

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN AMÉRICA LATINA. UN PROBLEMA ÉTICO POLÍTICO PARA LA FORMACIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOⁱ

CULTURAL DIVERSITY IN LATIN AMERICA. A POLITICAL PROBLEM IN THE PRODUCTION OF KNOWLEDGE

Estela Beatriz Quintar*

Resumen

Un proyecto de recuperación de los sujetos es lo que se concibe como tarea de la formación, y en eso una dimensión fundamental es la cultura. Los sistemas educativos en América Latina están históricamente orientados a la homogenización cultural de sus integrantes. Una propuesta que retome la diversidad cultural en los procesos de formación es indispensable desde la perspectiva política de la educación para producir conocimiento histórico.

Palabras Claves: Formación, pensamiento histórico, diversidad cultural, pedagogía de la cosmovisiones, complementariedad.

Abstract

A project of recovery of the subjects is what is conceived as a task of training, in this task a fundamental dimension is culture. The educational systems in Latin America are historically oriented to the cultural homogenization of its members. A proposal that retakes cultural diversity in the processes of formation is indispensable from the political perspective of education to produce historical knowledge.

Keywords: Formation, historical thought, cultural diversity, pedagogy of the cosmovisions, complementarity.

* Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL); estelaquintar@ipecal.edu.mx
Fecha de Recepción: 30 Diciembre 2017
Fecha de Aceptación: 15 Abril 2018

LA FORMACIÓN COMO ESPACIO DE LUCHA

Siempre es un gusto *estar mirándonos* – aún desde la letra escrita - con compañeros y compañeras que se atreven, de muchas maneras, a caminar *espacios de lucha*, porque entiendo que uno de los espacios de lucha insoslayable, es el espacio de la formación de sujetos. Y, cuando digo *formación de sujetos*, no necesariamente me refiero al espacio de la educación instituida porque, como todos sabemos, la educación como sistema es, justamente, uno de los ámbitos de invisibilización del sujeto histórico lo que, entre otros aspectos, nos convoca a la lucha.

El *sistema educativo* nos ha provocado constantemente a la lucha por la dignidad de ser nosotros mismos; desde su instalación evangelizadora, en tiempos coloniales; y, más orgánicamente, con la institución de los Estados Nación en América Latina. Nos provoca a la lucha porque su tendencia y función está tan centrado en el *deber ser* moderno y *civilizatorio* – en su lógica y racionalidad - que niega sistemáticamente el *estar siendo* del sujeto en formación, más aún en tiempos de totalitarismo capitalista como el que estamos transitando.

Por el contrario, el espacio de la formación de sujetos nos exige una otra forma de construir conocimiento, nos exige propiciar la construcción de conocimiento histórico; es decir, nos exige leer el presente e historizarlo a la vez que incorporar una dimensión sustantiva de los sujetos concretos en su *estar siendo*, estoy haciendo referencia a la dimensión de la *cultura*.

La cultura, convengamos, es la gran olvidada - ¿o negada? - del sistema educativo; esto comprendiendo a la cultura como espacio pedagógico y práctica política (Dussel, 1980) donde circulan mitos, ritos, creencias, representaciones, etc. que configuran al sujeto socio histórico y su subjetividad política.

Lo pedagógico, así comprendido, lo tenían y lo tienen muy claro, a pesar de lo adverso del sobrevivir, los pueblos originarios de nuestro continente a través, por ejemplo, de sus *concejos de ancianos y/o juntas de buen gobierno*, como en el México de los zapatistas. Sus lógicas de razonamiento en la relación sujeto-mundo de la vida, se sostienen en el largo tiempo a través de la memoria, transmisión, conversaciones y actualizaciones de prácticas, relaciones y representaciones que se van actuando en criterios, ritos de pase intergeneracional, mitos y creencias que se hacen cargo de promover la comprensión de lo que se es colectivamente y de lo que debe mantenerse como comunidad, manteniendo identidad subjetiva y sentido de vida comunitaria, en su memoria y su historia.

Por el contrario, y todos podemos vivirlo, el sistema educativo instituido lo que hoy y siempre promueve es una fuerte *política de olvido*, de *subalternización colonial* como lógica de razonamiento patriarcal, pensamiento mono-cultural y teórico-explicativo – es decir a-histórico -, que se presenta como científico, “erudito” y, en el mejor de los casos, “culto”. Esta dinámica de subalternización se ha profundizado notablemente en lo que va del siglo XXI; siglo de tiempos tan complejos donde el capitalismo totalitario promueve, cada vez más, políticas *necrófilas* y brutalmente actualizadas desde el impacto de la segunda revolución de la ciencia y de la técnica- (Schaff, 1985) en la vida cotidiana. Impacto dominando por el trípode de la nano tecnología, la genética y la energía; e impregnando, cada vez más, el hacer educativo en la racionalidad tecnológica y mercantil que pone especial acento en los criterios de calidad burocráticos y econométricos, manifestados en la creciente tecnologización educativa, instalada desde los años ochenta; y, de productividad agudizada desde los años noventa.

Toda esta parafernalia tecnocrática y de invisibilización del sujeto, va penetrando en la cultura organizacional de las instituciones educativas desde las experiencias y vivencias de los propios sujetos, cada vez más subalternizados e instrumentalizados, permeando el orden de lo simbólico y, por ende, la existencia material reduciendo, cada vez más, complejas prácticas formativas en prácticas tecnocrática.

Alguno de los ejemplos emblemáticos de lo que afirmo, podría darse en la maximización de los diseños curriculares y de las evaluaciones de *calidad* – basadas en la credencialización y la acreditación - como los ejes que marcan y determinan la vida de todos aquellos que transitamos por el sistema educativo – en todos sus niveles y subsistemas – contribuyendo de este modo a configurar subjetividades políticas minimizadas en imaginarios modernos (Corea, Lewkowicz. 2004) y criterios de legitimidad que a todas luces, y todos lo sabemos, son falaces.

