2008, pág. 29). Ante este primer fracaso exitoso producido, entre otras cosas, por negarse a que los maestros se ocuparan de la enseñanza religiosa, se provoca un autoexilio. Se instala en Jamaica, haciéndose llamar Samuel Robinson. Este nombre lo toma de la empresa literaria, y es como una forma de gritar su libertad, al tiempo que se opone al sometimiento colonial, porque:

Samuel Robinson se yergue como uno de los personajes más auténticamente libres, y la libertad, para sostenerse, ha de apelar con frecuencia a la máscara; no hay plenitud en él sino a condición de no tener ni sentir la obligación de someterse; errante e inapresable, romperá con energía todo mecanismo que pueda atarle, aun el de la nacionalidad (Rumazo González, 2006, pág. 35).

Bajo esa identidad inventada, comienza su errancia, que durará toda su vida. Viaja a Estados Unidos, perfeccionado el idioma inglés que había comenzado a estudiar en Kingston. Desde esas tierras viaja a Europa, se instala en Londres por un tiempo, y luego recorre todo ese continente. Su errancia por Europa se extiende por casi treinta años, durante los que simula ser un ciudadano estadounidense: Samuel Robinson. Sus viajes están atravesados por el estudio práctico de costumbres europeas, con excepción de España por razones obvias. Trabajando casi siempre en escuelas y cuestiones de educación, suele matizar estas tareas con la prensa y la producción química, va conociendo cómo funcionan los sistemas educativos del mundo, junto con los movimientos políticos e industriales. También trabaja como traductor de literatura inglesa. Su impronta autodidacta, le permite aprender varios idiomas: «además de inglés y francés, alemán, italiano, portugués, polaco y tal vez ruso (abrió una escuela en Rusia)» (Rumazo González, 2006, pág. 34). En estos viajes aprende también ideas políticas y económicas que le permiten fundamentar un especial espíritu liberal¹³ que incorpora a su propia ideología (¿socialista?). Dice Rumazo González:

No era hombre de agrupación, y la palabra socialismo la tomó en el sentido de ideas sociales, educación social, escuela social, interés social, de servicio a la comunidad, de conducta social. Porque buscaba instrucción para todos, propiedad para todos -su gran proyecto de colonización con los nativos-; por atacar a los Congresos y hacer una desmenuzante crítica de la sociedad, llamáronle socialista. Iba solo, por la ruta, sin otra compañía que su pensamiento y su empeño, sin arrebajarse. ¡Un socialista, pero según su personalísimo criterio! (Rumazo González, 2006, pág. 42).

La pedagogía que proyecta el maestro venezolano¹⁴, insurgente e inclusiva, no fracasó. Su exitosa visión pedagógica, popular y social, fue encubierta por la hegemonía de la colonialidad interna. Es que las ideas político-pedagógicas de Rodríguez, eran implacables en lo que hace a estrategias para organizar la nación bolivariana y también

¹³ Rodríguez se identifica como liberal, pero lo hace como un medio para oponerse al conservadurismo, por entenderlo un tipo de pensamiento colonialista.

¹⁴ Rodríguez muere el 28 de febrero de 1854, a la edad de 84 años, y es sepultado en Amotape (Perú). En 1954, sus restos se trasladan a Caracas.

la región nuestro-americana. Es que su perspectiva educativa es un invento pedagógico para encarar la formación ciudadana de una región atrasada, a la que se le ocultaba (o el pueblo no veía con claridad) la realidad de su dependencia político-económica. Dependencia que es el punto nodal de las injusticias que padecen las colonias, porque «el que no aprende Política en la COCINA no la sabe en elGABINETE» (Rodríguez, 2008, pág. 93)

A Rodríguez, lector apasionado de Rousseau como ya hemos mencionado, tanto en su perspectiva política como en la educativa, le llegaban de un tipo de adaptación del *Emilio, El origen de la desigualdad...* y el *Contrato Social*. El venezolano adaptó esas teorías políticas y pedagógicas del ginebrino, con el propósito de pensar la organización económica y política de nuestra América, y para proyectar la educación de la región. Entre muchas otras gentes, Rodríguez planificó la educación de Simón Bolívar, tal vez, creyendo que este era su propio Emilio, dadas las características familiares del libertador venezolano. El enfoque rousseauiano es claro:

Es preciso que el Maestro al tiempo que trata de rectificar el ánimo y las acciones de un niño; y de ilustrarle el entendimiento con conocimientos útiles, trate también de consultarle el antojo sobre las diversiones, juegos y paseos que apetece (Rodríguez, 2008, pág. 11).

De regreso a América, se instala en Bogotá, donde crea la Casa de Industria Pública (1824). No se trata de un establecimiento educativo como cualquier otro, sino uno en el que se aprendan oficios y ciudadanía. Nuestro pedagogo lo exige a las autoridades así:

Instrúyase al Populacho, y para ello dígamele

1º La palabra Populacho es tomada del Italiano *popolazzo* ó *popolaccio*, y quiere decir pueblo *menudo* ó jente *menuda*...por extensión JENTE DESPRECIABLE.

2º El hombre no es verdaderamente despreciable sino por su IGNORANCIA.

3º Por la ignorancia, á que se condenan los artesanos, se hacen despreciables, y hacen despreciar las artes que profesan (Rodríguez, 2008, pág. 23).

Además de funcionar en una parte abandonada de un hospicio, un lugar que le cedieron, su escuela es para pobres, desarrapados,

abandonados, extranjeros. Es que: «Rodríguez hace la escuela de la irreverencia, hace escuela donde se desescolariza, con quienes se abandona y se considera incapaces e impotentes de entrar a la escuela» (Kohan, 2013, pág. 53). El tipo de educación inventada por Rodríguez, es como una escuela de vida, en la que caben: indios, cholitos, negros y zambos. Sus textos están plagados de críticas profundas sobre las diferencias sociales, y también mensajes esperanzadores desde lo educativo. Solo por citar alguno de ellos, dice nuestro autor que:

No se echen en cara el oficio que tuvo el padre, ni se engrían con sus cabellos ni con sus papeles: si continúan como hasta aquí, sus parientes mismos, en Europa, los tendrán por *payos*, por *colonos*, por *esclavos*. La América está llamada (SI LOS QUE LA GOBIERNAN LO ENTIENDEN) á ser el modelo de la buena sociedad, sin más trabajo que *adaptar*. Todo está hecho (en Europa especialmente). Tomen lo bueno — dejen lo malo — imiten con juicio — y por lo que les falte INVENTEN (Rodríguez, 2008, pág. 24).

Lejos de planear un tipo de instrucción o adiestramiento elitista, Rodríguez inventa un tipo de educación popular y social. Su propia educación es un tipo de formación permanente, que nace de viaje en viaje, emerge de aprendizaje en aprendizaje. En ese andar de aquí para allá, inventa la figura del maestro errante, porque incorpora a su pedagogía, un modo específico de andar. El maestro errante, se mueve sin moverse en ningún espacio, no puede separar la vida del saber, como tampoco puede dividir el saber de la vida. Kohan lo dice así, permítanos la larga cita:

El errante es el que se juega el cuerpo en el encuentro con otros cuerpos, el que, en su pensamiento, en sus escritos, se juega corporalmente la vida para cambiar la vida, para interrumpir la vida donde no es vida, para permitir el nacimiento de una vida otra, nueva, inexistente hasta el presente. Así, una vida errante como la de Simón Rodríguez es errante no tanto porque se ha desplazado de un lugar a otro permanentemente sino porque justamente afirma cada una de estas figuras, por su forma densa, intensa, persistente, perdurable de romper los modos de pensar y vivir de su tiempo, por no aceptar la tiranía de lo instituido, por la sensibilidad para pensar y vivir abierto enteramente a revolucionar una realidad pedagógica y social marcada por la exclusión y el sometimiento, y por afirmar la errancia en el cuerpo, en su encuentro con otros cuerpos y otras vidas, en la intensidad de una vida de rupturas, de hospitalidad y apuesta permanente

por nuevos inicios de inconformidad, resistencia y nacimientos cargando literalmente con el peso de esa postura errante ante el estado de cosas, comenzando casi siempre de nuevo, como si cada estación, cada ciudad, cada etapa de sus viajes significaría volver todo al inicio. (2013, págs. 61-62).

Dado que «nada es constante sino la variación» (Rodríguez, 2008, pág. Prólogo), la errancia de Rodríguez tiene una profunda convicción política y educativa. La primera trata sobre la creación de las repúblicas para cada territorio liberado de las cadenas del Rey de España. Extensión geográfica que, aun hoy, continúa preso de un colonialismo interno, que sigue atado a la dependencia comercial y científica de Europa y Estados Unidos. Han pasado varios siglos, y seguimos dialogando sobre la necesidad de romper las cadenas de la colonialidad del poder, del ser y del saber. La otra convicción, es decir la educativa, está irrecusablemente vinculada con la primera, porque una república se crea proyectando ese segundo nacimiento que nos viene de la educación.