De este modo se descalifican – por acción, omisión o conveniencia - los imaginarios de unos *mundos de vida propios* y sus territorios físicos y simbólicos (Jauretche, 1982). Mundos propios donde la *vida* es la clave fundante del pensamiento creativo orientado a construir vida por sobre lo tanático; como lo puede ser la excesiva instrumentalización de los sujetos y sus instituciones. Instrumentalización que, indudablemente, nos pone en pie de lucha a quienes apostamos por mundos más reales, menos manipulados y sobre todo más autónomos en realidades cada vez más heterónomas y controladas.

Es en esta perspectiva que, desde el espacio vital que es IPECAL¹, nos sumamos a otros muchos compañeros que, a lo largo y ancho del continente,

¹ Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL) fundado en Ciudad de México. México.

persisten en esta línea de pensamiento crítico-hermenéutico y de *acción coherente* con este pensar, virtud cada vez menos presente entre nosotros.

Desde este espacio vital venimos trabajando en la recuperación de sujetos desde el espacio de la cultura como el espacio propio de la formación y construcción de conocimiento histórico, recreándolo y generando ámbitos alternativos de *pensamiento crítico*; y digo de alternativas de pensamiento y acciones coherentes con este pensar, no como propuesta de *enfrentamiento* o *confrontación*; por el contrario, no buscamos estar *en contra de*, sino que buscamos propiciar ámbitos propositivos *a favor* de espacios que nos encuentren en la búsqueda de proyectos posibles y prácticas más justas para las mayorías, en la convicción de aportar así a la construcción de un nuevo estado de cosas.

¿Y esto que quiere decir? ¿Qué estamos afuera del sistema educativo?

Pues claro que no, cuando digo que el sistema educativo como tal nos pone en estado de lucha, implica para nosotros el desafío, el reto, de activar *procesos de formación de sujetos historizados y de producción de conocimiento histórico*; implica promover, como lucha, procesos de relocalización epistémica y, por ende, política dentro del sistema educativo. Luchar desde dentro significa promover y posibilitar constantemente las mejores condiciones formativas que nos permitan transitar de lo explicativo del mundo dado en verdades que lo terminan cosificando, a la activación del pensamiento histórico, con todo lo que ello implica en complejos procesos psíquico y cognitivos subjetivos y comunitarios; para repensarnos siempre desde lo erótico y posible, abriendo horizontes para lo inédito viable y atreviéndonos a ir más allá de lo dado y establecido.

PENSAR DESDE LA DIVERSIDAD

En este contexto de significaciones, me gustaría retomar ahora, una de las claves que consideramos sustantivas para pensar la cultura, me refiero al concepto de *diversidad*.

¿Qué implica *pensar críticamente* la formación de sujetos desde unas pedagogías y didácticas críticas en países, como los nuestros, con alta población indígena? Como podría ser el Estado de Oaxaca, en México; o, en un Estado como Chiapas, también en México; o pensar la diversidad desde un país tan particular en su configuración – con población afro, raizal, indígena, gitana y occidentalizada - como Colombia o Brasil.

¿Qué implica repensar la formación de sujetos y la producción de conocimiento histórico-crítico desde los mapuches en Chile y/o Argentina? ¿O desde los pueblos originarios o afrodescendientes o gitano de cualquier otro país de América Latina? ¿Qué implica pensar desde la pedagogía crítica *lo pedagógico* en los sistemas educativos latinoamericanos? Y, quisiera poner particular acento en esto de *pensar críticamente*, porque no es lo mismo pensar críticamente que *pensar teóricamente* desde las teorías críticas desplegadas en América Latina, sobre todo de impresión sajona.

Nosotros asumimos este reto *desde la epistemología de la conciencia histórica o del presente potencial* (Zemelman, 1992) así como desde nuestra propia traducción de esta apuesta epistémica en *una pedagogía de la potencia y didáctica del sentido o didáctica no-parametral*; apuestas que se inscriben en la perspectiva de pensamiento histórico-crítico y que recupera una larga tradición de pensamiento, muchas veces negada; y negada nada más ni nada menos que por su potencialidad de *recuperar-nos* como sujetos históricos y sociales; de

recuperarnos en unas maneras *de pensar-nos* que implique, como venimos diciendo, unas otras maneras de mirar el mundo y producir conocimiento sobre él, alejándonos de los esquemas de pensamiento moderno y eurocéntrico. Y este es, para nosotros, uno de los grandes y constantes desafíos: el de incorporar e incluir estas miradas en el mundo de vida latinoamericano, colonial y civilizado, desde la formación de sujetos.

Esto, porque tampoco se trata, por ejemplo, para el caso del mundo indígena en el cuál me detendré, *indigenizar* las escuelas. Lo que estoy planteado va mucho más allá de este *reduccionismo* sin sentido, estoy planteando un problema que es de orden epistémico y, como tal, vuelvo a decir, es un problema político. Por eso digo, no pretendemos indigenizar las escuelas, como tampoco estamos dispuestos a que las escuelas sigan modernizando los imaginarios socio culturales de nuestros países, continuando así con el mandato y función homogeneizadora de la escuela desde, como ya dijera, la creación misma de los sistemas educativos en América Latina. Indudablemente, para el mundo moderno la clave organizadora de pensamiento y acción fue: *homogeneizar*, aplanando diferencias, negando las culturas propias; y, a la vez que homogeneizar, excluir.

Esto es un gesto de dominación que aún hoy se reactualiza de múltiples maneras, no solo ante la población racializada sino frente a la vida misma que bulle en diferencias.

Y podemos verlo empíricamente, en cada uno de los espacios escolarizados y en todos los niveles del sistema educativo; y, por lo tanto, en los espacios socio culturales por los que transitamos; por ejemplo, las actuales políticas migratorias y de exterminio en territorios indígenas, emprendidas por

Donald Trump, actual presidente de EEUU así como de los actuales *mandatarios*² de los diferentes países de nuestro continente latinoamericano.