El camino recorrido por Rodríguez, aunque durante mucho tiempo bajo el nombre de Samuel Robinson, tiene que ser lo primero que se programa en la formación del profesorado. ¿Podremos seguir enseñando y aprendiendo la pedagogía nordatlántica? Claro que sí. Lo que no podemos es seguir ocultando los efectos nefastos de la colonialidad. Dice Adriana Puiggrós que:

El alegato de Simón Rodríguez no se perdió ni perdió, sino que quedó configurado como una deuda, como lo que se debió haber hecho, pero no se hizo, como el proyecto que llevaría hacia la libertad, la verdadera, la de los ricos y los pobres, haciéndolos iguales, el proyecto cuya potencia fue advertida casi exclusivamente por los poderosos, y por esa razón, arrinconado, combatido, acallado, ocultado (De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana, 2005, pág. 43).

Para expresar con precisión esa dominación intelectual que surge del poder de la colonialidad, es preciso reformular programas de formación docente. Esa tarea se encara desde la visibilización de las luchas educativas de la pedagogía nuestro-americana. Lo que nos enseña Rodríguez, junto con otros autores que venimos trabajando en este texto, es que el sujeto pedagógico nuestro-americano no existe si no se hay que crearlo. Esa construcción identitaria no será

posible si continuamos invisibilizando las denuncias que se han venido realizando desde hace siglos en nuestra región.

3. *El proyecto político-pedagógico de José Martí*

Proyectos educativos revolucionarios como el elaborado por Simón Rodríguez, han sido siempre ocultados desde la visión colonialista del poder. Esta actitud negadora de las críticas nuestro-americanas, se lee fácilmente en las denuncias insurgentes de esos seres, al decir de Fals Borda, *sentipensantes* que no siempre leemos en el corpus bibliográfico de la Academia. ¿Será que estas ideas revolucionarias han permanecido tan invariantes como las estrategias de ocultamiento? La pregunta es retórica, pero vale para introducir la perspectiva político-educativa de José Julián Martí Pérez (1853-1895), otra de las propuestas negadas por la hegemonía cultural. José Martí es descendiente de una familia humilde.

Hijo de un militar valenciano: Mariano Martí Navarro y una dama nacida en las Islas Canarias: Leonor Pérez Cabrera, José Martí pudo ser famoso desde su tarea en el campo jurídico, que fue su formación profesional de base, pero su espíritu revolucionario prefirió ir más allá de la justicia jurídica. Con apenas 16 años, como consecuencia de participar en una rebelión estudiantil, es condenado a seis años prisión con trabajos forzados, bajo el cargo de conspiración independentista. Es desterrado a España, donde estudia Derecho, y Filosofía y Letras. Durante esos años de exilio (1871-1874), escribe sus primeras obras: *El presidio político en Cuba* (1871) y *La República Española* (1873), entre otras. De regreso a América, se instala en México para casarse con Carmen Zayas (1877), aunque también brinda clases en Guatemala¹⁵. Regresa a Cuba en 1878, donde nacerá su único hijo: José Francisco, a quien dedica su primer libro de poemas: *Ismaelillo* (1882).

Desde las palabras escritas en el artículo *Nuestra América*, Martí habla de la política educativa casi sin nombrarla, puesto

¹⁵ Aquí se enamora de una adolescente: María García Granados, a quien dedica los versos de: *La Niña de Guatemala*. En este poema, Martí dice «que la niña murió de amor», porque él la había abandonado, porque había contraído un compromiso de matrimonio con una mexicana, que años más tarde sería la madre de su único hijo.

que hace referencia a los contenidos temáticos. Se pregunta por la formación académica de los gobernantes, sobre todo, ante la necesidad de analizar los intereses de los pueblos de la América pobre (en lo económico y en lo educativo), porque «En el periódico, en la cátedra, en la academia, debe llevarse adelante el estudio de los factores reales del país» (Martí, 2009 [1977], pág. 39). De ese modo, dirigiéndose a la comunidad universitaria, hace entrada su pluma sangrientamente crítica, del siguiente modo:

La Universidad europea a de ceder a la universidad americana. La historia de América, de los Incas acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra. No es más necesaria. Los políticos nacionales han de reemplazar a los políticos exóticos. Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras repúblicas. Y calle el pedante vencido; que no hay patria en el que pueda tener el hombre más orgullo que en nuestras dolorosas repúblicas americanas (Martí, 2009 [1977], pág. 40)

Con la intención de crear conciencia de clase desde cada realidad sociocultural, su obra pone el foco en la necesidad de educar contextualizadamente, es decir, de modo situado. Es que en América, en nuestra América, los jóvenes «Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear» (Martí, 2009 [1977], pág. 42). En este sentido, las ideas de Martí, suenan con la misma música que las de Simón Rodríguez. Al mejor estilo de las epistemologías del sur, el cubano instaba a tomar algunas ideas organizativas de la América europea, poniendo al soslayo sus ambiciones. Con todo, parece que seguimos desoyendo la voz de la América Profunda. Esa voz que desde hace siglos nos vienen señalando los defensores de nuestra tierra. Porque, aunque no ha de suponerse la malicia, hay que tener mucho cuidado con despreciar la otredad, porque:

Pensar es servir. Ni ha de suponerse, por antipatía de aldea, una maldad ingénita y fatal al pueblo rubio del continente, porque no habla nuestro idioma ni ve la casa como nosotros la vemos, ni se nos parece en las lacras políticas, que son diferentes a las nuestras; ni tiene en mucho a los hombres biliosos y trigueños, ni mira caritativo, desde su eminencia aún mal segura, a los que, con menos favor de la historia, suben a tramos heroicos la vía de las repúblicas; ni se ha de esconder los datos patentes del problema que puede resolverse, para la paz de los siglos, con el estudio

oportuno y la unión tácita y urgente del alma continental (Martí, 2009 [1977], pág. 44) .

Tanto Rodríguez como Martí, muestran un ideario político opuesto al de Domingo Sarmiento¹⁶. Sin embargo, aunque Martí estaba en contra de todo lo que nos llegaba de Europa y EEUU, admiraba la organización escolar de Argentina, así como también, Tomando un informe de 1882 dice Martí:

los 280000 habitantes de la ciudad de Buenos Aires envían 22000 niños a sus 170 escuelas, mientras que los dos millones de habitantes de París, no mandan más de 133000 a sus 462 escuelas, y Nueva York, con su millón y cuarto de almas, 134000 a sus 299 espaciosos edificios (Martí, 2009 [1977], pág. 65)¹⁷.

Esa admiración del cubano hacia el argentino, aún con ideas bien distintas sobre la política educativa y cultural, era recíproca de algún modo, porque «si la república no abre los brazos a todos y adelanta con todos, muere la república» (Martí, 2009 [1977], pág. 42). Esa vínculo literario se percibe, en parte, en las recomendaciones que hiciera Sarmiento a Paul Groussac, para traducir un texto martiniano, quien admitió que: «En Español, nada hay que se parezca a la salida de bramidos de Martí, y después de Víctor Hugo, nada presenta la Francia de esta resonancia de metal» (Martí, José Martí. Política de Nuestra América, 2009 [1977], pág. 16)¹⁸.

Para Martí, no hay oposición entre civilización y barbarie, sino entre unos pueblos opresores y otros que padecen la opresión, porque con «Los oprimidos habría que hacer causa común, para afianzar el sistema opuesto a los intereses de hábitos y mando de los opresores» (Martí, 2009 [1977], pág. 41). Esta contradicción la ve, obviamente, entre la América europea y la

¹⁶ Es sabido que Sarmiento escribió una carta para Martí, tras la publicación del ensayo *Nuestra América*. Al parecer, el primero tuvo contacto con los escritos del segundo, a partir de las publicaciones realizadas en el periódico *La Nación* (Buenos Aires). Por su parte, al habar de civilización y barbarie en este mismo ensayo, es claro que Martí está aludiendo a la perspectiva político-educativa de Sarmiento. Para saber más, se puede consultar las investigaciones de Cintio Vitier, entre otras: *José Martí. Nuestra América. Edición Crítica*, 2002.

¹⁷ Prólogo y notas a cargo de Roberto Fernández Retamar.

¹⁸ Según consta en el prólogo escrito por Fernández Retamar.

Europa del norte, cuyas políticas comerciales no hacen más que explotar los pueblos de nuestra América. Esa idea de libertad laboral se extiende a todas las esferas sociales. Martí pretende un tipo de educación igualitarista, pero no homogeneizadora. Martí no ve la oposición entre civilizados y bárbaros que describe Sarmiento, sino que observa un tipo de armonía entre naturaleza y cultura. Fernández Retamar lo describe así:

Martí, en vez de esa oposición, ve cómo en nosotros armonizan “elementos naturales” y “elementos civilizadores”. Y de ninguna manera puede él aceptar que “civilización” es algo que se ha realizado en otras tierras—concretamente en Europa—y “barbarie” lo que tiene lugar aquí. Por eso, con respecto a la llegada de los españoles, habla de “la ingerencia de *una civilización devastadora*” (2009 [1977], pág. 27).