Las escuelas de América Latina cumplen, la más de las veces, la misma función cultural que las instituciones religiosas, y sus lógicas evangelizadoras, durante la Colonia. De esto se pueden ver los rastros cotidianamente, de la misma manera que se puede ver en Ciudad de México una pirámide literalmente aplastada por una iglesia; de la misma manera se crean los sistemas educativos para que todos pensemos igual, para que todos hablemos igual, como *ciudadanos educados*; ahora dirigidos por agencias internacionales que *mandatan* las acciones gubernamentales de los Estados Nación, fundamentalmente para lo mismo: para dejarnos sin *palabras acorazonadas* – como dicen en los pueblos originarios de México y de otros países de nuestro continente –, sin *palabra verdadera*. Arrancarnos de nosotros mismos.

Y *arrancarnos de nosotros mismos* ha sido y es la mejor de las ofrendas que los países colonizados pueden hacerles a los imperios y al capitalismo totalitario, transformando estos países nuestros no solamente en esclavos modernos (Byung-Chul Han, 2014), como fue en sus orígenes en la época de la colonización, sino para seguir actualizando constantemente los modos de dominación simbólica y cultural con cada reforma. Actualizando nuevas formas de instrumentalización y de dominación aunque hoy sea una fiesta para cada universidad latinoamericana estar *acreditada*.

¿Cómo es posible esto que planteo? ¿Aún en estos tiempos?

² El caso “Santiago Maldonado” fue emblemático en Argentina durante el actual gobierno de Mauricio Macri. Este entre otros, casos, se da en el marco de un fuerte conflicto por la tierra entre los indígenas Mapuches y la gendarmería nacional quienes cuidan los intereses de Benetton actual propietario de las tierras mapuches; o bien en Chile durante el gobierno de Michelle Bachelet y los indígenas Mapuches <http://losandes.com.ar/article/view?slug=chile-mapuches-ley-antiterrorista-y-temor-a-una-crisis-politica-a-un-mes-de-las-eleccion>

Es posible, en gran medida, por dos grandes razones, seguramente que entre muchas otras, profundamente articuladas: a) porque, como sabemos, *lo que se coloniza es la subjetividad*. Se introyecta al colonizador de tal forma que ya no necesitamos colonizadores, ya están asimilados a nosotros mismos; b) por *lógica de interés* condicionado por el consumo y las necesidades que la lógica de mercado crea en condiciones básicas de pauperización y precarización de la vida cotidiana.

En esta perspectiva, el sistema educativo es más una preocupación económica que cultural; es parte fundamental de los intereses económicos y así lo fue siempre, actualizándose hoy, como afirmamos, en políticas para educación centradas en la evaluación de resultados y de *calidad* según parámetros externos a los sujetos y las instituciones educativas, de *competitividad* y de *productividad* vinculada a la lógica de mercado compuesto por intereses individuales.

Casi toda América Latina está hablando, y *acomodándose*, al *currículum por competencias* y a la competitividad como sentido de la formación y organización institucional. Así, el horizonte académico es orientado por esta semántica del orden dominante, exportado al sistema educativo y vuelta *política pública*.

En el presente podemos mirar *lo bien* que le fue a Europa en términos de competencia. Definitivamente, no es lo mejor lo que viene de afuera, ya lo supimos, ya lo sabemos, ya lo sufrimos, ya corrió mucha sangre para entender esto.

¿Cómo podemos comprender entonces qué hoy estemos intentando propiciar procesos de generación de alternativa desde unas pedagogías y didácticas críticas cuando en la base – en las escuelas y en las universidades – nuestras semánticas y nuestras prácticas sigan siendo subalternizantes?, cuando

nuestras semánticas responden más a la competitividad que a la creación, la imaginación y la autonomía y potenciación de las diferencias.

Es posible porque la dignidad ante la injusticia social, hoy y siempre, nos impulsa a buscar alternativas, a pensar lo posible desde lo adverso; y, porque es esta la naturaleza misma del pensamiento crítico, la exigencia de ampliar la comprensión de las emergencias injustas para, comprendiéndolas en su complejidad, construir las condiciones históricas necesarias para que surjan unas otras emergencias más justas y humanamente dignas. Y esta es, en nuestra comprensión, la función de los intelectuales comprometidos con su época.

APROXIMACIONES HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE LAS COSMOVISIONES Y UNA DIDÁCTICA DEL SENTIDO

Como podrá percibirse, lo pedagógico cómo nosotros lo entendemos, trasciende lo escolar en prácticas socio-políticas que se hacen desde la dinámica de la comunidad; desde las instituciones formadoras como la familia pero también desde los medios de comunicación; es por esto que la pedagogía, consideramos, es la otra cara de la moneda de la cultura. Lo didáctico se vincula, específicamente, a las dinámicas intencionadas de enseñanza y aprendizaje en espacios orientados a la formación de sujetos – tanto escolares como no escolares – por esta razón está mucho más imbricada con el sistema educativo.

Frente a lo hasta aquí expuesto podríamos preguntarnos: ¿Cómo organizar unas pedagogías y didácticas críticas que asuman y reconozcan *la vida* y la *diversidad* como claves culturales? ¿Cómo generar alternativas de *pensamiento crítico* y producción de conocimiento histórico en países configurados por la diversidad de cosmovisiones indígenas, cosmovisiones negras, cosmovisiones gitanas o cosmovisiones occidentalizadas? ¿Cómo

230

generar estas alternativas aún con los punzantes impactos de la segunda revolución de la ciencia y la técnica en esta era *digito-virtual* que profundiza las desigualdades de la modernidad?

Estas, entre otras interrogantes son, a nuestro entender, las que deberían encontrarnos para reflexionar en términos de desafío de pensamiento y producción de conocimiento; es decir, como un problema epistémico que se objetiva en pedagogías y didácticas críticas, recuperándonos en aquello que nos hace realmente humanos: el pensar y el pensar como resonancia del sentir, el pensar como dispositivo de activación de la *imaginación*.

En estos tiempos, en los que estamos sumergidos en la ambigüedad, la confusión y el hastío, una vez más la esperanza germina, silenciosa y fuertemente. No estamos solos, somos más de lo que creemos pensando-nos en estos desafíos, sólo tenemos que encontrarnos y donarnos en nuestros pensamientos y haceres. Y este es otro de los desafíos: *encontrarnos, comunitarizarnos, compartirnos* en épocas de desconfianza, miedo, precariedad de la vida toda, de una cultura – ya no sólo política – de eliminación del otro (Gentile, 2015) y desbordado de individualismo.

Probablemente en Estados como Oaxaca, Michoacán o Chiapas³ como en otros territorios del continente se estén gestando esperanzas desde luchas saludablemente propositivas, desde diferentes comunidades y sectores. Estas experiencias, seguramente, pueden ofrecer a América Latina alternativas de educación que no sean más de las acostumbradas *reformas de las reformas* que

³ Nos referimos a las experiencias de los maestros mexicanos que generan por cuenta propia sus programas y materiales recuperando las culturas indígenas y campesinas de las que son parte; y nos referimos a las experiencias de formación autónoma que se mantienen en estos territorios.

vienen dándose para sostener renovados proyectos de país pensados desde las agencias internacionales, es decir recreaciones para más de lo mismo.

Si estas esperanzas en acto, como bien dice Paulo Freire (2015) florecieran, tendríamos que estar pensando seriamente en una *pedagogía de las cosmovisiones*; y, una pedagogía de las cosmovisiones implica reencontrarnos con nuestras raíces, volver a bucear en aquello que nos expropiaron, volver a reconocernos en nuestra propia cultura. La capacidad de soñar tiene pies para caminar la palabra, pero si no tiene raíz, si no está enraizado para sostener el sueño pues entonces es una ilusión; es una ilusión como las muchas que tenemos constantemente en nuestro continente cuando, aún, compramos *espejitos de colores*.

En nuestra perspectiva, una *pedagogía de las cosmovisiones* implica una *recolocación epistémica superlativa*, implica desplazarnos de las coordenadas de la modernidad basada en la homogeneidad y las generalizaciones a unas coordenadas historizadas basadas en la experiencia para poder construir abstracciones comprensivas más que explicativas. Y esto implica una *radical revuelta*, diría Julia Kristeva (1999), en tanto que en esa recolocación, al cambiar nuestro ángulo de mirada, se amplía el sentido de conciencia de si en el mundo de la vida.

Y esto no es tan sencillo porque a veces nos pensamos diferentes pero *desde dentro* de las mismas coordenadas y topologías modernas que reconocemos como opresivas. Es decir, que no siempre nos pensamos *desde* la diferencia como natural fluir de la vida misma. Solemos pensarnos como diferente y/o excluidos o como víctima de esa exclusión desde las coordenadas modernas que nos coloca en lugares donde el orden dominante decide ubicarnos, como clase o raza, y los asumimos como dados naturalmente.

Desde esta perspectiva queda en evidencia que lo denominado como *diferente* por la lógica civilizatoria no es una cuestión de raza o clase, solamente, la diferencia que realmente hay que destruir desde el orden dominante son sus *coordenadas epistémicas* que son las que realmente dan cohesión, pertenencia y sentido identitario en prácticas, relaciones y representaciones que dan cuenta de formas de *relación de conocimiento* particulares; y que, por lo tanto, configuran esquemas cognitivos, psíquicos y conductuales particulares y propios de cada una de estas identidades socio culturales.

En realidad lo que el colonizador u orden dominante impone son sus propias coordenadas epistémicas que luego se subjetivan, por eso es tan importante la pedagogía en la sociedad y lo didáctico en el sistema educativo, porque viabilizan esta introyección del orden dominante.

Una muestra reciente de esto que estoy afirmando es el actuar, por ejemplo de George Bush⁴ en la guerra de Irak, y el uso de los medios para *crear una verdad*. Otra muestra de opresión dramática es la sistemática quema de libros, muchos incunables, por ejemplo por las fuerzas de ISIS en Egipto pero también por el mismo régimen de EE.UU. en Irak; esta ha sido una práctica

⁴ “Durante los casi nueve años de presencia militar en Irak, el gobierno de EE.UU. utilizó con habilidad conocidas herramientas de propaganda bélica, ahora comúnmente denominada diplomacia pública. Entre esas estrategias de comunicación se incluye la denigración del enemigo (al que llamó dictador brutal, terrorista y enemigo de la libertad), la presentación de la guerra como la defensa de una causa noble (la causa estadounidense de la libertad) y la apelación a sentimientos positivos compartidos por la audiencia (como la búsqueda de “un futuro mejor para el pueblo iraquí” y una mayor “seguridad para el pueblo estadounidense”).

Estas herramientas propagandísticas, entre otras, han sido identificadas y estudiadas extensamente por académicos e instituciones a lo largo del siglo XX y XXI” En:

http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/03/130320_irak_retorica_belica_notia_ig

recurrente en diferentes momentos de la historia de la humanidad como muestra de *borrar* identidad y pertenencia⁵.

Vivir el mundo desde sus diferencias como episteme, modificaría más allá de lo que estamos dispuesto a aceptar, nuestras propias prácticas, relaciones, representaciones y creencias que harán necesariamente que *piensemos desde otras lógicas de razonamiento* atravesando la lógica civilizatoria patriarcal y jerárquico funcional instituidas e introyectada, nos exige pensar desde la diferencia, aceptarlas y producir conocimiento que articule las mismas. Y eso implicaría cambios en la relación de conocimiento con la realidad tanto como psíquicos y cognitivos en nuestras subjetividades puesto que cambiaría la naturaleza de nuestros vínculos y relaciones así como una ruptura con el orden instituido, es decir, una ruptura con el *parámetro epistémico instituido*. Y esto será posible si logramos retornar a nosotros mismos y recolocar nuestras coordenadas epistémicas desde el mismo lugar que nos las impusieron: la educación.