En esa mirada intercultural que destaca a este revolucionario cubano, ya que lo caracteriza un discurso inclusivo, tampoco hay odio de razas, porque la raza no existe. Los seres humanos no nos distinguimos por los colores de nuestra piel, sino por los valores respetuosos de la otredad. Es que, «El alma emana, igual y eterna, de los cuerpos diversos en forma y en color» (Martí, 2009 [1977], págs. 43-44). Esto de referenciar o relacionar sus escritos con los cuerpos de carne y hueso, se hace extensiva a los cuerpos políticos e ideológicos. El tema del color de la piel se complementa con lo escrito en *Mi raza*¹⁹, donde nuestro autor habla de indios, negros y blancos. Hablando de Cuba, dice que, «En la vida diaria de defensa, de lealtad, de hermandad, de astucia al lado de cada blanco, hubo siempre un negro [porque] La afinidad de los caracteres es más poderosa entre los hombres que la afinidad del color» (Martí, 2009 [1977], pág. 249).

No, no hay en Martí nada que se parezca a la contradicción civilización y barbarie. Tal vez por eso mismo, el pensamiento de Martí está más vivo que el de Sarmiento. Es que el segundo viajó a EEUU, importó sus ideas educativas y las implantó en Argentina; mientras que el primero, al haber vivido por mucho tiempo en Nueva York, supo sacar el jugo a la vida cotidiana de ese país. De ese modo, de esa vida cotidiana, Martí comprendió la violencia y avaricia que portaba la arrogancia político-mercantil de los Estados

¹⁹ Publicado en 1893, en *Patria* de Nueva York.

Unidos, una beligerancia diplomática que comenzó a gestarse con la invitación a los países Latinoamericanos para participar del congreso panamericano, «la futura Organización de los Estados Americanos, es decir, el ministerio de colonias yanquis» (José Martí. Política de Nuestra América, 2009 [1977], pág. 25)²⁰.

Toda su obra: literaria²¹, dramaturgica²², política²³, diplomática²⁴, periodística²⁵, y sobre todo, pedagógica²⁶, es como un tratado filosófico sobre la América Profunda. Siendo corresponsal del diario *La Nación* (de Buenos Aires) pudo gritar al mundo sus ideas. Entre otros artículos interesantes redactados en su función de crítico literario, pudo expresar también sus visiones del mundo nuestroamericano. En este caso, nos estamos refiriendo al artículo “*La Pampa*” *Juicio crítico*²⁷, donde denuncia la desventurada opinión que, según el propio Martí, esgrimió el francés Alfredo Ebelot en su libro *La Pampa*. Nuestro autor, defendiendo con garras la idiosincrasia pampeana, dice que Ebelot confunde conocimiento con opinión, y que por su teorizar extremo, cae en grandes errores, y que este autor:

Lleva teoría, que es como llevar vendas. No ve más que barbarie primitiva y necesidad feroz de sangre en el indio descendiente de

²⁰ Fernández Retamar.

²¹ Además de los cuentos cortos, escribió una única novela: *Amistad Funesta* (1885). También se ocupó de traducciones, como, por ejemplo, la obra de Víctor Hugo: *Mes fils*.

²² *Amor con amor se paga* (1875) y *Patria y Libertad* (1877). A la tarea dramaturgica, se suman escritos en versos: *La niña de Guatemala* (1891) e *Ismaelillo* (1882), entre otros.

²³ Su tarea literaria va mucho más allá de un discurso político-pedagógico, puesto que la revolución precisa de otras armas, tales como, la creación de un partido político revolucionario. Para cumplir con este cometido, Martí redacta las *Bases del Partido Revolucionario Cubano* (aprobadas por la asamblea en 1892), que luego serán publicadas en el periódico *Patria* (1892) que el mismo Martí fundó para difundir temas de PRC. También publicó en *Patria*, un documento, a modo de texto constitucional del partido, conocido como: *Nuestras Ideas* (1892).

²⁴ Fue cónsul en Nueva York, para Uruguay, Paraguay y Argentina.

²⁵ Su tarea como corresponsal en diarios, revistas y periódicos de varios países de América.

²⁶ La educación era la principal tarea que había que emprender para lograr la revolución.

²⁷ Publicado en 1890, en *El Sudamericano* de Buenos Aires.

generaciones oteadas y acuchilladas por el blanco, que congrega su prole, frente al cautivo blanco atado, a que con sus manos indias cumpla la justicia que manda cumplir la tierra de sus padres, manchada por el invasor. A crudeza animal, e insistencia de la fiera en la composición humana, atribuye la familiaridad, que le parece gusto, del gaucho con la sangre, sin notar que ésta es consecuencia de la vida carnífera del gaucho, que se ve, en las comunidades civilizadas, en los mataderos de reses, casado con el cuchillo; y que el valor es una nobleza a que busca salida el hombre, siempre amigo de lucir la habilidad y la bravura; colorada es la sangre del hombre, como la del toro; al toro, que no ofende, se le mata; y ¿no se ha de matar al que ofende la vanidad y el puntillo salvaje? (Martí, José Martí. Política de Nuestra América, 2009 [1977], págs. 88-89)

A través de su labor como corresponsal periodístico²⁸, Martí expresaba sus críticas políticas, que tenían el principal propósito de luchar contra el colonialismo imperialista, al tiempo que brindaba alternativas para alcanzar la «verdadera independencia» de la América Latina en general; y también se encargaba de defender «la creación del Estado nacional cubano de sincera democracia, la república popular, la revolución anticolonial» (López Civeira, 2010, pág. 178). Podría decirse que, uno de sus principales aportes político-pedagógicos, se toca con su profundo espíritu antiimperialista, descolonial y liberador. Se trata de ideas insurgentes que Martí fue diseminando en cada cargo ocupado, sea en el campo diplomático, docente, periodístico o literario²⁹. En ese camino de producción escrita y activismo político, su pensamiento no para de crear, igual que su extrema defensa hacia la libertad de los pueblos de la América Profunda. La América nuestra es pobre, porque se integra en la geopolítica nordatlántica. Pero, aunque nos digan lo contrario, Nuestra América, está saturada de conocimiento

²⁸ Después de haber publicado en, *The Sun y The Hour* (Nueva York), su fama de crítico literario y corresponsal, fue creciendo rápidamente, trabajando en diarios y periódicos, tales como: *La Opinión Nacional* (Caracas); *El Economista Americano y El Partido Liberal* (México); *La Nación y El Sudamericano* (Buenos Aires); *La Juventud y La Opinión Pública* (Montevideo); *Patria, El Porvenir, La América, The Evening Post y La Revista Ilustrada* (Nueva York); *La República* (Honduras); entre otros.

²⁹ Ocupó otros cargos importantes, tales como: la presidencia de la Sociedad Literaria Hispanoamericana y de La Liga (sociedad de negros en donde impartía clases como profesor), entre otros.

y diversidad cultural que han sido negados, y que Martí retrata, entre muchos otros modos, así:

¿Ni en qué patria puede tener orgullo un hombre más que en nuestras repúblicas dolorosas de América, levantadas entre las masas mudas de indios, al ruido de pelea del libro con el cirial, sobre los brazos sangrientos de un centenar de apóstoles? (Nuestra América, 1891, pág. 134)³⁰

En lo que hace a específicamente a su tarea político-pedagógica, hay que decir que esta fue creciendo en un tránsito entre la labor diplomática y periodística, dedicándose concienzudamente a la escritura de textos infantiles y las traducciones de novelas clásicas³¹. También fue vanguardista en lo que hace a los métodos para alfabetizar, elaborando cartillas especiales para la población mulata, pobre e indígena. Su acción política no quedaba encerrada en lo escolar, sino que, tal como lo hiciera Gramsci años más tarde en Europa, Martí militaba en el Partido Revolucionario Cubano, siendo parte integrante de su creación. Del contacto epistolar con personas de su época: políticos (de Bolivia, México, Chile, Argentina, etc.), militares, estudiantes y escritores, se pueden apreciar sus ideas pedagógicas insurgentes. Pero si hay una tarea en la que podemos integrar su ideología, en toda su obra, podemos descubrir su legado pedagógico.

Oponiéndose a la enseñanza técnica de la lengua, la memorización *bancaria* y la enseñanza enciclopédica, Martí interpretaba el lenguaje como un todo. Partiendo de su idea de formar para la vida, sus estrategias de enseñanza nacían de la *doxa* para ir caminando hacia la *episteme*. Es que, tal como nos ha enseñado Freire, quien seguramente tuvo la oportunidad de leer a Martí, la educación es política, y por eso, la realidad es algo que podemos leer mirando cada contexto cultural particular. Es por ello que, aprender la lengua escrita desde las técnicas gramaticales, nunca podrá crear

³⁰ Artículo publicado en 1891, en *La Revista Ilustrada* de Nueva York y en *El Partido Liberal* de México.

³¹ Para consultar este punto, es grato releer los cuentos que Martí (José Martí. Cuentos Completos. La edad de oro y otros relatos. Edición de Esteban, Ángel, 1995) crea y otros que adapta de las tragedias clásicas. Se nota en esas líneas, su afán por gritar a los cuatro vientos su espíritu revolucionario y liberador.

conciencia social sobre nuestra América. Como la conciencia crítica surge de la lectura de cada realidad particular, que siempre es diversa pero que en nuestra región tiene en común la opresión y la explotación, la pedagogía nuestro-americana, necesita tener en cuenta las culturas y costumbres particulares, es decir, situadas.