EL LUGAR DE LA MEMORIA Y LAS POLÍTICAS DE OLVIDO

Y, en este sentido, cabría también preguntarnos: ¿Cuáles podrían ser los puentes psíquicos y cognitivos que articulan las diferentes cosmovisiones y *cosmovivencias*⁶? Retomo esta última pregunta porque creo que es necesario aclarar que tampoco se trata de hacer, como hizo el imperio español en su momento y en general, como lo vengo diciendo, la modernidad eurocéntrica:

⁵ Ver: Las 10 peores quemadas de libros en la historia Fernando Báez. 04 Enero, 2012.

<http://www.theclinic.cl/2012/01/04/las-10-peores-quemas-de-libros-en-la-historia/>

⁶ Este concepto y/o categoría lo tomamos de la Universidad de la Tierra de Oaxaca dirigida por el Dr. Gustavo Esteva, relevante intelectual profundamente comprometido con el mundo indígena.

sobreponer un pensamiento al otro para poder ir desapareciendo lo original, lo propio y lo diverso, como ya se expusiera.

Una de las condiciones de humanidad que consideramos fundantes cuando de sujetos y subjetividad se habla es: *la memoria*; y, por ende, *la historia*. Dos conceptos y/o categorías y dimensiones cargadas de sentidos y significados que nos conforman identitariamente; entendiendo que la identidad no es monolítica sino que es dinámica, multifacética he historizable, pero que se alimenta de este núcleo magmático y vital como lo es la red significativa que nos acoge y nos sostiene. Y la historia, da cuenta de esa red significativa que es reinterpretada por el sujeto en su tiempo, espacio y devenir pero que lo constituye. Memoria e historia que, como acto imperial, es *tomada* por el propio sistema educativo para, las más de las veces, convertirla en *política de olvido* como historia *oficial*. Y vaya si no pueden dar cuenta de estos los *diferentes*.

A lo que podemos sumarle en esta época, como parte de las llamadas política de olvido, los sucesivos *recortes* que aún la historia, como disciplina, viene sufriendo en los programas de educación, de todos los niveles, en América Latina; como la filosofía y como todo aquello que *nos haga pensar*, todo aquello que nos ponga en relación con el mundo de la vida, ya no sólo se van reduciendo en los planes y programas sino que estos los in-visibilizan excluyéndolos. Y esto no es menor, mucho menos si comprendemos el alcance que tiene el hecho de que, para poder sentirnos *incluidos* en este mundo capitalista y totalitario, es innegociable ir a *la escuela*. Esto implica que, para poder ser incluido en un mundo totalitario y capitalista, hay que poder quedarse sin alma, quedarse sin corazón, quedarse sin lo propio, quedarse sin memoria así como de un modo particular de mirar y comprenderse en el mundo de la vida.

Definitivamente, el sistema educativo *institucionaliza* este modo de mirar, en un modo de mirar excluyente que, muchas veces, nos lleva a avergonzarnos de lo que somos o a reducir estos grandes problemas de orden epistémico-pedagógico y por ende político, en cuestiones de lengua o folclor o reproducción de lo dado en verdades a repetir programáticamente.

Por lo general, los programas que este sistema educativo genera para el mundo indígena, son programas vinculados a la lengua, pero como bien dicen los compañeros indígenas, “*se puede hablar lengua originaria pero pensar en blanco y moderno*”, es decir pensar en lógica occidental – positivista y judeocristiana -. De la misma manera se puede hablar lengua y *negociar* institucionalmente en términos instituidos – moderno, occidental y cristiano -, con todo lo que esto implica para las comunidades de origen de estos *negociadores* letrados.

Pues entonces si vamos a hablar de transformación educativa en este ámbito de lo indígena, no nos podemos dar el lujo de seguir hablando de *pedagogía crítica* como teoría, de justicia social, de discursos de liberación, de niños críticos, reflexivos y cuestionadores, solo como abstracciones si no abordamos la cuestión de la memoria, la historia y de qué modo podemos propiciar comprensiones entre lógicas de razonamiento más que entre *contenidos lingüísticos*, volviendo de nuevo a dar la espalda a nuestras propias raíces.

En términos prácticos, a esto se suma la legitimidad y la autoridad que otorgan las credencializaciones instaladas en la época que permiten, muchas veces, continuar con las descalificaciones instaladas.

Recuerdo una anécdota al respecto.

Me invitaron unos compañeros indígenas de una institución de formación pedagógica, tensos, preocupados, pues no podían conseguir asesores de tesis; y esto se debía a que *no hablaban bien* y no redactaban correctamente el español puesto que eran de la etnia mixteca, por lo cual no encontraban

asesores de tesis. Nadie quería ser asesor de gente que no habla bien español y de gente que además no piensan en español y de gente que además *es complicada*. Eso hacemos en el sistema educativo, no solamente en los espacios de formación de posgrado sino también en la educación básica.

Como dicen muchos pueblos indígenas hoy: *necesitamos recuperar la memoria y la historia, de nuestros propios pueblos*. Y tenemos que reconocer que el hecho de que se pierda esta memoria y esta historia es, en gran medida, lo que vertebra al sistema educativo.

EL PENSAR CATEGORIAL Y LA ARTICULACIÓN DE LO DIVERSO EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO

La lógica de razonamiento hace referencia a las formas de organización de los esquemas mentales y, por ende, a la organización del pensamiento.

En esta perspectiva, la *función* del pensar categorial es la de organizar tanto redes categoriales para construir conocimiento como la de configurar ángulos de mirada desde los cuales leer la realidad. Su condición de operatividad está dada en la exigencia de profundizar la relación concreto-abstracto-concreto con lo que didácticamente llamamos *palabras claves* y que en términos cognitivos y metodológicos conforman *conceptos y/o categoría experienciales*.

Es un modo de pensar que busca constantemente *articular* fenómenos concretos con *abstracciones* que, en niveles cada vez más complejo de síntesis mental, configuran conceptos y, al regresar a la realidad con esos conceptos de alto nivel de abstracción contruidos, construye *categorías*; estas categorías permiten darle contenido a los conceptos desde la especificidad histórica de la realidad concreta donde se sitúa al concepto.

Es fundamental aquí diferenciar: conceptos y categoría teóricas y/o *formalizadas* – lógica kantiana -, con los conceptos y/o categorías experienciales y metodológicas de perspectiva cognitivo y critico-hermenéutica. Esto es fundamental porque en la academia, y por lo tanto en los espacios de formación, estamos acostumbrados al uso de conceptos y/o categorías teórica dadas y legitimadas, con lo cual se cierra las posibilidades de *construir historizadamente* conceptos y/o categorías que den cuenta *del movimiento social y cultural* y podamos nombrar así lo no nombrado aún pero que sin embargo sucede.

Los conceptos y categorías historizados permiten reconocer y articular diferencias tanto de lógicas de razonamiento como de lecturas de realidad complementando, reordenando y activando imaginación y posibilidades de ampliación de conciencia, es decir de conocimiento. ¿Cómo propiciar, entonces, alternativas que nos permitan encontrar las claves de pensamiento occidental y de las diferentes identidades socio-culturales?

Las claves que se puedan articular entre cosmovisiones y cosmovivencias permitirán abrir comprensiones movilizándolo con sentido comprensivo tanto las operaciones básicas como superiores del pensamiento y el mundo senso-perceptivo de cada una de estas cosmovisiones *di-versas* en dinámicas de totalidad, historicidad y potenciación del sujeto.

Las claves de pensamientos son siempre articulables, (Zemelman, 2012) y esta articulación que amplia comprensiones impulsan a la recolocación epistémica en nuestro pensar, porque no es lo mismo pensar categorial-complejo en su posibilidad de articulación- que pensar positivo – lineal y causal –.

Podemos ver así, que el pensar categorial es la antítesis del autoritarismo categórico de las verdades científicas, del decir que las cosas *son sólo como yo las veo*, o del *son como son* o del *son como tienen que ser*; o como lo dice el diseño curricular que, por otra parte, están llenos de desfases teóricos y metodológicos fragmentados por disciplinas.

La cuestión es cómo se decodifica esta organización fragmentaria escolarmente porque lo que ocurre es que eso escrito desde la experticia académica – sin sujetos y especificidades históricas - se configura como criterio de verdad por sobre la realidad de los sujetos concretos que vivimos en cada uno de estos metros cuadrados de nuestras tierra.

EL CAMINO DEL RETORNO SOBRE SÍ

En la apuesta que nosotros como IPECAL asumimos como proyecto ético político, como proyecto intelectual en América Latina, sostenemos como dinámica didáctico-metodológica, en términos formativos y de construcción de conocimiento, un constante proceso de *retorno sobre sí* como *revuelta* en conciencia y conciencia histórica (Filloux, 1996; Kristeva, 1999); y, esta conciencia, implica un retorno también sobre nuestra tierra, nuestra memoria, para encontrar cuáles son las claves de pensamiento que dan cuenta de nosotros y nuestras distintas cosmovisiones y cosmovivencias.

Y esto no es menor, porque nos lleva a reconocer nuestras diferencias no en el color de piel sino en nuestras lógicas de razonamiento y sus bases epistémicas; en el diario vivir tenemos conciencia experiencial de ellos, lo que es fundante para anclar allí conciencia histórica y conciencia propositiva – que es conocimiento histórico – y esto es, a nuestro entender, fundamental para tejer desde las diferencias comprensiones posibles desde el mundo de la vida y en

términos pedagógico y didáctico como alternativa en apuestas formativas posibles.

ALGUNAS REFLEXIONES PARA COMPARTIR

En una de las investigaciones que estamos impulsando como pedagogía de las cosmovisiones, los compañeros indígenas con los que venimos trabajando, exquisitos intelectuales indígenas orgánicos (Gramsci, 1924), nos compartían que el espacio del caminar de la comunidad a la escuela fue un caminar transido por el sufrimiento; y de eso todos tenemos alguna experiencia.

El sufrimiento de ellos – los diferentes - y de sus padres, muchos de ellos analfabetos que no pueden ayudar a sus hijos con las *tareas escolares*; y, son descalificados por eso. Porque los maestros solemos descalificar a *estos* padres *poco preocupados por sus hijos*; y, muchas veces más, transferimos a la familia la responsabilidad del bien estar escolar porque *ellos deben hacerse responsables desde el hogar*.

Esto es un problema complicado, más aún en el nivel básico, pensar que los padres de origen indígena que a veces no manejan bien el español, o de sectores populares que envían a sus hijos a escuelas públicas que, a veces, no tienen los elementos para poder acompañar a sus hijos sean descalificados, ellos y sus hijos, creo que debería llevarnos a unas mínimas reflexiones. Y esto es, a veces, reafirmado aún por maestros que vienen de comunidades indígenas. Doble exclusión.

Y pongo mucho el acento en el *a veces* porque también hay maestros de enorme voluntad que asumen estas cuestiones socio culturales de manera muy comprometida. Aquí si no hay cabida a generalizaciones, pero sí de tendencias.

No es posible pensar críticamente cuestiones pedagógicas y didácticas, si no volvemos sobre nosotros mismos y nuestros territorios físicos y simbólicos, y

en cualquier disciplina, porque el mundo no *está fragmentariamente disciplinado*. El mundo de la vida (Husserl, 2002) se configura en la relación de conocimiento que establezcamos con ella y aquí, las claves de pensamiento de las cosmovisiones indígenas: la vida, el humano-pueblo, lo sagrado, la música como expresión de la emoción, son fundantes en el estar siendo humanos.

Al inicio de este encuentro, dijeron los niños indígenas: *nuestras emociones se expresan en la música y se expresan en el baile*. Vayamos a las escuelas de Oaxaca o a cualquier otra escuela de América Latina, ¿qué lugar tienen estas expresiones, *la vida, lo sagrado, humano-pueblo, la música* como medio de construcción de conocimiento del mundo de la vida? Por lo general, quedan fuera. Un niño, pero también en los posgrados, entra a la escuela y se le aliena con lo programático de los diseños curriculares más en función de supuestos criterios de calidad que de los deseos y necesidades de los propios sujetos de la formación y sus vidas; son esos mismos criterios de calidad los que después nos permiten ser evaluados como un *buen maestro*.