Pero, ¿cuál es la estrategia de enseñanza que utilizaba Martí?: el diálogo dialógico, la escucha atenta, la invitación a la curiosidad y la participación, lo que nos conduciría a, «sembrar inquietudes, convencer, movilizar el pensamiento, el razonamiento, persuadir, sugerir, dejar una huella» (Vega Jiménez, 2001). Sus métodos de enseñanza tampoco coincidían con el fervor de la exportación de pedagogías disciplinarias europeas, puesto que las consideraba fuera de contexto, o lo que es lo mismo, negadoras de la realidad regional. Es que, tal como señala López Civeira, en el prólogo,

Este hombre, a quien Mella³² calificó en 1926 de “orgánicamente revolucionario”, debe verse en su total dimensión a partir de esa condición definitoria: es, ante todo, un revolucionario, quiere decir que se plantea una transformación revolucionaria a la altura de su tiempo y de su realidad concreta como sentido de su vida (José Martí y su proyecto revolucionario, 2010).

Que Martí haya sido, y continúe siendo, un revolucionario nuestro-americano, lo pone en el lugar de pedagogo, sea a modo de infundir conciencia de clase mediante el partido, el periódico o la literatura. Una revolución se puede librar con armas bélicas, pero, tarde o temprano, será necesaria la organización educativa. La revolución de Martí actuó desde todos los flancos posibles: como profesor, como funcionario, como periodista, como escritor, como dramaturgo, y, en esa totalidad funcional, podemos encontrar su característico modo de hacer filosofía de la educación. El problema educativo es un tema recurrente en la mayoría de los relatos martianos.

Martí insiste en la necesidad de poner en marcha una «revolución radical en la educación». Se trata de ir más allá de las meras letras, números y geografía, porque esos contenidos son los que caracterizan a la mera instrucción. Para transformarse, la educación necesita ir más

³² Glosas al pensamiento de José Martí, escritas por Julio Antonio Mella, Centro de Estudios martinianos. Siete enfoques marxistas sobre José Martí, Política, La Habana 1978.

allá de la mera formalidad, y revelarnos «los secretos de las pasiones»: libertad, americanismo, independencia, igualdad y naturaleza, etc. Esto se complementa con metodologías adecuadas, que ponen a Martí en lo más actual del vademécum educativo, cualquiera sea el nivel educativo de que se trate; así como también en contextos de trabajo, en el campo y el cultivo de la tierra, en la construcción de la intelectualidad, sea en la escuela como en la universidad, en las artes, y sobre todo, en lo que hace a la historia de nuestra América y el conocimiento de la comunidad próxima. Para todo esto, es necesario fomentar la construcción de un espíritu crítico.

Ahora bien, si se quiere apelar al pensamiento de Martí dirigido estrictamente al público infantil, además de consultar *Ismaelillo*, nada mejor que examinar los cuentos de *La edad de oro*. La idea que nos pone a la mano el cubano, se centra en mostrarle a la infancia la realidad, presentándosela de un modo que sea comprensible para su desarrollo cognitivo. La idea es que se prepare paso a paso para participar en los grandes problemas de nuestra América: el racismo, la libertad, la muerte, la igualdad, la solidaridad, el respeto, lo ideológico, lo bello, etc. Como señala Ángel Esteban en el prólogo (José Martí. Cuentos Completos. La edad de oro y otros relatos. Edición de Esteban, Ángel, 1995), «Hay dos elementos, especialmente valiosos, en la forma martiana dirigida al público infantil: la particular ordenación gramatical y la utilización de términos-clave y palabras-guía repetidos en posiciones estratégicas». Además, según entiende Salvador Arias³³, «se puede descubrir la estructura del relato y su carácter pedagógico entresacando las palabras más repetidas y observando su posición y la relación con las otras palabras relevantes».

Hay, por lo menos, tres principales protagonistas de la historia de nuestra América: Bolívar, Hidalgo y San Martín. Se trata de tres héroes que lucharon, con valor y solidaridad, para lograr la primera independencia de nuestra América. Una segunda independencia es la que proponía Martí, al igual que Rodríguez. Esa segunda liberación aún no ha llegado, puesto que seguimos dependiendo de la comunidad nordatlántica. Los relatos infantiles de Martí, junto con su labor periodística, política y partidaria, podrían condensarse en sus dos artículos paradigmáticos: *Nuestra América* y *Madre América*.

³³ *Martí como escritor para niños* (1974), citado por Esteban.

Con el primero, Martí se pone a la cabeza de la actual teoría decolonial, puesto que les quita todo el peso opresivo a otras formas de nombrar a esa parte del continente que continúa colonizada, aunque ahora, se trata de una colonización interna, que nos ha llamado: Hispanoamérica, Panamérica, Iberoamérica, y Latinoamérica. Hablar de *Nuestra América*, no solo impide que sigamos siendo dependientes desde el modo de nombrarnos, sino que nos habla de pueblos que han de reunirse para detener el avasallamiento de la otra América: la sajona, la europea. Porque no habrá libertad para *Nuestra América*, para nuestra *Madre América*, mientras continúen las estrategias imperialistas de la otra América. Esta opresión que comienza con la conquista de América, es antes que nada cultural. De otro modo, ¿por qué continuaríamos leyendo a los griegos, romanos, franceses, ingleses y alemanes? «A Homero leemos: pues, ¿fue más pintoresca, más ingenua, más heroica la formación de los pueblos griegos que la de nuestros pueblos americanos?» (2009 [1977], pág. 64)³⁴. Martí lo dice en casi todos sus escritos, tenemos que leer relatos sobre nuestra América, aunque sin dejar de articularlos con las narrativas de otros pueblos del mundo³⁵. El propósito pedagógico de este gran cubano, que escribe en una época en la que Cuba todavía era una colonia española, es advertirnos sobre la gestación de un nuevo imperio, bajo la complacencia de España: Estados Unidos. A propósito de la avaricia de este nuevo imperio, relatando los puntos centrales de un tratado comercial entre ese país y México (1883), dice Martí:

El tratado concierne a todos los pueblos de América Latina que comercian con los Estados Unidos. No es el tratado en sí lo que atrae a tal grado de atención; es lo que viene tras él. Y no hablamos aquí de riesgos de orden político [aunque también en este punto hay que ser muy prudentes] Hablamos de lo único que nos cumple, movidos como estamos del deseo de ir poniendo en claro todo lo que a nuestros intereses afecta: hablamos de riesgos económicos (2009 [1977], pág. 59)³⁶.

³⁴ *Agrupamiento de los pueblos de América* (1883), *La América*, Nueva York.

³⁵ *La historia del hombre, contada por sus casas* (1889) y “*La Pampa*” *Juicio crítico* (1890), entre otros relatos.

³⁶ *El tratado comercial entre los Estados Unidos y México* (1883) *La América*, Nueva York.

Por todo, es preciso que nuestra América conozca «La verdad sobre Estados Unidos», tal como el cubano publicara en *Patria* en 1894³⁷. Martí había descubierto y entendido esas verdades desde mucho antes, pero sus escritos solían ser censurados. Ejemplo de esa mutilación, es la carta que le enviara Bartolomé Mitre en 1882, en su carácter de director del periódico *La Nación* de Buenos Aires. Mediante esa misiva, el argentino censura una parte del primer escrito que el cubano enviara para cumplir con su tarea como corresponsal. Martí decide seguir delante de todos modos, puesto que se trata de una publicación que le brinda recursos materiales, al tiempo que le permite difundir su pensamiento por países de habla castellana. Fernández Retamar transcribe una parte del texto censorador, que vale la pena reproducir. Mitre suprime una parte del primer escrito que enviara Martí, porque busca ser coherente con sus ideas. Y sigue:

Sin desconocer el fondo de verdad de sus apreciaciones, y la sinceridad de su origen, hemos juzgado que su esencia, extremadamente radical en la forma absoluta de las conclusiones, se apartaba algún tanto de las líneas de conducta que a nuestro modo de ver, consultando opiniones anteriormente comprendidas, al par que las conveniencias de empresa, debía adoptarse desde el principio, en el nuevo e importante servicio de correspondencia que inaugurábamos.

La parte suprimida de su carta, encerrando verdades innegables, podía inducir en el error de creer que se abría una campaña de “denunciación” contra los Estados Unidos como cuerpo político, como entidad social, como centro económico (2009 [1977], págs. 30-31).

Entonces, ¿cuál es la verdad sobre Estados Unidos que quería mostrarnos Martí? ¿Qué es eso tan indudable que Mitre prefiere ocultar a la opinión pública latinoamericana? ¿Qué negocios defendía Mitre al mencionar «las conveniencias de empresa»? Es evidente que nunca sabremos qué «verdad innegable» pretende ocultar el director de *La Nación*, pero está claro el propósito de Martí: desenmascarar la codicia imperialista que se estaba gestando

³⁷ *Obras completas. Edición crítica*, trata sobre la producción de José Martí (1853-1895). Se puede descargar desde estos dos sitios, entre otros: <http://www.josemarti.cu/obras-edicion-critica/> ; https://www.clacso.org.ar/coleccion_jose_marti/.

en el Norte de América. Esta tarea la consuma, en parte, una vez fundado el periódico *Patria*, donde se publicaban traducciones de las novedades de los principales diarios de Estados Unidos, en una sección permanente: Apuntes sobre los Estados Unidos. De ese modo, Martí considera que se revelarán:

no el crimen o la falta accidental- en todos los pueblos posibles- en que solo el espíritu mezquino halla cebo y contento, sino aquellas calidades de constitución que, por su constancia y autoridad, demuestran las dos verdades útiles a nuestra América: - el carácter crudo, desigual y decadente de los Estados Unidos- y la existencia, [que] en ellos continúa, de todas las violencias, las discordias, inmoralidades y desordenes de que se culpa a los pueblos hispanoamericanos (Martí, La verdad sobre Estados Unidos, 1975 [1894], pág. 294).

Al igual que Rodríguez, Martí viajó por el mundo hasta que se asentó por unos años en Nueva York. En su gran carrera andariega (o errante), obligado por el trabajo para ganarse el sustento o por cuestiones de destierro, Martí recorre nuestra América y la América europea, tal como él mismo llamó a Norte América, y descubre las realidades sociopolíticas de cada contexto. El espíritu crítico le nacía de su tránsito por la sociedad capitalista de la segunda mitad del siglo XIX. Se trata de sociedades salvajemente egoístas, según el propio Martí, dada su inspiración extranjera, que desestimaba el saber nuestro-americano.

4. A modo de cierre: Juan Carlos Mariátegui y la defensa de la población indígena

Releer relatos críticos elaborados desde la perspectiva de nuestra América, es un modo de examinar nuestro pasado y presente como pueblos oprimidos y dependientes, además de ser una estrategia pedagógica interesante para reflexionar sobre la importancia de pensar en nuestro destino como comunidad de pueblos solidarios. La tarea de concienciación sobre cómo encarar ese destino es, de suyo, una labor pedagógica. Por ello, hoy más que nunca, dado que la ola neoliberal más salvaje nos acucia, es necesario reconocer que todavía esperamos esa preciada «segunda independencia»: un tipo de libertad que clama por el estudio y reconocimiento de nuestras

civilizaciones. Necesitamos conocer mejor nuestra historia, no la oficial, sino aquel relato que nos ha sido negado. Nunca fuimos pueblos atrasados, sin religiones, holgazanes, ni violentos. Y si de algún modo lo fuimos, sea en la guerra, en los sacrificios humanos para cumplir con los rituales religiosos, en la política y en la educación, o en cualquier otro aspecto; hay que recordar que la Europa cristiana también lo ha sido, basta con mencionar aquellos crueles sucesos inquisidores, o las múltiples batallas y guerras que ocurrieron entre los pueblos del mal llamado «primer mundo», lo que obviamente implica a Estados Unidos.

Por los motivos señalados, en lugar de sintetizar lo dicho anteriormente, tal como se estila corrientemente, preferimos cerrar este capítulo con algunas ideas de otro activista nuestro-americano, en este caso nacido en Perú. Se trata de Juan Carlos Mariátegui La Chira (1894-1930) cuyo discurso se expresa desde un marco teórico tomado del marxismo. Hijo de Francisco Javier Mariátegui (empleado en el Tribunal Mayor de Cuentas) y María Amalia La Chira Vallejos. Su padre abandona la familia y su madre decide trasladarse, en 1899, a la Ciudad de Lima³⁸. A la edad de 15 años, comienza a realizar ayudantías menores (desde cadetería hasta corrector de pruebas) en el diario *La Prensa* de Lima.

Sin haber culminado su educación escolar, su interés por los temas sociales, colaboran en la escritura de sus primeros artículos, que fueron publicados en el periódico en el que trabajaba y en *El Tiempo*. También escribió artículos para revistas, como *Turf* y *Lulú*; y en la revista *Mundo Limeño*, entre otros. También escribió y publicó, junto a su compañero Valdelomar, *La Mariscala* (1916). Edita el diario *La Noche* y gana un premio municipal, por su crónica: *La procesión del Señor de los Milagros* y lo nombran director del Círculo de Periodistas de Lima (1917), en cuya creación había colaborado. Junto a César Falcón y Félix del Valle, funda la revista *Nuestra Época* (1918), lo que aumenta su militancia socialista, por lo que es catalogado de bolchevique. En ese mismo año, participa en

³⁸ La salud de José Carlos fue problemática desde su infancia. Sufrió de raquitismo y tuvo una artritis tuberculosa. A estas debilidades corporales, se le sumaron las ocasionadas por un accidente ocurrido en la escuela en 1902. Tras este suceso, perdió movilidad en una de sus piernas, y se vio obligado a utilizar sillas de rueda, y en 1924, sufre la amputación de su pierna derecha.

la fundación del Comité de Propaganda y Organización Socialista, y, al próximo año, colabora en la fundación del Comité Pro-Derecho Indígena Tahuantinsuyo, además de alentar la Reforma Universitaria que estaba gestando el Centro de Estudiantes Universitarios del Perú. Comienza su viaje hacia Europa, en lo que fue un tipo de exilio encubierto, donde toma contacto con el socialismo de Marx, y comienza a escribir sobre política internacional. Participa de congresos del Partido Socialista (1920-1921). En 1923 regresa a Perú y continúa su militancia socialista, brindando conferencias en la Universidad Popular González Prada, al tiempo que asume la dirección de la revista *Claridad*, y al año siguiente, promueve la fundación de una editorial con el mismo nombre, entre otras cosas. El año 1926 es laborioso, participa del APRA, lo proponen en una cátedra, funda la revista *Amauta*. Deja el APRA por discusiones con Haya de la Torre y crea el Partido Socialista de Perú, ocupando el cargo de Secretario General, y lanza el Seminario Labor (1928). La agitación social y política es brutal por 1929, Mariátegui no pretende un mundo comunista al estilo de Stalin, pero sí está interesado en conformar un grupo antiimperialista. En este mismo año, redacta los estatutos de la recientemente creada Confederación de Trabajadores Peruanos; su casa es allanada y decide trasladarse con su familia a Buenos Aires, para el mes de mayo, pero muere en abril.

Las críticas de Mariátegui hacia las invasiones imperialistas nordatlánticas, aunque su misión está contextualizada en Perú, es decir, el pueblo Inca, no pierde de vista las otras civilizaciones nuestro-americanas. Su narrativa, básicamente buscando promover una defensa de la cultura Inca, nos pone frente a otro discurso radicalmente crítico sobre la matriz eurocéntrica y norteamericana. En ese sentido, las reflexiones del autor nos traen otra mirada política revolucionaria, que impacta de algún modo, en la edificación de metodologías pedagógicas insurgentes.

Las denuncias de Mariátegui son, como en los casos anteriores, temas irresueltos. Una irresolución que nos vuelve a mostrar que se trata de temas que han sido ocultados desde perspectivas educativas hegemónicas. Eso no le quita vida, sino que lo pone en la línea de insurgencia que estamos buscando en este libro. Nos estamos refiriendo a lo que Dussel llama: «un pensamiento transmoderno», porque impacta en la agenda política actual, tal vez, más que en el

momento de su producción. Estamos hablando de la actualidad política, social, intelectual y educativa de nuestra América. De este modo, este autor se ocupa de la cuestión indígena emitiendo, desde un marco heredero del marxismo, una crítica radical hacia el colonialismo y el capitalismo, al tiempo que promueve la interculturalidad y la defensa de la naturaleza (biodiversidad).

Según este autor amauta³⁹, el problema de Bolivia, Cuba y Perú, no es racial, sino económico y social. En su afán por defender las costumbres indígenas de su pueblo, arcería estar cometiendo actos de discriminación hacia la población negra de Cuba y Brasil. Dado que su inquietud es el arraigo a la tierra que tiene la población indígena, realiza comentarios sobre el culto, lo que parece querer asimilar a la fe en el Dios cristiano de la empresa colonizadora. Es en este punto donde acusa a las poblaciones negras de interesarse poco por la reivindicación de una tierra que no es suya, señalando que «El negro, importado por los colonizadores, no tiene arraigo a la tierra como el indio, casi no posee tradiciones propias, le falta idioma propio» (Mariátegui J. C., 2010, pág. 88). Además, las culturas andinas tienen un idioma, mientras que las poblaciones negras hablan español y portugués. Mariátegui lo dice así, «Hablan idiomas propios, ricos y matizados, afines entre ellos, siendo los principales el Quechua y el Aymara» (2010, pág. 84). De ese modo, mientras que los africanos, que fueron tomados como esclavos, no poseen la riqueza idiomática y civilizatoria que caracteriza a nuestras poblaciones indígenas, el amauta considera que las poblaciones esclavas se desinteresan de la cultura laboral y religiosa de la tierra, mientras que el indígena la idolatra.