Esto que pasa en México se replica en toda América Latina, la mayoría de las veces como condicionamientos de las agencias internacionales aunque en cada país nos hacen creer que *somos los mejores porque tenemos este diseño que estamos trabajando en "competencias"*; y, resulta ser que a partir de competencias trabajan en Chile, Argentina o en Colombia Y si no es en competencias se trabaja a partir del libro de moda. Indudablemente el sistema educativo es un buen negocio, y no sólo para el orden dominante. Hay alguien que pone una palabra de moda y todo el mundo quiere usar esa palabra, aunque a veces no entendamos de qué se trata. Por esto, con toda esta información impuesta no podemos recuperar las claves de pensamiento de las cosmovisiones que son nuestra propia siembra.

De esto todos somos responsables; todos y cada uno de los que transitamos por el sistema educativo, no solamente es responsabilidad de los dirigentes o de las autoridades gubernamentales. En este sentido, es importante recuperar el hecho de que dentro de un sindicato halla preocupación no sólo por lo reivindicativo sino también por lo epistémico, pedagógico y didáctico, esto es realmente importante. Es necesario recuperar espacios donde se puedan repensar experiencias comunitarias. Muchas de las comunidades indígenas en nuestros países organizan sus propios sistemas educativos, organizan sus propios modelos pedagógicos y didácticos para ellos, no es un obstáculo no tener registro o estar legalizados por el Estado. Tan solo en México hay más de 50 experiencias comunitarias o bien experiencias autónomas, como pasa en Chiapas con las escuelas autónomas zapatistas y su estructura de promotores voluntarios y autoridades de educación⁷.

Desde estas reflexiones que vengo compartiendo es que digo que la formación de sujetos es un espacio de lucha; y el espacio de lucha es el espacio de la recuperación de la cultura, como ámbito de construcción de conocimiento del presente para poder entender por qué actuamos como actuamos desde el pasado y poder así construir posibles futuros más justos. La justicia pasa porque podamos construir un mundo donde nadie tenga que avergonzarse por sus orígenes, donde nadie tenga que dejar de mirar como mira para poder ser incluido en la sociedad sin negar todo lo que se es y salir al paso del estar, como sociedad, cada vez más instrumentalizados y cada vez más de rodillas, porque

⁷ Es posible rastrear los principios pedagógicos y organizativos de la educación zapatista en documentos ya publicados. Vid. "Semillita del Sol". Educación Popular. Experiencias y desafíos. Buenos Aires: Universidad Popular de Las Madres de la Plaza de Mayo, 2001.

así seguiremos abandonando, perdiendo nuestro *sentir-pensar* (Fals Borda, 2009) como sujetos históricos para pasar a ser objetos a la deriva.

Esta es nuestra gran apuesta, implica por lo tanto hacer proyectos de investigación comunitaria, lo que implica recuperar un concepto que pareciera que en Oaxaca en particular es muy fuerte, me refiero al concepto de *comunalidad* (Díaz Gómez, 2006); sin embargo ese concepto, para que no se vuelva abstracto y/o temático, hay que poderlo sentir-pensar, hay que ponerle sangre, latido y eso implica ponernos a pensar juntos: ¿Cómo vamos a activar estas tremendas clave de pensamiento originario en el sistema educativo?

Desde una perspectiva crítica es necesario activar y desplegar el concepto de *diversidad como sentir-pensar* en una práctica podríamos llamar *viral*; es decir que quizás podemos *inocularlo* no como constructo ya dado o como discurso a repetir, sino como devenir en el modo de pensarnos cotidianamente, en nuestros modos de resolución en el mundo de la vida y de lo real desde el pensamiento crítico.

En este sentido sería bueno retornar a nosotros mismos para preguntarnos: ¿Realmente pensamos en el devenir de nuestro hacer pedagógico en clave de lo diverso y en los múltiples *di-verser* del humano-pueblo y la naturaleza misma?

El asumir lo diverso y la diversidad como constitutivo de mundo, nos pone en otra responsabilidad social, en otra exigencia de razonamiento, en otra exigencia epistémica y por ende en otra exigencia de práctica política como lo son el ámbito de la formación y la producción de conocimiento socio-histórico; es decir en otra exigencia pedagógica y didáctica de pensar en lo diverso y en la exigencia de pensar que lo diverso tiene derecho a ser incluido como diverso y no solo exigir transformaciones que relegan el ser por un *falso self* para poder así

ser parte de un sistema que crea, paradójicamente, la ilusión de ser incluidos al subalternizarnos.

Por todas estas reflexiones es que afirmo que la cuestión de la diversidad como clave de pensamiento para ponernos en otra relación de conocimiento en los procesos de formación de sujetos y de producción de conocimiento socio-histórico, nos pone a todos en un pie de lucha propositiva, creativa, soportada en la *radical imaginación instituyente* (Castoriadis, 2007) buscando siempre *lo inédito viable*. Así, si considero la diversidad como clave de pensamiento, el currículo, como los planes y programas en general, serán recursos referenciales pero en ningún modo instrumento de acción escolar unificada para todos los sujetos y todos los contextos; esto me exige recrear ese referente curricular o planes y programas en la especificidad histórica donde trabajo, considerando como núcleo duro de los procesos de formación a la cultura.

La intención aquí es transformar a los sujetos de la formación a partir de transformar- se desde lo cultural como núcleo duro de activación de los procesos de pensamiento; y, esto, nos pone frente a la problemática de complejizar las relaciones de conocimiento considerando las diferentes lógicas de razonamiento *sentí-pensantes* en la comprensión del mundo de la vida y de los modos de actuar en esos núcleos culturales que son los que acogen, los que anidan, los que son los reales dispositivos para construir conocimiento histórico-cultural y no solamente monotemático y mono-culturales, como son en todos sus niveles nuestras instituciones escolares. Esto no va a ser congruente en nuestras prácticas sino cambiamos el *concepto de homogéneo* por el *concepto de diverso* en los procesos de formación de sujetos y de producción de conocimiento.

La consideración existencial de la diversidad nos pone necesariamente en otro lugar, en otro territorio simbólico, es decir, en otra colocación para

ponernos en relación de conocimiento. Nos coloca necesariamente en la relación sujeto-sujeto sobrepasando así la relación sujeto-objeto propia de las posturas de tradición analítica, donde se instala el pensamiento positivista, cuna de los currículos mono-culturales y jerárquico funcionales. El currículo diverso se hace en el aula, se hace en los espacios en los que intervenimos como prácticas sociales y producción de conocimiento; no tengo que esperar a que el presidente o el ministro de educación envíe un currículo comprehensivo o lineamientos de intervención social críticos; estas son prácticas de relaciones y representaciones que le dan otro sentido a la vida institucional en las escuelas, en las universidades y espacios de prácticas de promoción social, siempre y cuando cambien sus modos de *pensar-se* los sujetos concretos que aplican o recrean los lineamientos generales necesarios.

Es en las escuelas, en las universidades y en todos aquellos espacios escolares o no escolares donde esté presente la intención didáctica de enseñar o producir conocimiento que es posible generar procesos transformadores, siempre y cuando haya sujetos transformadores. Son los sujetos concretos quienes repiensen las prácticas de formación, las prácticas pedagógicas y didácticas, así como las prácticas de producción de conocimiento; las prácticas institucionales y las prácticas de formas de relación, de representación, y de organización del pensamiento en el mundo de la vida. No son las normas las responsable, son quienes usamos historizando las normas los que generamos los cambios o los procesos de conservación de lo dado.

En esta dirección, en las dinámicas escolares es fundamental cambiar el abordaje de un *tema* homogéneo, por la lectura de problemas de la realidad, siempre diversa. El trayecto es caminar de una escuela mono-cultural, centrada en el currículo, lo programático y en la información homogeneizante a una escuela donde la clave sea la diversidad, donde esta diversidad sea ancla en la

realidad donde todos, por una cuestión de condición de sujetos, activamos nuestro *sentir-pensar*. El pensamiento se alimenta de las relaciones intersubjetivas, de la información, de la palabra que nos enlaza como sujetos, pero fundamentalmente, se alimenta de la memoria, de la historia de lo que somos.

A MANERA DE INVITACIÓN Y CONVOCATORIA

Una pedagogía de las cosmovisiones es un gran desafío a construir para un real pensamiento crítico, pero sobre todo, para aquellos que luchamos *por la dignidad del estar siendo* (Rivas, 2005) de nuestros países, y no seguir estando de rodillas, anhelando cualquier espejito de colores que se nos presenta. Esto es viable simplemente porque nosotros tenemos una larga historia de vida que nos configura en unos sujetos con capacidad de pensarnos en la diferencia, con capacidad para construir un código desde lo que somos, pero además con una gran capacidad de pensar futuros no solamente mono-culturales, sino futuros, donde realmente – esas frase maravillosa que nos gusta repetir– podamos recrear un mundo donde quepamos todos los mundos, como práctica política y manera de vivir.

Para poder trabajar esta propuesta desde las cosmovisiones primero tenemos que asumir que más que hablar solo del concepto de comunalidad uno se tiene que movilizar como sujeto comunal. El ser sujeto comunal nos pone en la necesidad existencial de estar con otros, y el otro se transforma en más que necesario activándose otra palabra clave, legado de la cosmovisión indígena: la complementariedad.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Byung-Chul, H. (2014). *En el enjambre*. Barcelona: Herder
- Castoriadis, C. (2008) *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- _____. (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquet
- _____. (2002). *La insignificancia y la imaginación*. Madrid: Trotta.
- Corea, C; Lewkowicz, L. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Barcelona: Paidós
- Díaz, F. (2006). *Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Dussel, E. (1980). *La Pedagogía Latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*: Bogotá: Siglo del Hombre, CLACSO.
- Filloux, J. C. (1986). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Freire, P. (2015). Novena edición. *Pedagogía de la Esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI
- Gramsci, A. (1924). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Gentile, B. (2015). El recuerdo del mal. Historizar la memoria. *Revista El Agora*, Vol.15. Nro. 2. Medellín. Colombia.
- Husserl, E. (2002). *Invitación a la fenomenología*: Barcelona-México-Buenos Aires: Paidós,
- _____. (1999). *Lecciones de fenomenología de la conciencia interna del tiempo*. (Traducción Agustín Serrano de Haro) Madrid: Trotta.
- Jauretche, A. (1982). *La Colonización Pedagógica y otros ensayos*. Buenos Aires: Capitulo.
- Kristeva, J. (1999). *El porvenir de la revuelta*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rivas, J. (2005). Pedagogía de la dignidad del estar siendo. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Pátzcuaro, Michoacán: CREFAL.
- Schaff, A. (1985). *¿Qué futuro nos aguarda? Las consecuencias sociales de la segunda revolución industrial*. Barcelona: Crítica. (Estudios 52)
- Universidad Popular de Las Madres de la Plaza de Mayo. (2001). Semillita del Sol. En: *Educación Popular. Experiencias y desafíos*. Buenos Aires: Universidad Popular de Las Madres de la Plaza de Mayo.
- Zemelman, H. (2012). El pensar categorial. En: *Horizontes de la razón II. Historia y necesidad de utopía*: (3era. Edición) Barcelona: Anthropos.

- _____. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos, Centro Investigaciones Humanísticas-Universidad Autónoma de Chiapas.
- _____. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos.
- _____. (1992). *Horizontes de la razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.

ⁱ Texto basado en la Conferencia “*Construcción de conocimiento histórico y pedagogía de las cosmovisiones*”. Oaxaca de Juárez, Oaxaca, México. Presentada en el 3er Encuentro de Recreación Comunitaria, organizado por la Secretaria de Cultura y Recreación del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Sección XXII del Estado de Oaxaca. Recuperada por Noábi Arbeláez, mis agradecimientos a ella y a David Toris por sus aportes a la edición del presente texto.