Aztecas, Mayas e Incas, han trabajado durante siglos la tierra, tratándola con sumo respeto, por considerarla una diosa. Ese arraigo a la tierra, también se identifica con otra actitud relevante: el trabajo cooperativo. Es que «La economía de estos indios está prevalentemente ligada a la tierra que ellos cultivan desde tiempos

³⁹ *Amauta* (maestro, sabio) es la persona que, entre los Incas, se ocupaba de la educación. A Mariátegui se le suele identificar con el nombre de amauta, porque es el nombre de la revista creada por este autor. Es cierto que, tradicionalmente, se trató de una práctica pedagógica pensada para educar a reyes y nobles, pero si pensamos en la visión pedagógica de Mariátegui, nadie dudaría en llamarlo como «el amauta». La revista *Amauta*, fue fundada en 1926.

inmemoriales» (2010, pág. 84). Por eso, para la tarea educativa de las poblaciones indígenas, sean campesinos o mineros, propone la publicación de periódicos, en cuya letra encuentren la herramienta que les permita alcanzar una conciencia revolucionaria desde su lugar de sector proletario. El amauta lo dice así:

Para la progresiva educación ideológica de las masas indígenas, la vanguardia obrera dispone de aquellos elementos militantes de la raza india que en las minas o en los centros urbanos, particularmente en los últimos, entran en contacto con el movimiento sindical, se asimilan a sus principios y se capacitan para jugar un rol en la emancipación de su raza (2010, pág. 110).

Mariátegui considera que el problema educativo no es cultural, sino que hunde su raíz en los factores económicos a los que se expone a las poblaciones nuestro-americanas. El amauta se queja de la poca preparación que muestra la burguesía latifundista, que no saben o no quieren poner fin a la herencia colonial. En su absoluta comodidad, la burguesía peruana no alcanza a comprender que, lo que hay que liquidar, no es la idiosincrasia indígena, sino el régimen económico feudal, cuyos términos son el gamonalismo, el latifundio y la servidumbre. Es que, para este pensador peruano, el régimen colonial aniquiló y desorganizó la economía agraria incaica, sin reemplazarla por una economía de mayores rendimientos. Para las poblaciones originarias del Perú, la tierra es de producción colectiva, y trabajada por un conjunto de familias. De este modo, hay cooperación para el trabajo, aunque cada familia cosecha sus frutos y cultivos. El esclavismo al que se sometió al indígena, arrancándolo de su suelo y sus costumbres para trabajar en las ciudades y las minas, afectó profundamente la milenaria organización campesina. De este modo,

El problema de la enseñanza no puede ser bien comprendido en nuestro tiempo, si no es considerado como un problema económico y como un problema social. El error de muchos reformadores ha estado en su método abstractamente idealista, en su doctrina exclusivamente pedagógica. Sus proyectos han ignorado el íntimo engranaje que hay entre la economía y la enseñanza y han pretendido modificar ésta, sin conocer las leyes de aquella (Mariátegui J. C., 2010, pág. 175).

A Mariátegui le preocupa el avance indiscriminado del capitalismo imperialista. Por ello, pretende difundir un tipo

de filosofía (enmarcada en el marxismo) que permita oponer el capitalismo al socialismo; siendo este último, el sistema antagónico llamado a suceder al primero, «porque en la lucha contra los imperialismos extranjeros cumplimos nuestros deberes de solidaridad con las masas revolucionarias de Europa» (Mariátegui J. C., 2010, pág. 131). Hoy sabemos que el mundo se mueve al compás del capitalismo, pero también sabemos que lo que buscamos es derribar el imperialismo. Por tanto, la defensa de los recursos de nuestra América, busca lograr un mundo menos egoísta. En ese sentido, vale recordar que el amauta lucha con dos problemas unidos por el mismo cordón: el trabajo y la educación. Por ello, su labor pedagógica es más bien de tipo informal, dado que pretende crear conciencia de clase desde la organización partidaria y el periodismo, para luchar contra el colonialismo latifundista que, aun contra sus propios intereses, oprime a las poblaciones originarias.

Telón: ¿pedagogías insurgentes para la EDH?

Entre la enseñanza de los derechos humanos, pensada como teoría propia del campo jurídico, y la EDH, entendida como entramado ético-político caracterizado por una acción educativa específica, ocurre un conflicto epistemológico que es necesario visualizar, porque es el nudo para abordar la cuestión metodológica de la EDH. Dicho modo distinto, hay una diferenciación epistemológica entre enseñar derechos humanos como campo jurídico, y educar en derechos humanos como campo cultural, propio de una *praxis* basada en factores ético-políticos (Fernández, Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?, 2019).

Partimos de la base de que *lo político* hace referencia a un nudo controversial en el que podemos identificar reclamos. Se trata de una lucha por una parte de algo que es negado. Según Rancière (El desacuerdo. Política y filosofía, 2012), estamos frente al problema del «reparto de la parte de los sin parte». Este desacuerdo perdura porque él es el símbolo de la lucha política. De este modo, el conflicto entre seres humanos es siempre político, y mientras esta exista como conflicto, habrá posibilidades de luchar por nuestros derechos. La educación del siglo XXI, atravesada por la revolución de la información, las ciudadanías internacionales y, sobre todo, ante la desigual distribución de los recursos económicos, necesita pensar marcos teórico-prácticos tendientes a recuperar y actualizar el perfil ético-político de la educación. No es cualquier perspectiva ética, sino una con rostro humano y situada, en nuestro caso, en la América del Sur. Pero, ¿qué condiciones geopolíticas implicaron hablar de EDH?

Desde el punto de vista del discurso oficial, la base teórica de la EDH se encuentra redactada en los diversos documentos

internacionales que siguieron a la aprobación de la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). A medida que se fueron aprobando y ratificando los diversos tratados, los derechos se fueron incorporando en las normas nacionales de los países integrantes de las Naciones Unidas. En ese camino, se gestaron las preguntas por cómo enseñarlos, para qué hacerlo y quiénes lo harían, que se fueron cristalizando en una serie de reuniones internacionales que se llevaron a cabo desde 1974, de la mano de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y que posteriormente fue dirigida desde el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Se suponía que formándonos y capacitándonos en la estela de la teoría de los derechos humanos, lograríamos una sociedad menos desigual. Bien, casi finalizando la segunda década del siglo XXI, los derechos consagrados en los documentos internacionales, se siguen negando. Una negación que afecta principalmente a nuestro sur.

Desde el punto de vista insurgente, vale recuperar las perspectivas epistémicas y metodologías otras, que fuimos estudiando aquí. Desde las epistemologías del sur, vale recordar que hay tres categorías nefastas que nos impiden deshacernos de los tradicionales sistemas de dominación: el colonialismo, el capitalismo y el patriarcalismo. Tres formas de hegemonía cultural que de Sousa Santos llama: *fascismos* (2016), puesto que en todos ellos se destacan relaciones de violencia y desinterés por el prójimo. Según la mirada de este mismo autor, los medios para salir de estos fascismos, están vinculados con la participación activa de la ciudadanía, tanto en las decisiones sobre las políticas públicas, como en los debates políticos para concretar mejoras comunitarias y territoriales. Se trata de una forma de participación ciudadana dual: entre representación (lo instituido) y participación activa (lo instituyente), puesto que ambos son un circuito continuo de la praxis ciudadana, por ende, hablamos de una praxis educativa. La metodología propuesta en este caso, es la traducción intercultural que surgiría del diálogo entre saberes.

La Universidad, dada su matriz eurocéntrica, aún no ha sabido (querido o podido) capitalizar el saber insurgente. Persiste el uso de los criterios epistemológicos heredados de la modernidad occidental. Dice de Santos, que «El conocimiento moderno y el derecho moderno representan las más consumadas manifestaciones

del pensamiento abismal» (2014:3). El campo cognitivo de la ciencia moderna, al conservar el monopolio de la distinción entre lo verdadero y lo falso, otorga validez universal al saber desarrollado por ciencia, es decir, ese conocimiento que surge en las universidades y que luego es enseñado en sus aulas, transfiriéndolo al cuerpo de futuros profesionales como una verdad casi teológica. Así, del otro lado de la línea abismal, hay opiniones, magia, idolatría y creencias populares, sin ningún fundamento epistémico.

La sintética caracterización que realizamos sobre la colonialidad (del poder, del saber y del ser) desde los textos de Mignolo, nos permitió manifestar varios focos de dominación colonial (económica, epistemológica, geopolítica y lingüística). La peor parte de esta colonización parece estar dada por lo que implica nuestra intelectualidad. Para superar esa dominación colonial histórica, que siempre encuentra el disfraz adecuado, la propuesta del autor es ensayar una metodología basada en lo que llama: *gnosis fronteriza*. Hay que prestar especial atención a la metáfora de la frontera, porque es una especie de metodología inter y transdisciplinaria, que no está ni adentro ni afuera del saber universal, sino que conjuga diversas aristas del saber¹. Mignolo habla principalmente, igual que Santos, de la dominación epistemológica, porque esta oculta el resto de las opresiones.

Con Kusch, no solo descubrimos que la lucha por el saber negado es antigua, sino también que la oposición entre *ser* y *estar* visualiza esos dos polos que conocemos como cultura europea moderna y occidental (colonialista, capitalista, patriarcalista), por un lado; y la América profunda (originaria, popular, campesina, comunitaria e igualitaria). De un lado, el discurso sobre la EDH, unidireccional, instituido y totalitario, que se presenta como universal; del otro lado, una opción pedagógica surgida de la experiencia cotidiana: saberes populares, campesinos y ancestrales,

¹ Una de las autoras que propone estudiar el autor es la obra de Gloria Andalzúa: poeta, escritora y docente universitaria, de origen chicana, que pudo enfrentar los avatares de la opresión, a través de una crítica basada en un relato experiencial, amasado desde su espíritu creativo. Su sentir nace en la frontera. No es mexicana, tampoco estadounidense. Sus relatos son cantos a la libertad y la identidad, que no logra reconocer ni de un lado ni del otro de la frontera, que bien podría pensarse como línea abismal.

que claman por ser reconocidos, no como verdadero o indubitable, sino como seminales, es decir, menos fagocitados.

A Dussel lo hemos citando en dos capítulos, es que su tarea teórica es densa, en el sentido de abundante, rica y adecuada para visibilizar el marco de lo que estamos nominando: «pedagogías insurgentes para la EDH». Además de su *método analéctico*, absolutamente indiscutible para dialogar sobre los problemas interculturales, la participación activa de la ciudadanía y su formación adecuada, este maestro nuestro-americano, desde su mirada antropológica, nos trae una arquitectónica política, económica, cultural, histórica, social y pedagógica, que es como un gran paraguas antiimperialista. En este mismo sentido, hay que tener bien presente que su concepto de «transmodernidad», va mucho más allá, dada su riqueza teórica, que cualquiera de las otras denominaciones tendientes a terminar con los fascismos culturales: descolonial, decolonial, poscolonial, fronterizo etcétera.

En lo que respecta a la sintética presentación de algunos conceptos trabajados por Rivera Cusicanqui e Ishizawa, el propósito fue reflexionar sobre modalidades distintas de hablar de conceptos ecológicos: comunidades dialógicas y diálogo de saberes. En ambos casos, se trata de modo para pensar un tipo de ecología cultural, con la idea de ir más allá del saber eurocéntrico, aunque sin desestimarlos. Tanto la autora boliviana como el autor peruano, nos ponen a dialogar con epistemologías y cosmologías diversas, al tiempo que buscan pensar modos de articularlas. En este sentido, podría decirse que son un modo de lo que Santos llama traducción intercultural, s lo que se suma la ecología de saberes que también propone el autor portugués. Se trata de bosquejar metodologías básicas para enriquecer esos conocimientos que llamamos eurocéntricos, con los saberes ancestrales de nuestra América. Buscar medios coyunturales para enriquecer el conocimiento adquirido con el que se nos ha venido negando desde tiempos de la primera colonización, esa ocupación perversa que viene teniendo continuidad desde finales del siglo XIX, bajo la empresa neocolonial de los Estados Unidos.

Rodríguez y Martí, nos ponen de lleno en la cuestión pedagógica. Eso no implica que el resto de los autores desestime el tema educativo, sino que, en los otros casos, se ocupan de brindar un discurso pedagógico más amplio, uno que llega desde las heridas de nuestra vida circundante. Lo que nos dejan estos dos grandes

pedagogos nuestro-americanos, es una misión absolutamente educativa desde el lugar situado que ocupemos, es decir, desde la labor académica, periodista, literaria, obrera, artística o partidaria, o cualquier otra. Estos grandes educadores, junto al maestro Freire, nos muestran el camino de la liberación en base a esa «segunda independencia» que seguimos esperando desde hace unos 200 años². Mientras que, con las ideas y biografía de Mariátegui, otro maestro nuestro-americano, pretendimos mostrar otro modo de pensar la pedagogía. Se trata de un tipo de educación de la praxis misma, fundada en su interés por organizar un mundo más vivible, una ciudadanía participativa y activa radicada en la defensa de nuestros pueblos sufrientes de la América Profunda. Se trata sin necesidad de más palabras, de contar con *pedagogías insurgentes: revolucionarias, contra hegemónicas, nuestro-americanas*.

Finalmente, y con la pretensión de seguir dialogando sobre el destino de Nuestra América, vale mencionar que tenemos varios desafíos: metodológicos, éticos, políticos, jurídicos y educativos. Pensar el sur desde el sur, lejos de pretender sosegar el saber de la ciencia y el derecho occidental, busca articularlo. Se trata de utilizar el saber ecológico derivado de una nueva epistemología (insurgente, revolucionaria, insurrecta). Pensar la EDH de modo situado, implica entamar el conocimiento contra hegemónico (comunitario, instituyente, ancestral, campesino y popular) con el saber hegemónico (universalista, directivo, instituido).

² Una instancia liberadora que se iniciara con la fundación de la UNASUR, institución creada por los héroes y heroínas del siglo XXI, a la que el presidente de la Argentina (2015-2019), entre otros espíritus fascistas, le dieron la espalda, declarando, con esa actitud, su intención imperialista.

Bibliografía

- Biagini, H. (2009). El pensamiento alternativo y sus variables temáticas. *Revista Marplatense de Filosofía*, 35-40.
- Bourdieu. Pierre y Passeron, J.-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Castro Gómez, S. (2015). *Revoluciones sin sujeto. Salvoy Žižek y la crítica del historicismo posmoderno*. México: Akal.
- Chang, H.-J. (2015). *Economía para el 99% de la población*. Buenos Aires: Debate.
- de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: TRILCE.
- de Sousa Santos, B. (2011). Epistemología del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 17-39.
- de Sousa Santos, B. (mayo de 2012). Boaventura de Sousa Santos: pensar la teoría crítica. (N. G. Barbeta, Entrevistador)
- de Sousa Santos, B. (2014 [2011]). *Democracia al borde del caos. Ensayo contra la autoflagelación*. México: Siglo XXI.
- de Sousa Santos, B. (2014). Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes. En B. d. Santos, *Epistemologías del Sur (Perspectivas)* (págs. 21-26). Madrid: AKAL.
- de Sousa Santos, B. (15 de Abril de 2016). Por un nuevo ciclo constituyente: luchas sociales en términos de fascismo financiero. Morón, Buenos Aires, Argentina.
- Díaz Genis, A. (19 de mayo de 2020). La libertad de cátedra, o qué tan libres somos los docentes. Montevideo, Montevideo, Uruguay.
- Dri, R. (2002). *Racionalidad, sujeto y poder. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Biblos.
- Dri, R. (2011). *Hegelianas. Irradiaciones de la fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Biblos.
- Dri, R. (2016). *Hegel y la lógica de la liberación. La dialéctica del sujeto objeto*. Buenos Aires: Biblos.

- Dussel, E. (2006). *20 Tesis de Política*. Mexico Ciudad: Siglo XXI .
- Dussel, E. (2014). *16 tesis de economía política. Interpretación filosófica*. México: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2016). *14 tesis de ética. Hacia la esencia del pensamiento crítico*. Madrid: Trotta.
- Dussel, E. (2017 [1973]). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. México Ciudad: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2017 [1973]). *Para una ética de la liberación latinoamericana. Tomo II*. México Ciudad: Siglo XXI.
- Dussel, E. (2018). *En búsqueda del sentido. Sobre el origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Dussel, E. (2018). *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la Historia Universal*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Esposto, R. (2018). *Rodolfo Kusch. actualidad de un pensamiento americano. lecturas y reflexiones*. Buenos Aires: Biblos.
- Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentiente para América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, ascaras blancas*. Madrid: akal.
- Fernández, M. (2009). *CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*. Obtenido de Diccionario de Pensamiento Alternativo II: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=269>
- Fernández, M. (2009). *CECIES Pensamiento Latinoamericano y Alternativo*. Obtenido de Derechos Sociales: <http://www.cecies.org/articulo.asp?id=268>
- Fernandez, M. (2013). *La educación en derechos humanos en la Argentina 2013*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Fernández, M. (2017). Construcción de la ciudadanía con perspectiva en derechos humanos: un aporte sudamericano desde la metodología geocultural de Rodolfo Kusch. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 145-164.
- Fernández, M. (2017). REVISTA INTERDISCIPLINAR DE DIREITOS HUMANOS do Observatório de Educação em Direitos Humanos da Unesp Educación en Derechos Humanos: un compromiso ético con la democracia. 183-207.
- Fernández, M. (2018). La Declaración Universal de Derechos Humanos: una lectura pedagógica insurgente . En A. M. (Editores), *Pedagogía y Didáctica de la Declaración Universal de los Derechos Humanos a setenta años de su promulgación (1948-2018)* (págs. 156-173). Santiago de Chile: UNESCO Chile.

- Fernández, M. (2019). *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?* Buenos Aires: Dunken.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad. La voluntad del poder*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000 [1976] A). *Defender la sociedad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2002 [1966]). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2002 [1969]). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2014 [1970]). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Fábula Tusquets.
- Frantz, F. (2013). *Los condenados de la tierra*. Buenos Aires: FCE.
- Freire, P. (2002 [1970]). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004 [1969]). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005 [1996]). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- García Linera, Á. (2012). *Las tensiones creativas de la revolución. La quinta fase del proceso de cambio en Bolivia*. Buenos Aires: Luxemburg.
- García Linera, Á. (2015). *Socialismo comunitario. Un horizonte de época*. Buenos Aires: Luxemburg, Desde la gente y UNQ.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gramsci, A. (1981). *Cuadernos de la cárcel Tomo I*. México: Era.
- Gramsci, A. (2009). *Filosofía, política y educación*. Buenos Aires: Retórica y Altamira.
- Grosfoguel, R. (2009). Apuntes hacia una metodología fanoniana para la decolonización de las ciencias sociales. En *Frantz Fanon. Piel negra, máscaras blancas* (págs. 261-284). Madrid: akal.
- Habermas, J. (2007 [1984]). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: tecnos.
- Hinkelammert, F. (2018). *Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo*. México: Akal.
- Ishizawa, J. (2016). Comunidades epistémicas para el diálogo de saberes. En F. y. Delgado, *Ciencias, diálogo de saberes y transdisciplinariedad. Aportes teórico metodológicos para la sustentabilidad alimentaria y del desarrollo* (págs. 137-168). La Paz: Agruco.

- Jessop, B. (2017). *El Estado. Pasado, presente y futuro*. Madrid: Catarata.
- Kant, I. (2004). *Filosofía de la historia ¿Qué es la Ilustración?* La Plata: Caronte.
- Klein, N. (2012). *La doctrina del shock. El auge del capitalismo del desastre*. Buenos Aires: Planeta.
- Kohan, W. (2013). *El maestro inventor. Simón Rodríguez*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kusch, R. (1962). *América profunda*. Buenos Aires: Hachette.
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro. Colección: Estudios Latinoamericanos.
- Kusch, R. (1978). *Esbozo de una antropología filosófica latinoamericana*. Buenos Aires: Castañeda.
- Kusch, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Las cuarenta.
- Laclau, E. y. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia* Hay. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- López Civeira, F. (2010). *José Martí y su proyecto revolucionario*. La Habana: Félix Varela.
- López Obrador, A. (2019). *Hacia una economía moral*. México: Planeta.
- Mariátegui, J. C. (2010). *La tarea americana*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mariátegui, J. C. (2010). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Prometeo.
- Martí, J. (1891). Nuestra América. *Aportes*, 133-139.
- Martí, J. (1975 [1894]). La verdad sobre Estados Unidos. En J. Martí, *Obras Completas* (págs. 290-294). La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Martí, J. (1995). *José Martí. Cuentos Completos. La edad de oro y otros relatos. Edición de Esteban, Ángel*. Barcelona: Anthropos.
- Martí, J. (2009 [1977]). *José Martí. Política de Nuestra América*. México: Siglo XXI.
- Meneses, P. (2016). Ampliando las epistemologías del sur a partir de los sabores. Diálogos desde los saberes de las mujeres de Mozambique. *Revista andaluza de antropología. Numero 10*, 10-28.
- Mignolo, W. (2006). El desprendimiento: pensamiento crítico y giro decolonial. En W. S. Mignolo, *(Des) colonialidad del ser y del saber* (págs. 11-24). Buenos Aires: Del Signo.
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.

- Mignolo, W. (2013 [2003]). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimeintos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Monedero, J. C. (2009). *El gobierno de las palabras. Política para tiempos de confusión*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Monedero, J. C. (2017). *Los disfraces del Leviatán. El Estado en le era de la hegemonía neoliberal*. Madrid: Akal.
- Montuschi, L. (2019). *Corrupción, costos y políticas. El caso argentino*. Buenos Aires: Universidad del CEMA.
- Mouffe, C. (2000). *La paradoja democrática. el peligro del consenso en la política contemporanea*. Buenos Aires: gedisa.
- Mouffe, C. (2011). Carl Schmitt y la paradoja de la democracia liberal. En C. (. Mouffe, *El desafío de Carl Schmitt* (págs. 61-79). Buenos Aires: prometeo.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Nancy, J.-L. (2017). *¿Un sujeto?* Avellaneda: La Cebra.
- Piotte, J. (1978). *El pensamiento político de Antonio Gramsci*. Buenos Aires: Cuadernos de cultura revolucionaria.
- Portelli, H. (2011 [1975]). *Gramsci y el bloque histórico*. México DF: Siglo XXI.
- Puiggrós, A. (1988). *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum, en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1994). Sobre las alternativas pedagógicas. En A. y Puiggrós, *Alternativas pedagógicas, sujetos y prospectivas de la educación en América Latina* (págs. 271-298). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Puiggrós, A. (2005). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire. Educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú Indígena (Volumen 13 N° 29)*, 11-20.
- Rancière, J. (2012). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ricoeur, P. (1984). *Educación y Política*. Buenos Aires: Docencia.
- Ricoeur, P. (2003). *El conflicto de las interpretaciones. Ensayos de hermenéutica*. Buenos Aires: FCE.
- Rinesi, E. (2014). La Universidad como derecho. *Política Universitaria IEC CONADU*, 8-14.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas chi'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta y limón.

- Rodríguez, S. (2008). *Inventamos o erramos*. Caracas: Monteavila.
- Rozitchner, L. (2012). *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Rufer, M. (2018). El archivo, la fuente, la evidencia: de la extracción a la ruptura poscolonial. En P. y. Meneses, *Epistemologías del Sur. Epistemologías do sul* (págs. 85-110). Buenos Aires: CLACSO .
- Rumazo González, A. (2006). *Simón Rodríguez maestro de América. Biografía breve*. Caracas: Ministerio de Comunicación e Información de Venezuela.
- Sada, G. (1996). *Los caminos americanos de la filosofía en Rodolfo Kusch*. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro.
- Salazar Bondy, A. (2006 [1968]). *¿Existe una filosofía de nuestra América?* México: Siglo XXI.
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: prometeo.
- Thwaites Rey, M. y. (2012). La estatalidad latinoamericana revisitada. Reflexiones e hipótesis alrededor del problema del poder político y las transiciones. En M. (. Thwaites Rey, *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas* (págs. 52-92). Santiago de Chile: Arcis.
- Vega Jiménez, E. (2001). *José Martí. Instrucción y Educación*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Vitier, C. (2002). *José Martí. Nuestra América. Edición Crítica*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara. Centro de Estudios Martinianos.



Mónica Beatriz Fernández Braga

Actual: Docente-Investigadora del Departamento de Ciencias Sociales: Integrante del Programa de Investigación “Discursos, prácticas e instituciones educativas” Directora del Proyecto de Investigación: Saberes ausentes y emergentes: buscando nuevas voces sobre la formación ético-política de la docencia y el estudiantado UNQ. Integrante del Consejo Internacional de la Revista Latinoamericana de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Costa Rica. Coordinadora de la línea de investigación sobre Educación Intercultural de la Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico

Participación en Redes Internacionales: Rede-SUR Paideia (Argentina, Brasil, Chile y Uruguay); Asociación Latinoamericana de Filosofía de la Educación (ALFE); Cátedra Internacional de Interculturalidad y Pensamiento Crítico; Cátedras, Instituciones y Personalidades sobre el Estudio de la Deuda Pública (RICDP); Cátedra Internacional de Interculturalidad: Rodolfo Kusch; Red Latinoamericana y Caribeña de Educación en Derechos Humanos

Formación académica: Ha realizado estancias posdoctorales en el Departamento de Historia y Filosofía de la Educación de la Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. Es Doctora en Filosofía UNLa- Magíster en Derechos Humanos UNLP- Especialista en Epistemologías del Sur CLACSO - Licenciada en Educación UNQ

Antecedentes: Libros: *Inteligencia Sentiente: ¿Una teoría sobre la enseñabilidad de los derechos humanos?* (2019) y *La educación en derechos humanos en la Argentina* (2013). También ha publicado varios artículos de divulgación y diversos capítulos de libros.

Ha dirigido becas de formación en docencia e investigación y tesis de maestría y doctorado. Ha organizado (en colaboración) diversos congresos y mesas de discusión (nacionales e internacionales) relacionadas con los derechos humanos y la educación. Ha obtenido varias becas nacionales e internacionales.



Mónica Fernández Braga

Pedagogías Insurgentes para la Educación en Derechos Humanos: notas vitales desde la filosofía nuestro-americana



A través de este libro, Mónica declara fehacientemente que la inteligencia nuestroamericana tiene un pasaporte que es tanto femenino como masculino, que es de los pueblos originarios y de los afrodescendientes así como de las mejores tradiciones críticas emancipadoras europeas, que se afirma en las culturas populares y en los saberes de la América Profunda y que cuestiona el discurso hegemónico del poder, que subsume cualquier diversidad, bajo un pensamiento único, bajo la idea de “hombre unidimensional”, de una única historia, la verdadera; ese discurso precisamente, ¿qué ha hecho sino olvidar, negar, discriminar, colonizar? ¿Qué ha producido este pensamiento que jerarquiza ideas, y culturas, sino sojuzgamiento y dependencia? Leamos entonces a partir de esta afirmación radical de un nosotros más amplio e intercultural, esta propuesta de Pedagogías insurgentes, y volvamos a plantearnos un saber que nos permite pensarnos desde el Sur. Pues lo que no se pudo decir adquiere en este libro su pasaporte epistémico y pedagógico insurgente e innovador.

Andrea Díaz Genis

Departamento de Historia y Filosofía de la Educación
de la Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay

