

PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO

UN APOORTE A LA EPISTEMOLOGÍA EDUCATIVA DEL SUR

LUZ MARINA POVEA PARRA
FRANCIS RIVAS-ROA
COMPILADORAS

Colección
Educación
Emancipadora



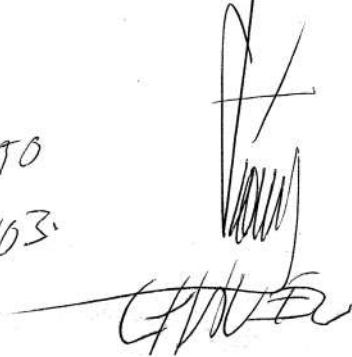
Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela

Buenos días
ESTE LIBRO ...

II PÁGINAS para b
Historia //

Viva Bolívar !!!

28 AGOSTO
2003.



Pensamiento crítico latinoamericano

Un aporte a la epistemología educativa del sur

**Luz Marina Povea Parra
Francis Rivas-Roa**


Colección
Educación
Emancipadora

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

NICOLÁS MADURO MOROS

Presidente de la República Bolivariana de Venezuela

DELCY ELOÍNA RODRÍGUEZ

Vicepresidenta Ejecutiva

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA

TIBISAY LUCENA

Ministra del Poder Popular para la Educación Universitaria

DAVID SILVA

Viceministro para la Transformación Cualitativa de la Educación
Universitaria

PEDRO CARVAJAL

Viceministro para el Vivir Bien Estudiantil y la Comunidad del Cono-
cimiento

IROCHIMA VÁSQUEZ

Viceministra para la Educación Universitaria.

UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

SANDRA OBLITAS RUZZA

Rectora

JENNIFER GIL

Vicerrectora

SILIO SÁNCHEZ

Vicerrector de Desarrollo Territorial

ALEX DÍAZ

Secretario General

EDITORIAL UBV

RAMÓN MEDERO

Director General de Promoción y Divulgación de Saberes



CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Dra. Lezy Vargas
Directora

Profa. Aracelis Hernández
Coordinadora Regional del CEPEC
Eje Geopolítico Regional Cacique Guaicaipuro

Dr. Aquiles Medina
Coordinador del Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano

PENSAMIENTO CRÍTICO LATINOAMERICANO *Un Aporte A La Epistemología Educativa Del Sur*

Luz Marina Povea Parra
Francis Rivas-Roa
Compiladoras

CONSEJO DE PUBLICACIONES

Dirección General de Promoción y Divulgación de Saberes

DIRECTOR

RAMÓN MEDERO

EDICIÓN Y CORRECCIÓN

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN
EDGAR SAYAGO

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY
DEPÓSITO LEGAL: DC2022001059
ISBN:

Editorial Universidad Bolivariana de Venezuela
Av. Leonardo Da Vinci con calle Edison, Los Chaguaramos
Edificio Universidad Bolivariana de Venezuela, anexo B, sótano
Imprenta Universitaria
Telf. (0212) 606.36.16/36.14/30.37
editorialubv@ubv.edu.ve
www.ubv.edu.ve
RIF G-20003773-3

Pensamiento crítico latinoamericano

Un aporte a la epistemología educativa del sur

ÍNDICE

- 8 • DEDICATORIA
- 9 • Prólogo. Dr. Luis Mezones.
- 19 • Palabras sobre el Postdoctorado. Dr. Aquiles Medina.
- 26 • Introducción. Dra. Luz Marina Povea Parra.
- 32 • Boaventura De Sousa Santos: Una Aproximación a su perspectiva epistemológica. Dra. Osmary Becerra.
- 104 • Pensamiento ambiental y educativo Nuestroamericano en la Obra de José Martí. Dra. Lambertys Belisario-Santoyo.
- 123 • Contribución a la Crítica de la Ideología: La Investigación Militante en el Pensamiento de Rigoberto Lanz. Dr. Edgar Figuera-Bottin.
- 170 • Dialogando ando con el Maestro Luis Antonio Bigott: Pensador Crítico Latinoamericano y Caribeño. Dra. María de Lourdes Figueredo Burgos.
- 201 • Contribución de Enrique Leff al Pensamiento Ambiental Latinoamericano Dra. Mayanín Josefina González Gutiérrez.
- 267 • Reseña Literaria Lenin Roberto Romero Rosa, pedagogo venezolano. Dra. Mildred Heredia.
- 275 • Ernesto Guevara De La Serna “Che Guevara. Dr. José Ángel Lamas Pinzón.
- 292 • Reconocimiento a los Referentes de la Salud Colectiva Venezolana. Yadira Córdova: Teoría y Praxis Acerca de la Determinación Social de la Salud en Venezuela. Dra. Rosicar Mata.
- 302 • Reflexiones Postdoctorales de la Pedagogía Crítica, Emancipadora y Liberadora del Comandante Supremo Hugo Chávez Frías. Dr. Cs. Aquiles José Medina Marín.
- 314 • Acercamiento a las Ideas Educativas De América Bracho Arcila En Los Libros De texto De La Colección Bicentenario. Dra. Maigualida Del Valle Pinto Iriarte.
- 374 • Entretejiendo lo Pedagógico y lo Decolonial. Dra. Luz Marina Povea Parra.
- 396 • Eduardo Galeano: Rescate de la Memoria Secuestrada. Dra. Francis Rivas-Roa.
- 425 • La Determinación Social de la Salud Como herramienta de transformación hacia una nueva Salud Pública (Salud Colectiva)”, Dra. Mary Ramos Rodríguez.

CENTRO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN EMANCIPADORA Y PEDAGOGÍA CRÍTICA

Dra. Lezy Vargas
Directora

Profa. Aracelis Hernández
Coordinadora Regional del CEPEC
Eje Geopolítico Regional Cacique Guaicaipuro

Dr. Aquiles Medina
Coordinador del Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano

Compiladoras de los productos científicos de las doctoras y los
doctores participantes del Primer Postdoctorado en Pensamiento
Crítico Latinoamericano de la Universidad Bolivariana de Venezuela:

Dra. Luz Marina Povea,
Línea de Investigación: Universidad y sus Transformaciones en
América Latina y el Caribe.

Dra. Francis Rivas-Roa,
Núcleo: Formación Sociocultural Emancipadora, CEPEC

DEDICATORIA

Este libro que hoy se está presentando, se dedica a cada trabajadora y trabajador de la Universidad Bolivariana de Venezuela, que con valentía y optimismo crearon las condiciones para resistir el mayor y cruel asedio económico vivido en la historia del país, adicionado a la tragedia que amenazó a la entera humanidad, el Covid-19. Sí Usted, trabajador y trabajadora UBVista es un ejemplo para el mundo de responsabilidad, compromiso y amor al cumplir con las tareas que le fueron encomendadas, y lograr ver ahora en el 2022, a nuestra amada “Casa de los Saberes” de pie junto al pueblo venezolano llenos de esperanza y firme para continuar en la lucha.

Dra. Luz Marina Povea Parr

Dra. Francis Rivas-Roa

PRÓLOGO

Un paisaje más amplio para el Pensamiento Crítico Latinoamericano:
derribando ídolos para subir sobre hombros de gigantes

Dr. Luís Mezones Medina

Formalmente el Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano de la Universidad Bolivariana de Venezuela tuvo su primera edición, entre el segundo semestre de 2019 y el primero de 2020, desarrollándose mediante una modalidad mixta en su primer semestre y terminándose mediante la virtualidad en su momento de cierre (es conocido que Venezuela decretó la cuarentena radical en marzo de 2020 como estrategia para la contención de la pandemia por COVID-19). La formalidad de aquel acontecimiento se consolida con la publicación de esta selección de los trabajos de algunos de sus participantes, pero su historia y trascendencia es mucho mayor.

Quienes hemos asistido a eventos formales, sabemos que paralelo al programa oficial, ocurre toda clase de situaciones que permanecen grabadas en nuestros recuerdos y son las que hacen inolvidable la experiencia. Precisamente es con estos aspectos que considero más oportuna la presentación de este extraordinario trabajo editorial realizado por las doctoras Francis Rivas Roa y Luz Marina Povea.

Entre una y otra anécdota, es necesario subir sobre hombros de gigantes y derribar ídolos que impiden mirar el horizonte en todo su esplendor; y es que los primeros titanes que merecen todo nuestro reconocimiento porque hicieron posible esta hermosa e irrepetible experiencia son: el siempre inquieto Aquiles Medina Marín, Coordinador Nacional del Posdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano, creador de este Programa de Formación Avanzada junto con Daniel Milano (Universidad de Oriente, UDO), quienes de la mano de la aguerrida Lezy Vargas, nuestra Directora del Centro de Estudios en Educación Eman-

cipadora y Pedagogía Crítica, lograron la aprobación del Posdoctorado y planearon su ejecución.

Aquiles Medina y Daniel Milano, desde la Primogénita de América y Cuna de Gran Mariscal de Ayacucho, habían previsto que debía trabajarse (por lo menos en esta primera etapa) con un alcance nacional y en su sagrada cruzada iluminadora, sabían que los medios telemáticos reforzarían su enorme capacidad de articulación con muchos doctores que colectivamente le dieran cuerpo a la profunda reflexión sobre el Pensamiento Crítico Latinoamericano. César Molina, desde Táchira asumió la tarea de sumar participantes de las nobles tierras andinas y la atención de los participantes en Caracas estaría a cargo de Luis Mezones Medina.

Lezy Vargas, en quien arde fuego sagrado, propuso en un encuentro preparatorio una maravillosa estrategia para los participantes de Caracas, que a todas luces garantizó el toque distintivo de esta primera edición del Posdoctorado: ¡La Clase Integrada! ¿En qué cabeza cabe reunir en un mismo salón durante toda una mañana al experimentado grupo del Posdoctorado con estudiantes de otros niveles? ¡Eso solamente se le ocurre a Lezy Vargas!

Así que las mañanas de los viernes, en el Salón Rojo del piso 10 de la Universidad Bolivariana de Venezuela en su sede de Caracas, habitamos juntos, en plena armonía y alegría, los participantes del Posdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano; los estudiantes de la Especialización en Docencia Universitaria, así como Maestría y el Doctorado en Educación; los estudiantes regulares de pregrado del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE); los jóvenes de nuevo ingreso del Programa de Iniciación Universitaria; ¡y hasta en una ocasión nos visitaron niñas y niños estudiantes de educación primaria que con sus camisitas blancas insistieron en venir a ver la clase con nosotros! ¡Ese día ellos dictaron cátedra!

Sobre la descripción de la Clase Integrada, ya nuestra querida profesora Maigualida Pinto Iriarte publicó una excelente reseña en la segunda edición de nuestra revista Educación Emancipadora; debo reconocer que la transversalidad de estos contenidos en el plan de estudios de cada uno de estos programas ofrecía una oportunidad que solamente se concretó debido a que nuestros profesores del Programa de Iniciación

Universitaria y del Programa Nacional de Formación de Educadores (PNFE) cursan nuestros posgrados, así que invitaron a sus estudiantes a estas actividades quienes asistían con todo gusto.

En el caso de los posgrados en el área educativa, tienen una unidad curricular común que fue distribuida en el cronograma de actividades con el propósito de garantizar la participación, siendo el resultado de la articulación entre coordinadores de programas: Lezy Vargas para la Especialización en Docencia Universitaria; Lidibuna Daboín para la Maestría en Educación; Luís Mezones Medina para el Doctorado en Educación y el Posdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano en el Eje Geopolítico Regional Cacique Guaicaipuro (Caracas, La Guaira, Miranda). Pero también hubo asistencia y participación activa de autoridades de la universidad, como Luz Marina Povea, Secretaria General UBV; María Figueiredo, Directora del Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESYC); Rosicar Mata, Directora del Centro de Estudios de Salud Colectiva y Derecho a la Vida (CESACODEVI); Larissa Slibe Jiménez, Directora General Socioacadémica; Betsabé Izaguirre, Coordinadora Nacional PNFE; Yajaira Machado, Coordinadora Nacional del PFG de Salud Pública; Wíner Marcano, Coordinador Nacional del Programa de Iniciación Universitaria; Aracelis Hernández, Coordinadora Regional CEPEC. Todos ellos hicieron real la posibilidad de reunirnos.

Los orígenes del Pensamiento Crítico Latinoamericano están ocultos tras la sombra de la Escuela de Frankfurt, cuyos autores (Adorno, Horkheimer, Neumann, Marcuse, Fromm, Habermas, entre otros) "...generalmente acogen en forma selectiva las tesis marxistas o las reinterpretan, y tienden a rechazar la corriente empírico-analítica..." (Losada y Casas, 2008: 55); habiendo la tendencia ampliamente aceptada de creer que es a partir de esas producciones teóricas, comenzadas en la década de 1960, cuando surgió en nuestras tierras la reflexión crítica como una forma de asimilación de aquellos planteamientos: postulados con los que estaríamos negando la existencia de una copiosa producción teórica marxista de autores de Nuestra América desde comienzos del siglo XX, como el peruano José Carlos Mariátegui, el mexicano Eli de Gortari, o el ítalo-argentino Gino Germani, y el argentino Nahuel Moreno. ¡La producción

teórica de estos autores latinoamericanos comenzó antes que la Escuela de Frankfurt!

¡El asunto es que la formalidad latinoamericana declara que su perspectiva crítica comienza en la década de 1960! ¿Pero no dijimos al comienzo que muchas cosas ocurren de manera paralela con el programa oficial? Posiblemente una explicación más certera sobre los orígenes del abordaje de la realidad de Nuestra América a partir de nuestras particularidades, como alternativa al pensamiento único, la ofrece el más andino de los filósofos griegos nacidos en el llano venezolano, José Manuel Briceño Guerrero: en Nuestra América no hubo evangelización, descubrimiento ni encuentro de dos mundos; sucedió que el más inculto, atrasado, desaseado, insalubre y desordenado reino europeo (Castilla, porque España no existía en ese momento y ni siquiera hoy mismo existe una identidad cultural homogénea que pueda ser llamada “España”), repentinamente se apropia de territorios con ingentes recursos que les permiten posicionarse en la escena financiera europea de finales de la época medieval, pero en esos territorios hay personas cuya forma de comunicarse, ser y vivir le es extraña, ¡entonces para ellos somos salvajes! Para los incultos nuestra cultura es herética, para los atrasados nuestros avances científico técnico son superchería, para los desaseados nuestra higiene es pecaminosa, para los insalubres nuestra medicina es brujería, para los desordenados nuestra organización es una amenaza, ¡así que aquellos salvajes nos llamaron salvajes!

El territorio americano de habla francesa, hispana e inglesa fue ocupado por ignorantes y criminales, de manera que no sería con esta clase de individuos que podría producirse un proceso civilizatorio o culturizador; ¡no debe confundirse con los procesos civilizadores realizados por mayas, aztecas, caribes, taínas, apaches, mapuches, guaraníes, siux, o goajiras!, ¡los nuestros tenían conocimientos para compartir, los íberos solamente tenían ignorancia, violencia y enfermedades!

Así que la única posibilidad de conocerse en Europa sobre lo que ocurría en nuestros territorios, era por las piadosas crónicas de Fray Bartolomé de Las Casas que llevara a la sede imperial de Toledo las súplicas de un buen cristiano, para que ante los oídos del Emperador Carlos V,

se conociera que quienes se hacían llamar cristianos cometían toda clase de pecados; o que un noble andino como el Inca Garcilaso de la Vega, narrara las crónicas de un imperio que no encargó su expansión a mercenarios sino que el mismísimo Manco Capac, en su condición de Inca, viajó por todo el territorio enseñando las leyes, el tejido, la construcción de edificaciones, el cultivo de la tierra, ordenando la vida. ¿Cómo no reconocer en Fray Bartolomé y el Inca Garcilaso a los dos primeros autores en explicar nuestra realidad social desde las particularidades que nos son propias? Independientemente que pueda alegarse contra Las Casas su origen ibérico o la posición privilegiada de Garcilaso de la Vega en la sociedad opresora: aunque hoy los cuestionemos, la voz del oprimido se expresó en sus relatos y como hombres de sus épocas no podían luchar de ninguna otra manera.

Así tenemos que mientras la formalidad del Pensamiento Crítico Latinoamericano suscribe nacimiento en la década de 1960, su dilatada gestación llevó más de cuatro siglos, con la formación de raíces previas a estas flores y frutos. Así que el plan de trabajo de este Postdoctorado tomó como primeros referentes a Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Ernesto Che Guevara, Fidel Castro, Hugo Chávez, Luis Antonio Bigott; herederos ellos en su momento de la rebeldía caribe, mapuche y taína, hoy nosotros herederos de su estirpe emancipadora, de la que son distinguidos representantes esos tres grandes sabios que son nuestros postdoctores Osmerly Becerra, Maigualida del Valle Pinto Iriarte y Edgar Figuera-Bottin.

Las investigaciones aquí presentadas demuestran que el horizonte histórico, territorial, temático y disciplinario del Pensamiento Crítico Latinoamericano es muy amplio: tiene orígenes más lejanos que 1960; se ubica más allá de Nuestra América; y no solamente trabaja temas filosófico/sociológicos como un enfoque epistemológico sino que tiene concretas aplicaciones en lo ecológico, ideológico, pedagógico, didáctico, sanitario, gubernamental, histórico y en todas las áreas de la vida cotidiana. La figura del pensador portugués Boaventura de Sousa Santos (ibérico como Bartolomé de Las Casas y como el Benemérito Miguel de Hidalgo y Costilla, Padre de la independencia mexicana), la analiza

Osmerly Becerra, educadora de dilatada trayectoria profundamente comprometida con la Pedagogía Crítica que nos reafirma que el Sur va más allá de una ubicación geográfica; Edgar Figuera con su grandeza pone a nuestro alcance la enorme figura del Maestro Rigoberto Lanz, quien posiblemente haya sido el mejor conocedor venezolano del Pensamiento Complejo al ser discípulo directo de Edgard Morín, pero que no se conformó con repetir las lecciones de su mentor sino que formuló la teoría de la Transcomplejidad, con una lógica, dinámica y espiritualidad nuestroamericana; y esa sabia de la teoría curricular que es Maigualida Pinto, nos hace conocer a la profesora América Bracho Arcila, mujer con nombre de continente y profunda conocedora del Enfoque Geohistórico ideado por el profesor Ramón Tovar, adaptado a la educación básica mediante los libros de la Colección Bicentenario que están en manos de nuestras niñas, niños y adolescentes venezolano, obras de divulgación científica, concienciación popular y hermosas piezas artísticas que la América y Maigualida cuidaron con profundo amor materno para dárselo a los hijos de la Patria Bolivariana.

Las reflexiones de Lambertys Belisario-Santoyo sobre la postura ecológica, pedagógica y política del Apóstol de la Libertad, José Martí, se constituyen una obra de enorme profundidad y elevada calidad como bien está acostumbrada a realizar Lambertys desde su enorme compromiso con la causa revolucionaria; mientras que la postura contemporánea del pensamiento ecológico se materializa en el análisis que Mayanín González ofrece sobre la obra de Enrique Leff. La espléndida figura del uruguayo Eduardo Galeano recibe en palabras de Francis Rivas el más merecido homenaje que nos pone en su conocimiento y lo hace tan cercano como siempre fue a nuestra realidad, aun cuando la pluma de Galeano hace pocos años se haya agotado para llevarlo al panteón de nuestros guerreros de la batalla de las ideas.

En la dimensión política, el profesor José Ángel Lamas describe el breve, pero inmortal ciclo vital de ese gran ejemplo de juventud y vida revolucionaria que es Ernesto Ché Guevara, demostrado en su arrojado al recorrer medio continente en moto y su compromiso médico con los excluidos, hasta elevarse a la siempre merecida condición de Guerrillero Heroico. Ya más cercano, nuestro y cotidiano está Chávez, como lo lla-

ma el pueblo, Chávez, como está en nuestras memorias y corazones, ese ¡Chávez!, en su dimensión pedagógica es analizado por Aquiles Medina Marín, como referente de la Pedagogía Crítica, Emancipadora y Liberadora. Dos grandes compromisos para los revolucionarios latinoamericanos, ser heroicos como el Che y ser Chávez, que no es un sujeto o sólo una idea, sino un colectivo, una ética y una espiritualidad.

Dos grandes mujeres ubevistas presentan el pensamiento de dos grandes hombres ubevistas, tomándose en consideración que los cuatro en sí ya son grandes referentes de la educación venezolana que por sí merecen toda nuestra admiración: María de Lourdes Figueredo describe con toda maestría en pocas páginas su experiencia de trabajo, orientación, aprendizaje e investigación junto a ese gigante que es Luís Antonio Bigott, pionero del análisis de sistemas educativos, la investigación militante, y la pedagogía agitadora; y Mildred Heredia estudia a un discípulo de Bigott que es en sí también un gran maestro, Lenín Romero, ese gran educador, estudioso de la materia jurídica, sistematizador del derecho comunitario en los territorios rurales venezolanos, ese comunero corredactor de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y durante muchos años formador de formadores. ¡Las reflexiones de nuestras hermanas María y Mildred son valiosísimas! ¡Cuánto les queda por decir de todo lo que vivieron en esa hermosa experiencia que es el Núcleo de Investigación en Gestión Escolar Local NIGEL!

En una profunda comprensión sobre lo pedagógico y lo decolonial, Luz Marina Povea sabe que para reflexionar sobre nuestra realidad y características particulares, hay que poner la mirada con especial énfasis en los siglos anteriores, cuando la colonialidad política tenían tanto peso como hoy lo tiene la intelectual y financiera; para ello se vale de los postulados de esa experta de nuestros tiempos que se llama Catherine Walsh, para introducir la noción del *sumak kawsay*, en una mirada más amplia de las relaciones entre las personas que trascienda las imposiciones para asumir el imperativo ético de resistir, (re) existir y (re) vivir. Como su nombre lo dice, la doctora Povea trajo para esta obra la Luz de la tradición andina en sus reflexiones y su valioso esfuerzo en la consolidación de este proyecto editorial junto a Francis Rivas Roa fueron la garantía del elevado nivel de calidad que hoy el lector y la lectora disfruta.

Por su nivel de complejidad, especialización y detalle, presento finalmente las extraordinarias producciones de las queridas, sabias y muy gentiles Rosicar Mata y Mary Ramos: ambas trabajan la Salud Colectiva como categorías de análisis, desde la perspectiva de autores diferentes: Jaime Breilh es el autor analizado por Mary Ramos, quien es el principal impulsor de la Epidemiología Crítica que procura un abordaje de la salud propiamente dicha, como hecho social y no solamente la curación de enfermedades, y que además procura una comprensión de la totalidad compleja de la realidad con sentido de justicia. En el mismo enfoque se presenta la figura de Yadira Córdova, referente venezolano de la Determinación Social de la Salud (también en nuestra área la conocemos como sólido referente de la Planificación), mujer de elevada conciencia política, sensibilidad social y demostrada praxis revolucionaria desde su trabajo académico en la Facultad de Odontología de la Universidad Central de Venezuela hasta su ejercicio como Ministra de Educación Universitaria.

Tenemos entonces que ese Pensamiento Crítico Latinoamericano que se pretendía originalmente limitar a una forma peculiar de comprender a la sociedad nuestroamericana, como particularidad de las ciencias sociales, ahora lo vemos aplicado al currículo y la didáctica en el campo pedagógico; se expresa con toda firmeza en la dimensión ecológica, histórica, política, societal, ¡y hasta en las ciencias de la salud! Entonces sin dudas su horizonte es mucho más amplio cuando derribamos los ídolos que nos impiden mirar con claridad el paisaje, porque esa búsqueda explicaciones diferentes, de nuevas maneras de aplicar el conocimiento, esa apuesta permanente por la vida preferiblemente en condiciones de amabilidad, se va ampliando en una mirada más amplia de Nuestra América y reivindican que “Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra”, como nos sigue diciendo el Apóstol Martí.

Y esas ideas no están solamente en las elevadas reflexiones que hoy ofrece esta obra, sino que son parte de nuestra cotidianidad y se expresan en las notas de una gaita zuliana, lo mismo que un tango, un son montuno, un bolero o una salsa; el habla caraqueña, mexicana y porteña siempre construye nuevas metáforas para explicar lo que sucede; el Simón Rodríguez de nuestra conciencia colectiva sigue fabricando velas para

alumbrar el camino con nuevas luces y que las virtudes de nuestro pueblo sean reconocidas por su bondad más que por la hipocresía colonial que se contenta con dar limosnas mientras le tuerce el brazo al pueblo pobre; Gabriela Mistral, Pablo Neruda y Gabriel García Márquez siguen siendo halagados en las academias pero solamente su gente sencilla comprende en plenitud lo que dicen, y los autores de esta obra que siendo gente sencilla también se maneja con maestría en la academia, demuestran la vigencia, amplitud, pertinencia y aplicabilidad en distintos ámbitos de ese Pensamiento Crítico Latinoamericano que no se contenta con formalidades sino que permea todas las dimensiones de nuestra vida.

FUENTES CITADAS:

Briceño Guerrero, José Manuel (2014). El laberinto de los tres minotauros. Monte Ávila Editores Latinoamérica. Biblioteca Briceño Guerrero. Caracas, Venezuela.

Losada, Rodrigo; Casas Casas, Andrés (2008). Enfoques para el análisis político. Historia, epistemología y perspectivas de la ciencia política. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Bogotá, Colombia.

RESEÑA BIOGRÁFICA:

Luis Mezones Medina, nacido en 1985 en Ciudad Bolívar (Venezuela), actualmente Profesor Agregado y miembro de la Comisión Clasificadora Central de la Universidad Bolivariana de Venezuela; durante la primera edición del Posdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano fue Coordinador de este programa en el Eje Geopolítico Regional Cacique Guaicai-puro (Caracas, La Guaira, Miranda) y del Doctorado en Educación.

Profesor en Educación Integral; Licenciado en Comunicación Social Mención Desarrollo Social; Especialización y Maestría en Planificación de Procesos Sociales de Transición; Magíster en Gerencia Educacional; Magíster en Educación Comparada; Doctor en Innovaciones Educativas; Posdoctorado en Historia de la Educación en Venezuela desde la Perspectiva Crítica; Posdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano.

Palabras del Dr. Aquiles Medina
Coordinador del Postdoctorado
en Pensamiento Crítico Latinoamericano

CONCEPCIÓN ASUMIDA PARA LA FORMACIÓN POSTDOCTORAL EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS DE LA TRANSFORMACIÓN UNIVERSITARIA DE LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA

El Centro de Estudio de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica (CEPEC), como parte de la estructura organizativa de la Universidad Bolivariana de Venezuela, se ha concebido como un espacio de encuentro, participación y construcción colectiva, donde convergen profesores, estudiantes, trabajadores en general y miembros de las comunidades organizadas que hacen vida conjunta en los diferentes ejes geo-políticos territoriales, interesados en los asuntos vinculados a la educación en nuestro país y en el resto de América Latina, el Caribe y el mundo. El interés académico-formativo e investigativo del mismo está centrado en los principales temas-problemas que ocupan un sitio preponderante en el debate nacional e internacional sobre la educación y su potencial transformador y liberador.

Su plan político-académico, y por ende su direccionalidad, se apoya en los principios, valores, garantías, derechos y deberes consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; los fines y valores humanistas para la transformación social presentes en la Ley Orgánica de Educación; las directrices del Proyecto Nacional Simón Bolívar; los objetivos históricos del Plan de la Patria y las bases conceptuales de orden socio-político, ético-pedagógico y epistemológico del documento rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV).

Sustentado en el carácter transformador de la educación emanado de dichos instrumentos normativos, el plan político-académico del CEPEC se organiza en torno a prioridades, objetivos, acciones y estrategias de formación, investigación e integración socio-comunitaria, tendentes a fortalecer el desarrollo integral de los trabajadores académicos de la UBV, la Misión Sucre y de otras instituciones, niveles y modalidades del sistema educativo bolivariano, así como a generar conocimientos y experiencias socio-comunitarias pertinentes a las exigencias y a los desafíos que en tal sentido impone la revolución bolivariana y la construcción del socialismo.

De ese modo el CEPEC propicia una propuesta integral de formación, investigación y vinculación social que comporta el despliegue de acciones locales, nacionales y regionales orientadas a aportar a la construcción de una educación y una práctica educativa, basadas en la necesidad de fortalecer la soberanía cognitiva, intelectual, cultural, política y científico-tecnológica de nuestros pueblos en función de la emancipación definitiva.

Las acciones se encaminan, en lo fundamental, a responder a las siguientes necesidades:

- Formación integral y permanente de nuestros trabajadores académicos y otros sectores de la sociedad vinculados a la educación; con especial énfasis en la formación ético-política, pedagógica e investigativa.
- Desarrollo y consolidación de líneas y proyectos de investigación en torno a problemas puntuales de la educación bolivariana en sus distintos niveles y modalidades.
- Conformación y consolidación de colectivos, núcleos y redes de investigación como espacios de convergencia inter y transdisciplinaria de saberes.
- Sensibilización, reflexión ético-política y concientización de nuestros docentes en torno a sus prácticas académicas y las necesidades de transformación que en ese ámbito imponen los procesos de cambio revolucionario y la formación de la nueva ciudadanía.

- Fortalecimiento de la conciencia política y la formación académica de nuestros docentes como vanguardia en la construcción de subjetividades revolucionarias y en la creación y recreación de saberes transformadores.
- Acompañamiento en la formación ética, política e ideológica de las comunidades organizadas y otros sectores de la sociedad.

Al Centro de Estudio de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica se adscriben los miembros del personal académico interesados en el área, provenientes de los diferentes Programas de Formación de Grado existentes en los diez ejes geopolíticos territoriales de la UBV. La adscripción de los docentes al CEPEC, legalmente está sustentado en el reglamento general de la universidad (art.91) y obedece al interés académico, social y ético-político tanto de la universidad como de sus trabajadores académicos, de formar y formarse, de actualizar conocimientos, de reflexionar e interpelar constantemente sus paradigmas, sus esquemas teóricos y valorativos, sus prácticas pedagógicas, sus formas de relacionarse con el conocimiento y con las realidades locales, regionales, nacionales y mundiales, así como a las exigencias de aportar y producir conocimientos en torno a proyectos, líneas y programas de investigación vinculados a la educación, a los problemas y necesidades institucionales o del entorno local, regional o nacional.

Tiene como propósito fundamental fortalecer las funciones socio-académicas de la universidad y del sistema educativo bolivariano en general, a través de un espacio y una propuesta que articula, desde una perspectiva emancipatoria, actividades de formación, actualización, investigación, integración socio-comunitaria, pertinentes a las exigencias educativas, políticas, culturales, económicas, sociales y científico-tecnológicas del Proyecto nacional Simón Bolívar y el Plan de la Patria

En correspondencia con las políticas de la Universidad Bolivariana de Venezuela en el mes de noviembre del año 2017, los Doctores Aquiles Medina (CEPEC GRAN MARISCAL SUCRE) y Daniel Milano (Universidad de Oriente UDO) construyen la propuesta del Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano, que pretende proseguir con los planes de formación académica de los profesionales de la docencia uni-

versitaria al actualizar y profundizar a los Doctores en áreas de estudio de importancia socioeducativa y, al mismo tiempo, aportar un cúmulo de investigaciones pertinentes para el desarrollo de la sociedad venezolana.

Esta propuesta fue dirigida a la Doctora Lezy Vargas (Dirección Nacional DEL CEPEC) quien asume la responsabilidad de tramitar ante el Consejo Universitario de la Universidad Bolivariana de Venezuela su aprobación fue el 27 de mayo de 2019, queda conformado un comité nacional estructurado de la manera siguiente:

Aquiles Medina	Dr.C. Ciencias pedagógicas	Coordinador Nacional
Daniel Milano	Dr. Ciencias pedagógicas	Comité postdoctoral
Lezy Vargas	Dra.C Ciencias pedagógicas	Comité postdoctoral
Cesar Molina	Dr.C Ciencias Pedagógicas	Coordinador Cipriano Castro
Luis Mezones	Dr en Innovación Educativa	Coordinador Guaicaipuro

Este colectivo de Doctores están conscientes que la relevancia teórica desde lo interdisciplinario y transdisciplinario, muy a pesar de la diversidad fenoménica, es que desde el postdoctorado se comparten rasgos portados por los sucesos y la realidad discontinua, que hace de ellas sociedades en proceso de fundición cultural, volubles y dinámicas, como “laboratorio del mundo”, y de las cuales se levanta esa especie de “pensamiento crítico latinoamericano”, con conceptos que permiten pensar los encuentros de las culturas, donde “se han forjado estos lugares caóticos”, y esta “estética nueva”, esa realidad apagada, ahogada por enormes y suntuosos sistemas de pensamiento.

La Universidad Bolivariana de Venezuela, así como nuestros Centros de Estudios asumen que la realidad latinoamericana y caribeña posee las marcas históricas de los diferentes modelos de dominación colonial, dada diacrónicamente en el espacio-tiempo, pues ello ha sido norma de la realidad histórico-cultural, de pueblos y culturas que se funden en una sociedad criolla, transcultural, diversa, atravesada por el ejercicio sistemático del poder y la violencia física, simbólica e ideológica. Conocer y establecer esos orígenes de nuestro pensamiento crítico, ayudara de manera precisa a comprender nuestro contexto histórico, esa claridad permite contribuir

desde la ciencia y la investigación una ruta viable a una Venezuela potencia, auténtica, Bolivariana, revolucionaria, socialista y anti-imperialista.

Como coinciden en señalar muchos poetas e intelectuales, Latinoamérica y El Caribe comparten una historia común de lava, tormentas, terremotos, coral, y las memorias de Atlantis, Atahualpa y Ashanti y son escenario de plantación y cimarronaje, de azúcar y exilio, de deportes, de ritmo y sumersión, de mestizaje y mimesis, de enajenación y también de rebeldía y revolución.

El Programa de Estudio Postdoctoral de la Universidad Bolivariana de Venezuela, específicamente en el Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica, se enmarca dentro de las normas que rigen los Postgrados de la UBV y el Consejo Nacional de Universidades. Es un estudio no conducente a Grado Académico, en el cual los postdoctorantes inscriben y desarrollan investigaciones adscritas a temáticas, o líneas de acción, atendiendo a la demanda, calidad, pertinencia y flexibilidad, cuyos resultados deben generar impactos significativos en los niveles educativos y sociales en la región, nacionales y globales. Para su aplicación se utilizó una plataforma de Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), con la herramienta Classroom, con apoyo de la plataforma de correo Gmail de Google, se utilizó la aplicación de mensajería instantánea WhatsApp, para responder al carácter de educación a distancia de programa que fue concebido y aprobado de esta manera.

En el caso particular el Postdoctorado esta soportado en Líneas de Investigación del CEPEC, como fuente primaria de adscripción de los proyectos de los participantes a objeto de fortalecer la gestión investigativa de las unidades de investigación regionales y, al mismo tiempo, ofrece un soporte estructural a la gestión investigativa del CEPEC UBV. No obstante, la oferta de temáticas de investigación está abierta en el tiempo y en el espacio a los fines de acopiar las tendencias, innovaciones y políticas que surgen en los procesos educativos y sociales latinoamericanos, inmersos en ambientes signados por el dinamismo, la complejidad y la transdisciplinariedad, que se están desarrollando en los diferentes Centros de Estudios de la UBV.

El desarrollo del postdoctorado y la elaboración de los proyectos de investigación postdoctoral tienen como propósito fundamental fortalecer teórica, epistemológica, metodológica, ética y políticamente a los equipos de trabajadores académicos y de investigadores en las diferentes regiones del país, con título de doctor; adscritos a los centros de estudios de la Universidad Bolivariana de Venezuela; a través del estudio y reflexión sobre el pensamiento crítico latinoamericano.

Estos proyectos de investigación se evalúan antes-durante y después del proceso de investigación. En tal sentido, se establecen las siguientes precisiones para el desarrollo de los proyectos de investigación:

- Las investigaciones postdoctorales se realizan individualmente por los participantes del programa dentro de la cohorte respectiva
- Deben ser investigaciones inéditas generadas exclusivamente para el Post doctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano.
- La duración de las investigaciones no debe sobrepasar el año académico.
- Las investigaciones deben demostrar profundidad y rigurosidad epistemológica, teórica y metodológica
- Las investigaciones postdoctorales son evaluadas por un jurado compuesto por tres (3) Doctores con Postdoctorado o con amplia experiencia investigativa.
- A partir de los resultados de investigación los participantes generan un artículo para la publicación en órganos arbitrados y una ponencia para la presentación en eventos regionales, nacionales e internacionales.
- Todos los artículos son recopilados para hacer una memoria escrita del postdoctorado que será impresa como libro.

El Programa se enmarca dentro de la modalidad de educación a distancia mediada por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), usando la plataforma UBV virtual, en un aula virtual diseñada por el Comité Posdoctoral del CEPEC UBV. El programa de Postdoctorado

en Pensamiento Crítico Latinoamericano, como estudio de postgrado no conducente a grado académico, tiene una duración de un (01) año. El objetivo general es desarrollar proyectos de investigación sobre el pensamiento crítico latinoamericano, partiendo de analizar factores, que articularon el pensamiento crítico latinoamericano desde el estudio de los constructores de dicho pensamiento y sus determinantes, del pensamiento y obra de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Ernesto Che Guevara, Fidel Castro, Hugo Chávez, Luis Antonio Bigott. Con el propósito de generar publicaciones, ponencias y textos para su presentación y socialización en espacios de debate, revistas, redes e investigación.

En líneas generales el postdoctorado se ha desarrollado de manera exitosa, con una primera cohorte constituida por treinta y ocho (38) participantes, quienes durante el desarrollo del programa efectuaron sus contribuciones en función de contribuir desde la ciencia y la investigación una ruta viable a una Venezuela potencia, auténtica, Bolivariana, revolucionaria, socialista y anti-imperialista.

Dr. Aquiles Medina

INTRODUCCIÓN

“... Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor, y prepararle las fuerzas para que lo recorra por sí, con el paso alegre de los hombres naturales y libres”

José Martí

Nacer en tierra latinoamericana y caribeña, es más que una mera experiencia de vida en un espacio de infinita belleza, es más que disfrutar de la luz del hermoso sol que rodea cada rincón, bañarse en las aguas que desbordan ríos, playas y lagos, es más que comer la variedad de alimentos que produce la madre tierra. Nacer en Latinoamérica es vivir, sentir y construir una larga historia socio-cultural de luchas y batallas por mantener y rescatar la independencia de sus pueblos.

Entendiéndose, que Latinoamérica y el Caribe es el epicentro de toda una hegemonía de poder que se instaló con el proceso de colonialidad /modernidad y eurocentrismo, donde el poder estuvo centrado en el imaginario de superioridad de los conquistadores sobre los invadidos, agredidos y conquistados, la supremacía bélica del primero sobre el segundo, quien determinó imponerse en lo económico, político, científico y cultural. No obstante, los pueblos de Nuestra América resistieron en todo momento y han mantenido ese espíritu de lucha por nuestra emancipación, acompañado de la batalla de las ideas, considerando que es el arma más poderosa que logra penetrar la coyuntura y tuétano para derribar teorías esclavizantes.

Como expresión de la resistencia de los pueblos latinoamericanos frente a la embestida de dominación, han surgido líderes y lideresas del

pensamiento crítico, quienes han generado nuevos conceptos y teorías que han permitido acelerar los procesos de liberación y transformación, a través de una profunda reflexión, sobre los procesos socio-histórico comunes que los enlazan desde sus raíces.

El constructo teórico de las y los intelectuales que han surgido como lava de un volcán que arde por la liberación y el no sometimiento de los poderes que han intentado desvanecer el proceso socio histórico de Latinoamérica y el Caribe, se han unido en un mismo movimiento para reivindicar tanto las luchas de rebeldía y revolución. Es por ello, que, como contribución al aporte epistémico educativo para el Sur, la Universidad Bolivariana de Venezuela, desde la Dirección de Producción y Recreación de Saberes, a través del Centro de Estudio de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica, presentó ante el Consejo Universitario en el 2018, el Posdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano.

El Posdoctorado en referencia en su documento fundacional expone entre sus objetivos:

- Analizar factores, que articularon el pensamiento crítico latinoamericano desde el estudio de los constructores de dicho pensamiento y sus determinantes.
- Analizar críticamente el pensamiento y obra de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, José Martí, Ernesto Che Guevara, Fidel Castro, Hugo Chávez, Luis Antonio Bigott desde el ámbito Latinoamericano

Es por ello, que el presente libro “Pensamiento Crítico Latinoamericano: Un aporte a la epistemología educativa del Sur” es la compilación de trece de los trabajos presentados por las y los doctores que participaron en la primera cohorte del programa, donde exponen las obras de los intelectuales: Boaventura De Sousa Santos, el Maestro Luis Antonio Bigott, Ernesto Guevara De La Serna “Che Guevara, Catherine Walsh, Enrique Leff, Yadira Córdova, Lenin Roberto Romero, Hugo Chávez Frías, Rigoberto Lanz y Eduardo Galeano.

“Pensamiento Crítico Latinoamericano: Un aporte a la epistemología educativa del Sur.” pretende motivar a sus lectores a seguir reflexionando en las obras de los intelectuales de nuestra región, para así, reivindicar

la productividad del pensamiento educativo y avanzar en la propuesta o alternativas de solución a las problemáticas propias de América Latina y del mundo desde una visión integral y liberadora.

La lectura de las propuestas educativas e investigativas presentadas en este libro apuntan a continuar inspirando debates pedagógicos y políticos en cada uno de los espacios universitarios, para, así, ir superando desde lo epistémico la dominación del saber, y en consecuencia propiciar transformaciones profundas en los pueblos de Nuestra América.

En éste libro se aborda como parte de la realidad presente en nuestra región, el pensamiento pedagógico de Boaventura De Sousa Santos, considerado como uno de los más destacados intelectuales y referente de las ciencias sociales y el pensamiento crítico contemporáneo. Estimados lector y lectora, ustedes podrán reflexionar la propuesta epistémica de Boaventura como parte del debate, que hoy por hoy, se está dando en el escenario intelectual contemporáneo, como un desafío abierto al eurocentrismo epistémico y una convocatoria a la valoración, reivindicación, revalorización y rescate del potencial emancipador de aquellos saberes, conocimientos, experiencias sociales y políticas silenciadas.

Con gran orgullo venezolano, encontraremos en el presente texto los planteamientos realizados en la obra “Hacia una Pedagogía de la Desneocolonización”, del Maestro Luis Antonio Bigott, donde nos invita y convoca a través de sus líneas a la construcción de un sistema categorial propio que conmocione al mundo, desde el pensamiento originario latinoamericano y caribeño con sabor venezolano. No deja de estar presente el gran pensador José Martí quien en sus obras de gran sensibilidad literaria unifica el pensamiento ambiental y la educación como dos constructos para pensar dialécticamente en un movimiento de recreación de una práctica concreta anticolonial y antiimperialista.

No podemos ofrecer un texto del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño sin dialogar con el Comandante Hugo Rafael Chávez Frías; es por ello, que en las próximas páginas se leerá sobre las políticas educativas desarrolladas por la revolución Bolivariana, las cuales reivindicaron la participación, protagonismo, inclusión y la igualdad del pue-

blo para consolidar los valores humanos para la vida desde la pedagogía del amor.

Igualmente, se describe parte de la vida, obra, pensamiento y muerte de Ernesto Che Guevara, quien dejó una huella imborrable en todo el contexto revolucionario, por su influencia tanto en el plano político marxista como el educativo. Los invitamos apreciados lector y lectora, a reflexionar en las ideas del Che desde la dimensión educativa para construir desde ella, una sociedad con preceptos éticos caracterizado por formar al hombre de hoy y del mañana con una visión del amor a la humanidad, la disciplina, la veracidad, el compañerismo, la honradez, la sencillez, la modestia y la solidaridad, éstos como herramientas para superar las contradicciones presentes en el mundo actual.

En la presente compilación se une a la batalla de las ideas por una Latinoamérica libre de injusticias, Eduardo Galeano, este importante intelectual ha declarado a través de todas sus obras su compromiso por las realidades que vive la región para alcanzar su emancipación, se destaca por desnudar de manera magistral la historia secuestrada. Por tanto, se presenta en este texto las reseñas de las obras: *Las Venas abiertas de América Latina* y *Memorias del Fuego*, *El Viaje*, *Ventanas* y *Los Hijos de Los Días*.

Entre otros pensadores que han impulsado transformaciones en la región está: Enrique Leff Zimmerman, intelectual que nos devela las causas epistemológicas de relación humano-naturaleza, para transformar políticas desde ideas contrahegemónicas ambientales ante la entropía ambiental en que se envuelve el mundo actual. De igual forma, se presenta el hermoso trabajo de la Dra. Catherine Walsh, sus planteamientos se centran principalmente en la reivindicación y dignificación de las culturas indígenas y afrodescendientes latinoamericanas. Su investigación insurgente nos invita a unirnos en la lucha para gritar, agrietar y sembrar contra todo este sistema colonizador y opresivo que sigue en los pasillos tanto de las universidades, como de todo el sistema social, económico y político, inclusive de aquellos países denominados progresistas.

La mujer venezolana está presente en este libro a través de América Bracho Arcila, educadora venezolana, quien exhibe una reflexión que

reconoce el valor del pensamiento de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez en la relación educación- trabajo para formar República, así mismo destaca la igualdad de oportunidades y condiciones que contribuyen al desarrollo de las manos, el cuerpo, el espíritu y la mente de las y los ciudadanos. Otra destacada mujer venezolana presente es Yadira Córdova, quien ha construido teorías a través de toda la experiencia y trabajos desarrollados en su trayectoria política – académica, los cuales han coadyuvado a la transformación de la realidad social venezolana.

Otro venezolano de gran trayectoria que se puede leer es el Profesor Lenin Romero, un enamorado de la educación, que hace de ella bandera de lucha política por una sociedad justa, con igualdad de condiciones y de oportunidades para una vida digna, sus aportes sin duda nos han acercado a la realidad actual de la educación venezolana. Por otra parte, se presenta la “Investigación Militante” como categoría de análisis, muy documentada por el Maestro Rigoberto Lanz, se muestran en el texto, sus investigaciones reflexionan en la incidencia histórica de la deriva epistemológica eurooccidental en las llamadas ciencias sociales, quien ha tenido diversas expresiones editoriales a lo largo de treinta años de investigación en la dialéctica del conocimiento, la contribución crítica a la teoría de la ideología y sobre los estatutos epistemológicos dominantes.

Desde el estudio de la determinación social de la salud, se presenta la obra del Doctor Jaime Breilh, sus principales contribuciones teóricas las ha centrado desde la perspectiva dialéctica del marxismo ortodoxo, a establecer una crítica frontal al pensamiento científico convencional positivista y sus métodos para explicar la realidad de los procesos de salud y enfermedad en la región, propone la construcción de la epidemiológica como ciencia crítica para la construcción de modos de vivir sustentables, soberanos, solidarios, saludables y bioseguros.

Otro elemento, que viene a contribuir con la ruptura de la mirada tradicional que tenemos sobre la medicina, y que invita a usted estimado lector y estimada lectora a reflexionar en la lectura del presente texto, es que estos trabajos fueron desarrollados por las y los autores en un momento inédito de la historia de la humanidad, debido a que el mun-

do se encontraba confinado por el brote de COVID-19, causado por el SARS-CoV-2, en tanto en cada uno de los trabajos expuestos, se incorporaron elementos de reflexión para abordar la relativa normalidad y los cambios educativos, social, político y económico que continuarán tras la pandemia.

En fin, “Pensamiento Crítico Latinoamericano: Un aporte a la epistemología educativa del Sur”, es una hermosa contribución de todas las y los participantes de la primera cohorte del postdoctorado Pensamiento Crítico Latinoamericano, de la “Casa de los Saberes”, para seguir construyendo el sueño de su fundador, el Comandante Hugo Chávez, de iniciar un nuevo modelo educativo que rompiera con las viejas estructuras de la Universidad colonial para la emancipación de los pueblos de Nuestra América y del mundo.

De igual forma, los temas, análisis, conceptos, aproximaciones, categorías, propuestas y distintas miradas presentes en esta maravillosa obra, son sin lugar a dudas, un texto necesario para todas y todos aquellos investigadores e investigadoras, estudiantes, militantes, que en un solo libro puedan repensar y reflexionar en los debates de las y los pensadores latinoamericanos y caribeños desde la dimensión educativa, la cual invita al debate epistémico para impulsar los cambios y transformaciones de la realidad educativa, política y social de nuestro continente, apuntalando como dijo José Martí: “Educar es dar al hombre las llaves del mundo, que son la independencia y el amor...”

Dra. Luz Marina Povea Parra

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS: UNA APROXIMACIÓN A SU PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA

Dra. Osmerly Becerra M.

Universidad Bolivariana de Venezuela

Centro de Estudios Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica

osmerlyb@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta ha sido desarrollado en base a las más importantes contribuciones de corte epistemológico de Boaventura De Sousa Santos, contenidas en una serie de publicaciones editadas fundamentalmente en lo que va del presente siglo, en las cuales el autor formula y le da forma a una constelación de principios, ideas, conceptos y recursos analíticos configuradores de su principal propuesta de racionalidad, denominada epistemología del sur, a partir de la cual se desarrolla el marco de significación en el cual se inscribe la diversidad epistemológica, conocida con el nombre, hoy en día, de Epistemologías del Sur, en plural.

Boaventura De Sousa Santos es un destacado intelectual portugués, cuyas reflexiones se sitúan en torno a las grandes tensiones políticas, sociales, culturales y epistémicas que se ciernen sobre el actual escenario mundial, con especial alusión al contexto europeo, africano, asiático, latinoamericano y caribeño; referente importante para las ciencias sociales y el pensamiento crítico contemporáneo; portador de una de las propuestas epistémicas más interesante, conocida y debatida en el escenario intelectual contemporáneo. Sociólogo, filósofo, escritor y profesor, nacido

en Coimbra, Portugal, el 15 de noviembre de 1940, actualmente próximo a cumplir sus ochenta años de edad. Doctor en Sociología del Derecho de la Universidad de Yale; Premio México de Ciencia y Tecnología, 2010. Catedrático ya jubilado y Director Emérito del Centro de Estudios Sociales de la Universidad de Coimbra; Co-coordinador del Curso Internacional CES-CLACSO sobre Epistemologías del Sur; conferencista en diferentes eventos internacionales; profesor invitado a diferentes universidades y centros de investigación, con una interesante y profusa obra, traducida a diversos idiomas.

Se trata de un autor ubicado en la perspectiva del pensamiento crítico contemporáneo, cuya obra constituye, a nuestro juicio, una contribución importante a considerar, a los efectos de la exigencia académica final del postdoctorado, toda vez que uno de los ámbitos importante de tensión en el cual se ubican las reflexiones del autor en consideración, y que nos toca muy de cerca, tiene que ver, por una parte, con el dominio epistémico-cultural de la modernidad occidental en los pueblos oprimidos y dominados por el capitalismo y el colonialismo y, por otra, con la búsqueda de alternativas emancipadoras más allá del marco referencial del eurocentrismo epistémico. Se trata, a nuestro entender, de una discusión a la que no pueden escapar los estudios de formación avanzada, dada la incidencia que ha tenido la modernidad epistémica en el pensamiento social contemporáneo, por un lado y, por otro, porque, en dicho ámbito de reflexión, el autor introduce unas variantes en el pensamiento crítico contemporáneo, que toca no sólo lo epistemológico, sino también lo político y social, a las cuales no podemos permanecer ajenos. Su trabajo implica, en ese sentido, una crítica a la teoría crítica moderna, como se sabe, base del conocimiento social emancipador, apuntando en dicha crítica a lo que considera el autor ha sido la creciente pérdida de su potencial transformador. Y aunque, no renuncia a la idea de emancipación y de transformación social, convoca a su **reinención** en el marco de una propuesta epistemológica, política y social emancipatoria que aboga por la reivindicación, revalorización y rescate de los saberes, conocimientos y experiencias políticas y sociales silenciadas, propias de las realidades sometidas al colonialismo y capitalismo globales, para detectar en ellos capacidades emancipadoras. Nada ajeno, pareciera, al empeño que hemos

tenido los venezolanos, a raíz de la revolución bolivariana, de reivindicar aquellos que en el pasado y en lo contemporáneo levantaron su voz en aras de procesos de cambio y transformación social.

Habría que preguntarnos hasta qué punto una propuesta como la de Boaventura, nos permite colocarnos en el lugar del nosotros, de modo que, desde nuestras específicas realidades, desde lo propio como decía Martí, pudiésemos plantearnos nuestras singulares opciones emancipatorias. Particularmente pensamos que el Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano, ha dado un paso importante en el sentido de ubicarnos en el lugar del nosotros, pues al reivindicar el pensamiento, obra y experiencias emancipadoras de eminentes hombres de nuestra gesta emancipadora y lucha revolucionaria contemporánea, nos ha obligado a volver la mirada hacia nuestras raíces históricas, a ubicarnos en lo nuestro, en lo propio, en un esfuerzo académico por contribuir a rescatar el conocimiento, el saber y las experiencias políticas y sociales libertarias, durante mucho tiempo excluidas y silenciadas por las visiones e ideologías dominantes.

En lo que a los efectos de este trabajo se refiere, se busca aproximarnos a la perspectiva epistemológica de Boaventura de Sousa Santos, a partir de una reseña de carácter analítico-crítica que toma como base para tales efectos las principales propuestas epistemológicas, contenidas concretamente en seis de sus connotadas obras, difundidas en español, concretamente durante las dos décadas del presente siglo, a saber: *Conocer desde el Sur. Para una Cultura Política Emancipatoria* (2006); *Una Epistemología del Sur. La Reinención del Conocimiento y la Emancipación social* (2009); *Descolonizar el Saber, reinventar el Poder* (2010); *Epistemologías del Sur. Perspectivas* (2014); *El fin del imperio Cognitivo. La afirmación de las Epistemologías del Sur* (2019); *La Cruel Pedagogía del Virus* (2020). Interesa, resaltar de su propuesta de corte epistemológico, su contribución a los nuevos horizontes de comprensión que se abren para las realidades oprimidas por el colonialismo y el capitalismo global. Implica ello, en lo esencial, el abordaje del desafío del autor al eurocentrismo epistémico, su perspectiva decolonial y el desarrollo de su propuesta de epistemologías del Sur.

Algunas de las obras seleccionadas, contienen críticas, conceptos, categorías y claves de interpretación, cuyas reflexiones en la configuración teórica del autor, vienen desarrollándose desde décadas anteriores, concretamente años ochenta y noventa del siglo pasado; no obstante, continúan destacando en el pensamiento del autor y en el transcurso de su obra posterior. En lo fundamental, son obras, en cuyo desarrollo, sobresalen importantes críticas del autor a la racionalidad científica moderna y, por tanto, a la modernidad occidental; reflexiones en torno a los rasgos de la crisis que las envuelve; consideraciones respecto a las señales y el rumbo que parece estar siguiendo la transición paradigmática; así como la formulación de valiosos dispositivos epistemológicos y recursos heurísticos en el marco de una propuesta epistémica que procura superar distancias epistemológicas entre conocimientos, saberes y prácticas sociales, en el afán de recuperar y valorar aquellas experiencias, silenciadas por la prácticas epistémicas dominantes. Tales análisis permiten ubicar su obra epistemológica como una obra de transición entre el paradigma de la modernidad y la emergencia de un nuevo paradigma, aclarando, no obstante, que su interpretación de la transición paradigmática no se queda exclusivamente en el espacio epistémico, si no que va mucho más allá, al pasar en la consideración de la emancipación, del dominio epistemológico al ámbito social y político.

El avance de su pensamiento crítico y la ampliación de su horizonte de observación lo han conducido, en las obras en referencia, a una de las propuestas más importantes del autor, desde el punto de vista epistemológico, discutida y confrontada en el debate intelectual contemporáneo, designada con la expresión “epistemología del Sur”, base de lo que posteriormente ha dado en llamarse, en plural, epistemologías del Sur, para denominar, como ya dijimos, la diversidad epistemológica. Se trata de una propuesta en la cual convoca, en sus propias palabras, a “aprender que existe el Sur, aprender ir hacia el Sur, aprender a partir del Sur y con el Sur “.

Es importante destacar que el pensamiento del autor en el desarrollo de la obra que aquí se considera, como es de suponer, ha ido evolucionando, conforme al contexto en el cual se ha desenvuelto su pro-

pia experiencia investigativa, el debate intelectual contemporáneo y la ampliación de su horizonte de comprensión; de modo que algunas de sus críticas y propuestas en el desarrollo de la misma han sido, de algún modo, revisadas, repensadas y replanteadas, a la luz de esas realidades.

Su obra es el resultado de una larga trayectoria de investigación en el campo de las ciencias sociales. Algunos de los ensayos que componen las obras, objeto de esta reseña, fueron originalmente publicados en distintas revistas y en diferentes momentos, en formas de artículos, posteriormente profundizados y compilados en formato de libro, sobre todo, aquellos que comportan sus principales críticas y propuestas epistemológicas, a saber: Un discurso sobre las ciencias; Crítica de la razón Indolente; Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de la emergencias; Ecología de los saberes; Más allá del pensamiento abismal; La emancipación más allá de lo poscolonial, entre otros.

El contexto histórico y el clima cultural en el cual se desenvuelve el autor y la obra que aquí consideramos - algunos de los textos originalmente producidos en los años noventa del siglo XX - está signado, en lo fundamental, tanto por el colapso de la Unión Soviética y el resurgimiento victorioso del capitalismo a nivel global, en especial su expresión neoliberal, como por el debate intelectual que se abre, a raíz de la crisis que genera en el pensamiento social contemporáneo, el derrumbe del referente histórico emancipador que significó la Unión Soviética para el pensamiento progresista y de izquierda del mundo. Acontecimientos éstos que introdujeron, en el plano epistemológico, elementos importantes para el debate modernidad/posmodernidad, así como también posturas y confrontaciones críticas en las discusiones correspondientes al debate modernidad, colonialidad y descolonialidad; los cuales, en su conjunto, de alguna forma, han venido configurando dimensiones importantes de análisis epistemológico en el clima cultural de actualidad.

“*Conocer desde el Sur*” (2006), es un libro que compila varios trabajos del autor, publicados a lo largo de los años noventa del siglo recientemente pasado y de los primeros años del dos mil. Para los efectos del interés de esta reseña, nos hemos concentrado en sus tres primeros capítulos: I.- En búsqueda de un nuevo paradigma crítico; II.- De lo posmo-

derno a lo poscolonial y más allá de ambos; III.- Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias.

“Una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social” (2009), es un libro, que al igual que el anterior, recopila varios trabajos del autor, previamente publicados en los años antes mencionados. Prácticamente contiene, con mayor profundidad, los mismos ejes temáticos trabajados en la publicación antes mencionada. Para los efectos del interés de esta reseña, tomamos en cuenta los dos capítulos que componen el libro, por estar su temática y contenido, a nuestro juicio, estrechamente relacionado con los asuntos epistemológicos desarrollados por el autor que nos conciernen, a saber:

1. Hacia una epistemología más allá de lo posmoderno; comprendida en sus cuatro artículos:

- a. Un discurso sobre las ciencias;
- b. Hacia una epistemología de la ceguera;
- c. Hacia una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias;
- d. Más allá del pensamiento abismal; II.- Para una emancipación más allá de lo poscolonial.

“Descolonizar el saber, reinventar el poder” (2010). Es una obra en la cual, además de sus planteamientos sobre una concepción intercultural de los derechos humanos, el autor retoma sus planteamientos críticos a la modernidad epistémica y sus propuestas epistemológicas. De esta obra interesó revisar los dos primeros capítulos, a saber: I.- Des-pensar para poder pensar, II.- Más allá del pensamiento abismal.

“Epistemologías del Sur”. Perspectivas (2014). Se trata de un libro en colectivo que recopila aspectos del debate sobre la epistemología dominante, a saber, su expresión en un vasto aparato institucional, en la supresión de las prácticas de conocimiento contrarias a los intereses dominantes, sus consecuencias también en a la supresión de los conocimientos locales, el desperdicio de las experiencias sociales y la reducción de la diversidad epistemológica; así como la urgente necesidad de alternativas que

permitan superar desde la diversidad epistemológica, el epistemicidio al cual han sido sometidos pueblos y culturas. Interesa de esta producción intelectual en colectivo, los aspectos señalados, centrales en la obra del autor, así como los planteamientos epistemológicos que el autor comparte con el resto de los participantes, en torno a la epistemología occidental dominante, las epistemologías del Sur, la ecología de los saberes y la traducción intercultural

“Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio” (2017). Interesa de esta obra, fundamentalmente su planteamiento sobre justicia cognitiva, su idea de epistemicidio y las propuestas epistemológicas alternas. Se trata de una obra en la cual el autor retoma sus planteamientos sobre la superación de la tradición crítica eurocéntrica, desarrolla la crítica a las injustas jerarquías intelectuales imperialistas y colonialistas y vuelve sobre las alternativas para superar el epistemicidio, entre otras temáticas.

“El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las Epistemologías del Sur” (2019). De igual modo, a la obra anterior, interesa de ésta su idea de justicia cognitiva global, su concepto de epistemologías del Sur, las nociones claves y especificidades de esta forma de conocer, las bases que la sustentan, las metodologías que la implican y, por supuesto, su desafío al pensamiento eurocéntrico.

“La cruel pedagogía del virus” (2020). Es su más reciente publicación. Interesa los análisis que hace el autor, desde las epistemologías del Sur, respecto al impacto que ha tenido la pandemia en los sectores más vulnerables de la población mundial, en la medida que tales grupos sociales, conforman, lo que ha llamado Boaventura, el Sur, en sentido metafórico. Ese espacio-tiempo, político, social y cultural en el cual se expresa la realidad del sufrimiento humano injusto, donde se experimenta la desigualdad social, la exclusión, la discriminación, etc. Así, como también interesa para los efectos de la reseña su convocatoria a un giro epistemológico pospandemia.

Este recorrido por las obras y textos seleccionados de Boaventura, nos ha permitido, conforme al propósito de esta reseña, identificar los ejes temáticos de su reflexión, el ángulo de lectura desde el cual ejerce sus

análisis y las líneas fundamentales de su producción teórica, como una forma de aproximación a su perspectiva epistemológica, a sus principales interrogantes, respuestas y propuestas epistémicas. Los ejes temáticos identificados, en su mayoría transversales en toda la obra revisada, son los siguientes:

1. Modernidad occidental y paradigma dominante en la ciencia moderna.
1. Crisis de la modernidad epistémica y señales de una nueva racionalidad.
1. Crítica a la tradición crítica eurocéntrica y prolegómenos de un nuevo paradigma crítico.
1. La reinención del conocimiento y la emancipación social en el contexto de una nueva teoría crítica
1. Lo posmoderno y lo poscolonial en la reinención del conocimiento y la emancipación social
1. Crítica a la razón indolente y nueva propuesta de racionalidad
1. El sur y las Epistemologías del Sur.

En el desarrollo del trabajo, tal como se podrá apreciar a continuación, se sigue el mismo orden por eje temático.

2 MODERNIDAD OCCIDENTAL Y PARADIGMA DOMINANTE EN LA CIENCIA MODERNA

Toda su obra epistemológica ha ido desarrollándose a partir de una aguda crítica al paradigma científico dominante de la modernidad, al cual considera regido por una lógica excluyente y totalitaria, en la medida que se ha caracterizado, de un lado, por excluir todo aquellos saberes y conocimiento que no sean el resultados de los cánones establecidos por la ciencia moderna y, por otro lado, por una lógica totalitaria del conocimiento que niega a los últimos de los nombrados el carácter racional, en

detrimento de una gran diversidad de conocimientos, saberes y prácticas, entre los que destacan el sentido común, los saberes ancestrales, los conocimientos locales y un cúmulo de experiencias diversas.

Los resultados más desafortunados de esta lógica de la ciencia moderna, sostiene Boaventura, han sido, por una parte, convertirse en una forma de conocimiento que para poder producir requiere destruir y silenciar otras formas de conocimientos y, por otra parte, en un modo de conocimiento subsidiario de un irracional desarrollo tecnológico, que poco o nada le han preocupado las consecuencias negativas que dicho proceso ha traído para la humanidad y la naturaleza en general.

A los fines de ubicar, en lo adelante, los aspectos fundamentales de la crítica que Santos desarrolla en relación a la modernidad occidental y al modelo de racionalidad que comporta, hemos considerado conveniente esbozar la manera como concibe estos asuntos y las características fundamentales que al respecto resalta el autor.

Así encontramos que entiende a la modernidad occidental como un paradigma socio-cultural que se constituyó a partir del siglo XVI y se consolidó entre finales del siglo XVII y mediados del siglo XVIII, expandiéndose en el siglo XIX hacia otros campos del conocimiento, especialmente al dominio de las ciencias sociales; avanzado y ejerciendo su hegemonía cognitiva durante el siglo XX hasta nuestros días. Distingue en la modernidad dos pilares de tensión dialéctica, los cuales identifica uno, el pilar de la regulación social y otro, el pilar de la emancipación social; considera que la manera como concibe esos dos pilares es la adecuada para las realidades europeas, particularmente la de los países más desarrollados, más no así para aquellas sociedades no europeas sobre las cuales Europa se expandió, como explica más abajo. Aclara que las tensiones entre dichos pilares han formado parte de las principales tradiciones teóricas de la modernidad occidental, constituidas por el liberalismo político y el marxismo, refiriéndose en especial a la tensión implicada en la idea de emancipación. Las diferencias entre ambas tradiciones han sido siempre significativas; mientras que el liberalismo político confina las posibilidades de emancipación social al horizonte capitalista, el marxismo concibe la emancipación social en un horizonte poscapitalista. No

obstante, esto, considera, respecto al colonialismo, que ambas tradiciones” ... colocan a los pueblos coloniales en la “sala de espera” de la historia que, a su debido tiempo, les traerá los beneficios de la civilización” (Boaventura, 2006: 42)

De igual modo, pero en lo que respecta al espacio epistémico propiamente dicho, Boaventura distingue, dentro del proyecto de la modernidad, dos formas de conocimiento. De una parte, el conocimiento como regulación, cuyo punto de ignorancia es denominado caos y cuyo punto de conocimiento es llamado orden. De otra, el conocimiento como emancipación, cuyo punto de ignorancia es llamado colonialismo y cuyo punto de conocimiento es denominado solidaridad. Considera que ambas formas de conocimiento se encuentran inscritas en la matriz de la modernidad eurocéntrica, no obstante, la realidad es que el conocimiento como regulación se hizo predominante, es decir acabó prevaleciendo sobre el conocimiento emancipación. Esta subordinación se derivó del modo como la ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica y, por lo tanto, institucionalizada. (Santos, 2006:26).

Efectivamente, sostiene Santos, el modelo de racionalidad que prevalece en la ciencia moderna, se constituyó a partir de los avances científicos que tuvieron lugar durante los siglos XVI y XVII, básicamente en el dominio de las ciencias naturales. En el caso del conocimiento social, aunque hubo algunos indicios en el siglo XVIII, no es sino hasta el siglo XIX cuando este modelo de racionalidad se extiende a las emergentes ciencias sociales. A partir de ese momento, afirma, puede hablarse de un modelo global de racionalidad científica, que, si bien acepta algunas variaciones internas, establece distingos y distancias de otras formas de conocimientos consideradas no científicas, en especial del sentido común y de las humanidades (Santos,2007:21).

De manera sucinta, Boaventura traza los principales rasgos de dicho modelo de racionalidad (Santos, 2007:22). A la distinción entre conocimiento científico y conocimiento común, le acompañan la distinción, también dicotómica, entre naturaleza y ser humano, entre objeto y sujeto; objetividad y subjetividad; desconfiando sistemáticamente de ésta última; haciendo de la objetividad el privilegio de la observación

científica, considerada ésta última desprovista de compromiso, libre, sistemática y rigurosa respecto a los fenómenos que aborda, sean éstos naturales o sociales. Opone a la incertidumbre de la razón, la certeza de la experiencia ordenada, sistematizada, expresada matemáticamente. La matemática constituye un lugar central en la ciencia moderna. La matemática proporciona a la ciencia no sólo el instrumento privilegiado de análisis, sino también la lógica de la investigación y por, supuesto, el modelo de representación de la realidad. De ello deriva la certeza de la ciencia moderna, según la cual conocer significa cuantificar. Lo que no es cuantificable es científicamente irrelevante; de igual modo el carácter reductor y fragmentador de la realidad que caracteriza al método científico. Conocer significa separar, dividir, fragmentar, aislar, clasificar. No importa la complejidad de los procesos y mucho menos el contexto donde se desenvuelve. Es un conocimiento causal y determinista del mundo que aspira a la formulación de leyes, a la luz de regularidades observadas, con vista a prever el comportamiento futuro de los fenómenos, por lo tanto, también, es predictivo. Privilegia el cómo de las cosas, es decir cómo funcionan, más no así cuál es el agente o el fin de las cosas. Boaventura, considera que es por esta vía que el conocimiento científico rompe con el conocimiento del sentido común. De ahí que el prestigio de Newton y las leyes simples a las cuales reducía toda la complejidad del orden cósmico hayan convertido a la ciencia moderna en el modelo de racionalidad hegemónica que progresivamente fue trasladándose de las ciencias naturales a las ciencias sociales, es decir del estudio de la naturaleza al estudio de la sociedad y de las relaciones humanas y sociales (Santos, 2007:20-30)

Santos estima que, constituida la nueva racionalidad científica en un modelo global, se convierte también en un modelo totalitario, en la medida en que niega el carácter racional a todo aquel modo de conocimiento que no se rija por sus principios epistemológicos, sus reglas metodológicas o que surja o se produzca por un distinto proceder. Es precisamente ésta la característica fundamental del paradigma científico en consideración y la que marca su ruptura epistemológica con las formas de pensar el conocimiento que lo precedieron (Santos, 2007:21).

Patentada, desde entonces, por los descubrimientos científicos de Copérnico, Galileo Galilei, Kepler, Newton, y los desarrollos filosóficos de Bacon y Descartes, en especial de este último, la nueva racionalidad avanza hasta el siglo XVIII, momento en el cual con la efervescencia de la ilustración se crean las condiciones para la emergencia de las ciencias sociales en el siglo XIX. La conciencia filosófica de la ciencia moderna que tuviera en el racionalismo cartesiano y en el empirismo baconiano sus primeras formulaciones, vino a condensarse con el positivismo. Debido a la visión de conocimiento característico de este último, las ciencias sociales nacerán para ser empíricas. La forma como se asumió en las ciencias sociales, el mecanicismo y el empirismo, fue sin embargo diversa. Boaventura, distingue dos vertientes principales: una dominante, consistente en aplicar, en la medida de lo posible, al estudio de la sociedad todos los principios epistemológicos y metodológicos que presidian al estudio de la naturaleza desde el siglo XVI; la otra, durante mucho tiempo marginal, pero hoy cada vez más practicada, consistente en reivindicar para las ciencias sociales un estatuto epistemológico y metodológico propio, con base en la especificidad del ser humano y su distinción con los fenómenos de la naturaleza. Estas dos posiciones han sido consideradas antagónicas, la primera sujeta al yugo positivista, la segunda librada de él, disputándose el monopolio del conocimiento científico social.

Esta última perspectiva de la ciencia social se reconoce antipositivista y se sustenta en la tradición filosófica de la fenomenología, en la cual convergen diferentes variantes (Santos, 2007: 20-30).

Se puede decir que a partir de esa expansión, y por más de doscientos años, el modelo de racionalidad de la ciencia moderna, avanza y se desarrolla como la única forma de conocimiento verdadero y objetivo, confirmando y ejerciendo su hegemonía durante todo el siglo XX hasta nuestros días, imponiendo sus fundamentos, matrices y criterios epistémicos; su método; pautas y reglas metodológicas y la idea según la cual sólo la ciencia es racional y objetiva, por tanto ella y su método constituyen la única forma y posibilidad de conocimiento verdadero.

En una reflexión más profunda sobre la segunda vertiente de las ciencias sociales, para Boaventura, esta concepción se revela más subsidiaria

del modelo de racionalidad de las ciencias naturales de lo que parece. Comparte con este modelo, sostiene, la distinción naturaleza/ser humano, así como la visión mecanicista de la naturaleza, de igual modo suscribe otras distinciones que progresivamente se fueron sobreponiendo a medida que avanzó dicho campo del conocimiento; de modo que la frontera que se establece entre el estudio de la naturaleza y el abordaje del ser humano no deja de estar prisionera del reconocimiento de la prioridad cognitiva de las ciencias naturales.

Concluye, el autor, en relación a las posturas de las ciencias sociales, que ambas concepciones pertenecen al paradigma de la ciencia moderna, aun cuando la visión mencionada en segundo lugar represente, dentro de este paradigma, una señal de crisis y contenga algunos elementos de transición hacia otro paradigma.

3. CRISIS DE LA MODERNIDAD EPISTÉMICA Y SEÑALES DE UNA NUEVA RACIONALIDAD

Respecto a la crisis del paradigma dominante en la ciencia moderna, Boaventura considera que son evidentes las señales y signos que ponen de relieve, en la actualidad, la profunda crisis que atraviesa el modelo de racionalidad científica que caracteriza a la ciencia moderna. Considera que esa crisis no sólo es profunda, sino que además es irreversible. Sostiene que estamos en un momento de revolución científica, la cual se inició con Einstein y la mecánica cuántica, alcanzando avances inusitados en muchos dominios del conocimiento, augurando con ello la emergencia de un nuevo paradigma y, en consecuencia, el colapso de las bases y pilares fundamentales en las cuales se venía sustentando el paradigma científico dominante.

Tal crisis, considera, es el resultado combinado de un conjunto de condiciones sociales y teóricas. Centra su atención, no obstante, en las condiciones teóricas. Sostiene que los límites y las insuficiencias identificadas respecto al paradigma científico moderno es el resultado del avance del conocimiento que la misma ciencia moderna propició. La profundización

y el avance en el conocimiento científico permitió observar la fragilidad de los pilares en los cuales se sostenía. Einstein constituyó la primera ruptura epistemológica en el paradigma de la ciencia moderna, y por lo tanto la primera condición teórica, al desarrollar su planteamiento sobre la relatividad de la simultaneidad en el dominio de la astrofísica. No habiendo simultaneidad universal, el tiempo y el espacio absolutos de Newton dejan de existir. La segunda condición teórica se da en el dominio de la microfísica con la mecánica cuántica al, Heisenberg y Bohr, demostrar la imposibilidad de observar o medir un objeto sin interferir en él, sin alterarlo, al tal punto que el objeto que sale luego de una medición no es el mismo que entró en ella. La idea según la cual, no conocemos de lo real, sino lo que en él introducimos, está bien expresada en el principio de incertidumbre de Heisenberg. Este principio es, por lo tanto, la demostración de la interferencia estructural del sujeto en el objeto observado.

Ello implica, por un lado, que siendo estructuralmente limitado el rigor de nuestros conocimientos solo podemos aspirar a resultados aproximados y, por eso las leyes de la física son tan sólo probabilísticas. Por otra parte, el supuesto del determinismo mecanicista, se torna inviable una vez que la totalidad de lo real no se reduce a la suma de las partes en la que la dividimos para observar y medir. Finalmente, la distinción sujeto-objeto es mucho más compleja de lo que a primera vista pudiera parecer. La distinción pierde sus contornos dicotómicos y asume la forma de un continuum (Santos, 2007:31-34).

Si la puesta en duda del rigor de la medición por la mecánica cuántica hizo saltar la lógica de la ciencia moderna, más profunda es la sacudida producida por el cuestionamiento al rigor del vehículo formal en que la medición se expresa, es decir, el rigor de la matemática, producida por las investigaciones de Gödel; razón por la cual Boaventura considera ésta como la tercera condición teórica de crisis del paradigma en cuestión. Los avances del conocimiento en los dominios de la microfísica, de la química y de la biología en los últimos tiempos, constituye la cuarta condición teórica de la crisis del paradigma de la ciencia moderna, a saber, las investigaciones de Ilya Prigogine, con su teoría de las estructuras disipativas y el “principio del orden a través de las fluctuaciones”, rela-

cionadas con los sistemas abiertos. La importancia de su teoría radica en la nueva concepción de la materia y de la naturaleza que propone, difícilmente compatible con la que heredamos de la física clásica. Vale la pena resaltar el hecho que estos avances, fundamentalmente los de Prigogine, no son el resultado de un fenómeno aislado, constituyen parte de un movimiento de vocación transdisciplinaria que toma forma a partir de las últimas décadas del siglo XX, tanto en el campo de las ciencias naturales como en el de las ciencias sociales (Santos, *Idem*).

Todas esas innovaciones científicas, más las otras condiciones teóricas definidas en torno a la crisis del paradigma dominante, han propiciado una profunda y rica reflexión epistemológica sobre el conocimiento científico en el debate intelectual contemporáneo. Sostiene Boaventura que esta situación presenta dos facetas importantes. La primera, tiene que ver con el lugar de la reflexión, en la medida que ésta ha estado llevándose a cabo, predominantemente, por los propios científicos, al adquirir competencia e interés por las cuestiones filosóficas para problematizar su práctica científica. La segunda faceta de esta reflexión, es que ella abarca asuntos que antes eran exclusividad de los sociólogos. El análisis de las condiciones sociales, de los contextos culturales, de los modelos organizacionales de la investigación científica, eran exclusivos de un campo estanco y separado, como lo era la sociología de la ciencia; ahora en el marco del debate en consideración pasó a ocupar un papel relevante en la reflexión epistemológica. A título ilustrativo, Santos refiere a dos de los grandes temas que conforman esta reflexión y donde versan los cuestionamientos fundamentales. El primer tema, tiene que ver con los conceptos de ley y de causalidad; el segundo tema, se concentra más en el contenido del conocimiento científico que sobre su forma (Santos, 2007: 36-38)

En cuanto a las condiciones sociales que explican la crisis del paradigma dominante, Boaventura remite a una de sus producciones teóricas de fines de los setenta (Santos, 1978). No obstante, considera respecto al tema, que cualesquiera sean los límites estructurales del rigor científico, no quedan dudas que lo que la ciencia ganó en rigor científico, durante el siglo XX, lo perdió en capacidad de autorregulación. Las ideas de autonomía de la ciencia y de neutralidad del conocimiento científico,

que durante mucho tiempo constituyeron la ideología de los científicos, colapsaron ante el fenómeno global de la industrialización de la ciencia, sobre todo a partir de las décadas de los treinta y cuarenta del siglo pasado. Considera que, tanto en las sociedades capitalistas como socialista del este europeo, la industrialización de la ciencia implicó el compromiso de ésta con los centros de poder económico, social y político, los cuales pasaron a tener un poder decisivo en la definición de las prioridades científicas (Santos, 2007: 38-40).

De modo pues, sostiene Boaventura, que la caracterización de la crisis del paradigma dominante perfila también los rasgos del paradigma emergente, tal y como el autor lo va configurando en las siguientes líneas de pensamiento.

A los fines de avanzar en los rasgos que se vislumbran de la racionalidad emergente, luego del colapso del paradigma de la ciencia moderna, Boaventura considera que, aunque con algunos puntos de encuentros, diversas son las perspectivas, como diferentes son también los desarrollos teóricos presentadas al respecto. Una de las cuestiones importante que es necesario destacar en el pensamiento de Santos, antes de seguir avanzando, es el momento paradigmático en el cual se ubica, de allí que desde el punto de vista epistemológico él insiste que se trata de un período de transición entre paradigmas, que marca el umbral de la ciencia posmoderna y, por supuesto de una nueva racionalidad. En lo que a él respecta comienza proponiendo, lo que llama, el paradigma de un conocimiento decente para una vida prudente. Con ello trata de significar que la naturaleza de la revolución científica a la que advenimos es estructuralmente diferente a la que ocurrió en el siglo XVI.

En ese sentido considera que siendo una revolución científica que se desenvuelve en una sociedad revolucionada por la misma ciencia, el paradigma que emerge de ella no puede ser sólo un paradigma científico (el paradigma de un conocimiento prudente), sino que tiene que ser también un paradigma social (el paradigma de una vida decente). La configuración de la emergencia del nuevo paradigma lo desarrolla a través de cuatro tesis fundamentales, a saber: 1.- Todo el conocimiento científico natural es científico social; 2.- Todo el conocimiento es local y total; 3.-

Todo el conocimiento es autoconocimiento; 4.- Todo el conocimiento científico busca constituirse en sentido común (Santos, 2007: 40-57)

Respecto a la primera tesis, considera que la dicotomía entre ciencias naturales y ciencias sociales dejó de tener sentido y utilidad. Esta distinción descansa sobre una concepción de la materia y de la naturaleza excluyente y contrapuesta a los conceptos de ser humano, cultura y sociedad. Sin embargo, los avances de la ciencia a todo lo largo del siglo XX, en especial de la física y de la biología han puesto en entredicho tal distinción, vale decir, entre lo orgánico y lo inorgánico, entre seres vivo y materia inerte, entre lo objetivo y lo subjetivo, entre lo observable y lo no observable, e incluso entre lo humano y lo no humano, entre otras dualidades. De esta forma el conocimiento vinculado al paradigma emergente tiende a ser un conocimiento no dicotómico. Un conocimiento que se funda en la superación de las dualidades que han venido caracterizando al pensamiento científico de la modernidad. No obstante, el autor llama la atención al hecho de que en un período de transición paradigmática sea particularmente importante, desde el punto de vista epistemológico, observar el sentido y contenido de esa superación al interior de las diferentes ciencias, así como las formas de acercamiento que establecen, los modelos explicativos y las teorías que traspasan sus fronteras para articularse a otros dominios del conocimiento, sean estos de las ciencias naturales o sociales. Sin embargo, sume que la aproximación de las ciencias naturales a las ciencias sociales se hará en el sentido que sigan estas últimas.

En la configuración de esta primera característica del conocimiento científico, definida por el autor, como posmoderna, sostiene que es posible observar todo un proceso de aproximación de las ciencias naturales a las sociales y de éstas a las humanidades que marca, de algún modo, el sentido global de la revolución científica a la cual advenimos, también observable en la reconceptualización en curso de las condiciones epistemológicas del conocimiento científico social y por consiguiente la necesaria transformación que debe hacerse en el ámbito de las humanidades. La superación de las dicotomías ciencias naturales/ciencias sociales tiende así a revalorizar los estudios humanísticos, pero ello, considera el autor, no ocurrirá sin que las humanidades sean también profundamente

transformadas. Aboga por la necesidad de descubrir categorías de inteligibilidad globales, conceptos estimulantes que derriben las fronteras en que la ciencia moderna dividió y encerró la realidad. Resalta el carácter analógico de la ciencia posmoderna y juzga que las analogías figurarán entre las categorías matriciales del paradigma emergente, concibiéndolas como categorías de inteligibilidad pertinentes a todos los ámbitos del saber. Se trata de promover la “situación comunicativa”, tal como Habermas lo concibe, sostiene el autor. En esa situación confluirán sentidos y constelaciones de sentidos venidos de diferentes prácticas locales, organizadas en torno a proyectos de conocimiento convergentes, indivisibles.

Con la segunda tesis, Boaventura resalta la superación de la especialización y con ello de la disciplinariedad y la compartimentalización de lo real. El conocimiento parcelar, fragmentado da paso al conocimiento transdisciplinar; la universalización del método es superado por la pluralidad metodológica, la transgresión metodológica repercute en los estilos y géneros literarios de la escritura científica y la contraposición transdisciplinar e individualizada sugiere un movimiento en el sentido de una mayor personalización del trabajo científico. En la fase de transición paradigmática en que nos encontramos es ya visible todo este proceso de fusión de estilos, de tolerancia discursiva, de transgresión metodológica, de contraposición transdisciplinar.

La tercera característica del conocimiento científico en el paradigma emergente, alude a la superación de la relación dicotómica entre sujeto y objeto y con ello la distancia empírica y social entre el investigador y la realidad estudiada. Ha quedado evidenciado que el acto del conocimiento y el resultado del conocimiento son inseparables. Podemos afirmar hoy que el objeto es la continuación del sujeto por otros medios. Por eso todo el conocimiento científico es autoconocimiento. En el paradigma emergente, el carácter autobiográfico y autorreferencial de la ciencia está plenamente asumido, así como la dimensión estética. Así, sostiene Boaventura, resubjetivizado, el conocimiento científico enseña a vivir y se traduce en un saber práctico.

La cuarta tesis, refiere a la superación de la monopolización de la racionalidad, exclusivamente circunscrita a la ciencia y, por tanto, la ex-

clusión que ello implicó para otros modos de conocimiento. La ciencia posmoderna está consciente que ninguna forma de conocimiento es en sí misma racional. Intenta dialogar con otras formas de conocimiento, dejándose penetrar por ellas. Resalta la importancia del sentido común, del conocimiento vulgar y práctico que nos orienta en la cotidianidad, que le dan sentido a nuestras vidas y a nuestras acciones. En oposición a la ciencia moderna que se construyó contra el sentido común, la ciencia posmoderna, por el contrario, busca rehabilitar el sentido común por reconocer en esta forma de conocimiento algunas características que pueden enriquecer nuestra relación con el mundo; en especial una dimensión utópica y liberadora contenida en él que puede ser ampliada a través del diálogo con el conocimiento científico. Por su cuenta, el sentido común es conservador y puede legitimar prepotencias, pero interpenetrado por el conocimiento científico, puede estar en el origen de una nueva racionalidad; una racionalidad hecha de racionalidades. Para que esta configuración del conocimiento ocurra es necesario invertir la ruptura epistemológica. En la ciencia moderna la ruptura epistemológica simboliza el salto cualitativo del conocimiento del sentido común al conocimiento científico; en la ciencia posmoderna el salto más importante es el que está dado desde el conocimiento científico hacia el conocimiento del sentido común. La ciencia posmoderna al imbuirse de sentido común no desprecia el conocimiento que produce tecnología, pero entiende que tal como el conocimiento se traduce en autoconocimiento, el desarrollo tecnológico debe traducirse en sabiduría de la vida. Afirma, Boaventura, es ésta la que señala los marcos de prudencia de la aventura científica en la que se mueve. Así la prudencia es la inseguridad asumida y controlada en el umbral de la ciencia posmoderna.

4. CRÍTICA A LA TRADICIÓN CRÍTICA EUROCÉNTRICA Y PROLEGÓMENOS DE UN NUEVO PARADIGMA CRÍTICO

Ante la crisis de la Modernidad epistémica, que repercute en la teoría crítica moderna, Boaventura se plantea la necesidad de la reconfiguración de la teoría crítica heredada de la modernidad en función de avanzar ha-

cia un nuevo paradigma crítico. Para avanzar en ese sentido, parte de una crítica radical a la teoría crítica de la modernidad y a la sociología crítica moderna, para luego desarrollar los aspectos fundamentales de lo que define como su postura de transición en ese sentido. Una postura en la que convoca a reinventar el conocimiento como emancipación. Durante ese proceso van apareciendo progresivamente los principales conceptos y claves de interpretación de su propuesta epistemológica, los cuales, como se verá en el desarrollo de este trabajo, van adquiriendo forma y mayor profundidad a medida que avanza en su configuración teórica. Es de aclarar que esta posición la avanza y desarrolla en el marco del debate modernidad/posmodernidad de fines de los años noventa del siglo XX y de comienzos del siglo XXI; por lo tanto está marcada por un contexto histórico y un clima cultural en el cual, dado el desmoronamiento de las claves de inteligibilidad de la modernidad y la caída del referente histórico socialista, se comienza a considerar en crisis el paradigma de la modernidad en su conjunto y, por ende, el potencial emancipador de la teoría crítica moderna y del pensamiento social crítico que por mucho tiempo se había fundamentado en la visión marxista del conocimiento.

Tratando de avanzar en la búsqueda de un nuevo paradigma crítico, Boaventura, se detiene en las dificultades que, en las postrimerías del siglo XXI, confrontan las ciencias sociales para producir una nueva teoría crítica; es decir, una teoría crítica que se distancie de la modernidad epistémica, que recupere su potencial emancipador y se contraponga críticamente al conocimiento hegemónico que la ha regulado, controlado y distorsionado en sus fundamentos y principales conceptos. Entiende, el autor por teoría crítica, en evidente alusión a las deformaciones existentes en dicha teoría, aquella que no reduce la “realidad” a lo que existe, a lo empíricamente observable. Sostiene que la realidad, como que se la conciba es considerada por la teoría crítica como un campo de posibilidades, siendo precisamente la tarea de ésta definir y ponderar el grado de variación que existe más allá de lo empíricamente dado. El análisis crítico de lo que existe reposa sobre el presupuesto de que los hechos de la realidad no agotan las posibilidades de la existencia, y que, por lo tanto, también hay alternativas capaces de superar aquello que resulta criticable en lo que existe. El malestar, el inconformismo, la indignación frente a lo

que existe sirven de fuente de inspiración para teorizar sobre el modo de superar tal estado de cosas (Santos, 2006:18).

Sostiene que las condiciones o situaciones que vienen provocando en nosotros malestar e inconformismo son comunes en el mundo actual. Basta recordar que las grandes promesas de la modernidad, aún están por cumplirse o su cumplimiento a medias ha dejado mucho que desear, así como en otros casos, las distorsiones a las cuales han sido sometidas han terminado por provocar resultados adversos y perversos. La promesa de igualdad resulta un caso dicente, la promesa de libertad tampoco ha sido satisfecha, de igual modo la promesa de paz, la de justicia, la de dominio de la naturaleza en beneficio de la humanidad, todo lo contrario, ésta última ha devenido en destrucción de la misma y en crisis ecológica (Santos, 2006: 18 – 19). Esta breve consideración de problemas debería bastar, considera, no solo para hacernos cuestionar críticamente la naturaleza y la condición moral de nuestra sociedad, sino también para emprender la búsqueda de otras alternativas críticas. Resalta, que sobre esos cuestionamientos e indagaciones siempre reposó la teoría crítica moderna. Afirma que nadie mejor que Horkheimer ha definido de una manera adecuada la teoría crítica moderna. Refiere a Horkheimer para resaltar las bondades, pero también las limitaciones de la teoría crítica moderna. Desde la perspectiva de Horkheimer, la teoría crítica es, sobre todo, una teoría epistemológicamente fundada en la necesidad de superar el dualismo burgués entre la actividad científica individual y la actividad social que lo rodea, así como su irracionalidad. La irracionalidad de la sociedad moderna, sostiene Horkheimer, reside en el hecho de que dicha sociedad ha sido producto de una voluntad particular, la del capitalismo, y no de una voluntad general, “una voluntad mancomunada y consciente de sí misma” (Horkheimer, 1972:208. Cit. por Santos, 2006: 19). Siguiendo la posición de Horkheimer, se refiere a que la teoría crítica moderna concibe la sociedad como una totalidad y, por tanto, su propuesta se ha configurado como una alternativa total frente a la sociedad existente. La teoría marxista, dice, es el ejemplo más claro al respecto.

En ese sentido, la teoría crítica ha tomado del análisis histórico la direccionalidad y las metas hacia las cuales debe orientarse la actividad hu-

mana, y, en particular, se ha trazado la idea de una organización social razonable capaz de satisfacer las necesidades de la comunidad como un todo. La lucha por lograr dichas metas es intrínseca a la teoría, por lo cual “la primera consecuencia de la teoría que reclama una transformación de la sociedad como un todo es la intensificación de la lucha con la que la teoría se encuentra vinculada” (Horkheimer, 1972:219. Cit. por Santos, 2006:20). Es evidente la influencia del Marxismo en la visión de Horkheimer, sostiene Boaventura. De hecho fue el Marxismo el pilar fundamental de la sociología crítica del siglo XX, no obstante los conceptos fundamentales manejados desde esta perspectiva y otras que también cimentaron dicha disciplina social, pero en especial las de carácter marxista, progresivamente fueron perdiendo centralidad o han sido reelaborados o matizados de tal forma que de hecho han perdido en gran parte su potencial crítico, dejando a la sociología crítica sin herramientas para dar respuesta a la búsqueda de alternativas a la sociedad.

Al referirse a los aspectos que han podido incidir en la dificultad de las ciencias sociales de producir una nueva teoría crítica, hace referencia a la noción de totalidad que caracteriza a la teoría crítica moderna, considerando que como construcción social, sólo la diferencia de las propuestas opuestas, las premisas que le sirven de sustento, tales como la forma de conocimiento que, por sí misma, es total, la alternativa única que promueve frente a la realidad existente, el principio único de transformación social y el único actor colectivo en el proceso de luchas para lograr dicha transformación.

El conocimiento totalizador es el conocimiento del orden sobre el caos. Al respecto, sostiene, lo que distingue a la sociología funcionalista de la marxista es el hecho de que la primera se encuentra orientada al orden de la regulación social, mientras que la segunda dirige su atención al orden de la emancipación social. Se refiere nuevamente al principio elemental que subyace a la teoría crítica moderna; es decir el futuro socialista ineludible, generado por el desarrollo constante de las fuerzas productivas y por las luchas de clase mediante las cuales se expresa. La sociología crítica moderna ha interpretado este principio con una gran libertad y en ocasiones lo ha complementado mediante revisiones profundas. En este

punto la teoría crítica moderna comparte con la sociología convencional dos aspectos importantes, a saber, la noción de agentes históricos se corresponde perfectamente con la dualidad estructura y acción que subyace a toda sociología. De otra parte, ambas tradiciones sociológicas tenían la misma noción de las relaciones que ocurrían entre naturaleza y sociedad y, así mismo, ambas concebían la industrialización como la partera del desarrollo. Por lo tanto, no resulta sorprendente que la crisis de la teoría crítica moderna haya sido confundida comúnmente con la crisis de la sociología en general. Sobre este particular considera, en primer término, que "...no existe un principio único de transformación social, considera que, incluso, aquellos que aún continúan creyendo en un futuro socialista lo conciben como un futuro posible, que compite con otro tipo de alternativas posibles. Así mismo, no existen agentes históricos, ni tampoco una forma única de dominación. Los rostros de la dominación y de la opresión son múltiples y, muchos de ellos, como por ejemplo la dominación patriarcal, han sido irresponsablemente pasados por alto por la teoría crítica moderna ... Si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas de y los agentes de resistencias "(Santos, 2006:23). De allí que, y ante la ausencia de un principio único, no resulte posible reunir a los diferentes tipos de resistencia y a todos los agentes allí involucrados bajo la égida de una gran teoría común. Concluye su posición al respecto, considerando que más que una teoría común lo que se requiere es una **teoría de la traducción**, capaz de hacer mutuamente inteligibles las diferentes luchas, posibilitando de esta manera que diferentes actores colectivos se expresen sobre las diversas formas de opresión a las que hacen resistencia y en torno a las aspiraciones que los movilizan (Santos, 2006:24). En segundo término, hace una severa crítica, a quienes consideran que la industrialización ha sido el motor del progreso y la partera del desarrollo, sosteniendo que ni lo uno ni lo otro, ya que la industrialización al sustentarse en una concepción retrógrada de la naturaleza, hace caso omiso a los efectos perversos que la misma produce en la naturaleza y, por ende, en la sociedad. Señala que para las dos terceras partes de la humanidad la industrialización no ha representado desarrollo alguno, si por desarrollo se entiende el crecimiento de la economía y la posibilidad de que los países menos desarrollados se puedan acercar a los niveles propios de los países desarrollados. Pues resulta fácil

demostrar como dicha meta no ha sido más que un espejismo, toda vez que el margen de desigualdad entre los países ricos y pobres no ha cesado de crecer. Por otra parte, si por desarrollo se entiende el crecimiento de la economía para garantizar a la población una mejor calidad de vida, hoy resulta fácil comprobar que el bienestar de la población no depende tanto de la cantidad de riqueza sino de la debida distribución. Es obvio, sostiene, el fracaso del espejismo del desarrollo desde esa perspectiva. De allí que, en lugar de buscar modelos alternativos de desarrollo, es el momento de **crear alternativas de desarrollo al mismo** (Santos, 2006:24)

En ese sentido la crisis de la teoría crítica moderna, sostiene Santos, ha acarreado algunas consecuencias perturbadoras, sobre todo, a la hora de tomar posición respecto al adversario. Por mucho tiempo las alternativas científicas también fueron alternativas políticas de manera inequívoca. Las mismas eran diferenciadas mediante íconos políticos distintivos que facilitaban la tarea de distinguir los campos políticos y sus contradicciones; pero la crisis de la teoría crítica moderna también precipitó la crisis de la diferenciación a través de dichos íconos; así, por ejemplo, el ícono de la oposición capitalismo/socialismo, se fue reemplazando progresivamente por el de la sociedad industrial, luego de la sociedad postindustrial y al final por aquel de la sociedad informática. La oposición entre el imperialismo y la modernización fue gradualmente reemplazada por el concepto intrínsecamente híbrido de globalización. La oposición revolución/ democracia fue suplida por los conceptos de ajuste estructural al igual que por conceptos híbridos como el de participación o de desarrollo sostenible. Mediante este tipo de política semántica los diferentes campos de confrontación dejaron de tener un nombre y una insignia y, por lo tanto, dejaron de ser, en gran medida, ámbitos de diferenciación. La falta de precisión política en torno al adversario, en ese sentido se ha constituido en un síndrome que se ha visto reforzado por el descubrimiento de las diversas formas de opresión, de resistencia y de agentes colectivos involucrados.

Concluye el autor que las dificultades actuales para construir una nueva teoría crítica, tienen que ver tanto con la consideración según la cual no pareciera existir solución para los problemas modernos, resultantes

del incumplimiento de las promesas de la modernidad, como también por el hecho que las condiciones que dieron lugar a la crisis de la teoría crítica moderna aún no se han constituido en condiciones para su superación. Aquí, sostiene Boaventura, radica la complejidad de **su postura de transición**, tal y como es expresada "... estamos enfrentando diversos problemas modernos para los cuales no existen soluciones modernas". En relación a esta consideración hay diferentes posturas. Según una posición a la que denomina "posmodernismo celebratorio", el hecho de que no existan soluciones modernas indica que probablemente no hay problemas modernos, o que en realidad no hay promesas modernas. Desde esta perspectiva, lo que existe debe ser aceptado y elogiado. Según otra postura, a la que ha denominado "posmodernidad inquietante o de oposición" se asume que existe una disyunción entre los problemas de la modernidad y las posibles soluciones de la posmodernidad; dicha disyunción debe ser convertida en punto de partida para afrontar los desafíos derivados del intento de construir una teoría crítica posmoderna (Santos, 2006:25). Es esta la postura que asume Boaventura, como veremos, en términos generales, a continuación.

5. LA REINVENCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y DE LA EMANCIPACIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DE UNA NUEVA TEORÍA CRÍTICA.

En la búsqueda de una teoría crítica que ayude a superar las ausencias, debilidades e inconsistencias de la teoría crítica moderna respecto a la complejidad del mundo y contribuya a la reinvencción del conocimiento y la emancipación social, Boaventura asume consideraciones importantes de la crítica posmoderna que en su perspectiva adquieren características peculiares que la diferencian de la crítica posmoderna dominante

Desde esa perspectiva considera que toda forma de conocimiento crítico que tienda a diferenciarse de la tradición crítica eurocéntrica, debe comenzar por una crítica al conocimiento en general que implique, en lo fundamental, el reconocimiento del otro como sujeto de conocimiento y

la posibilidad de existencia de otros conocimientos, sustentados en otros principios y regidas por otras lógicas. Llama la atención en este sentido sobre el principio de solidaridad y el reconocimiento del otro, implicados en el conocimiento como emancipación, abordando, lo que considera son los desafíos que debe enfrentar dicha forma de conocimiento en la fase de transición epistemológica que estamos viviendo.

Afirma, que en la fase de transición paradigmática que vive el conocimiento contemporáneo, la teoría crítica posmoderna está siendo construida sobre los cimientos de una tradición crítica moderna marginada y epistemológicamente desacreditada. Convoca a la reinención del conocimiento como emancipación, introduciendo algunas de sus características fundamentales. En vez de considerar al otro como objeto y subestimarle como sujeto, se trata, en el conocimiento como emancipación, de reconocer al otro como sujeto de conocimiento; en otras palabras, llevar al otro del estatus de objeto al estatus de sujeto. Esta forma de conocimiento como reconocimiento implica un principio fundamental, el de **solidaridad**; pero, estamos tan acostumbrados a concebir el conocimiento como un principio de orden sobre las cosas y las personas, que nos resulta difícil, acota el autor, imaginar una forma de conocimiento que pueda desarrollarse con base a un principio de solidaridad. Es este uno de los retos que debe ser encarados en el proceso de reinención del conocimiento como emancipación.

Sostiene que luego de saber lo que ocurrió con las alternativas propuestas por la teoría crítica moderna, ya no se trata de pensar meramente en alternativas, sino de pensarla, pero de otro modo, desde otro ángulo de lectura. Su planteamiento de reinención del conocimiento emancipación, pasa por una revisión de los principios de solidaridad y de orden, colocando el énfasis en el principio de solidaridad. El principio de solidaridad lo concibe como el principio rector y como el producto siempre incompleto del conocimiento y de la acción normativa. Considera que el conocimiento en cierto punto se convierte en una pregunta ética, no de carácter universal, porque no existe ética universal. Así como no existe ética universal, no existe conocimiento universal. Desde esta perspectiva, existen diversos tipos de conocimientos, diferentes maneras de conocer, formas con las cuales debe-

mos reencontrarnos, poner el empeño en localizarlas, en valorarlas, porque representan alternativas diversas de conocimientos y de acción. Se debe emprender su búsqueda, tanto en aquellos escenarios en donde las mismas han sufrido una supresión, como en aquellos donde se las han arreglado para subsistir, así sea de una forma desacreditada o marginada; no importa por cual escenario empecemos la búsqueda, lo que sí está claro para Boaventura es que la misma debe comenzar y desarrollarse en el Sur, entendiendo por Sur la metáfora con la cual el autor identifica el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el sistema capitalista globalizado. Se trata de uno de los conceptos centrales de su perspectiva epistemológica, producto de una larga experiencia de investigación, que ya aparece en sus trabajos desde las décadas anteriores (Santos, 1995:506)

La adopción del conocimiento como emancipación debe enfrentarse a tres desafíos que conllevan, a su manera de ver, tres implicaciones para las ciencias sociales en general y para la sociología en particular. El primer desafío implica pasar del culturalismo al multiculturalismo, toda vez que la solidaridad es una forma de conocimiento que es adquirida mediante el reconocimiento del otro; el otro puede ser conocido sólo si se le acepta como un creador de conocimientos. De esta manera todo tipo de conocimiento como emancipación es necesariamente multicultural, por lo tanto, implica un diálogo multicultural.

Pero, sostiene Santos, la construcción de un conocimiento multicultural se ve enfrentada a dos grandes dificultades, el silencio y la diferencia. La primera, lo lleva a considerar los efectos perversos de la ciencia moderna. Considera en este sentido que el dominio global de la ciencia moderna en tanto conocimiento como regulación, trajo consigo la destrucción de varias formas de conocimiento, particularmente aquellas propias de los pueblos sometidos bajo el colonialismo occidental. Dicho tipo de destrucción produjo diferentes silencios que volvieron impronunciables las diversas necesidades y aspiraciones de pueblos o grupos sociales, cuyas formas de conocimientos fueron aniquiladas y con ellas sus formas de concebir y conocer al mundo, en otras palabras, fueron reducidas al silencio. Bajo la invocación de los valores universales, autorizados por la razón dominante, la razón de una raza, un género, una clase social fue

impuesta de hecho. Estas realidades constituyen un enorme desafío para el diálogo multicultural. De este modo Boaventura, introduce otra de sus propuestas fundamentales que alude fundamentalmente al compromiso del conocimiento social, al considerar que todas esas realidades silenciadas, sólo pueden ser conocidas y comprendidas mediante la ayuda de **una sociología de las ausencias** que sea capaz de avanzar a través de una comparación entre los discursos hegemónicos y contrahegemónicos disponibles, al igual que a través de un análisis de las jerarquías que se dan entre ellos y de los espacios vacíos creados por dichas jerarquías. (Santos, 2006: 29 y 30). La segunda dificultad a la que se ve enfrentada el conocimiento multicultural, es la diferencia. El conocimiento, y, por lo tanto, la solidaridad, sólo se da en la diferencia; sin embargo, la diferencia sin inteligibilidad, es decir sin posibilidad de ser entendible, comprensible, descifrable, puede conducir a la no valoración, y en última instancia, a la indiferencia. Es a partir de esta dificultad que surge, en la perspectiva de Boaventura, la necesidad de construir **una teoría de la traducción** como parte integral de la teoría crítica postmoderna. Considera que es mediante la traducción y de lo que ha denominado, en anteriores oportunidades, **hermenéutica diatópica** (Santos: 1995: 340), como una necesidad, una aspiración y una práctica, en una cultura dada, pueden volverse comprensibles e inteligibles para otra cultura. De esta forma, concluye este primer desafío del conocimiento como emancipación, afirmando que éste no pretende constituirse en una gran teoría, sino en una teoría de la traducción que pueda convertirse en la base epistemológica de las prácticas emancipatorias.

El segundo desafío del conocimiento como emancipación implica pasar del conocimiento y las técnicas especializadas a un conocimiento edificante. Una de las características de la ciencia moderna, ha sido producir y aplicar conocimientos, escapando de las consecuencias que pueden acarrear a la humanidad, han prevalecido fundamentalmente los intereses económicos por encima de los sociales. La teoría crítica postmoderna parte del supuesto de que el conocimiento siempre es contextualizado por las condiciones que lo hacen posible y que el mismo progresa y se distancia de aquella forma de conocimiento en la medida en que cambian dichas condiciones. El conocimiento como emancipación asume las

consecuencias de su impacto y, es por ello, que este tipo de conocimiento es prudente y finito (Santos, 2006:31)

El tercer desafío del conocimiento como emancipación implica pasar de la acción conformista a la acción rebelde. La teoría crítica moderna, al igual que la sociología convencional se ha concentrado en la dicotomía estructura/acción y ha construido sobre ella su marco analítico y teórico. Llegó un momento en que la teoría crítica se convirtió en un debate sobre el principio del orden que sobre el de solidaridad; es decir fue absorbida por el campo epistemológico del conocimiento como regulación. Desde el punto de vista de la teoría crítica postmoderna, considera Santos, la atención debería concentrarse en otra dualidad, la dualidad de la acción conformista y la acción rebelde (Santos, 2006:31). La tarea más importante de la teoría crítica postmoderna es explorar y analizar todas aquellas formas específicas de socialización, de educación y de trabajo que promuevan la generación de subjetividades, sean estas rebeldes o conformistas. Es dentro de este contexto que la teoría crítica posmoderna intenta reconstruir el concepto y la práctica de la transformación social.

Los tres desafíos del conocimiento como emancipación identificados, considera Boaventura tienen implicaciones significativas para el futuro de la sociología.

6. LO POSMODERNO Y LO POSCOLONIAL EN LA REINVENCIÓN DEL CONOCIMIENTO Y LA EMANCIPACIÓN SOCIAL.

En el interés de reinventar el conocimiento y la emancipación social, Boaventura De Sousa Santos transita del camino epistemológico al camino político y social. En ese proceso entra en un diálogo crítico con las corrientes posmodernas y poscoloniales dominantes para avanzar a lo que hoy en día significa su propuesta de comprensión transformadora del mundo. Hemos creído conveniente reseñar ese proceso, en sus principales aristas, a manera de ir clarificando el modo como el autor concibe las corrientes de pensamiento en referencia, su deslinde respecto a las

mismas, las implicaciones teórico, conceptuales, éticos, políticos y sociales de su tránsito de lo posmoderno a lo poscolonial y su avance más allá de éstos en la comprensión transformadora del mundo, sobre todo, porque ese tránsito ha implicado todo un proceso de reformulación y reconstrucción teórica en el cual se van haciendo presente los principales supuestos, premisas y elementos teóricos conceptuales, metódicos, éticos, políticos y sociales que sustentan y configuran sus principales propuestas epistemológicas.

a. Lo posmoderno en la perspectiva epistemológica de Boaventura De Sousa Santos.

A los fines de ir despejando la perspectiva epistemológica de Boaventura, hemos considerado necesario reseñar las más importantes reformulaciones teóricas que han tenido lugar en la evolución de su pensamiento, en especial aquéllas que tienen que ver con la vertiente de la visión posmoderna que comienza a asumir a partir de la década de los ochenta del siglo recientemente pasado. En una especie de relatoría que el mismo autor hace, en una de sus obras, sobre el uso de los términos “posmoderno” y “posmodernidad”, muestra su inconformidad teórica al respecto; deja claro aquellos aspectos que lo deslindan de las visiones posmodernas dominantes y los procesos que progresivamente lo llevaron a ampliar los conceptos en referencia.

A mediados de los años ochenta del siglo pasado, en el contexto del debate epistemológico que caracterizaba el clima cultural de la época, el propio Boaventura sostiene que había llegado a la conclusión que tanto la ciencia en general, como las ciencias sociales en particular, estaban presididas por un paradigma epistemológico y un modelo de racionalidad sumamente desgastado, que había entrado en crisis y estaba llegando a su fin. Es en el contexto de ese debate que comienza a utilizar los términos posmoderno y posmodernidad.

Efectivamente, sostiene, los signos del desgaste resultaban tan evidentes que podría hablarse de crisis de paradigma. Entre las ideas fundamentales de dicho paradigma que entraban en cuestionamiento, del cual el positivismo fue su mejor expresión, refiere fundamentalmente los siguientes aspectos: la dualidad entre sujeto y objeto; la distinción entre

naturaleza, sociedad o cultura; la reducción de la complejidad del mundo a simples leyes, susceptibles de ser formuladas matemáticamente; la concepción de la realidad dominada por un mecanismo determinista y de la verdad como representación transparente de la realidad; la distinción estricta entre conocimiento científico y otras formas de conocimientos; la consideración del conocimiento científico como el único riguroso y válido, en exclusión de otros tipos de conocimientos, tales como el sentido común, el conocimiento humanístico y social; el privilegio de la causalidad funcional, entre otros.

La argumentación de Boaventura contra dicho paradigma, estuvo basada, según refiere, en la reflexión epistemológica que venía avanzando particularmente de la ciencia física, proveniente de prácticas científicas y conocimiento derivados desde perspectivas completamente diferentes a la prevaleciente en la ciencia moderna; lo que de algún modo permitía vislumbrar alternativas epistemológicas y la emergencia de un paradigma que para entonces denominó ciencia posmoderna (Santos, 1996). Se trataba con esta denominación de defender las posibilidades de otra forma de conocimiento, de otra racionalidad respecto a la primacía del conocimiento científico moderno; una racionalidad más amplia en la búsqueda de la superación de la dicotomía naturaleza/sociedad; de la relación también dicotómica sujeto/objeto, en la aproximación de las ciencias naturales a las ciencias sociales y de éstas a las humanidades, en una nueva relación entre ciencia y ética y, en una nueva articulación, más equilibrada entre conocimiento científico y otras formas de conocimiento, con el objetivo de transformar la ciencia en nuevo sentido común, más asequible, más digerible y cercano al común de la gente. Para lo que propuso el concepto de doble ruptura epistemológica. En los años siguientes, señala el autor, esta propuesta epistemológica evolucionó y se consolidó con contribuciones de las epistemologías feministas y de los estudios culturales y sociales.

A inicio de los años noventa del siglo pasado, la acumulación de la crisis tanto del capitalismo como del socialismo en los países de Europa del Este lo llevaron a ampliar el concepto de posmoderno y posmodernidad, pasando entonces a designar, con esas denominacio-

nes, no sólo un nuevo paradigma epistemológico sino un nuevo paradigma político y social (Santos, 2006: 36). Se trataba ahora de pensar la transformación social más allá del capitalismo y más allá de las alternativas teóricas y prácticas existentes al capitalismo, producidas por la modernidad occidental. La transición epistemológica y la transición social y política fueron concebidas, en la perspectiva de Boaventura, como autónomas y sujetas a diferentes lógicas, dinámicas y ritmos más complementarios.

Refiriéndose al sentido que le asigna a los conceptos de posmoderno y posmodernidad en su perspectiva, señala que desde el inicio advirtió que la designación “posmoderno” era inadecuado, no sólo porque definía al nuevo paradigma por lo negativo, sino también porque presuponía una secuencia temporal; esto es, la idea de que el nuevo paradigma sólo podría emerger después que el paradigma de la ciencia moderna completara su curso. Si bien esto estuvo lejos de suceder, acota, resulta también que el desarrollo tanto científico como social no fue homogéneo en el mundo, por lo que la posmodernidad podría ser entendida más como un privilegio de las sociedades centrales donde la modernidad había logrado niveles de realización.

En el transitar del campo epistemológico al campo político y social, se da cuenta que el concepto de posmodernidad que estaba proponiendo distaba mucho del que estaba circulando tanto en Europa como en los estados Unidos. Este último incluía, en su rechazo a la modernidad- siempre pensada como modernidad occidental-un rechazo total a sus modelos de racionalidad y sus valores al igual que a las grandes narrativas relacionadas con la transformación social emancipatoria; es decir incluyó en la crítica de la modernidad la propia idea de pensamiento crítico que la modernidad misma había marginado y subestimado; de tal modo que como desde esa perspectiva ya la modernidad había llegado a su máxima expresión, o sea el capitalismo, no había entonces más alternativas que buscar. La crítica posmoderna en este sentido terminó paradójicamente celebrando la sociedad que la misma sociedad moldeó. Contrario a ello, sostiene que su idea de posmodernidad, si bien apuntó a radicalizar la crítica de la modernidad occidental,

proponiendo una nueva teoría crítica, que a diferencia de la teoría crítica moderna no convirtiera, a su entender, la idea de transformación emancipatoria en una nueva forma de opresión social; también es cierto que en su perspectiva nunca ha estado ausente la búsqueda de alternativas paradigmáticas, no sólo en el plano epistemológico, sino también en lo político y social así como la estimación de los valores de la modernidad. En este último sentido, considera que "...los valores modernos de libertad, de igualdad y de solidaridad siempre serán fundamentales, tan fundamentales como las críticas a los actos de violencia en su nombre y del pobre desempeño concreto que ha tenido en las sociedades capitalistas" (Santos, 2006:37).

A fin de contraponer y deslindarse del posmodernismo que denominó como celebratorio, designó su concepción como posmodernismo de oposición. Sustentó esta formulación en la idea según la cual vivimos en sociedades confrontadas con problemas, resultantes precisamente de la falta de realización práctica de los valores modernos de libertad, igualdad y solidaridad para los cuales no disponemos de soluciones modernas. De allí, sostiene, la necesidad de **reinventar una emancipación social**, e igualmente aclarar, que en su crítica a la ciencia moderna nunca adoptó un relativismo epistemológico o cultural.

En su propuesta de **reconstrucción teórica**, parte de ideas y concepciones que, siendo modernas, a su entender, habían sido marginadas por las concepciones dominantes de la modernidad. Se refiere específicamente al principio de comunidad en el pilar de la regulación social moderna y a una racionalidad estético-expresiva en el pilar de la emancipación social moderna.

b. De lo posmoderno a lo poscolonial en la perspectiva epistemológica de Boaventura De Sousa Santos.

A mediados de los años noventa, sin embargo, le fue claro que tal reconstrucción sólo podría ser completada a partir de las experiencias de las víctimas; es decir, de los grupos sociales que habían sufrido las consecuencias del exclusivismo epistemológico de la ciencia moderna y la reducción de las posibilidades emancipatorias de la modernidad occidental. Tal reducción, a su entender, transformó la emancipación social

en el doble, más que en lo opuesto, a una regulación social. Aparece así su interés por el Sur en su propuesta de reconstrucción teórica, entendido el Sur como una metáfora del sufrimiento humano causado por el capitalismo. A partir de entonces su interés por aprender del Sur, encarnó su objetivo de **reinventar una emancipación social**, más allá de la teoría crítica moderna.

En los últimos años, podríamos hablar de la primera década del siglo XXI, Boaventura vuelve a hacer algunas reformulaciones en su teorización. Efectivamente, comienza a darse cuenta, que aprender del Sur es una exigencia que para llevarse a cabo obliga a algunas reformulaciones en la reconstrucción teórica que venía proponiendo. Vuelve sobre su insatisfacción con el uso en su teorización del término “posmoderno”, entre otras cosas, porque la hegemonía del posmodernismo celebratorio virtualmente incapacitó su alternativa, es decir el posmodernismo de oposición que había propuesto. Al mismo tiempo, se da cuenta que la idea de posmodernidad apunta demasiado a la descripción que la modernidad ofrece de sí misma y en esa medida, considera, oculta la descripción que de ella hicieron los pueblos y culturas que sufrieron actos de violencia con la imposición de la modernidad occidental. Esta violencia, enfatiza, tuvo un nombre, colonialismo.

Al referirse Santos al colonialismo y a la violencia que implicó y ha implicado la imposición de la modernidad occidental en muchos pueblos y culturas, considera que esta violencia nunca fue incluida en una auto representación de la modernidad occidental, porque el colonialismo fue concebido como una misión civilizatoria dentro del marco historicista occidental y fue en esos términos que el desarrollo europeo marcó el camino al resto del mundo. Se refiere a un historicismo que comprende tanto a la teoría política liberal como al marxismo.

Esa crítica y esa ausencia alude, de algún modo, tanto a la necesidad de incluir también esas realidades en el posmodernismo de oposición como a la necesidad de analizar hasta cual punto las mismas son consideradas en las perspectivas poscoloniales. De allí que se plantee la necesidad de discutir, para avanzar en su teorización, el sentido y los límites de su crítica radical a la modernidad occidental, buscando de esta forma, por una parte,

clarificar bien su postura posmoderna de oposición y, por otra, visibilizar la violencia que ha significado el colonialismo, desde una postura poscolonial

Volviendo al posmodernismo de oposición que propone, y a los efectos de aclarar los criterios de racionalidad que lo dotan de sentido. Parte de la consideración que no existe una única visión de posmodernidad, son diversas las concepciones que se definen como posmodernas. Las concepciones dominantes que incluyen nombres como Rorty (1979), Lyotard (1979), Baudrillard (1984), Vattimo (1987), Jamenson (1991) se caracterizan por las siguientes líneas de pensamiento: Crítica del universalismo y de las principales narrativas sobre la linealidad de la historia expresadas en conceptos como progreso, desarrollo o modernización; renuncia a proyectos colectivos de transformación social, siendo considerada la emancipación social un mito sin consistencia; celebración del fin de la utopía, del escepticismo en la política y de la parodia en la estética; concepción de la crítica como deconstrucción; relativismo o sincretismo cultural; énfasis en la fragmentación, las fisuras, en los márgenes y periferias, en la heterogeneidad y la pluralidad de las diferencias, de los agentes, de las subjetividades; epistemología constructivista, no funcionalista y antiesencialista (Santos, 2006:39).

Esa caracterización, ciertamente incompleta, sostiene, permite identificar las principales diferencias que existen respecto al posmodernismo de oposición que defiende. Más que renunciar a proyectos colectivos, propone una pluralidad de proyectos colectivos articulados de manera no jerárquica, mediante procedimientos de traducción que sustituyan la formulación de una teoría general de transformación social. En vez de celebración del fin de la utopía, propone utopías realistas, plurales y críticas. Más que renunciar a una emancipación social, propone su reinvención. En lugar de la melancolía, propone un optimismo trágico. En vez del relativismo propone una pluralidad y la construcción de una ética desde abajo. Como reemplazo de la deconstrucción propone una teoría crítica posmoderna profundamente autorreflexiva e inmune a la obsesión de deconstruir la propia resistencia en la que ella se funda. En vez del fin de la política, propone la creación de subjetividades transgresivas que promuevan el paso de la acción conformista a la acción rebelde. En

lugar de un sincretismo acrítico, propone un mestizaje o una hibridación con una conciencia de las relaciones de poder que en ella intervienen, esto es, con una investigación de quién hibrida a quién o qué y en que contextos y con qué propósitos (Santos, 2006: 40).

En relación a las convergencias, aclara el autor, el posmodernismo de oposición tiene en común con las concepciones dominantes del posmodernismo, la crítica del universalismo y de la linealidad de la historia, de las totalidades jerárquicas y de las metanarrativas; el énfasis en la pluralidad, en la heterogeneidad, en las márgenes o periferias; la consideración de una epistemología constructivista más no nihilista o relativista. La concepción posmoderna que defiende, sostiene Boaventura, está claramente ligada a la concepción de modernidad occidental, que es el punto de partida de sus análisis y teorización. En ese punto reside cierta ambivalencia en relación al poscolonialismo.

Ahora bien, al referirse Boaventura a las realidades ocultas por la modernidad occidental en su expansión colonial y la relación de ello con su postura posmoderna de oposición, destaca, que es en el plano epistemológico donde el colonialismo asume su mayor centralidad, en la perspectiva posmoderna de oposición que él viene defendiendo. Esto queda claramente expresado en la distinción que hace el autor entre las dos formas de conocimiento sancionadas por la modernidad occidental, a saber, el conocimiento como regulación y el conocimiento como emancipación. El conocimiento como regulación es una forma de conocimiento construida a lo largo de una trayectoria entre la ignorancia concebida como caos y el saber concebido como orden; mientras que el conocimiento como emancipación se construyó a lo largo de una trayectoria entre ignorancia como colonialismo y el saber concebido como solidaridad. La ignorancia colonialista reside en el rechazo del reconocimiento del otro como igual y en la reducción de éste a la categoría de objeto.

La progresiva sobreposición de la lógica del desarrollo de la modernidad occidental y de la lógica del capitalismo devino en una total supremacía del conocimiento como regulación, recodificando éste en sus propios términos el conocimiento como emancipación. De este modo, la forma de ignorancia en el conocimiento como emancipación (el colo-

nialismo) fue recodificado como una forma de saber en el conocimiento como regulación (el colonialismo como orden). Este es el proceso histórico, a través del cual la ciencia moderna, cada vez más al servicio del desarrollo capitalista, consolida su primacía epistemológica. En otras palabras, las dos zonas de contacto entre modernidad occidental y las sociedades no occidentales, a saber, la zona colonial y la zona epistemológica; ambas caracterizadas por drásticas desigualdades de poder, gradualmente se fueron fusionando; proceso de fusión éste que contribuyó, precisamente, a que el colonialismo como relación social sobreviviese al colonialismo como relación política.

De tal modo que, si bien el colonialismo como centralidad epistémica está presente en la visión posmoderna de oposición de Santos, también lo está en el modo como concibe las subjetividades capaces de llevar a cabo la transición paradigmática en los dominios social y políticos. Dichas subjetividades las concibe a partir de tres metáforas generadoras, a saber, la frontera, el barroco y el sur. Todas ellas connotan la idea del margen o la periferia. La frontera, como es obvio; lo barroco, como un ethos subalterno de la modernidad occidental, y el Sur, como metáfora del sufrimiento humano causado por la modernidad capitalista. En la metáfora del Sur ha puesto su mayor empeño en su obra relacionada con la emancipación como reinención social: **reconstrucción de la emancipación social a partir del Sur**

A través de la metáfora del Sur, que es una de sus principales propuestas, coloca las relaciones Norte/Sur en el centro de la reinención de la emancipación social y explícitamente marca su distancia respecto a las concepciones posmodernas y posestructuralistas dominantes, al no tematizar la subordinación imperial del Sur en relación al Norte, como si el Norte fuera sólo “nosotros” y no “nosotros y ellos”. Propone, al contrario, como orientación epistemológica, política y cultural, que nos desfamiliaricemos del Norte imperial y que aprendamos con el Sur. Más advierte que el Sur es en sí, un producto del imperio, y por eso aprender con el Sur requiere igualmente una desfamiliarización en relación al Sur imperial, es decir, a todo lo que en el Sur es el resultado de la relación capitalista colonial. Así, solo se aprende del Sur en la medida que éste se

concibe como resistencia a la dominación del Norte y que se busca en él lo que no ha sido totalmente desfigurado o destruido por tal dominación. En otros términos, sólo se aprende del Sur en la medida que se contribuya a su eliminación como producto del imperio (Santos, 2006: 44).

Desde inicio de la primera década del presente siglo, sostiene, ha estado tratando de darle consistencia política a esa orientación epistemológica, analizando la globalización como una zona de confrontación entre proyectos hegemónicos y contrahegemónicos (Santos, 2014, 2017, 2019). En este contexto el Sur emerge protagonizando una globalización contrahegemónica, cuya manifestación más consistente, a juicio de Boaventura, lo constituye el Foro Social Mundial.

Luego de esta aclaratorias sobre su concepción y los aspectos conceptuales que la constituyen termina sosteniendo que, en contraposición a las corrientes dominantes del pensamiento posmoderno y posestructuralista, el posmodernismo de oposición concibe la superación de la modernidad occidental a partir de una perspectiva poscolonial y postimperial. En tal sentido la posmodernidad de oposición se posiciona en las márgenes o en las periferias más extremas de la modernidad occidental para desde allí avanzar con una nueva mirada crítica sobre ella. Sin embargo, se coloca dentro y no fuera de la periferia, sintiéndola, experimentándola, interpretándola, en otras palabras, aprendiendo a partir de y con ella, en contraposición a algunos pensadores poscoloniales.

El proceso tendente a la superación de la modernidad occidental y la transición que ello implica, desde el posmodernismo de oposición, es concebido como un trabajo arqueológico de excavación en las ruinas de la modernidad occidental, en la búsqueda de elementos o tradiciones suprimidas o marginalizadas, representaciones particularmente incompletas porque fueron menos colonizadas por el canon hegemónico de la modernidad, capaces de guiarnos en la construcción de nuevos paradigmas en la emancipación social. Entre esas representaciones o tradiciones, el autor identifica en el pilar de la regulación, el principio de comunidad y en el pilar de la emancipación, una racionalidad estético-expresiva. Es en base a esos dos principios que construye la idea de transición paradigmática.

En el trayecto en el cual el autor revisa sus planteamientos iniciales sobre el posmodernismo de oposición y encuentra los puntos de vinculación de su perspectiva con el poscolonialismo, nuevamente Boaventura se coloca en un diálogo crítico, también de carácter oposicional, con algunos teóricos poscoloniales, pero ahora latinoamericanos, en particular con las propuestas de Walter Dignolo, Enrique Dussel y Aníbal Quijano (Santos, 2006, 2009).

Esa discusión, le permite dejar claro, que el Sur que sirve de base a su propuesta no es el sur de Europa, sino el Sur global, creado por la expansión colonial de Europa; razón por la cual la caracterización de su propuesta de reconstrucción de la emancipación social a partir del Sur y un aprendizaje con el Sur, permite, a su modo de ver, que el posmodernismo de oposición, se pueda concebir legítimamente como más poscolonial que posmoderno. No obstante, considera que, aunque aún en ese momento son necesarias algunas reformulaciones teóricas en el orden de profundizar su dimensión poscolonial, se siente obligado a cuestionar las versiones dominantes del poscolonialismo. En ese sentido destaca que:

En primer lugar, la modernidad occidental es originariamente colonialista. Considera que este factor fundamental de la modernidad no ha sido suficientemente destacado. Especifica que la dialéctica de la regulación/emancipación que considera constitutiva de la modernidad occidental, sólo prosperó en las metrópolis; las colonias fueron excluidas de esa dialéctica y sólo pudieron optar entre la represión y la violencia de asimilación. En segundo lugar, hubo en el pasado un colonialismo con relación política, sin capitalismo; pero desde el siglo XV el capitalismo no es pensable sin el colonialismo, ni el colonialismo sin el capitalismo. En su caracterización de la modernidad occidental, señala, ha enfatizado más sus relaciones de ésta con el capitalismo que sus relaciones con el colonialismo. En otras palabras, su crítica a la modernidad occidental se centra más en las relaciones con el capitalismo.

Aunque capitalismo y colonialismo se han constituido en conjunción, afirma Boaventura, no por ello deben ser confundidos. El capitalismo puede desarrollarse sin el colonialismo como relación política, tal como la historia lo demuestra; sin embargo, no puede desarrollarse sin el co-

lonialismo como relación social, tal como lo afirma Aníbal Quijano en *Colonialidad del Poder y del Saber* (Cit por Santos, 2009: 48)

A los fines de avanzar en la discusión, propone una caracterización de colonialismo, lo suficientemente amplia como para contemplar todas las formas en las cuales el mismo puede expresarse. En ese sentido lo define como el conjunto de intercambios extremadamente desiguales que se asientan en la negación de la humanidad de la parte más débil como condición para sobreexplotarlos o excluirlos como si se tratara de objetos descartables (Santos, 2006: 48).

El capitalismo, por definición no puede excluir ni descartar a todos los pueblos, pero tampoco puede existir sin pueblos sobre explotados y sin pueblos descartables y así como como capitalismo y colonialismo no deben ser confundidos, tampoco se debe confundir una lucha anticapitalista y una lucha anticolonial o poscolonial, porque ninguna de ellas puede llevarse a cabo con éxito sin la otra.

Como se ha expuesto, las reformulaciones que considera en el orden de profundizar la dimensión poscolonial de su propuesta, entablan un diálogo conflictivo con las versiones dominantes del poscolonialismo. Entre los aspectos fundamentales de esa confrontación dialógica destacan, tres puntos, a saber: el primero, tiene que ver con los prejuicios culturalista de los estudios poscoloniales. Sostiene que éstos han sido predominantemente estudios confinados a la cultura, con el riesgo de ocultar o dejar de lado la materialidad de las relaciones sociales y políticas que hacen posible, sino evitables, la reproducción de esos discursos, ideologías y prácticas simbólicas. Por otra parte, la presencia, a veces demasiado explícita, de tradiciones eurocéntricas en ellos como por ejemplo la deconstrucción y el posestructuralismo, contribuyen, a su entender, a un cierto desarme político de estos estudios. El segundo punto de conflicto se refiere a la articulación entre capitalismo y colonialismo. Las concepciones dominantes de poscolonialidad tienden a privilegiar colonialismo y colonialidad como factor explicativo de las relaciones sociales, incluyendo las formas de opresión y discriminación. Por ejemplo, considera que en la perspectiva de Aníbal Quijano se privilegia la relación colonial como explicativa de todas las formas de opresión y discriminación

en sociedades capitalista coloniales. Al entender de Boaventura, aún en las sociedades coloniales y en las que fueron coloniales, el colonialismo y el capitalismo son partes integrantes de la misma constelación de poderes, razón por la cual no le parece adecuado privilegiar uno de ellos en la explicación de las prácticas de discriminación (Santos, 2006: 49-50).

Considera, que la importancia del colonialismo y la colonialidad para explicar o entender las realidades sociales en sociedades que experimentaron el colonialismo es suficientemente significativa para no tener que ser dramatizada más allá de lo que es razonable y puede ser refutable por la complejidad de las sociedades en las que vivimos. Esta consideración es tan válida como para las sociedades coloniales como para las sociedades colonizadoras. En relación a estas últimas, considera que es importante reconocer que el colonialismo mucho después que termina como relación política continúa impregnando algunos aspectos de la cultura, de los patrones de racismo y autoritarismo social e inclusive de las visiones dominantes de las relaciones internacionales. Por esta razón cree que es equivocada que la crítica poscolonial se centre fundamentalmente en la modernidad occidental que en el capitalismo. El tercer punto de discordancia del poscolonialismo que propone tiene que ver con la provincialización de Europa, una idea propuesta por Hans George Gadamer, con la cual se designa el proceso histórico, iniciado en 1914 y concluido a fines de la segunda guerra mundial, que da lugar a la pérdida de centralidad política y cultural de Europa en el sistema mundial moderno y la subsecuente crisis de valores e instituciones que se habían difundido como universales desde el siglo XIX. Esta idea es central tanto al poscolonialismo como al posmodernismo. Básicamente Boaventura concuerda con este planteamiento, pero sugiere su profundización, dada las reflexiones que suscita. Sobre esa base propone una reprovincialización de Europa que preste atención a las desigualdades al interior de Europa y a las maneras como ellas influyen a los diferentes colonialismos europeos, así como a las diferentes especificidades del colonialismo portugués, o del español, en relación con el británico o el francés, para que de allí surjan las especificidades del poscolonialismo en cada contexto y espacio geopolítico que los caracteriza. No obstante, considera de mayor importancia el tematizar las desigualdades en el seno de Europa entre

los diferentes países colonizadores. De igual forma estima que, además de poner atención a los diferentes colonialismos, debe igualmente considerar los diferentes procesos de descolonización. En ese sentido, debe tomarse en cuenta el contraste entre una descolonización americana y la descolonización africana o asiática (Santos, 2006: 52).

De allí que concluya que el poscolonialismo de oposición que defiende, emerge orgánicamente del posmodernismo de oposición que ha venido argumentando, cuestión, a su modo de ver, que lo obliga a ir no sólo más allá del posmodernismo sino más allá del poscolonialismo.

c. Más allá de lo posmoderno y lo poscolonial en la comprensión transformadora del mundo de Boaventura De Sousa Santos.

Desde aquella amplia concepción de poscolonialidad que también incluye al colonialismo interno europeo y a su articulación con otros sistemas de poder y discriminación que tejen las desigualdades del mundo, emergen las tareas de la globalización contrahegemónica, las que en su turno plantean nuevos desafíos a la teoría crítica que se viene construyendo desde un posmodernismo de oposición a un poscolonialismo de oposición. **La globalización contrahegemónica** constituye otra de las consideraciones importantes que emerge en su propuesta. Considera que, de los lastres históricos, sociales, culturales y políticos, emerge una globalización contrahegemónica como la alternativa construida por el Sur en su extrema diversidad. Desde esa perspectiva lo que está en juego no es sólo la contraposición entre el Sur y el Norte; es también una contraposición entre el Sur del sur y el Norte del sur, y entre el Sur del norte y el norte del sur (Santos, 2009).

Efectivamente, los desafíos de una globalización contrahegemónica obligan a ir más allá de lo posmoderno y lo poscolonial en la comprensión transformadora del mundo. De una parte, la inmensa variedad de movimientos sociales y acciones que integran la globalización contrahegemónica no están contenidas en las formas de descentralización que tanto el posmodernismo, en relación a la modernidad occidental, como el poscolonialismo, en cuanto al colonialismo occidental, han propuesto. Por otra parte, la suma de voluntades y la creación de subjetividades que caracterizan a las acciones de transformación colectiva

requieren que el nuevo pensamiento crítico sea complementado por la formulación de nuevas alternativas; a lo que la visión posmoderna dominante se rehúsa a hacer y la perspectiva poscolonial prevaleciente hace parcialmente.

Identifica cuatro desafíos para el posmodernismo y el poscolonialismo en sus perspectivas dominantes, a saber:

1. “Pensar la emancipación social sin una teoría general de la emancipación social”. Al contrario del posmodernismo celebratorio, sostiene que la búsqueda de la emancipación social debe continuar, siendo una exigencia ética y política talvez, más persistente que nunca, en el mundo contemporáneo. Al contrario de alguna versión del poscolonialismo, piensa que el término “emancipación social” no debe ser descartado por ser moderno y occidental; considera sí que debe ser profundamente reconceptualizado para integrar las propuestas emancipatorias de transformación social formuladas por los diferentes movimientos y organizaciones sociales que componen la globalización contrahegemónica y que tienen poco en común, en términos de objetivos, estrategias, sujetos colectivos y formas de actuación, con las propuestas que históricamente constituyeron los patrones occidentales de emancipación social (Santos, 2006:53)

En lugar de una teoría general de emancipación social, propone un procedimiento de traducción entre los diferentes proyectos parciales de emancipación social. El trabajo de traducción apunta a transformar la incommensurabilidad en diferencia, una diferencia capaz de hacer posible una inteligibilidad recíproca entre los diferentes proyectos de emancipación social sin que ninguno pueda subordinar o absorber a cualquier otro.

2. “Determinar en qué medida la cultura eurocéntrica y la cultura política occidental son hoy en día indispensables para reinventar la emancipación social”. Se trata de saber en qué medida algunos elementos simbólicos, conceptuales y valorativos de la cultura política europea son hoy patrimonio cultural y político mundial, entre ellos conceptos y valores como derechos humanos, estado, ciudadanía, sociedad civil, igualdad, libertad, justicia, racionalidad científica, soberanía, etc. Algunos de ellos proclamados en teoría y muchas veces negados en la práctica; con el co-

lonialismo aplicados para destruir culturas políticas alternativas; aunque también fueron usados para resistir el colonialismo y otras formas de opresión. ¿Pueden esos conceptos ser sustituidos por otros conceptos no occidentales para beneficio de las luchas emancipatorias? Duda que se pueda dar respuesta general afirmativa o negativa a esa pregunta. Sugiere, en ese sentido, que se dé igual peso a la idea de indispensabilidad como a la de inadecuación, es decir de incompletitud, para estar en condiciones de enfrentar el tercer desafío que identifica.

3. “Cómo maximizar la interculturalidad sin suscribir un relativismo cultural y epistemológico”. El punto es construir una posición ética y política sin fundarla en un principio absoluto, a sea de naturaleza humana o progreso, pues fue en nombre de ellos que históricamente muchas aspiraciones emancipatorias se tradujeron en forma de violencia y atrocidades, especialmente en el Sur. Ahora bien, dentro del campo de este desafío la verificación de lo inadecuado e incompleto de los conceptos de la cultura política occidental debe servir de trampolín en la búsqueda de conceptos alternativos desde otras culturas y la promoción de diálogos entre ellas, diálogos que llama **hermenéutica diatópica** que puede conducir a universalismos regionales o sectoriales construidos desde abajo, ósea por esferas públicas globales contrahegemónicas, que también llama **cosmopolitanismo subalterno o insurgente**.
4. Finalmente, el último desafío, formulado de la siguiente forma ¿es posible darles un sentido a las luchas sociales, sin darle significado a la historia? ¿Es posible pensar en una emancipación social fuera de los conceptos tales como progreso, desarrollo, modernización? El poscolonialismo ha estado haciendo una crítica al historicismo, sustentado en lo que el autor denomina monocultura del tiempo lineal; ello significa que el historicismo parte de la idea según la cual toda realidad social está históricamente determinada y debe ser analizada en función del lugar y el período histórico que ocupa en un proceso de desarrollo histórico concebido como unívoco y unidireccional. Actualmente el historicismo es criticado tanto por las corrientes posmodernas como poscoloniales; por una parte, el historicismo impide pensar que los países más desarrollados lejos de mostrarles el camino

del desarrollo a los menos desarrollados, lo que hace es obstaculizarlo o sólo se lo permite bajo condiciones que reproducen su propio subdesarrollo. La visión de etapas de desarrollo siempre deja de explicar el hecho que cuando los países más desarrollados comenzaron su proceso de desarrollo no tuvieron la necesidad de confrontarse con otros países en etapas más avanzadas de desarrollo que ellos. Además de desacreditar la idea de modelos de desarrollo alternativos o de alternativas de desarrollo, el historicismo hace imposible pensar que los países menos desarrollados sean más desarrollados que los más desarrollados en algunas características específicas. Tales características son siempre interpretadas en función de la etapa general de desarrollo en que la sociedad se encuentra.

Esa concepción, considera, aparece como hegemónica en prácticamente todos los escenarios, lo que hace difícil responder a la pregunta formulada, por lo que piensa que una respuesta negativa resulta más razonable. ¿Cómo atribuir un sentido emancipatorio a las luchas sociales, si la historia en que ocurren está desprovista de dirección hacia una emancipación social?

La crítica del historicismo y la monocultura temporal en la que está basada hace imposible una metanarrativa de emancipación social (sea ella el socialismo u otra); sin embargo, su meta es hacer posible la formulación y prosecución de múltiples narrativas de emancipación social en el sentido que viene atribuyéndole. No hay emancipación, hay emancipaciones, y lo que define a ellas como tales, no es una lógica histórica sino criterios éticos y políticos. Y como no hay una ética universal sólo nos resta el trabajo de traducción y la hermenéutica diatópica y la confrontación pragmática de las acciones con sus resultados.

7. CRÍTICA A LA RAZÓN INDOLENTE Y NUEVA PROPUESTA DE RACIONALIDAD

Ante los efectos excluyentes de la racionalidad occidental, derivados de lo que, siguiendo a Leibniz, ha dado en llamar “razón indolente

te”, Boaventura, propone la necesidad de un modo de conocer y unos procedimientos que permitan recuperar los conocimientos desechados por la razón dominante. Se trata de una propuesta de racionalidad, compuesta por tres formas de conocer, a los cuales designa con los nombres de: sociología de las ausencias, sociología de las emergencias y procedimiento de traducción; todas ellas conformando lo que el autor define como **Razón Cosmopolita**. El proceso de reflexión y construcción teórica que ello implica, lo lleva nuevamente, de manera más incisiva, a avanzar en su crítica a la razón moderna y a sus posibilidades de superación, a través de las nuevas formas de conocer en referencia.

La temática a considerar, vale decir, la razón indolente y la racionalidad cosmopolita, son el resultado de la profunda reflexión teórica y epistemológica desarrollada por Boaventura, a propósito de un proyecto de investigación internacional, coordinado por él, denominado “La reinención de la emancipación social “. Se trata de un proyecto que se propuso estudiar las alternativas a la globalización neoliberal y al capitalismo global, planteado por los movimientos sociales y por las organizaciones no gubernamentales en su lucha contra la exclusión y la discriminación en distintos campos sociales, en seis países de diferentes continentes, cinco de ellos semi-periféricos, a saber, Mozambique, Sudáfrica, Brasil, Colombia, India y Portugal (Santos, 2003, 2006, 2009).

Al referirse a los factores y circunstancias que contribuyeron a dicha reflexión, Boaventura, resalta, en primer lugar, que se trató de un proyecto asumido y dirigido desde fuera de los centros hegemónicos de producción de la ciencia social, con el objetivo de crear una comunidad científica internacional, independiente de dichos centros; en segundo lugar, el cruce que implicó, no sólo de diferentes tradiciones teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, sino también de diferentes culturas y formas de interacción entre la cultura y el conocimiento, y entre el conocimiento científico y no científico; en tercer lugar, el hecho que el proyecto se trazó sobre el terreno de las luchas, iniciativas, movimientos alternativos, la mayoría de ellos, locales, muchas veces procedentes de lugares remotos. Estos factores y circunstancias lo llevaron a la conclusión, por una parte, que la experiencia social en todo el mundo es mucho

más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante, por otra parte, que esta riqueza social está siendo desperdiciada. De este desperdicio se nutren las ideas que proclaman que no hay alternativa, que la historia llegó a su fin y otras semejantes y, por último, que, para combatir el desperdicio de la experiencia, para hacer visibles las iniciativas y movimientos alternativos y para darles credibilidad, de poco sirve la ciencia social tal y como la conocemos, pues ella ha sido responsable por esconder o desacreditar las alternativas. Considera que, para combatir el desperdicio de la experiencia, no basta con proponer otro tipo de ciencia social, es necesario proponer un modelo diferente de racionalidad. Afirma que, sin una crítica de dicho modelo de racionalidad occidental, dominante al menos desde hace dos siglos, todas las propuestas presentadas por las nuevas formas de pensar y analizar lo social, por más alternas que se juzguen, tenderán a reproducir el mismo efecto de ocultación y descredito de las experiencias y las alternativas.

Para avanzar en sus análisis y desarrollo teórico, Boaventura parte de una crítica al modelo de racionalidad occidental. Modelo de racionalidad que, siguiendo a Leibniz, como ya hemos dicho, lo denomina “razón indolente” y termina proponiendo los conceptos fundamentales (prolegómenos) de otro modelo de racionalidad que lo designa como razón cosmopolita (Santos, 2003), en la cual propone fundar tres proyectos sociológicos: la sociología de las ausencias, la sociología de las emergencias y el trabajo de traducción.

En efecto, como el autor considera que sin una crítica al modelo de racionalidad de la modernidad occidental, no es posible pensar propuestas alternas, los análisis y reflexiones, lo llevan a avanzar en la crítica a la razón indolente, en cuatro de sus expresiones: la razón impotente, la razón arrogante, la razón metonímica y la razón proléptica, centrándose en la crítica de las dos últimas, por considerarlas fundamentales para la comprensión de las exclusiones a las que han dado lugar la racionalidad occidental desde el punto de vista del conocimiento social.

Sin embargo, es de resaltar que el aspecto más fuerte de esta contribución teórica es la propuesta de racionalidad que formula para superar el desperdicio de la experiencia y del conocimiento al cual ha conducido

la lógica de la ciencia moderna. En esta propuesta entran en juego, los tres proyectos sociológicos arriba señalados (Estas contribuciones están contenidos en las compilaciones que implican varias obras de Santos, publicadas en 2002, 2003, 2006, 2009). El primer proyecto, la sociología de las ausencias, está orientada a transformar objetos imposibles en posibles y, con base a ello transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social no socializados por la totalidad metonímica. (Santos, 2009: 109). El segundo, la sociología de las emergencias, consiste en sustituir el futuro según el tiempo lineal por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas, que se van construyendo en el presente, a partir de actividades de cuidado (Santos, 2009: 127). El tercero, el trabajo de traducción, consiste en el procedimiento que permite crear inteligibilidad recíprocamente entre las experiencias del mundo, tanto disponibles como posibles, reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias (Santos, 2009:136)

Para desarrollar su crítica al modelo de racionalidad de la ciencia moderna, a la que denomina, como ya dijimos, razón indolente, y avanzar en su propuesta de racionalidad, parte de tres planteamientos, a saber, el primero, la consideración según la cual “la comprensión del mundo excede en mucho a la comprensión occidental del mundo “; el segundo, “la comprensión del mundo y la forma como ella crea y legitima el poder social tiene mucho que ver con concepciones del tiempo y de la temporalidad”; y tercero, “la característica más fundamental de la concepción occidental de la racionalidad es el hecho de, por un lado, contraer el presente y, por otro, expandir el futuro” (Santos, 2006:67). La contracción del presente, originada por una peculiar concepción de la totalidad, transformó el presente en un instante huidizo, atrincherado entre el pasado y el futuro. Del mismo modo, la concepción lineal del tiempo y la planificación de la historia, permitieron expandir el futuro indefinidamente. Cuanto más amplio es el futuro, más luminosas son las expectativas confrontadas con las experiencias del presente.

A partir de esas consideraciones, propone una racionalidad a la que denomina racionalidad cosmopolita, la cual en la fase de transición del

conocimiento que estamos viviendo, seguirá una trayectoria inversa a la racionalidad occidental, consistente en expandir el presente y contraer el futuro. Considera que sólo de esta forma será posible crear el espacio-tiempo necesario para conocer y valorar la inagotable experiencia social que está desarrollándose en el mundo, de modo de evitar el gigantesco desperdicio de la experiencia que hoy lo caracteriza. Para expandir el presente propone una sociología de las ausencias; para contraer el futuro, una sociología de las emergencias.

Considera que una teoría general no es lo suficientemente pertinente como para explicar adecuadamente la inmensa diversidad de experiencias sociales que hoy tienen lugar en el mundo. Razón por la cual, en vez de una teoría general, propone, lo que denomina trabajo de traducción, un procedimiento capaz de crear una inteligibilidad mutua entre experiencias posibles y disponibles, sin destruir su identidad

Pero, para llegar a ello es necesario, a partir de una visión crítica, entender la forma como opera y ha venido operando la Razón Indolente. Plantea que ésta se da bajo cuatro formas diferentes. La Razón Impotente, a la cual define como aquella que no se ejerce porque piensa que nada puede hacer contra una necesidad concebida como exterior a ella misma. La razón Arrogante, que no siente la necesidad de ejercer porque se imagina incondicionalmente libre y por consiguiente libre de la necesidad de demostrar su propia libertad. La razón metonímica, que se reivindica como la única forma de racionalidad y, por consiguiente, no se dedica a descubrir otros tipos de racionalidad, o, si lo hace, es sólo para convertirlas en materia prima. El autor usa el concepto de metonimia para significar la parte por el todo, y; la razón proléptica, que no tiende a pensar el futuro porque juzga que lo sabe todo de él y lo concibe como una superación lineal, automática e infinita del presente. Se vale del concepto de prolexis, para significar el conocimiento del futuro en el presente (Santos, 2006, 2009).

La razón indolente subyace, en sus distintas formas al conocimiento hegemónico, tanto científico como filosófico, producido en occidente en los últimos doscientos años. “La consolidación del Estado Liberal en Europa y América del Norte, las revoluciones industriales y el desarrollo

capitalista, el colonialismo y el imperialismo constituyen el contexto socio-político, bajo el cual la razón indolente se desplegó. Las excepciones parciales, el romanticismo y el marxismo, no fueron ni suficientemente fuertes ni suficientemente diferentes para poder ser una alternativa a la razón indolente” (Santos, 2006: 68). Ello explica, según el autor, el por qué la razón indolente creó el marco de significación para los grandes debates filosóficos y epistemológicos de los últimos siglos, colocándose a la cabeza de los mismos, dejando fuera del debate infinidad de saberes de otra índole y, en especial los de carácter no occidental. Todo ello incidió en la imposibilidad de reestructuración del conocimiento. Desde la perspectiva de Boaventura para que se den cambios profundos en la estructuración de los conocimientos es necesario cambiar la razón que los preside, en otras palabras, es preciso desafiar a la razón indolente.

En el trabajo que venimos refiriendo, Boaventura se enfrenta críticamente a la razón indolente, en dos de sus formas, la razón metonímica y la razón proléptica, por considerarlas fundacionales y no haber sido suficientemente discutidas y cuestionadas, en cambio las otras dos formas han suscitado, a su criterio, mucho más debate, a saber, el debate sobre determinismo o libre arbitrio; el debate sobre realismo o constructivismo.

a. Crítica de la Razón Metonímica y la emergencia de la sociología de las ausencias.

Para Boaventura De Sousa Santos, la crítica a la razón metonímica constituye una condición fundamental para avanzar en la conformación de una perspectiva epistemológica emancipadora que permita superar el desperdicio de la experiencia ocasionada por la hegemonía de la racionalidad occidental durante las últimas centurias y, por ende, recuperar la diversidad de saberes, conocimientos y prácticas sociales invisibilizadas. Está en juego en esta nueva perspectiva, a juicio del autor, la posibilidad de la ampliación del mundo a través de la ampliación del presente.

Comienza planteando que la razón metonímica proclama la relación del todo con las partes y viceversa. La idea de totalidad es central en esta forma de racionalidad. Desde esta perspectiva, no es posible comprender una parte de la realidad, sin referirse al todo, toda vez que éste prevalece sobre las partes; razón por la cual sólo hay una lógica que

gobierna tanto el todo como cada una de las partes. Estas no tienen existencia propia fuera de la relación con la totalidad. La forma más acabada de racionalidad para la razón metonímica es la totalidad, debido a que combina la simetría con la jerarquía. La simetría entre las partes es siempre una relación horizontal que oculta una relación vertical. Esto es así, porque al contrario de lo que proclama, el todo es en verdad una de las partes transformada en términos de referencia para las demás. De allí que todas las dicotomías legitimadas por la razón metonímica contengan una jerarquía: cultura científica/cultura literaria; conocimiento científico/conocimiento tradicional; hombre/mujer; cultura/naturaleza; civilizado/primitivo; capital/trabajo; blanco/negro; Norte/Sur; occidente/oriente; y así sucesivamente.

Ahora bien, y avanzando en la crítica, el autor sostiene, que como desde esa racionalidad, no existe nada fuera de la totalidad que sea o merezca ser inteligible, que merezca conocerse, la razón metonímica se afirma como una razón exhaustiva, exclusiva y completa, aunque sea solo una de las tantas lógicas de racionalidad que existen en el mundo y sea sólo dominante en los estratos del mundo comprendidos por la modernidad occidental. La razón metonímica, afirma Boaventura, no es capaz de aceptar que la comprensión del mundo es mucho más que la comprensión occidental del mundo, que es una de las tantas formas de racionalidad que tienen lugar en el mundo. De igual modo, sostiene el autor, para la razón metonímica ninguna de las partes puede ser pensada fuera de la relación con la totalidad. Eso quiere decir que el Norte no es inteligible fuera de la relación con el Sur; así como el conocimiento tradicional no es inteligible sin la relación con el conocimiento científico, o la mujer sin el hombre; pero, así como no hay inteligibilidad fuera de la relación con el todo, tampoco admite que alguna de las partes tenga vida propia más allá de la que le es conferida por la relación dicotómica y, mucho menos, que además de parte pueda ser totalidad. De allí que pueda concluirse que la comprensión del mundo que la razón metonímica comporta no sólo es parcial, sino que es internamente muy selectiva. Por lo tanto la modernidad occidental, dominada por la razón metonímica, no sólo tiene una razón limitada del mundo, sino también una comprensión limitada de sí misma (Santos, 2006: 70 – 72). De modo que una

transformación del mundo, fundada en este tipo de razón, no puede ser acompañada por una adecuada comprensión del mundo, pues es excluyente de un sinnúmero de realidades, experiencias y saberes.

La crítica de la razón metonímica es, considera Santos, una condición necesaria para recuperar la experiencia desperdiciada, para pasar de un mundo reducido por la modernidad occidental a un mundo inagotable de saberes y experiencias. Lo que está en juego, sostiene el autor, es la ampliación del mundo a través de la ampliación del presente. Sólo a través de un nuevo espacio-tiempo será posible identificar y valorizar la riqueza inagotable del mundo del presente. Simplemente ese nuevo espacio-tiempo presupone otra razón, que implica la aspiración de la dilatación del presente. Dilatar el presente es otra de las propuestas de Boaventura en su estructuración teórica y epistemológica.

La dilatación del presente, propuesta por el autor, se basa en dos procedimientos que cuestionan la razón metonímica en sus fundamentos. El primer cuestionamiento propone la proliferación de las totalidades. No se trata de ampliar la totalidad propuesta por la razón metonímica, sino de hacerla coexistir con otras totalidades. El segundo cuestionamiento consiste en mostrar que cualquier totalidad está hecha de heterogeneidad y que las partes que la componen tienen una vida propia fuera de ella. Sucede que la pertenencia de las partes a una totalidad dada, siempre es precaria, sea porque las partes, más allá de su estatuto de partes, tienen siempre latentemente, el estatuto de totalidad, sea porque las partes emigran de una totalidad a otra.

Avanzar en ese sentido implica, pensar los términos de las dicotomías fuera de las articulaciones y relaciones de poder que los unen, como primer paso para liberarlas de dichas relaciones, y para revelar otras relaciones alternativas que han estado ofuscadas por las dicotomías hegemónicas. Pensar el Sur como si no hubiese Norte, pensar la mujer como si no existiese hombre, pensar el esclavo como si no hubiese señor. El supuesto de este procedimiento está en la consideración según la cual, la razón metonímica al arrastrar estas entidades al interior de las dicotomías, no lo hizo con total éxito, ya que fuera de éstas quedaron componentes o fragmentos no socializados o dados a conocer por el orden de

la totalidad. Tales componentes o fragmentos han vagado fuera de esa totalidad como meteoritos perdidos en el espacio del orden sin poder ser percibidos o controlados por ella.

Es sobre la base de esos planteamientos que Boaventura avanza hacia una de sus propuestas sociológicas más importantes en términos de conocimiento o de racionalidad. Sostiene, Santos, que en la fase de transición del conocimiento que caracteriza el momento, en el cual la razón metonímica, a pesar de estar muy desacreditada, aún es dominante, la ampliación del mundo y la dilatación del presente tiene que comenzar por un procedimiento que el autor denomina **sociología de las ausencias**. Se trata de un procedimiento de investigación que trata de demostrar que lo que no existe es, en verdad, activamente producido como no existente; y, por supuesto, como una alternativa no creíble a lo que existe. Su objeto empírico es considerado imposible a la luz de las ciencias sociales convencionales, de modo que su simple definición implica de hecho una ruptura con ellas. El objetivo de la sociología de las ausencias es transformar objetos imposibles en posibles y sobre esa base transformar las ausencias en presencias, centrándose en los fragmentos de la experiencia social, excluidos o no dados a conocer por la totalidad metonímica. Para precisar más al respecto, formula las siguientes interrogantes: ¿Qué existe en el Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur?, ¿Qué existe en la medicina tradicional que escapa a la dicotomía medicina moderna/medicina tradicional?, ¿Qué existe en la mujer que es independiente de su relación con el hombre?, en otras palabras, ¿Es posible ver lo que es subalterno, fuera de la relación de subordinación?

En torno a las formas de la razón metonímica de hacer ver o creer que otras realidades no existen, Boaventura sostiene, que no hay un modo único o unívoco de producir no existencia, toda vez que son varias las lógicas y los procesos a través de las cuales la razón metonímica produce la no existencia de lo que no cabe en su totalidad y en su tiempo lineal. En ese sentido, aclara, que hay producción de no existencia siempre que una entidad dada es descalificada y tornada invisible, no ininteligible o descartable de un modo irreversible. Lo que une a las diferentes lógicas de producción de no existencia es precisamente ser expresión de

la misma monocultura racional. En ese sentido distingue cinco lógicas o modos de producción de no existencia, a saber:

La primera lógica, deriva de la monocultura del saber y del rigor del saber. Es el modo de producción de no existencia más poderoso; destacan en este sentido la cultura científica y la cultura estética o artística. Consiste en la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética respectivamente. La complicidad que une a las “dos culturas” reside en el hecho de que se abrogan, en sus respectivos campos, ser cánones exclusivos de producción de conocimientos o de creación artística. Todo lo que el canon no legitima o reconoce es declarado inexistente. Todo lo que no se produce o se cree siguiendo esos cánones se da por entendido que no existe, asumiendo así, la no existencia, la forma de ignorancia o de incultura (Santos, 2006:75, 2009).

La segunda lógica de producción de no existencia, se basa en la monocultura del tiempo lineal; la idea según la cual la historia tienen sentido y dirección únicos y conocidos. Ese sentido y esa dirección han sido formulados de diversas formas durante los últimos doscientos años: progreso, revolución, modernización, desarrollo, globalización. A todas estas formas es común la idea según la cual el tiempo es lineal y la dirección a seguir es la pautada por los países centrales del sistema mundial y junto a ellos los conocimientos, las instituciones y las formas de sociabilidad que en ellos dominan. Esta lógica produce no existencia, declarando atrasado todo aquello que, según la norma temporal, resulta asimétrico respecto a lo que es declarado avanzado. Bajo los términos de esta lógica, la modernidad occidental ha producido la no contemporaneidad de lo contemporáneo, la no visibilidad de la simultaneidad de las asimetrías de los tiempos históricos que en ella convergen. El encuentro entre el campesino africano, por ejemplo, con el funcionario del FMI en trabajo de campo, ilustra esta condición. En este caso la no existencia asume la forma de residualización. Ésta, la no existencia en ese sentido, a lo largo de doscientos años de dominio de la razón occidental, ha asumido diferentes formas de designación; en principio, como lo primitivo, luego lo tradicional, lo premoderno, lo obsoleto o lo subdesarrollado (Santos,

2006:75). En otras palabras, residuos de lo viejo, del pasado o de lo obsoleto respecto a la modernización.

La tercera, es la lógica de la clasificación social, la cual se asienta en la monocultura de la naturalización de las diferencias. Consiste en la distribución de las poblaciones por categorías que naturalizan jerarquías. La clasificación racial y la clasificación por sexo, son las manifestaciones más señaladas de esta lógica. De acuerdo con esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de una inferioridad insuperable, como algo natural. Quien es inferior lo es porque es insuperablemente inferior y, por consiguiente, no puede constituir una alternativa creíble frente a quien es superior (Santos, 2006:76).

La cuarta lógica de producción de inexistencia, es la lógica de la escala dominante. Según esta lógica, la escala adoptada como primordial determina la irrelevancia de todas las otras escalas posibles. En la modernidad occidental, la escala dominante se manifiesta de dos formas, lo universal y lo global. El universalismo es la escala que se adjudica precedencia sobre las otras realidades que son consideradas particulares. La globalización constituye la escala que en las últimas décadas adquirió una importancia sin precedentes en los más diversos campos sociales. Se trata de la escala que privilegia las entidades o realidades que extienden su ámbito por todo el globo y, que al hacerlo se sienten facultadas para considerar las entidades o realidades rivales como locales. En el ámbito de esta lógica, la no existencia es producida bajo la forma de lo particular y lo local. Permaneciendo estas formas aprisionadas en escalas que las incapacitan para ser alternativas creíbles a lo que existe de modo universal o global (Santos, 2006:76)

La quinta lógica de no existencia, es la lógica productivista y se asienta en la monocultura de los criterios de productividad capitalista. Desde esta lógica, el crecimiento económico es un objetivo racional incuestionable y, como tal, es incuestionable el criterio de productividad que le sirve. Ese criterio se aplica tanto a la naturaleza como al trabajo humano. La naturaleza productiva es la de máxima utilidad, dado el ciclo de producción, en tanto que el trabajo productivo es aquel que maximiza la generación de ganancia, igualmente en un determinado ciclo de producción. En atención a esta lógica, la no existencia es producida bajo la

forma de lo improductivo, la cual aplicada a la naturaleza es esterilidad y aplicada al trabajo es pereza o descualificación profesional.

Son estas las cinco formas sociales principales de no existencia producidas o legitimadas por la razón metonímica, a saber: lo ignorante, lo residual, lo inferior, lo local y lo improductivo. Se trata de formas sociales de inexistencia, porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas.

La producción social de esas ausencias le resta realidades al mundo, contraen el presente, al reducirlo a lo que conviene a la razón metonímica y, por consiguiente, desembocan en el desperdicio de la experiencia. La sociología de las ausencias intenta identificar el ámbito de esa sustracción y de esa contracción del mundo para que las experiencias producidas como inexistentes o como ausentes sean liberadas de esas relaciones que las invisibilizan o las producen como no existentes; de modo de tornarlas presentes. Se trata de que sean consideradas alternativas a las experiencias hegemónicas, que su credibilidad pueda ser discutida y argumentada y sus relaciones con las experiencias hegemónicas puedan ser objeto de discusión política. Aclara el autor, que la sociología de las ausencias no pretende acabar con las categorías de ignorante, residual, inferior, local o improductivo; sólo pretende que ellas dejen de ser atribuidas en función de un sólo criterio que no admite discusión ni cuestionamiento por parte de cualquier otro criterio alternativo. La sociología de las ausencias tiende así a transformar el desperdicio de la experiencia en experiencia social, con ello crea las condiciones para ampliar el campo de las experiencias creíbles en este mundo y en este tiempo, contribuyendo así, a ampliar el mundo y a dilatar el presente. La ampliación del mundo se da no solo porque aumenta el campo de las experiencias creíbles existentes, sino también porque con ellas aumenta las posibilidades de experimentación social en el futuro. La dilatación del presente se manifiesta a través de la expansión de lo que es considerado contemporáneo, de modo que, tendencialmente, todas las experiencias y prácticas que se dan simultáneamente puedan ser consideradas contemporáneas, aunque cada una a su manera (Santos, 2006:78, Santos, 2009)

El proceder de la sociología de las ausencias implica dos procesos de indagación. La primera aborda las razones por las cuales una concepción tan extraña y tan excluyente de totalidad obtuvo una primacía tan grande en los últimos doscientos años. La segunda, trata de identificar los modos de confrontar esa concepción de totalidad y la razón metonímica que la sustenta. Considera que la primera indagación, más convencional, ha sido ya abordada por varias corrientes de la sociología crítica, de los estudios sociales y culturales de la ciencia, de la crítica feminista, de la deconstrucción, de los estudios poscoloniales, etc. Razón por la cual Boaventura se concentra en la segunda forma de indagación, por ser la menos reconocida hasta el momento que realiza estos trabajos.

La superación de las totalidades homogéneas y excluyentes, así como de la razón metonímica que la sustenta se obtiene poniendo en cuestión cada una de las lógicas o modos de producción de ausencias considerados. Como la razón metonímica formó las ciencias sociales convencionales, la sociología de las ausencias es necesariamente transgresiva. En este sentido ella misma es una alternativa epistemológica a lo que ha sido desacreditado. El inconformismo con ese descrédito y la lucha por la credibilidad hacen posible su emergencia y su presencia.

A tales lógicas, Boaventura contrapone otros saberes, otras ideas y otras prácticas. Con la denominación de **Ecología de los Saberes**, Boaventura, propone sustituir la monocultura del saber científico. Considera que la primera lógica, a la que ha llamado lógica de la monocultura del saber y del rigor científico debe ser cuestionada por la identificación de otros saberes y de otros criterios de rigor que operan con credibilidad en contextos y prácticas sociales declarados no existentes por la razón metonímica. Esa credibilidad contextual debe ser considerada suficiente para que el saber en cuestión tenga legitimidad a la hora de participar en debates epistemológicos con otros saberes, sobre todo con el saber científico. La idea central de la sociología de las ausencias en este campo es que no hay ignorancia en general ni saber en general. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia en particular (Santos,1995:25, Santos,2009). De este principio de incompletitud se deduce la posibilidad del diálogo y disputa epis-

temológica entre los diferentes saberes. La confrontación y el diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias.

En este campo, la sociología de las ausencias tiende a sustituir la monocultura del saber científico por una ecología de los saberes. Esta ecología de los saberes permite no sólo superar la monocultura del saber científico, sino la idea de que los saberes no científicos son alternativos al saber científico, pues se tratan de otros saberes que pueden dialogar o confrontarse con el saber científico. Si tomamos en cuenta la biomedicina y la medicina tradicional en África, no tiene sentido considerar esta última, prevaleciente desde hace mucho tiempo, como alternativa a la primera. Lo importante es identificar los contextos y las prácticas en los que cada uno opera y el modo como conciben salud y enfermedad y de qué modo superan la ignorancia (bajo la forma de enfermedad no diagnosticada) en saber aplicado (bajo la forma de ciencia).

Con la denominación de **Ecología de las Temporalidades**, Boaventura propone superar la monocultura del tiempo lineal. La segunda lógica, la lógica de la monocultura del tiempo lineal, debe ser confrontada con la idea de que el tiempo lineal es una entre muchas concepciones del tiempo y de que si tomamos el mundo como nuestra unidad de análisis la concepción del tiempo lineal no es precisamente la más practicada. El dominio del tiempo lineal no resulta de su primacía en cuanto concepción temporal; sino de la primacía de la modernidad que la adoptó como suyo (Santos, 2006: 79-80).

La necesidad de tener en cuenta las diferentes concepciones del tiempo, deriva de la consideración según la cual las sociedades entienden el poder a partir de las concepciones de temporalidad que en ellas circulan. Las relaciones de dominación más resistentes son las que se basan en las jerarquías entre temporalidades, siendo éstas, las que hoy en día son constitutivas del sistema mundial. Son estas jerarquías las responsables de la reducción de un vasto cúmulo de experiencias sociales a la condición de residuo (de experiencias pasadas, superadas). Residuales porque siendo contemporáneas a la temporalidad dominante, ésta es incapaz de reconocerlas.

En este campo, la sociología de las ausencias intenta liberar las prácticas sociales de su estatuto de residuo, restituyéndoles su temporalidad propia y, de ese modo la posibilidad de desarrollo autónomo (Santos, 2006: 80). La actividad del campesino asiático o africano deja de ser residual para ser contemporáneo a la actividad del agricultor de alta tecnología de los Estados Unidos. Del mismo modo, la presencia o relevancia de creencias ancestrales religiosas, deja de ser manifestaciones anacrónicas de primitivismo religioso o de magia para constituirse en otra forma de vivir la contemporaneidad.

Al liberar las realidades alternativas del estatuto de residuo, la sociología de las ausencias sustituye la monocultura del tiempo lineal por la ecología de las temporalidades; es decir por la idea de que las sociedades están constituidas por varias temporalidades.

Con el nombre de **Ecología de los Reconocimientos**, Boaventura, propone superar la lógica de la descalificación de las prácticas y los agentes sociales. Aunque en todas las lógicas de producción de ausencias la descalificación de las prácticas va a la par con la descalificación de los agentes, en esta lógica dicha descalificación incide prioritariamente sobre los agentes y, sólo derivadamente sobre la experiencia social (prácticas y saberes) de los que ellos son protagonistas (Santos, 2006:80. Santos, 2009).

La Ecología de las Trans-escalas. La cuarta lógica, la lógica de la escala global, es confrontada por la sociología de las ausencias a través de la recuperación de lo que en lo local no es producto de la globalización hegemónica. Exige, por un lado, que lo local sea conceptualmente desglobalizado, a fin de identificar lo que en él no fue integrado a la globalización hegemónica. Lo que fue integrado es lo que el autor denomina globalismo localizado, o sea el impacto específico de la globalización en lo local (Santos, 1998, 2000, 2006, 2009). Al desglobalizar lo local en relación a la globalización hegemónica, la sociología de las ausencias explora también la posibilidad de una globalización contrahegemónica. En suma, la desglobalización de lo local y su eventual reglobalización contrahegemónica amplía la diversidad de las prácticas sociales al ofrecer alternativas al globalismo localizado (Santo, 2006:80, Santos, 2009).

La Ecología de la Productividad. En lo que respecta a la quinta lógica, la lógica productivista, la sociología de las ausencias busca la recuperación y valorización de los sistemas alternativos de producción de las organizaciones económicas populares, de las cooperativas obreras, de las empresas autogestionadas, de la economía solidaria, etc. que la ortodoxia productivista capitalista ocultó o descredibilizó. Este es, tal vez, el campo más controvertido de la sociología de las ausencias, dado que pone directamente en cuestión el paradigma del desarrollo y del crecimiento económico infinito y la lógica de la primacía de los objetivos de acumulación sobre los objetivos de distribución que sustentan el capitalismo global. Es, sin embargo, evidente que hoy en día este paradigma y esta lógica nunca procuraron otras formas de producción y sólo las descalificaron. La sociología de las ausencias, intentan reconstruir lo que son esas formas más allá de la relación de subordinación.

En cada uno de los cinco campos, el objetivo de la sociología de las ausencias es revelar la diversidad y multiplicidad de las prácticas sociales y proporcionarles credibilidad, por contraposición a la veracidad exclusiva de las prácticas hegemónicas.

La idea de multiplicidad y de relaciones no destructivas entre los agentes que la componen es ofrecida por el concepto de ecología. Común a todas estas ecologías es la idea de que la realidad no puede ser reducida a lo que existe (para un cierto sector, para una determinada visión, para una específica racionalidad). Se trata de una versión amplia de realismo que incluye las realidades ausentes, que son silenciadas, que son activamente producidas como no existentes.

En conclusión, el ejercicio de la sociología de las ausencias es contrafáctica y tiene lugar a través de una confrontación con el sentido común científico tradicional. Para ser llevada a cabo exige imaginación sociológica. Distingo dos tipos de imaginación, la imaginación epistemológica y la imaginación democrática. La primera permite diversificar los saberes, las perspectivas y las escalas de identificación, análisis y evaluación de las prácticas. La imaginación democrática permite el reconocimiento de diferentes prácticas y actores sociales. Tanto la imaginación epistemológica como la imaginación democrática tienen una dimensión deconstructiva

y una reconstructiva. La deconstrucción asume cinco formas correspondientes a la crítica de las cinco lógicas de la razón metonímica, o sea, des-pensar, des-residualizar, des-racializar, des-localizar y des-producir. La reconstrucción es constituida por las cinco ecologías antes mencionadas. Estas dimensiones son profundizadas y constituyen una constante en sus obras posteriores (Santos, 2010, 2017, 2019).

b. Crítica de la Razón Proléptica y configuración de la Sociología de las Emergencias

La razón proléptica es la expresión de la razón indolente que concibe el futuro a partir de la monocultura del tiempo lineal. Ésta, como ya vimos en el segmento anterior, al mismo tiempo que contrajo el presente dilató enormemente el futuro. Dado que la historia, desde la modernidad epistémico-cultural, tiene el sentido y la dirección que le ha sido conferido por la noción de progreso que la caracteriza y éste no tiene límites, el futuro está proyectado infinitamente y en una dirección irreversible.

La crítica de la razón proléptica tiene como propósito contraer el futuro; lo que significa tornarlo escaso y de cuidado; de modo que no se puede contar con mucho futuro por delante, y lo que pudiera lograrse como futuro es preciso cuidarlo. Contraer el futuro, desde esta perspectiva, consiste en eliminar, o por lo menos atenuar, la discrepancia entre la concepción de futuro de la sociedad y la concepción de futuro de los individuos; al contrario del futuro de la sociedad que, desde la visión del tiempo lineal, es infinito; el futuro de los individuos está limitado por la duración de su vida. El carácter limitado del futuro de los individuos y el hecho de que dependa de la gestión y el cuidado de cada quien hace que se transforme en un factor de ampliación del presente. O sea, la contracción del futuro contribuye a la dilatación del presente. Desde la perspectiva de Boaventura, la contracción del futuro se consigue a través de la sociología de las emergencias. La sociología de las emergencias consiste en sustituir el vacío del futuro del tiempo lineal (un vacío que, si bien puede significar todo, también puede significar nada) por un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas que se van construyendo en el presente a partir de actividades de cuidado.

En cada momento hay un horizonte limitado de posibilidades y por ello es importante no desperdiciar la oportunidad única de una transformación específica que el presente ofrece. De acuerdo con Bloch, 1995, el autor conviene en que, de las tres categorías nodales de la existencia, a saber: la realidad, la necesidad y la posibilidad; la razón indolente se centró en las dos primeras y descuidó completamente la tercera. El descuido filosófico de lo posible, propició que la ciencia moderna vehiculizara y privilegiara las dos primeras categorías. Por esa razón Bloch nos invita a ocuparnos de la categoría más olvidada por la ciencia moderna, como lo ha sido la posibilidad. Ser humano es tener mucho delante sí, acota, Boaventura, al referirse a la mencionada categoría.

La posibilidad es el movimiento del mundo. La sociología de las emergencias tiene como propósito la investigación de las alternativas que caben en el horizonte de posibilidades concretas. Amplía el presente uniendo a lo real existente las posibilidades y expectativas que conlleva. Se trata de proceder a una ampliación simbólica de los saberes, prácticas y agentes sociales, de modo que se identifique en ellos las tendencias del futuro sobre los cuales es posible actuar para maximizar la probabilidad de la esperanza en relación con la posibilidad de la frustración. Tal ampliación simbólica es, en el fondo, una forma de imaginación sociológica que se enfrenta a un doble objetivo, por un lado, conocer mejor las condiciones de posibilidad de la esperanza, por otro lado, definir principios de acción que promuevan la realización de esas condiciones. (Boaventura, 2006: 85)

La sociología de las ausencias actúa, tanto en las posibilidades (potencialidad) como sobre la capacidad (potencia). Lo posible tiene sentido, en cuanto posibilidad, pero no tiene dirección, de modo que puede acabar en esperanza como en desastre. Por eso la sociología de las emergencias sustituye la idea de determinación por la idea axiológica del cuidado; precisamente porque si no se actúa con cuidado se puede perder la posibilidad. Mientras que en la sociología de las ausencias la axiología del cuidado es puesta en práctica en relación con las alternativas disponibles; en la sociología de las emergencias se lleva a cabo en relación con las alternativas posibles. Esta dimensión ética hace que, en la sociología de

las ausencias, ni la sociología de las emergencias sean sociologías convencionales. Hay, también, otra razón para la no convencionalidad y es que su objetividad depende de la calidad de su dimensión subjetiva. El elemento subjetivo de la sociología de las ausencias es la conciencia cosmopolítica y el inconformismo ante el desperdicio de la experiencia. El elemento subjetivo de la sociología de las emergencias es la conciencia anticipadora y el inconformismo ante una carencia, cuya satisfacción está en el horizonte de posibilidades (Santos, 2006:86, Santos,2009). Mientras que la sociología de las ausencias se mueve en el campo de las experiencias sociales; la sociología de las emergencias se mueve en el campo de las expectativas sociales. Las expectativas modernas, alimentadas por la idea de progreso, eran grandiosas, en abstracto, falsamente infinitas y universales; justificaron y continúan haciéndolo, la muerte, la destrucción y el desastre en nombre de una redención venidera. Contra ese nihilismo, la sociología de las emergencias propone una nueva semántica de las expectativas centrada en aquellas expectativas que apuntan para nuevos caminos de emancipación social, o mejor aún, de **emancipaciones sociales**.

La ampliación simbólica operada por la sociología de las emergencias tiende a analizar en una práctica dada, en una experiencia o forma de saber, lo que en ella existe apenas como tendencia o posibilidad futura. Actúa tanto sobre las posibilidades como sobre las capacidades. Identifica señales, pistas, trazos de posibilidades futuras en todo lo que existe (Santos, 2006: 67-88)

Al referirse al campo de acción, tanto de la sociología de las ausencias como de la sociología de las emergencias, Boaventura, enfatiza que mientras que con la primera forma de conocer se expande el campo de las **experiencias sociales ya disponibles**, la segunda expande el campo de las **experiencias sociales posibles**. Las dos sociologías están estrechamente vinculadas; puesto que cuantas más experiencias estuviesen hoy disponibles en el mundo, más experiencias serían posibles en el futuro. Cuanto más amplia fuera la realidad creíble, más vasto sería el campo de las señales o pistas creíbles y de las futuras posibles y concretas. Cuanto mayor fuese la multiplicidad y diversidad de las experiencias

disponibles y posibles, mayor sería la expansión del presente y la contracción del futuro.

En la sociología de las ausencias, esa multiplicación y diversificación de las experiencias ocurre por la vía de la ecología de los saberes, de los tiempos, de las diferencias, de las escalas, y de las producciones; mientras que en la sociología de las emergencias se revela a través de la ampliación simbólica de las pistas y señales (Santos, 2006:88, Santos, 2009).

Considera el autor que los campos sociales más importantes donde la multiplicidad y la diversidad se revelarán con mayor probabilidad, son los siguientes:

- Las experiencias de conocimientos, constituidas por conflictos y diálogos posibles entre diferentes formas de conocimientos, por ejemplo, entre biotecnología y los conocimientos indígenas o tradicionales;
- experiencias de desarrollo, trabajo y producción, aludiendo a los posibles diálogos y conflictos entre formas y modos de producción diferentes, que se encuentran en los márgenes o subterráneos del modo de producción dominante, tales como modos o propuestas de producción solidarias, cooperativas, alternativas, provenientes de organizaciones económicas populares;
- experiencias de reconocimientos, referidas a los posibles diálogos y conflictos entre sistemas de clasificación social que existen como disponibles o posibles experiencias de naturaleza anticapitalista, como por ejemplo ecología anticapitalista, multiculturalismo progresista, constitucionalismo multicultural, etc.;
- experiencias de democracia que alude a posibles diálogos y conflictos entre el modelo hegemónico de democracia y la democracia participativa;
- experiencias de comunicación e información que implican posibles diálogos y conflictos entre los flujos globales de información y los medios de comunicación globales, por un lado, y por otro, entre las redes de comunicación independiente transnacionales y los medios independientes alternativos (Santos, 2006:88-90).

c. El Trabajo de Traducción y su papel en la creación de sentidos y prácticas concretas transformadoras.

El trabajo de traducción es complementario de la sociología de las ausencias y de la sociología de las emergencias. Si éstas, en conjunto, aumentan enormemente el número y diversidad de las experiencias disponibles y posibles, el trabajo de traducción tiende a crear inteligibilidad, coherencia y articulación en un mundo enriquecido por tal multiplicidad y diversidad.

El trabajo de traducción procura captar dos momentos, a saber, tanto la relación hegemónica entre las experiencias y lo que en éstas hay más allá de dicha relación. En este doble movimiento las experiencias reveladas por la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, se plantean relaciones de inteligibilidad recíprocas que no desemboquen en un aprovechamiento desleal de unas por las otras. Es precisamente el trabajo de traducción el que va a asumir el compromiso que dichas relaciones exigen.

El trabajo de traducción incide tanto sobre los saberes como sobre las prácticas y sus agentes. Así, la primera, la traducción entre saberes, asume la forma de una **hermenéutica diatópica**. Esta consiste en un trabajo de interpretación entre dos o más culturas con el objetivo de identificar preocupaciones comunes entre ellas y las diferentes respuestas que proporcionan. La hermenéutica diatópica parte de la idea de que todas las culturas son incompletas y, por consiguiente, pueden ser enriquecidas por el diálogo y por la confrontación con otras culturas. La idea y sensación de carencia y de incompletitud crean la motivación para el trabajo de traducción, el cual para poder dar frutos tiene que implicar el cruce de motivaciones convergentes originadas en diferentes culturas. El trabajo de traducción puede darse tanto entre saberes hegemónicos y saberes no-hegemónicos, como también puede ocurrir entre diferentes saberes no-hegemónicos. La importancia de esta última forma de trabajo de traducción reside en que sólo a través de inteligibilidad recíproca y consecuente posibilidad de agregación de saberes no-hegemónicos es posible construir la contrahegemonía. El objetivo de la traducción entre saberes es crear justicia cognitiva a partir de lo que Boaventura designa como imaginación epistemológica.

La segunda forma, la traducción entre prácticas sociales y sus agentes, intenta crear inteligibilidad recíproca entre modos de organización y entre objetivos de acción. Incide sobre los saberes aplicados, transformados en prácticas y materialidades. El trabajo de traducción, por ejemplo, entre la medicina moderna y la medicina tradicional ilustra bien el modo a partir del cual la traducción debe incidir simultáneamente sobre los saberes y sobre las prácticas en que se traducen. Los dos tipos de saberes se distinguen, en el fondo, por las perspectivas que los informa. Tal como sucede con el trabajo de traducción de saberes, el trabajo de traducción de las prácticas es particularmente importante entre prácticas no-hegemónicas, dado que la inteligibilidad entre ellas es una condición de su articulación recíproca. Ésta es, a su vez, una condición de la conversión de las prácticas no-hegemónicas en prácticas contrahegemónicas.

El trabajo de traducción tiende a esclarecer lo que une y lo que separa a los diferentes movimientos y a las diferentes prácticas de modo de determinar las posibilidades y los límites de la articulación y la agregación entre los mismos. Los puntos en común representan la posibilidad de una agregación o combinación a partir de abajo, como única alternativa posible a una agregación desde arriba, impuesta por una gran teoría o por un actor social privilegiado. Se trata de un trabajo muy complejo no sólo por el número y diversidad de movimientos y organizaciones implicada, sino, sobre todo, por el hecho de que unos y otros estén anclados en culturas y saberes muy diversos.

El objetivo de esta forma de traducción implica la posibilidad de crear las condiciones para una justicia global, a partir de lo que el autor denomina imaginación democrática.

La traducción es, simultáneamente un trabajo intelectual y un trabajo político; pero es también un trabajo donde convergen distintas emociones, porque presupone un inconformismo ante ciertas carencias que surge del carácter incompleto o deficiente de un conocimiento dado o de una práctica dada. Tal y como sucede con la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias, el trabajo de traducción es un trabajo transgresivo.

El concepto clave involucrado en el trabajo de traducción lo constituye la “Zona de contacto”, utilizado para designar los campos sociales

donde diferentes modos de vida, prácticas y conocimientos se encuentran, chocan e interactúan. Las dos zonas de contacto constitutivas de la modernidad occidental son, la zona epistemológica, donde se confrontaron la ciencia moderna y el saber ordinario y la zona colonial, donde se opusieron el colonizador y el colonizado. Son dos zonas caracterizadas por la extrema disparidad entre las realidades en contacto y por la extrema desigualdad de las relaciones de poder entre ellas. Es a partir de estas dos zonas y por contraposición con ellas que se deben construir las zonas de contacto reclamadas por la razón cosmopolita.

La zona de contacto cosmopolita, parte del principio de que cabe a cada saber o práctica decidir qué traducir; es decir, qué es puesto en contacto y con quién y, por supuesto, cuáles son los aspectos que deben ser seleccionados para la confrontación multicultural. La selección de los saberes y prácticas entre los cuales se realiza el trabajo de traducción es siempre el resultado de una convergencia o conjugación de sensaciones de experiencias de carencias, de inconformismo y de motivación para superarlos de una forma específica. Puede surgir como reacción a una zona de contacto imperial. Respecto a cuándo traducir, también aquí la zona de contacto cosmopolita tiene que ser el resultado de una conjugación de tiempos, ritmos y oportunidades. Sin tal conjugación la zona de contacto se vuelve imperial y el trabajo de traducción se convierte en una forma de canibalización. Respecto a quién traduce, el trabajo de traducción se realiza siempre entre representantes de los grupos sociales que usan los saberes o ejercen las prácticas. Los intelectuales cosmopolitas que asuman este compromiso deben estar enraizados fuertemente en las prácticas y saberes que representan, teniendo de ellos una comprensión profunda y crítica, sostiene el autor. El trabajo de traducción es un trabajo básicamente argumentativo, basado en la emoción cosmopolita de compartir el mundo con quien no comparte nuestros saberes o nuestra experiencia. No es un trabajo fácil, tiene muchas dificultades e implica mucho compromiso. Considera Boaventura, que este recurso, es decir el trabajo de traducción, crea las condiciones para emancipaciones sociales concretas de grupos sociales concretos en un presente caracterizado por un masivo desperdicio de la experiencia; por tanto, exige que el cúmulo de sentidos creados a partir de dicho esfuerzo se conviertan en prácticas transformadoras.

De allí que en la perspectiva de Boaventura De Sousa Santos, la sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias en conjunción con el trabajo de traducción, constituya la posibilidad epistemológica para desarrollar una alternativa a la razón indolente, bajo la forma de aquello que designa como razón cosmopolita; una racionalidad sustentada en la idea según la cual, la justicia social global no es posible sin una justicia cognitiva global. Se puede decir que, junto a otras, esta idea de base, es clave, en la medida que orienta toda su configuración teórica en el plano epistémico, como en el plano político y social; en otras palabras, le da sentido al propósito de construir nuevas y plurales concepciones de emancipación social a lo que hoy se designa como globalización neoliberal.

8. EL SUR Y LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR EN LA PERSPECTIVA DE BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

Todo el proceso de elaboración y reelaboración teórica que hemos venido reseñando sobre la obra del autor hasta el aparte anterior, ha estado orientado, en lo esencial, al interés de Boaventura De Sousa Santos de avanzar en una alternativa epistemológica, política y social que permita una comprensión transformadora del mundo, en aras de superar los procesos de dominación y exclusión que han repercutido en la supresión de saberes y prácticas sociales por parte del colonialismo y capitalismo globales, expresada, en lo epistémico-cultural, en una de sus propuestas más interesantes, como lo son las epistemologías del Sur.

El Sur, ha sido una constante en la perspectiva epistemológica de Boaventura de Sousa Santos desarrollada durante las últimas décadas. Desde los años noventa del siglo pasado aparece en su obra vinculado a la expresión Epistemologías del Sur. Como concepto fue formulado por primera vez por el autor en el año 1995 y reelaborado y **reafirmado** en trabajos posteriores (Santos 2006, 2009, 2014, 2017, 2019, 2020). En términos generales, las epistemologías del Sur designan la diversidad epistemológica del mundo. El Sur, es concebido por el autor de manera metafórica, como un campo de desafíos epistemológicos que pretenden denunciar, enfrentar y reparar los daños epistémicos e impactos causados históricamente por

el capitalismo en su relación colonial con el mundo. Esta manera de ver el Sur, implica la idea según la cual el colonialismo, además de las diversas formas de dominación que lo han caracterizado, ha comportado también una dominación epistemológica; es decir, una relación extremadamente desigual de saber poder que ha dado lugar a la supresión de muchos saberes y formas de saber propias de los pueblos, naciones y culturas colonizadas, a lo que ha dado en llamar el autor, **epistemicidio**. Las epistemologías del Sur configuran, entonces, el conjunto de formas de conocer y de intervenciones que denuncian dicha supresión, valoran los saberes y prácticas que han resistido con éxito tal arremetida e investigan las condiciones de un diálogo horizontal entre conocimientos. A este diálogo, Boaventura lo designa, como ya hemos visto, **ecología de los saberes**.

Se trata entonces, tal y como lo afirma el autor, de “aprender que existe el Sur, aprender ir hacia el Sur, aprender a partir y con el Sur” (Santos, 1995:508). Ese Sur, donde han tenido y tienen lugar las realidades más vulnerables del mundo y han existido y existen los sectores más desasistidos de la población mundial. Tales realidades y grupos conforman lo que Boaventura ha llamado el Sur. En sentido metafórico el Sur para él no designa un espacio geográfico sino un espacio-tiempo, político-social y cultural en el cual se expresa la realidad del sufrimiento humano injusto, se experimenta la desigualdad social, la exclusión, la opresión, la destrucción sistemática de la dignidad humana, causada por la explotación capitalista, el dominio colonial y por sus correlatos como lo son la discriminación por clase, raza o etnia, sexo, origen social, credo, procedencia geográfica, etc. En su más reciente obra “La Cruel Pedagogía del Virus” (2020), Boaventura considera que es precisamente en esos espacios donde la pandemia del Covid-19 ha hecho sus estragos. En este libro, el autor vuelve sobre ese particular modo de adquirir, generar y validar conocimientos que ha llamado epistemologías del Sur y nos pone en evidencia lo que él denomina el “Sur epistemológico”, en el caso concreto de la actual emergencia sanitaria, constituido por ese vasto y diverso cúmulo de conocimientos y de experiencias que emergen de las formas cómo sufren y resisten la pandemia los sectores más vulnerables de la población mundial.

En el prefacio de su obra “Una epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social”, (2009); Boaventura expone,

lo que entiende por epistemología del Sur y las premisas que le sirven de base. En tal sentido, sostiene que: “Entiende por epistemología del Sur la búsqueda de conocimientos que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, de los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo.” (Santos, 2007: 12). Esta concepción del Sur se superpone, en cierto modo, con la del sur geográfico, referido al conjunto de países y regiones del mundo sometidos al colonialismo europeo y que, salvo algunas excepciones, no alcanzaron niveles de desarrollo económico y social semejantes a los del Norte global. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico. Cabe destacar que, a su vez, el Sur global geográfico comporta no sólo el sufrimiento sistemático generado por el colonialismo y el capitalismo globales, sino también las complicidades del Sur imperial con dichos sistemas de dominación. De modo que **el Sur de las epistemologías del sur, es el Sur antiimperial.**

En el proceso de configuración de la propuesta en consideración, tres premisas le han servido de orientación:

La primera, alude a la consideración, según la cual no habrá justicia social global sin justicia cognitiva global. Considera Boaventura, en este sentido, que los procesos de dominación y opresión a los cuales han sido sometidos los pueblos y grupos sociales por el capitalismo y el colonialismo globales, al mismo tiempo que han implicado exclusiones de grupos y prácticas sociales, han dado lugar a la supresión de los saberes y conocimientos en los que se han sustentado dichas prácticas. A esta dimensión de la exclusión es lo que ha denominado Boaventura, como ya hemos dicho, epistemicidio. Las epistemologías, al mismo tiempo que denuncian el epistemicidio, lo enfrenta y busca superarlo, ofreciendo elementos conceptuales y recursos analíticos que permitan tanto recuperar conocimientos suprimidos, excluidos o marginados, como identificar las condiciones para la construcción de nuevos conocimientos de resistencia y de generación de alternativas a las formas hegemónicas de dominación. Hacia ello se orienta, en esta nueva racionalidad, la propuesta de una ecología de los saberes.

La segunda, consiste en la consideración según la cual el capitalismo y el colonialismo continúan profundamente entrelazados, aunque sus formas de articulación hayan variado en el transcurso del tiempo. El fin del colonialismo formal, no significó, en absoluto, el fin del colonialismo social, cultural y político. El proyecto colonial, sostiene Boaventura, continúa hoy en vigor bajo nuevas formas. De este modo las epistemologías del Sur para ser consistentemente anticapitalistas han de ser también anticolonialistas y viceversa. La posibilidad de un futuro poscapitalista, afirma el autor, se basa en la posibilidad de un futuro poscolonial y viceversa.

La tercera premisa, tiene que ver con el planteamiento según el cual, las epistemologías del Sur apuntan fundamentalmente a sentidos y prácticas de conocimientos que permitan intensificar la voluntad de transformación social.

El desarrollo del concepto de “Epistemologías del Sur”, ha permitido a Boaventura De Sousa Santos, delinear, profundizar y reafirmar, sobre todo esto último, en especial en sus publicaciones más recientes, un universo teórico, metodológico, pedagógico y ético-político que desafía el dominio del pensamiento eurocéntrico y proporciona a las clases, pueblos y culturas sometidos por la modernidad occidental y, por ende por el capitalismo y el colonialismo globales, importantes recursos epistemológicos, teóricos, metodológicos y políticos-sociales para la resistencia y profundización de alternativas emancipatorias. En su libro “El fin del Imperio Cognitivo” (2014), el autor reafirma que, para combatir la epistemología occidental, y el pensamiento abismal que lo sostiene, es necesario apoyarse en los recursos que proporciona la iniciativa epistemológica basada en la ecología de los saberes y la traducción intercultural. En “Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio” (2017), Boaventura desarrolla una profunda crítica a la jerarquía que el pensamiento occidental ha establecido contra otros pueblos y culturas del mundo y convoca a la construcción de una sociedad mejor, más justa, con la ayuda de una epistemología que, fuera del referente epistémico eurocéntrico, proporcione otra manera de conocer y de relacionarse con el saber. Una epistemología que valore la sabiduría popular, los saberes ancestrales, los saberes y prácticas cotidianas que emergen de la experiencia

con la vida, en el marco de una relación horizontal. Sostiene, Boaventura que estamos en el proceso de reivindicar esa diversidad, valorando, estimando, recuperando y trayendo a nuestros estudios otros saberes, otros tipos de conocimientos, otras experiencias sociales y prácticas epistemológicas que restituyan la idea de la diversidad cultural del mundo y de la diversidad epistemológica, a partir de la cual podríamos contribuir a avanzar en una cultura verdaderamente democrática, así como colocarnos junto a los que resisten la dominación global, no solamente de índole capitalista, sino también colonial y patriarcal, ayudando a sembrar la semilla de la rebeldía, de la transgresión, de la emancipación social, con otros principios, otros conocimientos, otras ideas, que ayuden a visualizar y entender que otra sociedad es posible.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boaventura De Sousa Santos: Conocer desde el Sur. Para una Cultura Política Emancipatoria. Lima, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, UNMSM, 2006.

-----: Una Epistemología del Sur. La Reinención del Conocimiento y la Emancipación Social. México, siglo XXI, coediciones CLACSO, 2009

-----: Descolonizar el Saber, Reinventar el Poder. Uruguay, ediciones Trice, 2010

-----: El Milenio Huérfano. Ensayo para una Nueva Cultura Política. España, editorial Trotta, 2011

-----: y otros: Epistemologías del Sur. Perspectivas. Madrid, Akal, 2014

-----: Justicia entre Saberes. Epistemologías del Sur contra el Epistemicidio. España. Ediciones Morata, 2017

-----: El fin del Imperio Cognitivo. La Afirmación de las Epistemologías del Sur. España, editorial Trotta, 2019.

-----: La Cruel Pedagogía del Virus. Buenos Aires, CLACSO, 2020.

PENSAMIENTO AMBIENTAL Y EDUCATIVO NUESTROAMERICANO EN LA OBRA DE JOSÉ MARTÍ

Dra. Lambertys Belisario-Santoyo
Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios Ambientales
lambertys@gmail.com

RESUMEN

El amplio universo de los textos de José Martí constituye su obra literaria y poética de exquisita y elevada sensibilidad. El propósito de este trabajo es la búsqueda del Pensamiento Ambiental y Educativo en la obra de José Martí como un exponente del pensamiento crítico Nuestro Americano. La premisa de esta investigación es que en algún momento el pensamiento ambiental y la educación dejan de ser términos separados, y que en José Martí encontramos aspectos para pensar dialécticamente sobre estos dos constructos, en un movimiento de recreación de una práctica concreta anticolonial y antiimperialista. El recorrido metodológico fue la reseña analítica crítica realizada a través de fuentes secundarias de la obra del autor, como de otros trabajos. Para ello se construyeron cuatro categorías que permitió la búsqueda del pensamiento ambiental y educativo, estas son: a) Rechazo a toda pretensión de preeminencia del conocimiento eurocéntrico; b) Pluralismo contextual; c) Politicidad y d) Establecimiento de un sistema mundo donde están presentes nuestras raíces indoamericanas, con una actitud hacia la naturaleza de respeto y no de sujeción. Los hallazgos constatan la presencia de un pensamiento contrahegemónico de honrado patriotismo, con una configuración armónica de las relaciones entre los humanos y el resto de la naturaleza.

Palabras clave: pensamiento, ambiental, educativo, anticolonial, antiimperialista

1. INTRODUCCIÓN

José Julián Martí Pérez nació en la Habana el 28 de enero de 1853. Cursó estudios en la Universidad de Madrid; en mayo de 1873, en la Universidad de Zaragoza, realizando el bachillerato paralelamente con los estudios universitarios. El 27 de junio de 1874, recibió el título de bachiller. El 24 de octubre, se graduó en Filosofía y Letras. Trabajó como abogado y obtuvo permiso para impartir clases. Entre sus obras mencionaré: *Ismaelillo* (1882); *Versos libres* (1882); *Versos sencillos* (1891); *Edad de oro* (1878-1882); *Flores del destierro* (1878-1895); *Marido para mi hermanita*; *El presidio político en Cuba* (1871); *Nuestra América* (1891). Obras completas (Edición crítica) editado por CLACSO constituido por 29 Tomos que incluyen: proclamas, discursos, manifiestos, comunicaciones, dedicatorias, cartas, correspondencias periodísticas, crónicas, artículos, ensayos, narraciones, obras de teatro, poemas, semblanzas biográficas, traducciones, dibujos, borradores, fragmentos de escritos y cuadernos de apuntes.

El pensamiento crítico de Martí hacia el colonialismo en sus diversas formas —que se asume como actitud decolonial— lo encontramos en su obra *Nuestra América*, entendiendo que en las nacientes repúblicas se deben instalar nuevos sistemas de gobiernos acorde a las realidades propias de sus países, no por la impronta de estrategias políticas extranjeras, manifestándolo claramente de la siguiente manera:

(...) el buen gobernante en América no es el que sabe cómo se gobierna el alemán o el francés, sino el que sabe con qué elementos está hecho su país, y cómo puede ir guiándolos en junto, para llegar, por métodos e instituciones nacidas del país mismo, a aquel estado apetecible donde cada hombre se conoce y ejerce, y disfrutan todos de la abundancia que la Naturaleza puso para todos en el pueblo que fecundan con su trabajo y defienden con sus vidas.” (Martí, 2005:33).

Martí (1991) expone que la política colonial se basa en la imitación del modelo eurocéntrico y norteamericano y no toma de los elementos propios, que provienen del pueblo indígena, afro, pueblo campesino. Si bien la mayoría de las naciones se habían independizado, el proyecto liberal burgués mantenía las estructuras clasistas de la colonia, todavía seguía existiendo exclusión hacia la mayoría de la población, como lo expresaría:

«El indio, mudo nos daba vueltas alrededor, y se iba al monte, a la cumbre del monte, a bautizar a sus hijos. El negro, oteado, cantaba en la noche la música de su corazón, solo y desconocido, entre las olas y las fieras. El campesino, el creador, se revolvió, ciego de indignación, contra la ciudad desdeñosa, contra su criatura» (Martí, 1991:128).

Martí lo problematiza: «El problema de la independencia no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu (...) La colonia continúa viviendo en la república» (Martí, 1991:127).

La crítica martiana se dirige también a los sistemas de educación, que se estaban estableciendo bajo el modelo europeo y norteamericano, que en sí mismos representaban la continuidad de la exclusión, clasismo y colonialismo. Específicamente se refiere a la universidad, un modelo de universidad alejado de la realidad nacional no era el más eficaz para las repúblicas americanas. Así lo manifiesta en su Obra Nuestra América:

La universidad europea ha 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. Nos es más necesaria (Martí, 1991:126).

Para el caso particular de esta reseña sobre el Pensamiento Ambiental y Educativo de José Martí, me lleva a plantearme un horizonte de sentido como diría Juan José Bautista. Por ello me planteo las interrogantes: ¿Cómo José Martí se relaciona con la naturaleza? ¿Cuáles aspectos contra hegemónicos se revelan en el pensamiento de José Martí a través de sus obras? ¿Cómo José Martí concibe el hecho educativo? ¿Cómo hacemos evidente en la obra de José Martí lo ambiental?, y a su vez me permiten crear las categorías de búsqueda que hagan evidente un Pensamiento Crítico Nuestro Americano. En este sentido sustentada en autores como Esteban Torres, Eduardo Grüner: digo que el Pensamiento Crítico Nuestro Americano es una transformación epistemológica profunda que hace de éste un agente de justicia cognitiva, con una conciencia social latinoamericana que respalda la voluntad de transformación social, que estimula la crítica radical del orden capitalista, abriendo posibilidades para una superación de las relaciones de explotación y subalternidad existente, anclado al pensamiento eurocéntrico.

En este contexto, es importante también resaltar que el Pensamiento Ambiental y Educativo de José Martí se puede evidenciar desde un discurso construido desde sus propias vivencias, el cual nos lleva a pensar cómo nosotros nos relacionamos con nosotros mismos y con la naturaleza, para poner en cuestión el orden que la racionalidad instrumental, implantado a través de un sistema educativo que responde a políticas neoliberales de saqueo a la naturaleza, para aumentar su capital y mantener el orden capitalista, nos llevó a construir un pensamiento de sumisión, en ello se incluye la forma de construir el conocimiento.

Ante lo expuesto, el Pensamiento Ambiental y Educativo de José Martí toma la riqueza del pensamiento popular, campesino e indígena, la relación entre clases y otras subjetividades colectivas: ciudadanos organizados— mujeres, indígenas, campesinos, afrodescendientes—, para la teorización desde la pluralidad de los espacios públicos como forma de ampliar la participación deliberativa de los actores colectivos. Creando concepciones contrahegemónicas de democracia y de derechos humanos, con las posibilidades de superar las contradicciones, las separaciones, las tensiones entre esas subjetividades y promover alianzas estratégicas y sustentables entre los movimientos sociales. Pensando la democracia como la transformación de todas las relaciones de poder, explotación, patriarcado, diferenciación étnico-racial, fetichismo de las mercancías, comunitarismo excluyente, dominación, intercambio desigual entre países, en relaciones de autoridad compartida.

La reflexión intelectual es en el campo de la lucha de clases, con contextualización socio-histórica de una realidad con fuerza subversiva— se reconoce por su capacidad para alterar, cambiar, desordenar—, es decir, con perspectiva de poder, poder de subversión, con capacidad para imaginar el futuro.

Ante lo planteado, paso a indicar las categorías que me permitieron ir a la búsqueda del Pensamiento Ambiental y Educativo Nuestro Americano en la Obra de José Martí; ellas son:

- a. **Rechazo a toda pretensión de preeminencia del conocimiento eurocéntrico:** Descolonización del saber y del poder con un discurso

que pone en cuestión un orden establecido (o una institución central de ese orden).

- a. **Pluralismo contextual:** Visión histórico-epocal en contra de la crueldad de la represión colonialista que permite ir al encuentro de nuestra humanidad Nuestra Americanista.
- a. **Politicidad:** Saber ambiental marcado con alto contenido político antimperialista, manifestado en la vida cotidiana de José Martí para alcanzar igualdad, libertad y justicia.
- a. **Establecimiento de un sistema mundo donde están presentes nuestras raíces indoamericanas, con una actitud hacia la naturaleza de respeto y no de sujeción:** Encuentro con las formas de organización ancestrales, que permitan el encuentro de la humanidad Nuestra Americanista.

En los textos martianos se evidencia una sostenible capacidad de sintonía intelectual y emocional con el entorno natural, y una remisión continua a la naturaleza, tanto de forma directa como a partir del lenguaje metafórico. La presencia de la naturaleza en el pensamiento de José Martí puede fundirse a partir de dos grandes niveles: uno exógeno y otro endógeno. El primero de ellos refleja la forma en que el Maestro interioriza el ambiente y su particular proceso de conceptualizarlo de todos sus elementos. El otro refleja el análisis de la relación del ser humano con el ambiente del cual forma parte. Su temprano acercamiento al ambiente que en sus obras la encontramos como Naturaleza; colma inicialmente su necesidad de belleza en un contexto casi bucólico que, sin embargo, incide en su rápida toma de conciencia sobre el desequilibrio en la organización de la sociedad humana.

2. RECHAZO A TODA PRETENSIÓN DE PREEMINENCIA DEL CONOCIMIENTO EUROCÉNTRICO

Esta disertación trata de la influencia de José Martí, el Apóstol de Cuba, en la construcción del pensamiento crítico y revolucionario lati-

noamericano y caribeño, para ello tomo dos textos de su obra: Nuestra América, Versos Sencillos, La Edad de Oro y el documental El Ojo del Canario. José Martí poeta, político, orador, periodista, humanista, crítico. Con su pluma marco un estilo en la prosa americana, el cual le permitió establecer conexiones entre su poesía y prosa, y su patria de manera simbólica plasmada en toda su obra. Martí nació en la Habana el 28 de enero de 1853. Los padres de Martí pertenecían a los muchos inmigrantes llegados a la isla desde España y otros dominios de esta. Su padre natural de Valencia de España y su madre de Santa Cruz de Tenerife, Islas Canarias.

Por el rápido crecimiento de la familia por requerimiento del cambiante desempeño de su padre y también otras por situaciones económicas, ya a más tardar en 1856 la familia comenzó a mudar frecuentemente de dominio de domicilio a parte del viaje a España y de las salidas de Martí con sus padres fuera de La Habana, o sea, para él comenzó muy temprano la errante característica de su vida como anticipo de sus múltiples desplazamientos asociados al quehacer revolucionario.

Claves esenciales para entender su camino revolucionario, es la fecha del 10 de octubre de 1868, cuando Carlos Manuel de Céspedes quien pasaría a la historia con el merecido apelativo de Padre de la Patria dio en el ingenio azucarero de su propiedad situado en las inmediaciones de la actual Ciudad de Manzanillo el grito de independencia y según Martín fue aún más grande cuando en esa misma ocasión otorgó la libertad a quienes habían sido sus esclavos y los llamó a la lucha como a hermanos contra el coloniaje español. La primera acción de este ejército independentista fue militarmente desfavorable, pero estos las reclamaron como símbolo de resolución combativa fundada en el lema de Patria y Libertad.

Martí vivió su infancia y en especial su adolescencia marcada por un brusco tránsito a la madurez. Creció en medio del fervor y los valores cultivados para la patria de distintos modos y desde diferentes perspectivas por maestros como conspiradores y poetas como que a menudo se daban en una misma persona en la estela dejada por el proceso de dependencia continental del que parecían en su obra como símbolos guías sus tres héroes de la Edad de Oro: Bolívar, Hidalgo y San Martín entre otros pilares de lo que para él fue nuestra América.

A Bolívar, y a todos los que pelearon como él porque la América fuese del hombre americano. A todos: al héroe famoso, y al último soldado, que es un héroe desconocido. Hasta hermosos de cuerpo se vuelven los hombres que pelean por ver libre a su patria.

Continúa en su Obra la Edad de Oro:

Libertad es el derecho que todo hombre tiene a ser honrado, y a pensar y a hablar sin hipocresía. En América no se podía ser honrado, ni pensar, ni hablar. Un hombre que oculta lo que piensa, o no se atreve a decir lo que piensa, no es un hombre honrado. Un hombre que obedece a un mal gobierno, sin trabajar para que el gobierno sea bueno, no es un hombre honrado.

Martí fue un crítico del sistema educativo de las Américas y se inclinaba por una educación no sumisa la cual la describía con figuras de la naturaleza; como queda expresado en el Cuaderno 4:

Hay un sistema de educación que consiste en convertir a los hombres en mulos, en ovejas, -en deshombrosarlos, en vez de ahombrosarlos más. Una buena educación, ni en corceles siquiera, en cebras ha de convertirlos. Vale más un rebelde que un manso. Un río vale más que un lago muerto (pág. 142).

Así mismo de la Obra Crítica expresa «El que sabe más de la naturaleza del espíritu humano, ese sabe más, aunque en detalle analice y sepa menos, de todo lo que el espíritu humano ha elaborado: religiones, historia, legislación, poesía» (Tomo 19, pág. 86)

En la Obra de Martí queda explícito que había que formar conceptos propios buscadores de la verdad, con lámparas de colores diferentes sereno pensamiento, cuyas deducciones ha de surgir del conocimiento profundo de la naturaleza, como queda claramente expresado en la Obra Crítica «Y en campos como en ciudades, urge sustituir al conocimiento indirecto y estéril de los libros, el conocimiento directo y fecundo de la naturaleza (Tomo 19, pág.127).

Añade Martí «Ventura hay en la conciencia bien educada y en la naturaleza. De todo lo vivo entre la Naturaleza extrahumana y la Naturaleza humana» (Tomo 19; pág.209).

En la Obra Nuestra América expone la importancia que tiene la educación agrícola como parte fundamental para la formación de los niños

y los jóvenes que los prepara de forma integral para sacar el pueblo adelante y en sus palabras:

Un país agrícola necesita una educación agrícola. El estudio exclusivo de la Literatura crea en las inteligencias elementos morbosos, y puebla la mente de entidades falsas. Un pueblo nuevo necesita pasiones sanas: los amores enfermizos, las ideas convencionales, el mundo abstracto e imaginario que nace del abandono total de la inteligencia por los estudios literarios, producen una generación enclenque e impura, —mal preparada para el gobierno fructífero del país, apasionada por las bellezas, por los deseos y las agitaciones de un orden personal y poético, —que no puede ayudar al desarrollo serio, constante y uniforme de las fuerzas prácticas de un pueblo (pág.291).

Para Martí la relación experimental y práctica es fructífera para la enseñanza de la agricultura. Así queda expresado en *Obras Críticas*:

La enseñanza de la agricultura, para que sea fructífera, debe ser esencialmente experimental y práctica. Las escuelas de agricultura donde no se ha acompañado la práctica a la teoría han dado generalmente malos resultados. Todos los colegios de agricultura bien organizados tienen contiguo al colegio un campo de experimentación y de estudio (Tomo 18, pág. 89).

Añade Martí:

La agricultura es un arte que solo puede aprenderse en la práctica. Un joven aprenderá la labranza con el arado y la rastra, el sembrador y la segadora, con constante y duro trabajo y estricta observación. No puede aprenderla en una oficina, ni en un estudio, ni por medio de libros, ni tampoco sin ellos. Con mucha industria puede hacerse un buen labrador; pero solo por el trabajo mental, estudiando lo que otros han hecho y lo que le es posible hacer, y la naturaleza de los materiales con que trabaja, se hará un verdadero agricultor. El modo de adquirir estos conocimientos es el que no es fácil determinar. Es muy probable que un joven aprenda mucho empleándose con un buen agricultor hasta que sepa el manejo propio de los utensilios de labranza, del ganado y la distribución del trabajo. Un joven inteligente necesita solo esto agregado al estudio de buenos papeles agrícolas. Si no le es posible emplearse de esta manera y tiene que ser su propio maestro, trate de conseguir una granja que consista principalmente en pastos, dótelas con algunas ovejas, vacas y cerdos, y un par de yeguas,

y el primer año, siembre solo una cosecha de maíz, algunas papas y un campo de habas o de porotos (Tomo 18, pág. 89-90).

Además, añade que «A los niños debiera enseñárseles a leer en esta frase: La agricultura es la única fuente constante, cierta y enteramente pura de riqueza» (pág.416).

Decía Martí en Obras Completas:

Puesto que a vivir viene el hombre, la educación ha de prepararlo para vivir. En la escuela se ha de aprender el manejo de las fuerzas con que en la vida se ha de luchar. Escuelas no deberia decirse, sino talleres. Y la pluma debía manejarse por la tarde en las escuelas; pero por la mañana, la azada (Tomo 17, pág. 69).

También Martí en Obras Críticas considera que en la enseñanza no hay que llenar la cabeza a los muchachos de cosas innecesarias en su formación. Lo expresa de la siguiente manera: «¿A qué llenar la cabeza de los pobres muchachos con tantas palabras que de nada les sirven!» (Tomo 18, pág. 93).

Además, para Martí en Obras Críticas, este tipo de educación es carente de principios pedagógicos apropiados para la formación de los niños:

¿Sabe el niño de 7 años lo que es causa, lo que es efecto, lo que es demostración, lo que es teoría? Es inútil seguir examinando el libro bajo este punto de vista, porque todo él está escrito con el desconocimiento más completo de todo sano principio pedagógico (Tomo 18, pág. 92).

Para Martí este tipo de enseñanza no aporta nada y en todo caso más vale no saberla. Esta postura la encontramos en Obras Crítica «¿No se ve que para semejante enseñanza es mejor no saber nada?» (Tomo 18, pág. 93)

De esta manera es necesaria una escuela que vaya generando sólidas virtudes, como dice Martí en Obras Crítica «poner en el papel las cosas íntimas del alma» (Tomo 17, pág. 263). Continúa «recibiste de la naturaleza tales prendas de calor de corazón y de bondad» (Tomo 17, pág. 263).

Así como en su Obra Completas deja la siguiente reflexión: «Las escuelas de instrucción, se ha de enseñar preceptos de bondad, honradez y justicia que en el fondo» (Tomo 6 Obras completas).

Más adelante señala: «moralidad en ser venturoso que en consumirse en vivir abrasado de amor por los demás» (Tomo 19, pág. 98).

Para Martí en *Obras Crítica* describe la escuela donde deben instruirse los niños americanos. En sus propias palabras:

“La Escuela”, en la cual se ve cómo ha de ser esta, en espacio, ventanas y muebles, para que no empobrezca con su aire viciado y con la larga sesión en bancos incómodos la naturaleza física de los niños que en la escuela se instruyen, y necesitan tanto de buen aire como de buenos libros (Tomo 19, pág. 121).

En la *Obra Nuestra América* Martí expone con la elegancia y finura de su escritura fertilizante excelente que sirven de abono, para casi todas las plantas que sirven de alimento en nuestra América. Lo expresa de la siguiente manera:

La América cuida de decir lo que sabe de ella a sus lectores. ¿Por qué, ya que por ser la sangre tan preciosa no es abono de que puedan servirse los agricultores todos, no han de aprovecharse los que puedan del fertilizante excelente que todas nuestras ciudades han dejado hasta ahora perdido en sus mataderos públicos? Puede ir a flor y a fruto lo que hasta ahora ha ido a estancamiento y a miasma. No es preciso regar con sangre pura la tierra; sino que, luego de tener ésta bien arada, basta regarla con mezcla de agua y sangre, si es que no se quiere llevar la misma mezcla por las fosas de abono, o mezclar la sangre con tierra, poniendo por cada seis o siete partes de ésta una de sangre. Al maíz le está muy bien este abono, como a casi todas las plantas que sirven de alimento en nuestra América. Los frijoles aprovechan mucho de este abono; y los chícharos, los garbanzos y las papas, tanto como ellos. Hay que estar, sin embargo, en guardia contra un riesgo que puede venir del uso inmoderado o torpe de este abono. El riesgo es sencillo de evitar, puesto que, con no poner más de una parte de sangre por cada seis de tierra, o una porción equivalente cuando se la usa en agua, ya se consigue que la tierra no tenga en grado excesivo el fecundo calor que da este abono. Si se pone demasiada sangre, consume y a veces quema las raíces y los retoños. Como que en donde más abunda la sangre, y más se pierde, es en los mataderos públicos, el consejo más eficaz es el que indica el modo de aprovecharla. Éste consiste en amasar, con sangre y cal en la proporción de un 32 por 100 al peso de la sangre, una mezcla que se convierte a poco en un albuminato de cal insoluble.

Hay aquí, pues, una ventaja para los agricultores, —y una industria nueva, de posible y provechoso comercio (pág.418).

Para Martí la naturaleza es fundamental para la educación natural para que nuestros jóvenes den fruto para la vida. Así lo reflexiona en *Obras Completas Críticas*:

Si tuviera tiempo el hombre para estudiar cuanto ven sus ojos y él anhela, llegaría al conocimiento de una idea sola y suma, sonreiría, y reposaría. Esta educación directa y sana; esta aplicación de la inteligencia que inquiere a la naturaleza que responde: este empleo despreocupado y sereno de la mente en la investigación de todo lo que salta a ella, la estimula y le da modos de vida; este pleno y equilibrado ejercicio del hombre, de manera, que sea como de sí mismo puede ser, y no como los demás ya fueron; esta educación natural, quisiéramos para todos los países nuevos de la América. Y detrás de cada escuela un taller agrícola, a la lluvia y al sol, donde cada estudiante sembrase su árbol. De textos secos y meramente lineales, no nacen, no, las frutas de la vida (Tomo 19, pág. 70).

Además, para Martí en *Obras Completas*:

la manera de educar al niño de modo que, abandonado luego entre los hombres, pueda aplicar sus fuerzas enseñadas a un mundo conocido, en vez de ser ciego presuntuoso, cargado de letras griegas y latinas inútiles, en medio de un universo activo, apasionado, real, necesitado, que lo ofusca, asorda y arrolla? (Tomo 17, pág. 17).

3. PLURALISMO CONTEXTUAL

La circunstancia en que nació Martí y se desarrolló da respuesta a su carácter y su sensibilidad de poeta en actos y en versos en su sabiduría en el sentido misional que lo caracterizó. Se asoció a sus concepciones historicistas en la Edad de Oro pudo sugerirle nada menos que el carácter planetario y supra racial y las viejas raíces de males y contradicciones como aquellos que lo rodeaban en su ámbito más próximo al cabo de los años pudo sobredimensionarse un recuerdo de la infancia, con una mente lúcida y magnífica, con gran poder de asociación o sugerencia. Martí

fue de mente brillante y de gran humildad, esto se puede evidenciar en sus palabras en Nuestra América: «Vengo a comunicar lo poco que sé, y a aprender mucho que no sé todavía»; como también «Para amarte no basta con hacer es preciso hacerse» pág.7

La responsabilidad básica de su padre que incluía precisamente velar porque no hubiera tráfico de esclavos ya para entonces la corona española había contraído con la británica el compromiso de frenar la trata como un paso hacia la abolición de la esclavitud, los intereses mercantiles generados en torno a la industrialización habían logrado más que el altruismo de quienes desde antes se habían opuesto al monstruoso crimen. En una estancia en Caimito del Sur o Caimito de La Habana Martí apreció la inutilidad de los esfuerzos de su padre por impedir nuevos desembarcos de esclavos en aquella región. Negocios en juego tenían más fuerza y recursos de toda índole que el humilde funcionario, el niño por su parte presenció hechos como el desembarco de un alijo de esclavo y la bestialidad del boca abajo poéticamente parece a ser identificado este último con la muerte un esclavo muerto colgado a su excesivo del monte, la cual se puede ver rememorado los acontecimientos escrito en Versos Sencillos frente a los cuales se hizo un juramento revolucionario lavar con su sangre el crimen.

El rayo surca, sangriento,
El lóbrego nubarrón:
Echa el barco, ciento a ciento,
Los negros por el portón.
El viento, fiero, quebraba
Los almácigos copudos:
Andaba la hilera, andaba,
De los esclavos desnudos...
El temporal sacudía
Los barracones henchidos
Una madre con su cría
Pasaba, dando alaridos.
Rojo, como en el desierto,
Salió el Sol al horizonte:

Y alumbró a un esclavo muerto,
Colgado a un ceibo del monte.
Un niño lo vio: tembló
De pasión por los que gimen
¡Y, al pie del muerto, juró
¡Lavar con su sangre el crimen!

El crimen de la esclavitud, la estancia en la zona de Caimito del Sur fue útil para la formación de Martí, acá desde el punto de vista físico le dio ocasión de regocijarse en el ámbito natural que tanta fascinación y tanto reto le proporcionaría durante sus días en el campo. Su inteligencia salvó al niño José Martí del fracaso escolar que pudo haberlo condenado una vida tan itinerante, pero que influyó grandemente en su visión de la América grande, como ciudadano del mundo.

Martí en Versos Sencillos de algún modo muestra como su madre salió sola de su casa para ir a buscarlo en la residencia de Mendive. En plena crueldad de la represión colonialista y devela la entereza de su madre, y lo refiere en el Poema El enemigo brutal:

El enemigo brutal
Nos pone fuego a la casa:
El sable la calle arrasa,
A la luna tropical.

Pocos salieron ilesos
Del sable del español:
La calle, al salir el sol,
Era un reguero de sesos.

Pasa, entre balas, un coche:
Entran, llorando, a una muerta:
Llama una mano a la puerta
En lo negro de la noche.

No hay bala que no taladre
El portón: y la mujer
Que llama, me ha dado el ser:
Me viene a buscar mi madre.

A la boca de la muerte,
Los valientes habaneros
Se quitaron los sombreros
Ante la matrona fuerte.
Y después que nos besamos
Como dos locos, me dijo:
«Vamos pronto, vamos, hijo:
La niña está sola: ¡vamos!»

Para Martí quien siendo americano no coadyuve a ser soberana y libre la América es un traidor. Así lo expresa en *Obras Completas Crítica*: «quien no coadyuve a la obra de desarrollar en la naturaleza americana soberbiamente hermosa, el ser humano, soberano y majestuosamente libre, traición hace a Bolívar, a sí propio, y a la América» (Tomo 17, pág. 290).

Añade: «De la esplendidez y majestad del mundo americano, sacaba, como alma de cuerpo, los rebosantes ímpetus, inquieta bravura y generoso amor humano que distinguen a las naciones jóvenes de América» (Tomo 17, pág. 289).

Martí en su *Obra la Edad de Oro*, describe claramente con su poética hermosa, lo que sería un hombre desagradecido del suelo Patrio:

Los hombres no pueden ser más perfectos que el sol. El sol que-
ma con la misma luz con que calienta. El sol tiene manchas. Los
desagradecidos no hablan más que de las manchas. Los agrade-
cidos hablan de la luz.

4. POLITICIDAD

Martí se forjó en un ambiente conspirativo y con grandes contradicciones desde el plano familiar, como las propias de vida que se ve evidenciados en su obra que desborda angustia. Es así como en la *Obra Completa*, vemos como queda planteado:

Y aún hay otro peligro mayor, mayor tal vez que todos los demás peligros. En Cuba ha habido siempre un grupo importante de hombres cautelosos, bastante soberbios para abominar la dominación española, pero bastante tímidos para no exponer su bienestar personal en combatirla. Esta clase de hombres, ayudados por todos los que quisieran gozar de los beneficios de la libertad sin pagarlos en su sangriento precio, favorecen vehementemente la anexión de Cuba a los Estados Unidos. Todos los tímidos, todos los irresolutos, todos los observadores ligeros, todos los apegados a la riqueza, sienten tentaciones marcadas de apoyar esta solución, que creen poco costosa y fácil. Así halagan su conciencia de patriotas, y su miedo de serlo verdaderamente. Pero como esa es la naturaleza humana, no hemos de ver con desdén estoico sus tentaciones, sino de atajarlas (Tomo 17, pág. 240).

Además, Martí nos comparte en su Obra Nuestra América con hermosa poesía la pérdida de los combatientes en lucha en defensa de libertad para la Patria:

(---) en que los ruidos de la batalla apagan las melodiosas profecías de la buena ventura de tiempos venideros, y el trasegar de los combatientes deja sin rosas los rosales, y los vapores de la lucha opacan el brillo suave de las estrellas en el cielo (pág.376).

5. ESTABLECIMIENTO DE UN SISTEMA MUNDO DONDE ESTÁN PRESENTES NUESTRAS RAÍCES INDOAMERICANAS, CON UNA ACTITUD HACIA LA NATURALEZA DE RESPETO Y NO DE SUJECIÓN

La notoria postura de Martí amante de la naturaleza y observador profundo de ella se destaca en su obra. Es así que en reflexiones en Cuaderno N° 5, deja plasmado su postura:

¡Yo quiero romper las jaulas a todas las aves; -que la naturaleza siga su curso majestuoso, el cual el hombre, en vez de mejorar, interrumpe; -que el ave vuele libre en su árbol; -y el ciervo salte libre en su bosque; -y el hombre ande libre en la humanidad! (pág. 163).

Para Martí en Obras Completas deja explícito que: «La naturaleza, enseña modestia: —luego de conocerla, la virtud es fácil: ya porque la vida se hace amable, de puro hermosa» (Tomo 19, pág. 54).

Su pensamiento de amor, sentimientos a la Patria como madre y a la libertad lo deja claramente expresado en su Obra Abdala:

El amor, madre, a la patria
No es el amor ridículo a la tierra,
Ni a la yerba que pisan nuestras plantas;
Es el odio invencible a quien la oprime,
Es el rencor eterno a quien la ataca

La notoria identificación de Martí en sus escritos orgulloso de nuestra América, para servirla y honrarla como lo expresa él en Obras Completas «van escritos, no en tinta de academia, sino en mi propia sangre. Lo que aquí doy a ver lo he visto antes, (yo lo he visto, yo) (Tomo 14, pág. 40).

Martí un hombre consagrado a la América y forjador de conceptos propios buscadores de la verdad. Lo podemos evidenciar en la Obra Completas:

Pero la poesía tiene su honradez, y yo he querido siempre ser honrado. Recortar versos, también sé, pero no quiero. Así como cada hombre trae su fisonomía, cada inspiración trae su lenguaje. Amo las sonoridades difíciles, el verso escultórico, vibrante como la porcelana, volador como un ave, ardiente y arrollador como una lengua de lava. El verso ha de ser como una espada reluciente, que deja a los espectadores la memoria de un guerrero que va camino al cielo, y al envainarla en el sol, se rompe en alas (Tomo 14, pág. 40)

Además, su pensamiento, cuyas deducciones ha surgido del conocimiento profundo de la naturaleza. Como que evidenciado en la Obra Completas:

Y lloro: Hay leyes en la mente, leyes
Cual las del río, el mar, la piedra, el astro,
Ásperas y fatales: ese almendro
Que con su rama oscura en flor sombrea
Mí alta ventana, viene de semilla
De almendro; y ese rico globo de oro
De dulce y perfumoso jugo lleno
Que en blanca fuente una niñuela cara,
Flor del destierro, cándida me brinda,
Naranja es, y vino de naranjo: (Tomo 14, pág. 42)

Martí un hombre amante de la naturaleza y observador profundo de ella, lo evidenciamos en la Obra Completa Versos libres:

Y la alfombra es puro helecho,
Y los muros abedul,
Y la luz viene del techo,
Del techo de cielo azul (Tomo 14, pág. 132)

Como también en Obras Completas en el poema POLVO DE ALAS
DE UNA GRAN MARIPOSA:

Que mis versos vuelan
Como mariposas
Pequeñas e inquietas:
¡Ay! quédate, y verás la maravilla
De una mariposa
Que cubre con sus alas
Toda la tierra (Tomo 15, pág. 18)

¡De la América dirá en Obras Completas en el poema [VENID! VENID; —MI SANGRE BULLIDORA]

En el cielo de América anchuroso
Cubre el crespón la estrella de la patria. —
¿Y habrá quien ya no luche?
¿Y habrá quien otra voz que la doliente
del pueblo esclavo y mancillado escuche?
¿Y habrá quien torpe sienta
Saltar su corazón entre cadenas
Y busque sólo en el mezquino llanto

Alivio infame a las comunes penas? (Tomo 16, pág. 10)

¡Yo quiero romper las jaulas a todas las aves;-que la naturaleza
siga su curso majestuoso, el cual el hombre, en vez de mejorar,
interrumpe; -que el ave vuele libre en su árbol;-y el ciervo salte
libre en su bosque; -y el hombre ande libre en la humanidad!
CUADERNO N° 5, pág. 163

El indio es discreto, imaginativo, inteligente, dispuesto por naturaleza
a la elegancia y a la cultura. Tomo 19, pág. 29

6. A MODO DE CIERRE

Acércanos al estudio de la obra de José Martí en la búsqueda de su
pensamiento educativo y ambiental, nos abre a un maravilloso mundo de

cuestionamiento de cómo se ha venido discutiendo y haciendo lo educativo en Venezuela. Es poder acercarnos a la ruptura del pensamiento colonizador que ha prevalecido hasta el presente, impregnados en los discursos de los espacios de formación educativa. No es tan solo decirlo, es hacerlo. Es que cada docente, pueda hacer evidente cuan colonizados estamos producto de la formación que hemos recibido con semilla eurocéntrica y transformarlo.

El pensamiento crítico latinoamericano nos tiene que mantener en reflexión profunda y constante de lo que estamos haciendo; y las categorías que estamos manejando, si responden realmente a un pensamiento libre del pensamiento eurocéntrico, o si es una mera repetición de lo viejo, con nuevos nombres para nombrar categorías. Desde mi perspectiva existe una necesidad urgente de tener referentes que sean nuestros para construir el conocimiento desde otra lógica y que de esa manera también nos haga salir del pensamiento que el colonizador instaló y aún pretende dominar en nuestros pueblos. Tenemos que vivir en una eterna interrogante, para abrir nuevas puertas al conocimiento, con nuevos métodos y nuevas maneras de producir conocimiento. Si no se comprenden fenómenos sociales desde el mirarnos desde adentro, no se podrá construir el sentido colectivo para vencer la dominación del pensamiento europeo, que en los actuales momentos resulta en una forma de neoeurocolonización—nueva colonización europea que incide en dominación a través del pensamiento y las ideas.

En toda la Obra de José Martí, queda expreso elementos de la naturaleza como flores, plantas y animales, y también aspectos relacionados con el cuidado de la naturaleza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRÜNER, Eduardo, 2011. Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano número 44 • año 4 • 15 de octubre de 2011 los avatares del pensamiento crítico, hoy por hoy.

MARTÍ, José (2005-1891). Hecho Depósito 1891. Nuestra América. Fundación Biblioteca Ayacucho.

- _____ La Edad de Oro. Freeditorial
- _____ Versos Sencillos. Freeditorial
- _____ (2001) Obras Completas, 14 volúmenes. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos -CLACSO. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- _____ (2001) Obras Completas, 15 volúmenes. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos -CLACSO. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- _____ (2001) Obras Completas, 16 volúmenes. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos -CLACSO. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- _____ (2001) Obras Completas, 17 volúmenes. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos -CLACSO. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- _____ (2001) Obras Completas, 18 volúmenes. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos -CLACSO. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- _____ (2001) Obras Completas, 19 volúmenes. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos -CLACSO. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- _____ (2001) Obras Completas, 26 volúmenes. La Habana, Cuba: Centro de Estudios Martianos -CLACSO. Recuperado de: <http://www.biblioteca.clacso.edu.ar/>
- PÉREZ, Fernando. (Productor y director). (2010). El Ojo del Canario [documental]. País: Cuba
- TOLEDO, J. (2007). La naturaleza en José Martí. La Habana, Cuba: Editorial Científico-Técnica.
- TORRE, Esteban, 2017. Cuadernos del pensamiento crítico latinoamericano número 48 agosto de 2017 segunda época el proyecto intelectual: hacia la reconstrucción de un programa teórico para las ciencias sociales en américa latina

CONTRIBUCIÓN A LA CRÍTICA DE LA IDEOLOGÍA LA INVESTIGACIÓN MILITANTE EN EL PENSAMIENTO DE RIGOBERTO LANZ

Dr. Edgar Figuera-Bottin

Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios Sociales y Culturales
edgarfiguera@gmail.com

La travesía latinoamericana y caribeña de la Investigación Militante en el marco de las llamadas ciencias sociales ha estado llena de diversas y complejas controversias en torno a su validez, confiabilidad y pertinencia, por un lado; y, por otro, si con su empleo se hace ciencia o se trata más bien de “relatos monográficos” portados sobre eventos contextualmente delimitados en singulares condiciones de posibilidad de su ocurrencia sin ninguna pretensión legislativa universal. El ensayo que exponemos es producto de una investigación iniciada en el CESyC y continuada en el Postdoctorado en Ciencias de la Educación promovido por el CEPEC, teniendo como tema de estudio el pensamiento del sociólogo y politólogo Rigoberto Lanz. La investigación ha estado anclada al Programa de Investigación que tuvo como preocupación central la *Crítica a una Teoría Dialéctica de la Ideología*. En el texto que compartimos exponemos los avances y retrocesos de las ciencias sociales con relación al estatuto epistemológico eurocéntrico hegemónico y las condiciones de posibilidad que se generan desde la geopolítica del conocimiento y sus alternativas decoloniales en Nuestra América en el seno de las tensiones históricas del sistema mundo de la modernidad/colonialidad de las formaciones económico-sociales de producción, apropiación y acumulación del plusvalor. El pretexto que usamos para la reflexión crítica desde el marxismo es la categoría de análisis la “Investigación Militante”, muy

documentada por el Maestro Lanz. En el sentido de lo expresado partimos de la siguiente formulación: ¿Cuáles serían los fundamentos de una “nueva” crítica formulada desde la colonialidad del ser, la colonialidad del saber y la colonialidad del poder en el proceso de descolonización del pensamiento Nuestroamericano?

Palabras clave: Investigación Militante¹, Educación Popular, Ideología, Crítica, ciencias sociales, decolonial

Pienso con la mayor tranquilidad que la Investigación Militante puede ser la gran palanca que nos permite saltar el falso dilema entre “dogmatismo” y “revisionismo”. Es decir, una simple combinación entre rigurosidad intelectual y manejo de los procesos reales [...] La investigación más rigurosa, la mayor sensibilidad para pulsar la vida real y la más implacable intolerancia a la ambigüedad: eso es lo que entiendo como Investigación Militante. **Rigoberto Lanz.**

1. INTRODUCCIÓN

La travesía latinoamericana y caribeña de la Investigación Militante² en el marco de las llamadas ciencias sociales ha estado llena de di-

1 A los efectos de este trabajo, como una de las Tareas del Postdoctorado, nos centraremos en la obra siguiente: Lanz, Rigoberto (1988). *Razón y Dominación. Contribución a la Crítica de la Ideología*. Caracas: UCV-CDCH, pp. 378. La obra que analizamos fue la expresión, como uno de los resultados, de un Programa de Investigación iniciado por el Profesor Lanz en el año de 1980, en La Escuela de Altos Estudios de Ciencias Sociales de París, Francia, como parte de su Tesis Doctoral, bajo la Dirección de Edgar Morín. Siendo la obra central de ese trabajo, no omitiremos referencia a otros títulos del mismo autor, relacionados, como se dijo, al Programa de Investigación.

2 La expresión *Investigación Militante* está asociada a una gran variedad de procesos metódicos en la producción de conocimientos que la colocan en niveles de extraordinaria complejidad ontológica, epistemológica, teórica y metodológica, que nada tiene que ver con no pocos manuales de “investigación cualitativa” que inundan el mercado académico. En su gran mayoría no pasan de ser “recetarios” para reproducir lo instituido, lo dado, lo ya comprobado, sin modificación alguna del ámbito de lo real. Todo bajo la égida de la racionalidad instrumental de la colonialidad/modernidad. Las formas que han adquirido los manuales permite que algún extraviado estudiante y/o algún profesor universitario pueda “cubrir” sus horas docentes dando metodología de la investigación en cualquiera de las muchas asignaturas aisladas que están “incrustadas” en las mallas curriculares de los programas de formación en nuestras universidades; las cuales, hasta el presente, resisten cualquier “voluntad de verdad” (M.F.) asociada a la frase “transformación universitaria”. Ver en Figuera, Edgar (1998). *Investigación Militante y Educación Popular: crítica decolonial a la praxis pedagógica*. Caracas: CERPE, pp. 105 y ss.

versas y complejas controversias en torno a su validez, confiabilidad y pertinencia, por un lado; y, por otro, si con su empleo se hace ciencia o se trata más bien de “relatos monográficos” portados sobre eventos contextualmente delimitados en singulares condiciones de posibilidad de su ocurrencia sin ninguna pretensión legislativa universal; dicho de otra manera: si la Investigación Militante es (o ha sido) capaz de producir “conocimiento científico” expresado a partir de un marco referencial onto-epistémico que permita interpretar, comprender y explicar la naturaleza que define la esencia (ontología) de los múltiples eventos abordados, hechos, fenómenos, experiencias análogas y repetibles en un sin número de investigaciones que emergen en contextualidades geohistóricas diferenciadas más allá de toda focalidad reduccionista de la noción de “*estudio de caso*”, donde la materialidad epistémica y la condición dialéctica de lo real encuentran dificultades para relacionar entre coyunturas y estructuras las causalidades multifactoriales asociadas a la naturaleza decolonial del pensar y a la construcción de la “cosa pensada”, articulando dinámicas geohistóricas locales con los diseños globales del sistema mundo de la modernidad/colonialidad.

Ese proceder en perspectiva decolonial lo denominamos *abarcabilidad*, haciendo una extrapolación que deriva de los aportes de la teoría crítica marxista a los procesos sociales donde se expresa la dialéctica histórica de la Investigación Militante, que Lanz³ lo refiere así:

En la actualidad hemos sido contemporáneos de convulsiones sociales a escala mundial que han precipitado individualidades y grupos que, de una forma u otra, creíamos irremediablemente perdidos para la contestación social a posiciones de rebeldía aún revolucionarias. La experiencia social, entonces, es tan rica que los esquemas rígidos de explicación se descalabran...

A partir de los trabajos iniciados por Louis Althusser, Jacques Goldberg, Jean-Paul Dollé, André Gorz, Homero Fuentes, Francisco Weffor y, posteriormente, los trabajos de Ignacio Ellacuría con su tesis marxista de la “filosofía de la realidad histórica”, fundada en la existencia de arquetipos culturales de los cuales se desprenden supuestamente “valores universales”, asumidos contextualmente como “pautas de conducta” en

3 Lanz, Rigoberto (1976). El marxismo no es una ciencia. Caracas: UCV-FACES, p. 47.

“todas” las sociedades, dentro del modelo civilizatorio de la modernidad/colonialidad que bajo la égida del sistema/mundo de dominación capitalista ha impuesto la categoría esencial de la *racionalidad eurocéntrica* explicativa de lo universal/natural: **la razón ilustrada**, hoy, ciertamente, en crisis terminal de una forma “científica” de pensar el sistema mundo y su expresión geohistórica: la modernidad/colonialidad. En este sentido las ciencias sociales también agonizan junto con todas las imposiciones categoriales del ser-sintiente colonizado: la colonialidad del ser, la colonialidad del saber-hacer y la colonialidad del poder.

En las ciencias sociales y en su perspectiva positivista, el funcionalismo de Emile Durkheim concretó en las “*cosas*”, separada del espacio-tiempo de su ocurrencia [René Descartes, dixit], la compleja ontología del *hecho social*, reduciendo la diversidad hermenéutica y epistémica del *sujeto*⁴ de las dinámicas intersubjetivas a la cuantificación estadística del dato; a su vez, despojándolo de las condicionantes geohistóricas que se expresan a través de las formaciones económico-sociales capitalistas. Anterior a estas concepciones en la construcción sociológica del hecho social, sentó las bases iniciales el propio Auguste Comte en su “Curso de Filosofía Positiva”, donde sostiene que “...*el modo de pensar determina las grandes etapas de la historia de la humanidad; la etapa final es la del positivismo universal, y el resorte final del devenir es la crítica incesante del positivismo universal, y más tarde en su proceso de maduración, ejerce sobre las síntesis provisoria del fetichismo, la teología y la metafísica*”⁵.

El filósofo no hacía otra cosa que sostener la narrativa civilizatoria hegemónica de la modernidad/colonialidad en la cual la evolución y/o el progreso le son consustanciales tanto a la dinámica histórica del relato “unificador” de la diversidad cultural como a la simultaneidad de los pueblos en el amplio campo del sistema mundo hegemónico de la modernidad/colonialidad. Se institucionalizaba, así, un cierre categorial para interpretar, comprender y explicar la naturaleza de las complejidades sociales, las cuales quedan reducidas en su condición de tema/pro-

4 “Decir Sujeto es enunciar una especie de esclavitud, un concepto”. Zambrano, María (1995). “El Sujeto: su situación entre el ser y la realidad, su Irreprimible Trascendencia”, en *El Peseante*, No° 12, pp. 28-41.

5 Auguste Comte (1977). *Apreciación sumaria del conjunto del pasado moderno. Primeros ensayos*. México: F. C. E., p. 18 [1820]

blema de estudios de casos al ser extraídas del contexto donde afloran y tienen significados y sentido de uso en diversos campos semánticos culturalmente establecidos. Es el asidero de todo discurso hegemónico y/o narrativa que expresa el paradigma bajo el cual se organiza la producción material, social y simbólica de la vida cotidiana y cómo ésta se “observa” desde las ciencias sociales:

El discurso de la Modernidad es entonces el repertorio de calves de inteligibilidad a cuyo interior se especifican los grandes prototipos racionales que acompañan a la categoría de Sujeto: Historia, Progreso, Centralidad, Razón, Futuro, Ciencia, Humanismo, Técnica, Revolución. Esta constelación de categorías operaron siempre en una triple dirección: como registro epistemológico, como contenidos de campos teóricos sustantivos, como discurso ético.⁶

Es importante esta deriva porque en el planteamiento positivista se adjetiva toda la controversia que nos mantuvo ocupados en el siglo XX y en lo que va de éste, con relación a la cientificidad o no de la filosofía de la praxis y su perspectiva epistemológica decolonial y todas las múltiples expresiones que han venido teniendo lugar en la fragmentación disciplinar: sociología, historia social, antropología, educación, lingüística, semiología, así como algunas ramas de la filosofía relacionadas fundamentalmente con la ética, las creencias, las costumbres, tradiciones, los valores, la prácticas morales... Igual suerte transita por las investigaciones que están asociados al “pensamiento crítico”, sin entrar a desbrozar la naturaleza de tal enunciado a partir de las obvias preguntas: *¿crítico, con relación a qué?, por un lado, y, por otro, ¿cuál sería esa “nueva racionalidad” y su naturaleza desde donde se hace la “nueva crítica” que emerge conceptualmente diferente en lo ontológico, en las epistemologías, en los enunciados, en sus temas y contenidos, en sus métodos y en los campos semánticos del sujeto/objeto de la “investigación crítica”?* *¿Es posible formular respuestas alternativas desde la epistemología decolonial a las dos preguntas anteriores?, ¿cuáles son los fundamentos gnoseológicos del impensar de la teoría crítica y los estudios postcoloniales que establecen una ruptura con la hegemonía que se critica? En definitiva, ¿cuáles son los cimientos ideológicos de las formulaciones críticas?* No hay neutralidad en nada que deba expresarse a través del lenguaje en las ciencias sociales: en toda investigación se subsume

6 Lanz, Rigoberto (1998). *La deriva posmoderna del Sujeto. Para una semiótica del poder*. Caracas: UCV-CDCH, p.27.

una dimensión política de la ciencia. Hay un sustrato ideológico en cada conjunto asociados de signos, códigos, frases:

Una teoría dialéctica del conocimiento encuentra un fundamento epistemológico consistente en la tesis según la cual toda lectura de los procesos sociales, en una sociedad antagonizada por diferencias sociales constitutivas, supone un componente ideológico intrínseco: a nivel de la propia naturaleza de la praxis transformadora en la cual se inscribe; en los instrumentos cognoscitivos; en las condiciones de producción de conocimientos e, incluso, en los propios registros de sentido y significación provistos en los lenguajes con los cuales se piensa este espacio de lo real.⁷

En este proceso de reflexión tenemos en consideración que los criterios de verdad con los que trabajamos la realidad son una construcción social que da cuenta de la ideológica cultural del sistema mundo de dominación hegemónico de la modernidad/colonialidad y el conocimiento desde el pensar decolonial debe dar cuenta de esas construcciones históricas del sistema mundo. En este contexto Lanz sostiene que “*las representaciones ideológicas están en la base de los fenómenos y relaciones más dispares; la hegemonía ideológica es el obstáculo más poderoso en el camino de una transformación radical*” [...] *La ideología no es un “tema” de reflexión como cualquier otro, sino un espacio privilegiado de condensación de los modos de producción de la vida*”⁸. Es en la hermenéutica de estos planteamientos donde Rigoberto Lanz ubica el sentido ideológico y político de la dialéctica del conocimiento para exponer las formulaciones sobre la crisis de la epistemología eurooccidental y de todo el “aparato explicativo” que bajo la égida de la modernidad/colonialidad expresa en la institución universitaria y su relación epocal con la sociedad la filosofía de la dominación capitalista mundial. Es, también, el centro de las preocupaciones teórica y metódica del Maestro Lanz⁹

En el ámbito epistemológico de la razón instrumental¹⁰ el positivismo subsume los imaginarios, la construcción de subjetividades, las relaciones interculturales, la mentalidad, los sistemas simbólicos, las eticidades, las prácticas morales, asociadas a la producción de conocimientos, a toda

7 Lanz, Rigoberto (1988). Op. cit., p. 30.

8 Ibídem, p. 15.

9 Ibídem, pp. 37 y ss.

10 Adorno, Theodor W. (1988). *Sobre la metacritica del conocimiento*. Caracas: Monte Ávila editores, p. 127.

observación *directa* sobre lo real donde la *unidad de análisis es el dato cuantificable* bajo la premisa de la construcción de leyes: teorías generalizadoras, aplicables a cualquier escenario, contexto geohistórico o realidad allende a la ideación teoría-praxis, que la modernidad/colonialidad cree exportable y aplicable a realidades estructural y culturalmente diferenciadas, cuya finalidad es institucionalizar *una visión científica unificada del mundo y de sus fenómenos*, tal como lo eurooccidentalizaba en 1929 el Círculo de Viena a través de la homologación de los protocolos de investigación y de verdad científica.

Es este el sentido principal de la reflexión que portamos en el presente ensayo sobre la obra del Maestro Rigoberto Lanz y que da pie para formular algunas críticas a los interrogantes, expuestas inicialmente en la reunión del *grupo modernidad/colonialidad* en Duke University, en el año 2004¹¹: ¿la teoría crítica, fraguada en la Europa de la Escuela de Frankfurt en las tres primeras décadas del siglo pasado, dan cuenta hoy de nuestras rupturas epistemológicas con el relato modernista eurocéntrico?, ¿permiten explicar los avatares, los sacudones de este *Sur* americano?, ¿por qué las históricas omisiones a las epistemologías y saberes de los pueblos y culturas ancestrales de este Continente Americano?

Las formulaciones que propone Lanz trascienden en las ya realizadas por el referido grupo:

¿De qué manera la teoría crítica de Max Horkheimer podría ayudarnos a pensar hoy (en un momento en el que “revoluciones” globales y pluriversales están en proceso; en un momento en el que la diversidad y pluriversidad de las historias locales insurge y disputa el control de la historia universal) las experiencias y subjetividades fronterizas formadas en la coexistencia y los conflictos entre el crecimiento y auge de Occidente y la desvalorización que la perspectiva occidental impuso a otras lenguas, culturas, religiones, economías, formas de organización social, personas, etcétera? ¿En qué podría ayudarnos una teoría crítica que surgi-

11 Los participantes-miembros del proyecto de investigación fueron Aníbal Quijano, Enrique Dussel, Catherine Walsh, Boaventura de Sousa Santos, Freya Schiwy, José Saldívar, Nelson Maldonado-Torres, Fernando Coronil, Javier Sanjinés, Margarita Cervantes de Salazar, Libia Grueso, Marcelo Fernández Osco, Edgardo Lander, Arturo Escobar y yo mismo. Los participante-invitados de la facultad de Duke, cuyas obras e intereses están relacionados fueron Miriam Cooke, Ebrahim Moosa, Roberto Dainotto, Ralph Litzinger y Leo Ching; véase Mignolo, Walter (2011). *El vuelco de la razón: Diferencia colonial y pensamiento fronterizo*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, colección Razón Política.

ría de la historia interna de Europa misma desde la perspectiva de los colonizados internos (los judíos) en la historia de Europa desde 1492? ¿Qué debería aspirar a ser la teoría crítica cuando los damnés de la tierra (los condenados de la tierra) están puestos en la escena junto al proletariado de Max Horkheimer o junto a la actual traducción de proletariado como multitud? ¿Qué transformaciones son necesarias en la Teoría crítica si el género, la raza, y la naturaleza se incorporan plenamente en el marco conceptual y político? Por último, ¿cómo se puede subsumir esta teoría en el proyecto de la modernidad/colonialidad y la descolonización? O, ¿esta subsunción podría sugerir tal vez la necesidad de abandonar las formulaciones del proyecto de la teoría crítica propio del siglo XX? ¿O bien sugeriría el agotamiento del proyecto de la modernidad¹²

Desde estas formulaciones intentamos reflexionar la incidencia histórica de la deriva epistemológica eurooccidental en las llamadas ciencias sociales a partir del Programa de Investigación iniciado por Rigoberto Lanz, el cual tuvo diversas expresiones editoriales a lo largo de treinta años de investigación en la dialéctica del conocimiento, la contribución crítica a la teoría de la ideología y sobre los estatutos epistemológicos dominantes. A partir de estas investigaciones del Maestro Lanz, hemos desarrollado diversos seminarios doctorales en el **Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESYC)** e incorporando los aportes que desde las teorías críticas a la dialéctica del conocimiento se vienen realizando, incluido todo relacionado con el pensar decolonial.

No descartamos otros aportes en el amplio espectro de las ciencias sociales, como los realizados por Kenneth Gergen, asociados a los de Michel Foucault, Jesús Rivero, Rafael, López Sanz, Rubén Reinoso¹³, Luis Bonilla, José Romero, Edgardo Lander, Ludovico Silva, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, entre otras referencias. Estos aportes son de suma importancia al momento de analizar la travesía de la *teoría del conocimiento*, desde que fue acuñada la frase a mediados del siglo

12 Walter Mignolo (2010). *Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la des colonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, colección Razón Política, p. 8

13 El aporte sustantivo del Profesor Reinoso está asociado a la relación mito-rito y su factor explicativo: pensar-hacer en el ámbito de la relación escuela-curriculum, véase Rubén Reinoso (2010). *Cambio, escuela y currículo*. Caracas: Ediciones del Centro Internacional Miranda.

XIX por Friedrich Schlegel, “*cuyas clases sobre dialéctica, impartidas desde 1811 y publicadas en 1839, representan el primer intento neokantiano de una teoría del conocimiento fundada tanto sobre el pensamiento puro como sobre la percepción sensible*.”¹⁴

Esta fugaz reseña de diversos aportes tiene importancia por su trascendencia en la reconfiguración de las ciencias sociales entre 1914 y 1918¹⁵ que dan pie a la travesía que hace Rigoberto Lanz: es un punto de quiebre de la razón moderna donde aflora, además, la imposibilidad explicativa del estatuto onto-epistémico que venía siendo hegemónico y que frente a la guerra queda “desnudo” para dar cuenta de una sociedad que ve en las mutuas matanzas soluciones coyunturas a la crisis anunciada del capitalismo que explotara posteriormente en 1929.

El Círculo de Viena encuentra en esta deriva su justificación para la convocatoria invisibilizada o no abordada por la casi totalidad de los manuales de investigación en ciencias sociales, ni siquiera por aquellos que intentan hacer reconstrucciones historiográficas de sus orígenes. No pocos apóstoles del “paradigma cualitativo” omiten la emergencia del referido hecho y su contexto de construcción. Tan importante es el acontecimiento de la “*teoría del conocimiento*” y sus controversias entre guerras que están asociados, además, a la consolidación y hegemonía de las llamadas hasta hoy “ciencias sociales”, así como sus fundamentos. Éstos han pasado inadvertidos o dados como establecidos ad Infinitum. Esta tendencia tiene repercusión en el propio Foucault¹⁶:

Desde hace décadas, la atención de los historiadores se ha fijado preferentemente en los largos períodos, como si, por debajo de las peripecias políticas y de sus episodios, se propusieran sacar a la luz los equilibrios estables y difíciles de alterar, los procesos irreversibles, las regulaciones constantes, los fenómenos tendenciales que culminan y se invierten tras de las continuidades seculares, los movimientos de acumulación y las saturaciones lentas, los gran-

14 Klaus Christian Köhnke (2011). Surgimiento y auge del neokantismo. México: F.C.E., p. 65.

15 Dos hechos destacan en la primera gran crisis de las llamadas ciencias sociales: por un lado, la Revolución de Octubre, 1914-1917, que dio al traste con la hegemonía zarista y, por otro, con la llamada “Gran Guerra” o Primera Guerra Mundial, a partir de la cual se da inicio al (re) posicionamiento global del sistema capitalista, pasando su epicentro hegemónico a los Estados Unidos de Norteamérica.

16 Michel Foucault (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI editores, p. 11 [1969]

des inmóviles y mudos que el entrecruzamiento de los relatos tradicionales había cubierto de una espesa capa de acontecimientos.

Lo que hoy se ha convenido en llamar “cualidad cognoscitiva” existe desde el nacimiento de la filosofía griega: la esencia fundante del pensar entonces estaba referido a la naturaleza en dos dimensiones esenciales y es lo que la reflexión de Foucault expresa desde el contexto de otra época sin desvirtuar la esencia: 1.) la naturaleza como soporte de la vida, toda la vida, es el ámbito de lo real “*donde suceden las cosas, los eventos, los acontecimientos, los hechos para formar la realidad*”¹⁷ y 2.) la naturaleza como pensamiento y cómo éste se desarrolla “*observando la realidad donde los otros hacen las cosas*”¹⁸, este proceder Hegel lo llamó “*método dialéctico*” o “*naturaleza dialéctica de la realidad*”, aunque anteriormente lo habían empleado Platón y posteriormente Kant, dando origen al término “materialismo dialéctico”, empleado inicialmente por Géorgi Plejánov. Marx ni Engels emplearon la notación tal como fue enunciada posteriormente por muchos marxistas¹⁹, aunque se les ha endosado su autoría. Sin embargo, sí se fundamentaron en ella y la aplicaron en sus análisis de la realidad económica y social; y, claramente en sus escritos a partir de 1844, la asumirían como un factor estructurante de las contradicciones sociales debido a la contraposición de intereses que emergen de las dinámicas de la producción material de la vida, incompatibles con la dialéctica de la realidad de Hegel. No obstante, en el sentido expuesto por éste, Foucault añade:

Para llevar a cabo este análisis, los historiadores disponen de instrumentos, por una parte, elaborados por ellos, y por otra parte recibidos: modelos del crecimiento económico, análisis cuantitativo de los flujos de los cambios, perfiles de los desarrollos y de las regresiones demográficas, estudios del clima y de sus oscilaciones, fijación de las constantes sociológicas, descripción de los ajuste técnicos, de difusión y de su persistencia.²⁰

La intención del maestro apunta hacia una crítica a la fragmentación de la realidad cuando pretendemos tanta especificidad que terminamos

17 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1981). *Lecciones sobre la Historia de la filosofía*. México: F.C.E., Tomo II, p. 177 y ss. [1833]

18 *Ibidem*, p. 97

19 En este punto es de suma importancia para la reflexión que estamos proponiendo visitar la literatura de Ludovico Silva y hurgar sobre los aportes de este autor a los temas de marxismo, alienación e ideología.

20 Michel Foucault (2008). Op. Cit., p. 11

seccionando la naturaleza del mismo evento y, consiguientemente, su comprensión al desestimar las contextualidades hermenéuticas de los eventos que son abordados con el propósito de construir “teorías del conocimiento”. A estas rupturas, Foucault señala lo siguiente:

Estos instrumentos le han permitido distinguir, en el campo de la historia, capas sedimentarias diversas; las sucesiones lineales, que hasta entonces habían construido el objeto de investigación, éstas fueron sustituidas por un juego de desgajamiento en profundidad. De la movilidad política con lentitudes propias de la “civilización material”, se han multiplicado los niveles de análisis: cada uno tiene sus rupturas específicas, cada uno comparte un pedazo que sólo a él pertenece; y a medida que se desciende hasta los zócalos más profundos, las escansiones se hacen cada vez más amplias.²¹

La reflexión que hace Rigoberto Lanz sobre la “cualidad que define la naturaleza” de los “*Sujetos, Objetos*” o “*Cosas*”, construidos desde la práctica social tienen su asidero no en las lógicas de la racionalidad instrumental que desde la fragmentación de la realidad intenta universalizar los “hallazgos”: más allá de la diversidad geohistórica de los múltiples pueblos y culturas y de sus singulares dinámicas humanas, la funcionalidad de la “razón dogmática” del positivismo reduce esa diversidad a un campo semántico homologado en la matriz de significaciones y sentido que adquieren en la hermenéutica donde las personas producen social, material y simbólicamente la vida cotidiana. En esta contextualidad se confrontan dinámicas enfrentadas y contradictorias. Las complejidades que se fraguan, en el marco del diseño global en la *era del capital*²² entran en confrontación con la vida cotidiana y sus particularidades refriegas domésticas o historias locales. Esta dialéctica produce concreciones referenciales en los imaginarios societarios para la producción material, social y simbólica del contexto de los eventos donde tiene asidero la vida como expresión histórica de la cultura.

Estas formulaciones han sido esquivas a no pocos investigadores-militantes de la investigación decolonial. No obstante, en las academias latinoamericanas se han constituidos equipos de investigación como una metódica fundamental en la producción de conocimientos, donde los

21 *Ibidem*, pp. 11-12

22 Eric Hobsbawm (1998). *La era del capital 1848-1875*. Barcelona: Editorial Crítica, p. 39

registros de campo abundan y escasean las construcciones teóricas que bien pueden ser realizadas a partir de las extraordinaria y singulares experiencias del desarrollo de una filosofía de la praxis. Esta ayuda de referencias teóricas se explica, entre otras razones, por los protocolos de investigación que siguen anclados al euroccidentalismo agonizante. Las epistemologías europeas, como antes, hoy tampoco nos permiten interpretarnos, comprendernos históricamente ni explicarnos en perspectiva de la hegemonía del sistema-mundo del presente. Es en estos enunciados donde objetivamos el sentido de este ensayo: exponer en perspectiva crítica los aportes de Rigoberto Lanz desde la Investigación Militante y la Educación Popular tanto a la ruptura epistemológicas como a la construcción de un nuevo estatuto onto-epistemológico Nuestroamericano en las ciencias sociales, desde la crítica a una teoría de la dialéctica.

2. LA NATURALEZA DIALÉCTICA DE LA CRÍTICA IDEOLÓGICA A LA EPISTEMOLOGÍA

La experiencia merece ser tentada sostiene Foucault²³, sin referirse explícitamente alude al materialismo dialéctico, para que la realidad sea ordenada de una forma coherente y que en el estatuto epistémico de los abordajes desde la Investigación Militante tenga significado histórico y sentido de uso para los actores del contexto donde se producen los hechos que configuran la producción material, social y simbólica de la vida cotidiana. Lanz percibe que en esto anida la ruptura epistemológica en el ámbito de lo real desde los referenciales históricos de la hegemonía cultural por la presencia vida de los inmanentes ideológicos donde se condensa la vida como representación:

...las representaciones ideológicas están en la base de los fenómenos y relaciones más dispares; la hegemonía ideológica es el obstáculo más poderoso en el camino de una transformación radical de la sociedad [...] La ideología no es un “tema” de reflexión como cualquier otro, sino un espacio privilegiado de condensación de los modos de producción de la vida.²⁴

23 Michel Foucault (2008). Op. Cit., p.78

24 Lanz, Rigoberto (1988), p. 15.

El Maestro Lanz hace una búsqueda en el *impensar* el ámbito de lo real desde otras ontologías para producir la llamada rupturas epistemológicas hegemónicas²⁵ que permite “*encontrar un camino para la comprensión del fenómeno de la emancipación, sobremanera, una vía para una interpretación consecuente con las limitaciones reales de los verdaderos cambios*”.²⁶

Por ello le da importancia al procesamiento de todos los registros de campo que afloran en la Investigación Militante que demanda todo Programa de Investigación orientado a: por un lado, a desmontar el estatuto epistémico dominante y, por otro, a construir un nuevo sistema onto-epistémico más cercanos a nuestras realidades y diversidad cultural de Nuestra América. La teoría existente nos impide hurgar en la naturaleza de las transformaciones que se realizan en este continente, más allá de sus ineludibles omisiones al, por ejemplo, trabajo, a la producción, al consumo, al mercado, al salario, a la cultura, al poder popular, etc. Sin embargo, la existencia de una diversidad teórica expresiones del eurocentrismo no es garantía de ningún proceso de transformación radical de la sociedad, porque omiten, y muchas veces niegan, la existencia de una teoría dialéctica subyacente a todo estatuto epistemológico. En este sentido, Rigoberto Lanz²⁷ expone algunas precisiones:

- a. En las condiciones actuales en las que se desarrolla el pensamiento dialéctico es completamente inviable la aspiración a “la teoría marxista de la ideología”.
- a. Cada tendencia intelectual supone un cierto perfil epistemológico que debe hacerse explícito a los efectos de comprender los alcances de cada formulación particular.
- b. Nosotros procuraremos poner en relación –de una manera explícita– los contenidos de una epistemología dialéctica de la ideología.

25 Gastón Bachelard (1987). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI editores, pp. 34 y ss. [1938]. Es importante para la (re) formulación de la investigación cualitativa revisar dos enunciados de Bachelard: 1.) **obstáculos epistemológicos**: formas de pensar cosificadas, viejas estructuras conceptuales y metodológicas, que ciertamente tuvieron en el pasado valor explicativo, pero que en un momento dado obstaculizan el desarrollo del conocimiento científico. Estos obstáculos son expresiones de la racionalidad hegemónica epocal que dan cuenta de la relación ciencia-técnica-sociedad, y 2.) **rupturas epistemológicas**: las que se produce entre dos concepciones científicas diferenciadas históricamente, tanto para un conocimiento dado como para su expresión metodológica. La ruptura supone la superación del correspondiente paradigma.

26 Lanz, Rigoberto (1988), p. 15.

27 *Ibidem*, p. 16.

Es en la vida cotidiana, ámbito de lo real, donde se idean las transformaciones y cambios de época; fuera de ella se yuxtaponen reformismos en las formas sin llegar a la naturaleza de lo existente, en el sentido expresado por Ernst Cassirer²⁸ cuando refiere que el conocimiento no se trata de repetición exacta de la realidad tal como se nos presenta ante nosotros; sino de una toma de conciencia sobre ella para transformarla. Anterior a los aportes de Cassirer, Karl Marx, cuando aún no había constituido propiamente dicho el “sistema filosófico marxista”, acotaba lo siguiente, en sintonía con la observancia de la realidad y los cambios referidos por Lanz:

El hombre se libera en medio del Estado políticamente, de una barrera elevándose sobre ella en una forma parcial, abstracta y limitada. Por tanto, también cuando el hombre se libera políticamente lo hace dando un rodeo, en un medio, aunque en un medio necesario. Y por último incluso cuando el hombre se proclama ateo por mediación del Estado (...) sigue sujeto a la religión precisamente por reconocerse a sí mismo sólo dando un rodeo a través de un mediador²⁹

Los actores antes citados, solo dan cuenta que el problema de la realidad es de suma complejidad y desde la opción dialéctica posiciona a la Investigación Militante en las relaciones estructura-superestructura, donde cada uno de los factores intervinientes en la conformación de lo real se define en función de sus relaciones de complejidad con los otros factores. Desde nuestra perspectiva, aquí radica la noción de unidad y totalidad, desarrollada como categoría de análisis por los marxismos. Lanz³⁰ lo formula como ejes teóricos de la investigación a tener en cuenta:

La formulación teórica que coloca como eje central la contradicción entre relaciones de trabajo y relaciones naturales (de aquí radica un buen número de implicaciones teóricas sobre la concepción de la sociedad libre, sobre la naturaleza, sobre lo humano, sobre el “progreso”, etc.).

28 Ernst Cassirer (1995). *El problema del conocimiento*. México: F.C.E., Tomo I, p. 9 [1953]

29 Karl Marx (1976). *Crítica del derecho político hegeliano*. La Habana: Editorial Ciencias Sociales, p.14

30 Lanz, Rigoberto (1988), p. 17.

El enfoque que sitúa como centro fundamental la contradicción entre racionalidad burocrática y racionalidad emancipatoria (lo cual supone un conjunto de consecuencias en relación a los modos de producción de la vida: afectiva, racional, biológica, estética, sensorial, etc. y el discurso que pretende dar cuenta de esos procesos).

Todo estatuto epistemológico de una teoría que se asuma como dialéctica “*adquiere una irreductibilidad a los viejos marcos del marxismo tradicional e inconfundible con cualquier variante del cientificismo*”.³¹ Las relaciones estructura-superestructura se subsumen en la representación de los modos de construcción del hecho social y cómo éste se reproduce en los ámbitos ideológicos y políticos de las prácticas sociales. En la estructura están las fuerzas productivas (fuerzas del trabajo y medios de producción-relación de explotación) y las relaciones sociales de producción (formas de propiedad). En la estructura está la base material, el ser social, las condiciones materiales de existencia; pero, además, las concreciones de la alienación³² se expresan en las prácticas sociales a través de la producción de la vida cotidiana material, social y simbólica en cuyo seno germina el pensamiento dialéctico en el cual “...*se debaten diferentes concepciones sobre la ideología. Estas concepciones están necesariamente articuladas a matrices teóricas más globales de las cuales dependen*”.³³

En este sentido, la complejidad no es ni un paradigma ni un modismo ni un ámbito de explicación de las formas de investigación en las ciencias sociales; es un factor constitutivo de la producción material, social y simbólica de la vida cotidiana. Es el atributo [la complejidad] que define la identidad del Ser-Sujeto que se “desvanece” en las lógicas ontológicas de la racionalidad hermenéutica donde las personas le dan significación y sentido de uso a los “objetos” que producen como expresión de las relaciones interculturales, bajo la égida de la modernidad/colonialidad: no pocas teorías en sus sistemas de enunciados que ensayan explicaciones sobre los temas/problemas abordados terminan por “esconder” al Ser-Sujeto del acontecimiento sociohistórico; éste no aparece en las explicaciones. Las teorías se “inundan” de “indicadores”, de “frecuencias”

31 *Ibidem*, pp. 17-18.

32 Henri Lefebvre (1983). *Le marxisme*. Paris: P.U.F., Colección *Qué sais-je?*, Vol. 300, p. 27.

33 Lanz, Rigoberto (1988), p. 18.

y/o “recurrencias” de indicadores, de citas de autores, de protocolos categoriales cuyos campos semánticos están en otras geohistorias y que nada aportan a las refriegas locales para interpretar y comprender las reales tensiones dialécticas que producen las relaciones intersubjetivas en el seno social de la vida cotidiana. Ahora bien, el argumento, principio y finalidad de las diversas y múltiples teorizaciones desde las ciencias sociales pocas veces aflora entre los amasijos de “indicadores”. El Ser es negado en las formulaciones teóricas del neopositivismo.

En la superestructura están los modos de producción o formas de conciencia social (conciencia en sí y conciencia para sí). Se había diferenciado lo que era la relación jurídica de la forma estado y de las otras formas de conciencia social, a grosso modo era una forma de representar el modo de producción expresado en las prácticas sociales, determinadas éstas por la hegemonía ideológica, en el sentido acotado por Lefebvre. Es por ello que *“nos empeñamos en desarrollar las conexiones entre teoría de lo ideológico, teoría de lo económico y teoría de lo político. Me parece que una concepción [...] de la ideología está forzosamente implicada en una teoría de la sociedad de la cual ser sirve para fundamentar sus propias categorías”*.³⁴

El tema que nos convoca es dónde ubicábamos la Investigación Militante en el marco de las ciencias sociales y sus reales posibilidades de la construcción sociocrítica de los cambios en el contexto donde ésta se idea en el sentido teorizado por Kenneth³⁵:

El dominio de la investigación cualitativa ofrece algunas de las más ricas y recompensantes exploraciones que se encuentran disponibles en la ciencia social contemporánea (...), aquí existe un espacio para la crítica social y activismo político (...). Una de las influencias más catalizadoras en el dominio ha sido el animado diálogo sobre la naturaleza del lenguaje y, particularmente, la capacidad del lenguaje para calcar o dibujar el mundo al que se refiere.

Las formas de conciencia social son indisociables de nuestra concepción de ciencia, de los modos de conocer, de los modos del saber en el campo de las llamadas ciencias sociales.

34 *Ibíd*em, p. 18.

35 Kenneth Gergen (2007). *Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica*. Colombia: Ediciones de la Universidad de los Andes, pp. 245-246

Este ámbito de teorización lo ubicamos en la superestructura, está asociada a la dialéctica constructiva de la Investigación Militante. Es decir, un atributo constitutivo que define la naturaleza compleja de la epistemología decolonial es el materialismo histórico-dialéctico que se tensa en las relaciones sociales de producción de la vida cotidiana entre los predicados, los teoremas, las normas, las eticidades, etc. (campo político) y las prácticas sociales: tradiciones, costumbres, hábitos, usos morales, sistemas de creencias (campo de la política). A su vez dimensiona el carácter histórico de dos categorías fundamentales de la Investigación Militante: la *acción* y la *participación*. Esta particularidad de la construcción del hecho sociocultural la anclan en las ideaciones hermenéuticas de las prácticas sociales determinadas por las condicionantes geohistóricas donde las personas idean sus dinámicas *políticas* y sus relaciones intersubjetivas, en el seno donde se produce culturalmente la expresión de los imaginarios. Es la exposición al cotidiano de la mentalidad donde se subsume el paradigma epocal:

Cada grado de “progreso” festejado por todos los burócratas del mundo es en verdad un nuevo grado de barbarie que nos hunde un poco más en el sopor universal de la civilización occidental. Que nadie se haga ilusiones: detrás del pánico de la destrucción nuclear se esconde la discreta muerte del espíritu infligida por la verdadera enfermedad del siglo XX: el primer deber de todo revolucionario es saber que la revolución no es posible. De esa delirante paradoja se nutre nuestra indeclinable voluntad por inventar un nuevo mundo³⁶

En este contexto es importante introducir las reflexiones de Marx³⁷ sobre la conciencia de las personas en cuanto está condicionada por la base material y *no* al revés: no es la conciencia de las personas la que genera la base material. Esta tesis del pensamiento marxista cambia la naturaleza de la Investigación Militante y orienta su desarrollo hacia dos dimensiones reflexivas asociadas a las condiciones sociohistóricas de la investigación en las ciencias sociales fundada en el materialismo dialéctico, que producen aproximaciones metodológicas diferenciadas: **primero**, la visión historicista, presente en la obra de Antonio Gramsci, dando

36 Lanz, Rigoberto (1988), pp. 20-21.

37 Karl Marx y Friedrich Engels (1974). *Obras Escogidas*. Moscú: Editorial Progreso, Tomo I, p. 110, [1859]

cuenta de las formas de conocer la realidad y cómo se nos da históricamente. Desde esta perspectiva existe una realidad y las formas de conocerla, asemeja esta noción de Werner Heisenberg³⁸: *“obtenemos de la realidad, las respuestas dependiendo la forma de preguntar”*. Las preguntas se decantan del paradigma y del estatuto epistemológico que lo fundamenta, donde la unidad/totalidad puede tener diversas construcciones teóricas dependiendo de si la complejidad es un atributo constitutivo que define la ontología del Ser sobre el cual se piensa, o, por el contrario, es un visto como un “paradigma”. En todo caso, como lo refiere Lanz³⁹, *“una teoría dialéctica de la totalidad social, a cuyo interior se especifica una teoría económica, una teoría política y una teoría de la ideología es, no sólo diferente, sino contraria a toda sociología”*, pudiéramos añadir, a toda las ciencias sociales.

Las preguntas realizadas desde el materialismo dialéctico induce a los cualitativistas históricos a sostener que cada estructura o base material genera una forma de conciencia social determinada y esta forma de conciencia, este modo de ver, de entender lo social solo puede darse a través de la dialéctica hegeliana orientada a la causalidad de los procesos históricos: implica un movimiento constante, que a un proceso sigue otro y en las ciencias el eje se puede dar a través de conservar algo, suprimirlo y superarlo. Los historicistas, que analizan las ciencias sociales sostienen que cada vez que se va a analizar una condición histórica deben ver qué sustrato de materialidad tiene la formación anterior. Toda etapa presente está asociada a una precedente. Las epistemologías del darwinismo social y de la mecánica newtoniana ciertamente migraron hacia los soportes de las ciencias sociales, reflejadas más claramente en el historicismo alemán que invirtió el lugar de enunciación: no desde las lógicas ideológicas donde se fundamentan los imaginarios sociales y las relaciones interculturales en el ámbito de lo real, sino desde la “conciencia del espíritu”. La teoría crítica marxista establece no una fisura epistémica sino una ruptura dialéctica con el Método de los historicistas y la naturaleza de las preguntas y las formas de interrogar las dinámicas societarias. Así lo reseña Lanz⁴⁰:

38 Werner Heisenberg (1985). *Física y filosofía*. España: Alianza Editorial, p. 54

39 Lanz, Rigoberto (1988), p. 38. Ver también en Rancière, Jacques (1984). *L’Empire du sociologue*. Paris: Ed. La découverte, p. 33.

40 *Ibidem*, p. 40.

El conjunto de las proposiciones teóricas sobre el campo ideológico que intentamos desarrollar [...] están precedidas de una tesis central que constituye el eje vertebral de toda la teoría dialéctica de la totalidad social: *la civilización del capital comporta una racionalidad burocrática ("razón instrumental" para la Escuela de Frankfurt) que recubre y determina las relaciones sociales particulares (económicas, políticas e ideológicas); la contradicción fundamental que da lugar a la utopía de una Liberación total viene dada por la exclusión antagonica entre racionalidad burocrática y racionalidad emancipadora.*

En todo proceso histórico que tienda a la emancipación, es decir, a la *"supresión radical de la racionalidad burocrática"*⁴¹ nos obliga a la búsqueda de un saber alternativo cuya nueva racionalidad crítica responda a las exigencias de un cambio radical de las estructuras sociales y de la conciencia que esta sociedad tiene sobre sí misma: sería el *sujetos emancipados*, según Lanz⁴².

En este sentido, se justifica una teoría dialéctica de la ideología que esté a la base de toda emancipación y liberación del sujeto social. En cambio, y en **segundo** término, los estructuralistas no historicistas, sostienen que en la base del hecho social, en su naturaleza, está presente la noción de estructura, siendo a su vez la epistemología de las ciencias sociales, sin lo cual es imposible la construcción del objeto de estudio desde la complejidad fenoménica, toda vez que no hay *hecho social* aislado, sino que es la resultante de diversos factores relacionados que convergen, unos, y se crean otros, en el contexto histórico del espacio-tiempo pensado. En todo caso, el Maestro Rigoberto Lanz⁴³ no hace algunas precisiones que deberíamos tener presente:

Todo discurso disciplinario (sociológico, antropológico, histórico, etc.) está precedido de principios epistemológicos asociados a paradigmas que no son inocentes.

La dirección de la acción cognoscitiva es completamente diferente si está orientada [...] por las exigencias de la Investigación Militante.

41 *Ibidem*, p. 40.

42 *Ibidem*, p. 41.

43 *Ibidem*, p. 37.

Las nociones, conceptos y categorías que funcionan al interior de cualquier sociología (*ciencia social*) tienen que responden a la naturaleza del paradigma del cual parten, por tanto, imposible de ser transferidas a una epistemología dialéctica.

El Método de análisis que acompaña a cualquier sociología también viene determinado por el carácter de esa matriz epistemológica, en consecuencia, tal Método resulta intransferible al Método dialéctico.

En la actual agonía del discurso civilizatorio de la modernidad/colonialidad, impuesta desde 1492, hoy nos confrontamos en la actual coyuntura teórica a dos epistemologías con abarcabilidad geopolítica indiscutibles: el neopositivismo y el marxismo. Todos los demás “ismos” pueden ser reducidos a estas dos matrices, nos dice Rigoberto Lanz.⁴⁴ Una mirada distinta fue la construcción del estructuralismo, nutrido de ambos modelos epistemológicos. En este “eclecticismo” radican tanto sus fortalezas como sus debilidades. Otro tanto podemos sostener del funcionalismo: su fundamentación gnoseológica está asociada absolutamente a los postulados más retrógrados del positivismo.⁴⁵ En la confrontación del sistema mundo entre dos modelos irreconciliables de sociedad, emerge, también, en la geopolítica del conocimiento y el poder, el enfrentamiento entre el neopositivismo y el marxismo.⁴⁶ Estas dos matrices epistemológicas centran el debate en dos dimensiones: el uno por conservar y relanzar, como dice Jürgen Habermas, al proyecto de la “modernidad inacabada” o inconclusa y el otro, por cerrar la época de la agonía de la modernidad/colonialidad y sentar los cimientos de una nueva sociedad. En este sentido, el debate epistemológico en el seno del pensamiento crítico está centrado en torno a los sistemas de enunciados de estas dos matrices teóricas.

El sujeto de la Investigación Militante será interpelado por todos los factores constitutivos del hecho social, cuyo eje articulador es la estructura del campo semántico donde los eventos humanos, intersubjetivos, interculturales trascienden las significaciones y sentido de uso domésti-

44 Lanz, Rigoberto (1977). *Dialéctica del conocimiento*. Caracas: UCV-FACES, p. 67.

45 *Ibidem*, p. 68.

46 *Ibidem*, p. 69.

cas. No obstante, en el marco de estas perspectivas confrontadas que aún siguen creando tensión en las ciencias sociales, no podemos negar que desde el estructuralismo se dio un gran paso para superar la dicotomía objeto-sujeto en las configuraciones del pensamiento crítico. En el desarrollo de una matriz epistemológica decolonial teniendo como lugar de enunciación Nuestra América, el debate ha estado centrado en la unidad geohistórica del hecho social, en su diversidad y singularidad insurgente frente la imposición del sistema mundo de la modernidad/colonialidad del relato civilizatorio eurocéntrico atendiendo los avances que desde el marxismo, muy especialmente desde el materialismo histórico han hecho desarrollar los cimientos de la teoría dialéctica de la ideología Nuestra-americana, donde los aportes de Rigoberto Lanz son fundamentales.

En esa búsqueda subyace la categoría totalidad que nos llega desde la filosofía idealista de Hegel, pero también desde la filosofía materialista de Marx y Engels, pero que adquiere otras configuraciones epistemológicas en la Investigación Militante de Rigoberto Lanz, en la cual podemos asumir el sentido de totalidad en el marco de una matriz epistémica que considera a la sociedad como texto:

Cada totalidad social –cada “sistema social”– supone representaciones que se cristalizan en el lenguaje. Una lectura de ese lenguaje puede equivaler a una lectura de la sociedad que lo produce. Bastaría descubrir la gramática [ideología] del lenguaje para derivar una sintaxis de las relaciones sociales. En la situación particular de la totalidad social capitalista una visión horizontal de las significaciones enfrenta un problema cardinal: tal sociedad no solo no es solamente homogénea, sino que su base constituyente se define precisamente por los antagonismos de relaciones de dominación. Un enfoque horizontal de las relaciones de explotación, de la coerción política y de la hegemonía ideológica, desnaturaliza de una manera irreparable el punto de partida esencial que caracteriza a toda sociedad clasista. Una gramática de “la sociedad” será solo una metáfora mientras no se haga cargo del principio constituyente de la dominación. Las representaciones ideológicas son efectivamente la expresión de una racionalidad socialmente escindida que desautoriza toda tentativa de homogenización en el análisis. El dato objetivo de que el lenguaje aparece como un “referente universal” no puede escamotear la constitución prima-

ria de colocar todo régimen simbólico al interior de las relaciones sociales correspondientes.⁴⁷

Vemos cómo Lanz configura el concepto de totalidad social a partir de la teoría dialéctica de la ideología desde la perspectiva del lenguaje que Lanz aborda desde el estructuralismo, pero que le da una dimensión trascendental al lenguaje: la hermenéutica y el campo semántico de la naturaleza ideológica de la dominación del “texto social” sobre la conciencia colectiva. El Sujeto en este sentido adquiere otra conceptualización ontológica y la matriz epistémica confronta toda aproximación desde el neopositivismo. Esto es el Método. La distinción entre ambos aportes viene dada por la noción de sujeto y práctica social. Estas apreciaciones la registra el Profesor Enzo Del Búfalo⁴⁸ de la forma siguiente:

...el hombre, en su realidad histórica, es aquello que las prácticas sociales han ido moldeando a partir del cuerpo animal natural. Por lo tanto, las prácticas y las figuras de la subjetividad que ellas determinan constituyen el piso ontológico a partir del cual es posible superar la vieja división entre sujeto y objeto, entre alma y cuerpo, entre trabajo intelectual y trabajo manual, entre discurso y práctica.

El referido autor atribuye esta distinción fragmentaria del conocimiento [fragmentación de la “totalidad social” o del “texto social”] a la naturaleza ontológica de determinadas prácticas sociales, las cuales considera que “*son una unidad de acción física y simbólica, de formas subjetivas y procesos físicos. En cada práctica social siempre hay un conjunto articulado de conductas, pensamientos, acciones, símbolos que pueden dar origen a discursos estructurados*”.⁴⁹ Del Búfalo hace un extraordinario esfuerzo por integrar dos dimensiones epistemológicas en la investigación social al relacionar, bajo la égida de la estructura, en el contexto histórico los atributos ontológicos que definen la cualidad del sujeto-objeto en la construcción del conocimiento. Sin lugar a dudas, es una contribución a la epistemología decolonial, muy poco tenida en cuenta en Venezuela, sobre todo la noción de unidad de la praxis:

47 Lanz, Rigoberto (1988), p. 61. El inciso entre corchetes es del suscrito.

48 Enzo Del Búfalo (1997). *El sujeto encadenado. Estado y mercado en la genealogía del individuo social*. Caracas: UCV-CDCH, p. 17

49 *Ibidem*, p. 17. El inciso entre corchetes es del suscrito.

...la práctica social no se identifica con la conducta individual de un sujeto aislado ni tampoco es aquello que un individuo lleva a cabo en sociedad con otros individuos. La práctica social no tiene su *subjectum* que es su agente eficiente, sino, por el contrario, es el desvelamiento dinámico del lado luminoso del ser que no es otra cosa que estas mismas relaciones en sus interacciones y que tan sólo un antiguo vicio metafísico conceptualiza como *algo*. La subjetividad se produce en las prácticas sociales, aunque su manifestación empírica tiene un carácter singular puesto que se presenta articulada al deseo y la sensibilidad que se alojan siempre en el cuerpo singular.⁵⁰

Es en la reflexión de Ernst Cassirer donde encontramos la unidad de las concepciones singulares, al desprenderse la modernidad/colonialidad de toda ideación teocrática del orden natural que imperaba en el medioevo con relación al ámbito de lo social:

El mundo histórico del pensamiento no parte de una imagen mecánica del universo, al que la fantasía se encargue de infundir luego vida y alma propias, sino que la concepción unitaria originaria y concreta que identifica el movimiento y la vida es la condición previa partiendo de la cual se llega, por el análisis científico, al concepto del mecanismo.⁵¹

En esta misma perspectiva nos encontramos con los aportes del estructuralismo sobre la totalidad que hace Louis Althusser con relación a la práctica social y a la propia investigación sociocultural que aquella nutre, al incorporar a la reflexión filosófica la noción de estructura desde una perspectiva fenomenológica. Sin embargo, el amigo Foucault entre el historicismo y el estructuralismo, termina tomando parte por el segundo, pero deslastrando la “totalidad social” de toda interpretación mecanicistas, lo cual es entendido como una crítica a cierta ortodoxia marxista, principalmente referida a las interpretaciones fundadas en la relación causa-efecto que tienen asidero en el positivismo decimonónico.

El estructuralismo se sostiene en la capacidad distintiva de la persona que genera la práctica social afectada por las relaciones ideológicas-simbólicas: somos sujetos estructurados por el lenguaje⁵² desde la noción

50 *Ibidem*, pp. 17-18

51 Ernst Cassirer (1995). Op. Cit., Tomo I, p. 231

52 Henri Lefebvre (1972). *La vida cotidiana en el mundo moderno*. Madrid: Alianza editorial, pp. 139 y ss.

de “acogida social” o “recibimiento” de cada humano en el seno de una comunidad cultural de aprendizaje. Sin ser religiosamente estructuralista, Rigoberto Lanz nos dice que esto no es un dato menor y ve en el materialismo histórico el fundamento de la producción de las prácticas sociales y el significado y sentido que las personas le dan a sus formas expresivas materiales, sociales y simbólicas en la vida cotidiana, en tanto expresión de la Totalidad social”. Esta idea la manifiesta en su crítica a cierto empirismo en las ciencias que subsume toda complejidad en la construcción de la información en la investigación Militante. En este sentido argumentamos que:

Las complejidades implícitas en el proceso de registro de la información que documenta la construcción del dato social, tienen mucho que ver con el fantasma empirista que todavía circula con gran fuerza en el imaginario de la investigación en las ciencias sociales Nuestramericana: la prioridad que se da a la descripción como función principal del investigador con relación a sus resultados. La atribución de un carácter dialéctico a la Investigación Militante reitera en ella lo que considero su principal virtud: el desarrollo de modelos teóricos sobre la información producida, que nos permitan visibilidad y abarcabilidad sobre un nivel ontológico no accesible a la observación inmediata: la construcción teórica de los sentidos subjetivos y de las configuraciones intersubjetivas que están implicados en los diferentes comportamientos y producciones simbólicas del ser, pero sin embargo, no se pueden captar de forma inmediata por el simple registro de esas manifestaciones.⁵³

En el sistema mundo de la modernidad/colonialidad el Sujeto Militante y la totalidad social pueden ser expresiones del lenguaje de la dominación ideológica que opera como un reduccionismo epistemológico de significación de las complejas manifestaciones geohistóricas que configuran los pueblos y sus culturas en permanente confrontación entre dominación y emancipación en la dialéctica de la práctica social donde se ven las caracas las contradicciones del campo semántico donde opera el lenguaje⁵⁴ que está otorgando significado y sentido de uso a la produc-

53 Figuera, Edgar (2014). “Antropología y marxismo en la obra de Pablo Guadarrama”, en Revista de *Cultura Latinoamericana*, Bogotá, Vol. 20, N° 2, julio-diciembre, p. 149.

54 Henri Lefebvre (1972), Op. Cit., p. 162.

ción, circulación y apropiación del intercambio de objetos-significados en el **con-texto** de la vida cotidiana.

Recordemos la prédica del Maestro Lanz: “las palabras no son neutras”. Bajo la matriz epistémica dominante que impone el paradigma cultural actual, las formas lingüísticas se hegemonizan desde la colonialidad/modernidad⁵⁵: se imponen los imaginarios, los hábitos, los usos, las prácticas morales, las creencias, las costumbres, las tradiciones, los usos, las eticidades, los criterios de verdad, el conocimiento, la ciencia, etc.

En la Investigación Militante el marxismo se define por la producción y circulación de bienes y de la apropiación del plus valor en el marco de una estructura de relaciones sociales racializadas y de una praxis ideológica-política relacional entre trabajo-producción-mercado-consumo históricamente determinada por las formaciones económico-sociales capitalistas. Los estructuralistas asumen esta relación y la convierten en lingüística estructural a partir del contexto de las prácticas sociales o de la “totalidad social”. No porque el lenguaje esté escindido de la práctica social sino porque la facultad simbólica del habla es lo que manifiesta que hay razón-verdad y ésta es expresión de las singularidades de las personas y del contexto social epocal. Sin el habla no hay razón. Entonces hay que analizar cómo se producen los registros o la construcción de la información desde la epistemología decolonial teniendo en consideración esta perspectiva estructuralista. Según Lanz, hasta ahora las Investigaciones Militante o las historias sobre el análisis de la “totalidad social” habían sido signadas por la focalidades descriptivas del funcionalismo positivista, obviando las complejidades narrativas de las mismas y sus construcciones fenoménicas; el autor sostendrá (al menos desde marxismo) que la veracidad o no de una praxis social va a depender de un sin número de factores sociales que son externos al contexto de la propia experiencia. Los marxistas estructuralistas ubican esta externalidad en la superestructura. Veamos el argumento de Lanz:

El sentido estructuralista (...) no aparece de forma directa en la expresión intencional del sujeto, aparece indirectamente en la cualidad de la información, en el lugar de una palabra, en una narrativa,

55 Edgardo Lander (Compilador, 2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Caracas: UNESCO-CLACSO, pp. 37 y ss.

en la comparación de las significaciones atribuidas a diferentes conceptos de una construcción, en el nivel de elaboración diferenciado en el tratamiento de los temas, en la forma en que se utiliza la temporalidad, en las construcciones generales del sujeto en sus diferentes tipos de expresión. El sentido estructuralista nunca aparece explícito; él está explícito en todas las expresiones humanas que tienen que ver con experiencias vividas cargadas de sentido para las personas, sin embargo, aparece indirectamente en la experiencia y es por eso que tenemos que construirlo a través de construcciones nuestras, de indicadores que producimos para poder visualizarlo en estas expresiones, pero que ganan significaciones solo a través de nuestras construcciones teóricas, que en realidad se convierte en un modelo, que se alimenta de los indicadores, que son construcciones más directamente asociadas con la expresión empírica. Todas las dimensiones antes mencionadas, que usamos para estudiar los fenómenos son acompañadas por el Investigador Militante de forma simultánea en el curso del proceso constructivo-interpretativo, lo que va a caracterizar su postura durante todo el desarrollo del momento empírico de una investigación⁵⁶.

Una cierta matriz epistemológica eurooccidental se había ufanado de la racionalidad empirista y que no existían reglas sólidas, ni criterios formales para establecerse como método confiable en las ciencias sociales, pero nuestro autor desde la práctica social, en una perspectiva materialista, sostiene que el eje sustantivo de su validez es la relación conciencia-conocimiento-ciencia-realidad. Esta sería la lógica del razonamiento materialista desde la concreción del Sujeto, a fin de seguir la línea de pensamiento para analizar cualquier discurso científico, porque teóricamente, como resabio del progreso y del mundo positivista, había que quitarse los lentes, quitarse la falsa concepción y poder ver lo que realmente era. No se trata solo de práctica social y teoría, sino que el sujeto es una unidad desde su propia praxis social determinada por el lenguaje. Acota Lanz: El debate sobre la lectura de la realidad indica, no obstante, su reciente actualización en las ciencias sociales, una apertura intelectual cuyos ejes centrales [...] pueden resumirse en algunas de las hipótesis de base, a saber:

1. Toda práctica discursiva remite no solo al estado terminal de su producto (el lenguaje) sino a las condiciones de producción gobernadas por la *racionalidad instrumental*.

56 Lanz, Rigoberto (1988), pp. 67-68.

2. Las prácticas discursivas se configuran según un doble movimiento: a. en el enunciado de sus contenidos explícitos; b. en las representaciones semióticas que provienen del modo de producción del sentido dominante.
3. El discurso ideológico no es solo la gramática de una valoración específica del mundo, sino un componente constitutivo de todas las representaciones.
4. Las prácticas discursivas se articulan en un proceso de producción en el cual intervienen tres componentes claves: primero, el sujeto-agente con una disposición lingüística culturalmente moldeada; segundo, unas condiciones sociales de producción; tercero, un texto.
5. En el mercado lingüístico no circula la “lengua”, sino discursos caracterizados por estilos lingüísticos jerarquizados y organizados por las lógicas de la dominación.
6. La eficacia de las prácticas discursivas depende en gran medida de la capacidad de distinción con la cual cada “receptor” percibe y estructura el discurso producido (denotación-connotación).
7. La realización del sentido supone la circulación y consumo de discursos producidos por prácticas socialmente determinadas.
8. La racionalidad instrumental se expresa a través de la industria cultural como: a. unificación de una lengua legítima; b. mercado de bienes simbólicos (P. Bourdieu).
9. La dominación simbólica no se ejerce por una sumisión pasiva de los actores sometidos o por una “libre elección” de valores; el reconocimiento de la legitimidad de la lengua oficial existe ya en estado práctico en la mentalización del individuo.
10. El mercado lingüístico supone un principio de regulación de los roles de los locutores legítimos que opera según la eficacia del capital cultural de los actores sociales.
11. Las prácticas discursivas comportan diferencias de configuración (pronunciación, léxico, gramática) asociadas a las diferencias sociales que gobiernan el aparato cultural de la sociedad.

12. Las prácticas discursivas se constituyen al interior de las relaciones de dominación (ideológica, económica, política), conformándose ellas mismas como poder simbólico. Las operaciones sociales de dominación tienen una incidencia directa en la estructuración de la percepción que los sujetos-agentes tienen del mundo social.
13. La cobertura ideológica del discurso está asociada a: a. las propiedades mismas del discurso; b. las propiedades del locutor legítimo; c. las propiedades del aparato institucional que lo legitima.
14. Las representaciones (estéticas, cognitivas, afectivas) son gobernadas por la racionalidad instrumental; dichas representaciones son nombradas a través de prácticas discursivas cuyo conocimiento es también gobernado por la racionalidad burocrática
15. Las prácticas discursivas funcionan según la dialéctica de la dominación a través de: a. la lógica de la organización social del saber; b. la lógica de la organización social del trabajo; c. la lógica de la discriminación simbólica en el mercado cultural.
16. El discurso del locutor legítimo se reproduce socialmente gracias a: a. la subordinación de las representaciones y discursos diferenciales; b. la articulación del discurso legítimo con prácticas, relaciones y aparatos de dominación; c. la lógica de las necesidades semiológicas que la racionalidad instrumental impone.
17. La aparente contradictoriedad de discursos exteriores de apelación ideológica antagónica (políticos, morales, etc.) esconde frecuentemente su racionalidad común, su registro común, su gramática común.⁵⁷

Son diez y siete tesis de trabajo (premisas si se prefiere) para ser desarrolladas en el contexto de la Investigación Militante. Son tesis/premisas que ponen en “*jaque mate*” a muchos “investigaciones cualitativas” y a sus respectivos manuales mercantiles. A la matriz epistemológica decolonial que tiene asidero en los discursos dominantes de la racionalidad instrumental subsumida en la estructura del lenguaje que estructura la percepción de la “totalidad social” y configura sus prácticas sociales en el sentido dado por Foucault, Figueroa y Lanz, le urge construir un nuevo

⁵⁷ *Ibidem*, pp. 64-66.

lenguaje de las ciencias sociales y de la enunciación del discurso científico porque le interesa, además, como a los marxistas, estudiar al Sujeto Histórico y a la sociedad desde las formaciones económico-sociales, factor estructurante de la producción de la vida cotidiana material, social y simbólica que se decanta de la modernidad/colonialidad.

La importancia de esta perspectiva de una epistemología decolonial radica en que pretende estudiar al sujeto desde las condiciones geohistóricas de las posibilidades transformacionales de la realidad. Esto es profundizar desde las dinámicas estructurales y fenomenológicas indagar en la formación de la conciencia social del sujeto y de su práctica social.

En nuestras aproximaciones a una perspectiva decolonial sostenemos que primero tenemos un **Sujeto Histórico**⁵⁸ que significamos desde la racionalidad epistemológica que portamos a partir de los dispositivos de la cultura sin la división modernista entre praxis y teoría, porque las ciencias sociales tienen un sustrato que son las formaciones discursivas y no son meramente enunciados, son sobre todo praxis. Es desde esta contextualidad enunciativa donde le atribuimos importancia capital a las categorías de análisis⁵⁹ en la estructuración de los discursos que pretenden imponer visiones hegemónicas de la “totalidad social”.

En la investigación Militante desde la perspectiva decolonial el proceso socioconstructivo elimina la falsa dicotomía entre teoría y praxis. Toda práctica social releva de un conocimiento y de un estado de conciencia que definen la perspectiva ontológica del sujeto en su contexto de acción material y simbólica. La unidad del sujeto/objeto es un regreso a la filosofía griega. La escisión modernista entre sujeto y objeto se produce en el Medioevo, ésta lo que hace es recuperar esas prácticas sociales.

En el pensamiento griego, el sujeto cognoscente forma parte del universo; es a la vez sujeto y objeto y conoce absolutamente en cuanto conoce el universo: hay en esto una percepción de unidad. El ser que

58 **Sujeto histórico, en** cuanto los atributos que lo definen están asociados a un discurso ideológico derivativo de la racionalidad instrumental: contexto de tradiciones, eticidades, valores, creencias, usos, costumbres, prácticas, técnicas, saberes, simbolismos, imaginarios, formas de alianzas y consanguinidad, etc., que están condicionadas por las formaciones económico-sociales que las colectividades humanas construyen para el sustento de formas de vida cuya expresión histórica es la memoria.

59 Lanz, Rigoberto (1988), p. 125.

conoce es también el ser tentado a ser conocido por el objeto. Aquí entre los griegos, el discurso tiene otro lenguaje en las relaciones sociales de producción acorde con la estructuración en clases de la sociedad, puesto que el saber y el conocer no es dado para todos: no en todos se da la unidad entre sujeto y objeto.

La dicotomía medieval entre sujeto y objeto, Hegel la reunifica, mucho antes que Marx, en su *“filosofía del espíritu”*, al sostener que *“...la desigualdad que se produce en la conciencia entre el yo y la sustancia, que es su objeto, es su diferencia, lo negativo en general”*.⁶⁰ Puede considerarse como el defecto de ambos, pero es su alma lo que los mueve a los dos; he ahí por qué algunos antiguos concebían el vacío, como el motor, ciertamente, como lo negativo, pero sin captar todavía lo negativo como el sí mismo. Desde la Investigación Militante, sostenemos que es mucho más complejo que las referencias acotadas anteriormente por ambos autores, si todas las articulaciones en las ciencias sociales se daban de la manera en cómo el sujeto histórico aprende, conoce, concibe su relación desde la práctica social con el objeto al cual denota y connota en el ámbito del lenguaje donde ambos, sujeto y objeto, se constituyen en la misma construcción espacio-temporal.

En tal sentido, desde la matriz epistemológica decolonial no podemos hablar de objeto conocido sin sujeto cognoscente o viceversa: ambas dimensiones de la unidad constructiva de la teoría del conocimiento se fraguan desde la práctica social geohistórica, dado que ésta es expresión igualmente de un saber afectado por las formaciones económico-sociales, es decir, de un discurso cultural estructurado por el lenguaje desde la determinación político-ideológico del lugar de enunciación del lenguaje:

Desde el momento en que históricamente el hombre se interrelaciona sobre la base de la expropiación, el trabajo –y por consiguiente las relaciones de producción– se constituye en el eje ordenador de la vida material. La contradicción irreductible entre los intereses (económicos, políticos e ideológicos) de sujetos sociales colocados en ejercicio de la dominación frente a las clases que soportan estructuralmente la explotación del trabajo, la coerción política y la hegemonía ideológica, impregna completamente

60 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1985). *Fenomenología del espíritu*. México: F.C.E., p. 215 [1807]

todo el sistema de relaciones en el conjunto de la totalidad social. Se ha instalado un modo de producción de la vida en el cual las relaciones afectivas, estéticas, racionales, sensoriales, etc., están cruzadas por las contradicciones que se despliegan a través de prácticas y aparatos bien precisos. En ese marco social [...] las representaciones adquieren necesariamente la racionalidad propia del régimen de clases. La gramática de las representaciones está articulada al discurso clasificatorio de la dominación. *El lenguaje está gobernado por las lógicas del sentido que una sociedad clasista supone.*⁶¹

Sin embargo, no podemos omitir que la racionalidad instrumental que fundamenta a la modernidad/colonialidad, bajo la égida del positivismo, se ufana de crear las ciencias sociales a mediados del siglo XIX donde los sujetos son “cosas” de estudio. En perspectiva histórica y en el marco de la epistemología decolonial, nuestra crítica a la razón instrumental es que se ha esforzado porque no haya un antes y un después entre sujeto y objeto, ni relaciones entre diacronías y sincronías, ni totalidad, ni diversidad, ni singularidades culturales, sino leyes universales. No hay sujetos transformados en objetos. Al enunciar “casa” se separa de la casa, pero a la vez se constituye esa relación entre casa y el hablante. La relación se da en el momento del habla. Los sujetos se comportan en la vida de acuerdo a la representación del mundo que tienen. No se separa sujeto y objeto, cuando nos paramos como sujeto hablante nos diferenciamos del objeto, creamos el objeto cuando nos paramos como sujeto hablante:

La vida racional, los registros de racionalidad que alimentan el modo capitalista de producción de conocimiento, es un momento particular del tipo de totalización histórica que es la civilización del capital. Estos registros de racionalidad son los mismos que operan en el conjunto del modo capitalista de producción de la vida misma (afectiva, material, estética, sensorial, etc.). No podría ser de otra manera; se trata, en efecto, de otro proceso de totalización a cuyo interior —a los fines puramente cognoscitivos— es posible distinguir planos y niveles. Mas el conjunto de estas relaciones se estructuran orgánicamente dando lugar a un tipo de sociedad, es decir, a una específica manera de organización de la vida material y espiritual de los hombres. El carácter de esta articulación en cada momento, el modo como opera en cada concretamente la contradictoriedad de estas relaciones, los ritmos y desigualdades de un nivel a otro en cada coyuntura, definen un tipo

61 *Ibíd.*, pp. 191-192

de problemas del que solo puede discutirse frente a cada proceso real [...] Independientemente de los datos coyunturales de cada situación que serán siempre cambiantes, lo importante es poder establecer las determinaciones que subyacen en cada uno de estos elementos y, al mismo tiempo, poder derivar las consecuencias del hecho fundante, a saber: *el conjunto de las relaciones constitutivas del régimen del capital se definen en última instancia por la naturaleza de la totalidad a la cual pertenecen.*⁶²

La objetivación de las relaciones sociales de dominación tiene ciertos parámetros coyunturales que operan bajo criterios de la heterogeneidad. En la historia el objeto y el sujeto irrumpen juntos en las prácticas sociales: pues el lenguaje es una unidad discursiva. No hay totalidad social sin unidad en el discurso y su lenguaje. A la perspectiva decolonial no le interesa saber quién fue el primero en descubrir que el sol es el centro de nuestro universo; en cambio, sí le interesa la formación discursiva de la dominación o la liberación. El discurso interesa en cuanto es tomado por una sociedad porque la persona es también un producto de su praxis social expresando las condicionantes de las formaciones económico-sociales epocales. En cada hermenéutica se subsume un campo semántico del discurso ideológico dominante que opera más allá de la industria cultural epocal, se consustancia con la historia, la memoria, las costumbres, las creencias, las eticidades, las prácticas morales, los usos, los saberes, etc.

Una perspectiva decolonial considera que la cualidad cognoscitiva de la bipolaridad en la comprensión del mundo radica en la estructuración de las formaciones económico-sociales y su impacto histórico en las prácticas sociales como expresión de la estructura de clase de la sociedad en la que se vive. La epistemología decolonial, desde el materialismo dialéctico, no aborda el análisis respecto de la dualidad sujeto/objeto, pero en perspectiva histórica estudia los procesos de construcción del *sujeto histórico* y las condiciones culturales de su exclusión del conocimiento: las relaciones de dominación no son una abstracción, es una manifestación de las prácticas sociales en el sistema productivo, en el ámbito de la realidad concreta, así como con los modos de producción, circulación y consumo; igualmente ocurre con los discursos y su estructura lingüística. Éstos se producen, circulan y se consumen, está a la base consustanciada de las relaciones intersubjetivas e interculturales.

62 Lanz, Rigoberto (1988), p. 69.

Lo importante de la matriz epistemológica decolonial, está, entre otros aportes, en la visibilización de la complejidad que subyace en la geoconstrucción de la teoría del conocimiento desde el pensamiento subalterno y/o fronterizo que pasa por configurar el lugar de enunciación y de la “cosa” que se enuncia. En la historia social bajo la égida de la modernidad/colonialidad todo está signado por las relaciones sociales dicotómicas fundadas en procesos de exclusión: las prácticas sociales en las relaciones centro-periferia es una condición hegemónica impuesta sobre las culturas sociales y su fragmentación en la dualidad sujeto-objeto: en la ideación del discurso dominante expresado en determinadas prácticas sociales, no solo el enunciado cuenta, sino también el lugar de la enunciación, el contenido, los temas y la perspectiva de los enunciados (solo demos una simple mirada a los medios de comunicación). Esto trasciende el episteme de racialización de Aníbal Quijano⁶³:

América se constituyó como el primer espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo y por eso, como la primera *id-entidad* de la modernidad. Dos procesos históricos convergieron y se asociaron en la producción de dicho espacio/tiempo y se establecieron como los dos ejes fundamentales del nuevo patrón de poder. De una parte, la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados en la idea de raza, es decir, una supuesta diferente estructura biológica que ubicaba a los unos en situación natural de inferioridad respecto de los otros. Esa idea fue asumida por los conquistadores como el principal elemento constitutivo, fundante, de las relaciones de dominación que la conquista imponía. Sobre esa base, en consecuencia, fue clasificada la población de América, y del mundo después, en dicho nuevo patrón de poder⁶³. De otra parte, la articulación de todas las formas históricas de control del trabajo, de sus recursos y de sus productos, en torno del capital y del mercado mundial.

De esta tesis se decanta, pudiéramos decir, la primera matriz epistémica que se le imponen al continente. Las categorías de raza, lógicas y estructura del saber, los criterios de verdad, el poder, etc., vienen definidos desde el hegemon epocal: el Imperio español y son empleadas para alinear la narrativa eurocéntrica de la historia del sistema mundo con

63 Quijano, Anibal (1992). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Lima: Perú Indígena, vol. 13, no. 29, pp. 201-246.

todas las historias de cada pueblo. Éstos comienzan a narrarse, a pensarse ya no desde los primeros años del poblamiento de Nuestra América, sino desde la llegada de los primeros conquistadores-colonizadores, es decir, desde 1492; anulando la historia anterior a este advenimiento. Las historias locales dejan de serlo para ser ámbitos explicativos de la gran narrativa civilizatoria de la razón ilustrada.

Lo que interesa resaltar, en el ámbito de la modernidad/decolonialidad y del geoconstructivismo⁶⁴ es que el discurso es reiterativo por varios sujetos (memoria y colectividad y/o espacio construido), en el tiempo. Las prácticas sociales son las formas expresivas del discurso: tienen su propia gramática, su sintaxis, sus códigos y su sistema de significación; las prácticas sociales es el lenguaje en el sentido hermenéutico del conocimiento desde la teoría crítica o pensamiento fronterizo. Igualmente, Quijano⁶⁵ acota lo siguiente:

La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *indios*, *negros* y *mestizos* y redefinió otras. Así términos como *español* y *portugués*, más tarde *uropeo*, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, desde entonces cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de clasificación social básica de la población.

A la epistemología decolonial a fin de hurgar en la naturaleza de las prácticas sociales y su semiótica cultural les interesa sobremanera cómo se constituye el *sujeto histórico moderno* y los fundamentos de su agonía paradigmática y para entenderlo debe comprender cómo las ciencias se erigen en el discurso dominante de la racionalidad instrumental, donde la

64 **Geoconstructivismo** es una categoría de análisis que trasciende la rigidez epistémica de la "racialización" de Anibal Quijano. Estamos trabajando en su conceptualización desde hace algún tiempo. En este sentido, "raza" no es para nosotros un episteme, sino un criterio, un atributo que define la identidad (ontología) del ser sobre el cual se piensa en una relación que opera bajo la racialización instrumental del sistema mundo de la modernidad/colonialidad. Otros criterios son: la memoria, los imaginarios, las tradiciones, los usos, los sistemas explicativos, etc.

65 *Ibidem*, p. 203.

“razón instrumental opera como el marco de significación más inclusivo que determina las gramáticas particulares de representaciones diversas”.⁶⁶

En la modernidad/colonialidad toda la praxis social del sujeto está basada en el dominio científico que tiene sobre el mundo: las ciencias tienen un lugar preponderante, porque el sujeto se fraguó en sujeto racional moderno a la luz de estos discursos. Las personas al sentirse enfermos no van al chamán, sino al médico egresado de una “universidad reconocida”. Las “*explicaciones científicas*” son las que se constituyen como sujeto moderno. La práctica social no es un enunciado, pero expresa un lenguaje. Los sujetos en un colectivo piensan, enuncian y significan con toda la comunidad de autores. No es un hecho aislado o un hecho del habla, es una praxis social que da cuenta de las formaciones económico-sociales de las singularidades contextuales. Lanz⁶⁷ lo refiere de esta manera:

El modo de producción de conocimiento dominante corresponde coherentemente con la racionalidad de la civilización Moderna. Las tecno-ciencias son su expresión más acabada. Ese magma cognitivo ha entrado en crisis en el mismo torrente del eclipse de la Modernidad. Se trata en el fondo de un mismo fenómeno. **El fin de la Modernidad** (G. Vattimo) es al mismo tiempo el colapso de una manera de conocer, de enseñar, de gestionar. El racionalismo-cientificismo que es característico del viejo paradigma de la Modernidad abre paso hoy a nuevos desempeños en el terreno de la producción de conocimiento, en el campo de la formación y en el mundo de la gestión de los saberes. “*Yo desafiando la ciencia, combatiéndola*” nos dice Edgar Morin. ¿En qué consiste ese combate? Justamente en el cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos del modelo de ciencia dominante; en una impugnación ética a los desastres de sus aplicaciones; en una crítica radical de los modelos de “desarrollo” que están en su base; en un cuestionamiento a fondo de los modelos educativos que les son inherentes; en una crítica demoledora al discurso político neoliberal. ¿Alguna duda? Con los tuestos de la Modernidad no hay nada que pueda esperarse en esta civilización agonística. La esperanza de una regeneración de los males planetarios pasa por un desmontaje de su arquitectura racional y por una confrontación consecuente con los tramados de prácticas y discursos que hacen a las sociedades concretas. Aquí y ahora eso significa un combate directo a las visiones ortodoxas sobre la tecno-ciencia,

66 Lanz, Rigoberto (1988), p. 69.

67 *Ibidem*, p. 219. El subrayado es nuestro.

una impugnación a los discursos tecnocráticos y *una recuperación crítica de los saberes populares alternativos.*

Toda la arquitectura hegemónica del saber-hacer del Círculo de Viena está atrapado en la agonía de la modernidad/colonialidad. Alargarle la vida demanda acortar la vida de la ecología planetaria y de sus alternativas de vida. Significaría ahogar las potencialidades resolutorias de las sociedades y del pensamiento fronterizo. La uniformidad asociativa del discurso civilizatorio da paso a la diversidad del geoconstruccionismo donde se confrontan dialécticamente las singularidades de las dinámicas creativas locales con sus propias memorias e historiografías y formas resolutorias de sus tensiones geohistóricas permeadas de los aportes que fluyen en la acción comunicativa de las relaciones interculturales entre pueblos diversos. La práctica social supone un hacer en el contexto de la vida cotidiana; implica, además, una materialidad del discurso. El discurso es material porque implica la materialidad histórica de las formaciones económico-sociales en la estructura social, el discurso tiene lógicas de relaciones interculturales y eso le da tangibilidad, concreción a la praxis social.

En todo esto, estamos haciendo referencia a la relación presente-pasado-presente de las formaciones discursivas históricas. El sujeto que está constituido por todo el espacio-tiempo de la arqueología del saber, por la cultura, de la que nunca se despoja, tal como lo refiere Michel Foucault⁶⁸ en la configuración de su hábitat genera sus propias potencialidades resolutorias a los problemas que afloran del contexto donde produce la vida cotidiana.

Desde la epistemología decolonial, el *espacio arqueológico* tiene condiciones de posibilidad geohistóricas de transformación del discurso no solo porque el sujeto expresa a través de éste sus propias prácticas sociales históricas, sino porque puede ver que éstas son un ámbito construido de contradicciones, oposiciones, donde la dialéctica es un factor de análisis de la realidad. La práctica social y su contenido son factores constituyentes de la subjetividad, entonces no es aleatorio cualquier lenguaje/discurso. Este elemento es de suma importancia para la investiga-

68 Michel Foucault (2008). Op. Cit., p. 83

ción cualitativa y el construccionismo sociocrítico porque en el espacio arqueológico es donde se erige la semántica narrativa de la lucha cómo se genera la apropiación del producto social, el discurso, por ejemplo.

Una de las críticas frecuentes a la epistemología decolonial es su “poco” interés por el materialismo histórico o cierto rechazo a emplear el materialismo dialéctico en el geoconstruccionismo de la práctica social. Otras críticas llueven desde ciertas ciencias sociales aduciendo la “falta” de rigurosidad científica tanto en el trabajo de campo, en el procesamiento de la información como en las formulaciones teóricas. Y no faltan quienes descalifican a la perspectiva decolonial por su falta de objetividad; en sentido contrario, dicen que hay tanta carga subjetiva en el tratamiento de la información que más que teorizaciones, los productos son más bien “relatos” en sentido literario del término. Estos “supuestos” lo dejamos muy claros en párrafos anteriores.

Lo cierto es que aún persiste en el campo de las ciencias sociales mucho recelo hacia la epistemología decolonial, a pesar de los incuestionables avances formulados por el Grupo modernidad/colonialidad⁶⁹, el propio Kenneth Gergen; en latinoamericano son numerosos los aportes y desde los trabajos de la Universidad Bolivariana de Venezuela se ha desarrollado todo un despliegue de trabajo de campo, modelo curricular obliga, que dentro de poco tiempo tendremos sólidos aportes.

Sin embargo, consideramos cerrar esta reflexión con una formulación que, desde nuestra humilde perspectiva, resume el formidable aporte de la Investigación Militante en la consolidación de las ciencias sociales desde la insurgencia decolonial:

Las relaciones interdisciplinarias en la hegemonía de la fragmentación neopositivista se han desplegado a través de un discurso científico disciplinario sólido y, por ello, capaz de articularse en el modelo de desarrollo impuesto desde el sistema mundo de la modernidad/colonialidad de las formaciones económico-sociales capitalistas de producción y acumulación del plus valor. Ese discurso científico genera una especie de metamorfosis que aparenta tener lecturas epocales diferenciadas según las singularidades de sentido domésticas. Sin embargo, estas “singularidades” son inte-

69 Castro-Gómez, Santiago (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre editores, pp. 9 y ss.

gradas en un nivel de significaciones homogeneizadas en la “batiadora universal” del discurso sobre la ciencia y el saber científico. La interdisciplinar no es abarcadora de todos los momentos del discurso disciplinario, sino sólo aquéllos susceptibles de integrarse a las lógicas de la racionalidad instrumental de las narrativas de otras disciplinas con la finalidad de crear nuevos hábitats de sentido, que no aparecen en la fragmentación disciplinar. No nos engañemos con los llamados “equipos de investigación transdisciplinar” tal como esto se integran, se relacionan y debaten: la interdisciplinariedad puesta en el abordaje de un problema de investigación genera más músculo teórico y metodológico, pero de ninguna manera genera otra matriz epistemológica de sentido que fracture la hegemonía narrativa del neopositivismo. La aproximación interdisciplinaria es, por tanto, una manera de crear espacios de abordaje sobre los temas/problemas de interés a partir de la articulación de diferentes disciplinas, pero que en la práctica social no producen las necesarias tensiones para establecer las rupturas onto-epistémicas. En este sentido, el discurso de la interdisciplina no representa rupturas ni cambios paradigmáticos de la ciencia, sino más protocolos categoriales, más información, más técnicas de registros, más metodología y más análisis disciplinar en una construcción teórica. El abordaje interdisciplinar es solo eso y nada más. Sin embargo, esta posibilidad de “encuentros” sin despojos disciplinar abre otras posibilidades de producción de conocimientos a partir del diálogo de saberes. La Investigación Militante abre condiciones de posibilidad para emprender rupturas epistémicas que revolucionen los modos de pensar, de hacer y de representar las relaciones con el conocimiento que trascienda la rigidez disciplinar donde las mazamoras ideológicas anidan en la tranquilidad del aparato burocrático universitario.⁷⁰

Las nuevas condiciones de posibilidad de producción de sentido⁷¹ generan estructuras teóricas sólidas en las ciencias sociales a partir de la perspectiva decolonial; es una apuesta fundada en las evidencias de muchas experiencias en este campo de las investigaciones teóricas. Este hecho es incuestionablemente irrefutable a partir de la pretendida objetividad de los practicantes focalistas de las “*ciencias del dato*” que cimientan sus explicaciones en el neopositivismo. El pensar decolonial desde Nuestra América trasciende el aparato burocrático disciplinar hacia otras

70 Figuera, Edgar (2012). “Decolonialidad y Saber Histórico. La invención eurocéntrica del Otro, *Cuadernos del CESyC*, N° 1, pp. 34-35.

71 Liev Semiónovich Vygotski (1992). *Obras escogidas. Pensamiento y lenguaje*. España: Editorial Pedagógica, Tomo II, Moscú, p. 197

lógicas de pensar y actuar desde las prácticas sociales. Ahora bien, es importante, en este contexto de aportes, saber cómo se revoluciona la teoría ideológica de la dialéctica que motoriza el discurso del pensamiento fronterizo sobre la ciencia llevado de la mano por sus propios creadores: el ***sujeto histórico de la Investigación Militante***, a fin ir transformando las condiciones de producción, reproducción, circulación y consumo de una nueva forma de pensarnos en la geopolítica del sistema mundo del conocimiento y de las relaciones de poder.

3. REFLEXIÓN FINAL: ELOGIO DE LA RAZÓN SENSIBLE⁷²

La revolución de los modos de pensar significa la configuración de otra sensibilidad humana, ética, ecológica, científica para “*pulsar la vida real*”. En esta misma lógica, la Investigación Militante demanda, la más severa “*intolerancia a la ambigüedad*” para sostener en el tiempo un compromiso con las verdaderas transformaciones de las prácticas sociales, que permita “*trascender el falso dilema entre dogmatismo y revisionismo*” que mantiene, todavía, ocupados a los “científicos sociales” en visibilizar como avestruces lo que hoy no tiene sentido epocal: los falsos avatares de la tecno-ciencia. Las tensiones histórico-dialécticas de la Investigación Militante son de otra naturaleza: por un lado, el modelo cognitivo de la modernidad/colonialidad ha entrado en crisis epistémica por el agotamiento de sus propios presupuestos ontológicos y teóricos, donde sus enunciados ya enuncian los problemas que dicen formular ni explican la vida real de la cual dicen es su argumento kantiano: *crítica de la razón histórica*; por otro lado, es posible desde la Investigación Militante desbrozar el horizonte de una nueva matriz onto-epistémica que sostenga los fundamentos de una nueva sensibilidad científica centrada en enunciativamente en Nuestra América como expresión histórica del *pensar decolonial* desplegado a la par del sistema mundo hegemónico capitalista como testimonio genuino de las reales condiciones de posibilidad de

⁷² Maffesoli, Michel (1997). *Elogio de la Razón Sensible*. Barcelona: Paidós. Sólo tomo prestado, por ahora, el título. En otras reflexiones desplegaremos nuestra crítica a sus tesis y reafirmaremos, también, lo que es común a Nuestra América.

otro mundo, de otras lógicas en el diálogo de saberes que confronte la hegemonía ideológica de la globalización; en fin, de otras formas de vida más sensibles a los llantos y demandas de la Madre Tierra.

La **Investigación Militante** llega agotada a la confrontación histórica sobre el actual agónico modelo de sociedad y vida y del cómo salir de ese atolladero, donde los saberes, como parte orgánica de la ciencia que sostiene la agonía de la modernidad/colonialidad, están a la deriva frente a la necesaria crítica a la racionalidad hegemónica. Hay un “aburrido cansancio” que opaca los esfuerzos colectivos de no pocas comunidades ecológicas por encontrar sentido crítico a la actual lógica de la crisis planetaria, incluida la Pandemia del COVID-19, y las salidas de la idiotización social de una humanidad que, aupada por la industria cultural, marcha como migrantes esclavos del consumismo, según Edgar Morin, **Hacia el Abismo**. La **Investigación Militante** está en “terapia intensiva”; requiere con urgencia la incorporación de una “sensibilidad estética” de la vida como condición constitutiva de otros modos de pensar en y desde Nuestra América.

No nos llamemos a engaño: las olas xenofóbicas contra las migraciones venezolanas tienen raíces históricas que a la menor fisura humana frente a la incertidumbre comienzan nuevamente a supurar y drenar los malestares de las culturas, expresión de más de cinco siglos de despojos de Nuestra América de lo sensible solidario. No es solo la puesta en escena cotidiana de la mazamorra ideológica expresiva de la llamada industria cultural de la idiotización y de algunos efímeros gobiernos que han convertido la xenofobia contra Venezuela en “política de estado”, más para ocultar, también, sus notables incapacidades y carencias para pulsar la vida real de sus respectivas sociedades y acompañarlas en sus legítimas aspiraciones de transformación de las condiciones materiales, sociales y simbólicas del hábitat donde se expresan la vida, singularmente diversa, que sean realmente más cónsonas con la preservación del todo.

No negamos la crisis, también, y el ayuno reflexivo de la **Investigación Militante** que favorece la inexistencia de una crítica, en tanto factor/atributo constitutivo de su ontología (identidad del Ser), que exponga las derivas y los atajos por donde discurre el pensar que revolotea

insomne atrapado en la anomia de la racionalidad burocrática que opera confortablemente en el aparato administrativo quincenal del sistema universitario. La preocupación por el rigor intelectual también es parte de la crisis de sentido del **sujeto cognoscente**⁷³: hay un extravío del ser sensible que no atina a caracterizar las complejidades geohistóricas, geopolíticas, geocognoscitivas, geoculturales del tiempo en que vivimos; tampoco atina a asir la “transfiguración” de los criterios de racionalidad, ni el advenimiento de otros modos de relaciones intersubjetivas e interculturales que está haciendo sus espacios, sus hábitats en los imaginarios de una nueva sensibilidad que impactará las prácticas sociales en la vida cotidiana de las personas en sus comunidades domésticas que pasa por reconfigurar y resemantizar la noción de “compromiso”. Evoco las interrogantes que al respecto se formulara Rigoberto Lanz: “¿Desde dónde? ¿Cuál compromiso? ¿Compromiso de quién, respecto a qué? Ninguna declaración asegura la consecuencia de un planteamiento con lo que promete; no hay mejor regla que remitirse al texto, es decir, a la vida”⁷⁴.

En esta confrontación por una nueva sensibilidad que procesa, sea por voluntad sea por inmanencia, el **sujeto cognoscente** coexiste con las reminiscencias de una insalvable modernidad/colonialidad que superpone en las relaciones intersubjetivas temporalidades diversas, lógicas analécticas plurales y racionalidades múltiples. Visto esto, el *ser sintiente* revela una extraordinaria complejidad que pone en tensión dialéctica el diálogo el despojo de las ciencias sociales y su tema/problema de estudio, es decir, “...el privilegio de formar parte del esfuerzo colectivo por comprender y transformar este montón de objetos, señales, cosas y trajes ambulantes que se designan con el rimbombante nombre de “realidad”⁷⁵.

Los tiempos actuales demandan a las ciencias sociales una nueva “caja de herramientas”, requieren formular con urgencia una nueva racionalidad para su cabal comprensión. La **Investigación Militante** requiere re-

73 Es el ser sensible, sintiente, realizador del acto de conocer; el ser que acomete el acto de intelección en cuanto conocimiento, centra su atención en la importancia de identificar un sujeto objeto de conocimiento, es decir, como un ser pensante capaz de abstraer los elementos, eventos, hechos, procesos fenomenológicos o no, del entorno en el cual se produce las condiciones materiales, sociales y simbólicas de la vida cotidiana para realizar una aprehensión de lo observado con relación a lo pensado en su trascendencia espacio-temporal.

74 Lanz, Rigoberto (1988), Op. cit., p. 19.

75 *Ibidem*, p. 19.

encontrar al *ser sintiente*, capaz de configurar una nueva matriz epistémica que contemple un abordaje transcomplejo para desmontar el andamiaje de los modos de pensar de la modernidad/colonialidad y su racionalidad burocrática, la cual vive confortablemente en los espacios académicos. Todos nosotros somos “malas formaciones” de una academia que pregona el enciclopedismo; frutos de las recetas construidas y probadas e históricamente justificadas bajo la égida de la modernidad/colonialidad. En el decir de Foucault: *somos hijos de la repetición*. Son algo más de cinco siglos de hegemonía de unas lógicas epistemológicas que muestran hoy evidencias de una materialidad que a no pocas naciones les ha mejorado las condiciones concretas e históricas de vida y a partir de estas evidencias se hace cuesta arriba su cuestionamiento crítico si se desplaza a la ecología del ámbito de la reflexión crítica del **sujeto cognoscente**; y mucho más problemático resulta plantearse la ruptura epistémica de a hegemonía neopositivista. Ante este planteamiento, regresa a nosotros la pregunta de Lenin: ¿qué hacer?

La **abarcabilidad** hegemónica de la racionalidad tecno-científica es sin duda alguna parte del relato dominador de la globalización en el marco del paradigma de la ciencia que emerge en el siglo XVI. Ahora bien, y teniendo esta certeza presente, ¿cómo establecer algunas fisuras para colar otras perspectivas epistemológicas orientadas a producir otras teorías del conocimiento desde, por ejemplo, *nuevas zonas de significación que se producen desde las singularidades intersubjetivas que se fraguan en el ámbito de lo real*? Nada fácil la tarea, aunque considero que los seminarios doctorales y postdoctorales sobre la crítica a la actual matriz epistemológica desde la perspectiva del pensar decolonial, apuntan en la dirección deseada al tratar de crear escuelas de pensamiento en ese sentido. No hablo de “formar” seguidores-repetidores de lo instituido, sino del ser sintiente que hace de la **Investigación Militante** la estética de la transformación de la vida tal como hoy la expresamos; que desde el pensamiento crítico radical cuestione y profundice todas las nuevas propuestas, incluidas los aportes de los/as autores/as del pensamiento decolonial y tantas otras producciones científicas que caminan desde hace varias décadas en el umbral de las rupturas epistemológicas a partir de la crisis de la categoría fundante de la modernidad/colonialidad: la razón.

Lo importante de la ciencia social en la perspectiva formulada a lo largo del ensayo es cómo nos constituimos como sujetos históricos desde las rupturas epistemológicas.

El camino reviste de una complejidad que se presenta además como una oportunidad en el contexto de la agonía de la modernidad/colonialidad: las categorías, los enunciados, la enunciación y la perspectiva de la enunciación difícilmente pueden explicar hoy la naturaleza de los cambios que se están generando desde el *Estado* en Latinoamérica. Sin duda algunas seguiremos siendo por muchos años, aún en los incipientes vestigios de las rupturas epistemológicas, el producto de la racionalidad instrumental de la modernidad/colonialidad como objetos de conocimiento, para las corrientes dominantes del pensamiento. Ello no significa que el *sujeto intersubjetivo de la singularidad histórica* sea un recipiente vacío y que vamos a conformar un sujeto de conocimiento llenándolo de rutinas y transformándolo en un “*sujeto que conoce*” desde el confort de la racionalidad burocrática.

Lo oportuno es saber formular las preguntas y las formas de preguntar: “*Si la sociedad totalizada por el Estado es la estructura de plausibilidad e incluso el reverso del proceso de individualización del actor social, ¿qué ocurre con el individuo cuando esta sociedad total, de lógica nacionalmente centrada, entra en crisis?*”⁷⁶. ¿Si Estado, sociedad e individuo están en crisis, cuál la naturaleza de la misma? La crisis no es tanto de desaparición cuanto de complejidad, nos dice Kenneth Gergen. El proceso de globalización, expresión actualizada del sistema mundo de la modernidad/colonialidad, ha producido nuevas cargas simbólicas y nuevos imaginarios confrontados, la industria cultural lleva años abonando ese sentido las “tierras fértiles de la idiotización social”. Sin embargo, persiste un discurso unificador de las confrontaciones para extraer de las mismas la llamada “síntesis”. No caigamos en la trampa de la racionalidad burocrática: bajo la égida de la modernidad/colonialidad, la resolución entre tesis y antítesis no se da a través de la síntesis; en el ámbito de lo real, la hegemonía impone sus respectivas soluciones que consoliden los procesos de producción y acumulación del plus valor.

76 Alfonso Pérez-Agote Poveda (1996). “*La sociedad se difumina, el individuo se disgrega. Sobre la necesidad de historizar nuestras categorías*,” En Alfonso Pérez-Agote Poveda e Ignacio Sánchez de la Yncera (Editores, 1996). *Complejidad y teoría social*. España: Ediciones del CIS, p. 18

Las lógicas unificadoras, totalizadoras nos están llevando hacia el diseño de una única sociedad mundial. La matriz epistémica del pensar decolonial confronta esas lógicas unificadoras de la sociedad global, la cual pretende además una cultura homogeneizada en formas ahistóricas, tal como lo formalizara el expresidente Harry Truman:

Hay un sentido en el que el progreso económico es imposible sin ajustes dolorosos. Las filosofías ancestrales deben ser erradicadas; las viejas instituciones sociales tienen que desintegrarse; los lazos de castas, credo y raza deben romperse; y grandes masas de personas incapaces de seguir el ritmo del progreso deberían ver frustradas sus expectativas de una vida cómoda. Muy pocas comunidades están dispuestas a pagar el precio del progreso económico⁷⁷.

La lógica de la epistemología decolonial y su práctica social surgen contra la llamada doctrina Truman y todas sus formas expresivas en el ámbito de las relaciones de dominación centro-periferia desde diversas dimensiones: primeramente, es formulada como una posibilidad metódica de una teoría del conocimiento en perspectiva geohistórica; segunda, desde la materialidad dialéctica de la complejidad societaria procura crear nuevas zonas de significación y tercero, en el contexto hermenéutico de lo real, desarrolla las significaciones desde las singularidades intersubjetivas e interculturales de la práctica social. En estas zonas de significación el **sujeto histórico**⁷⁸ va adquiriendo autonomía y va encontrando cierta regularidad que permite la (re) semantización del lenguaje y los parámetros de la enunciación en tanto es una práctica social expresiva de una nueva narrativa sobre Nuestra América. Finalmente, es oportuno concluir estas cortas reflexiones con unas palabras de Michel Foucault, en tanto demuestran una ruptura epistemológica, camino que se ha trazado una cierta **Investigación Militante** y en la cual nos adscribimos: *“No solo admito que mi análisis es limitado, sino que así lo quiero y se lo impongo... Las relaciones que he descrito valen para definir una configuración particular; no son signos para describir en su totalidad la faz de una cultura... Lo que en otros sería*

77 Harry Truman, discurso pronunciado en la Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de enero de 1949.

78 Leo Gürtler y Günter Huber (2007). **Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa**. En *Revista de Psicología*, N° 013, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú, pp. 37-52, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/686/68601305.pdf>

laguna, olvido, error, es para mí, exclusión deliberada y metódica"⁷⁹. Solo procuramos, proponer algunas líneas de reflexión para el debate y la crítica, una sugerencia, como diría Rigoberto Lanz⁸⁰, "...para el análisis, un estímulo para una reflexión superior, y, sobre manera, una posición con la cual estamos comprometidos libremente: sin chantajes, sin vanidades heroicas, con infinita pasión, sin cálculos menores, con vocación de lucha, sin ínfulas de juez, con una obsesión absoluta: transformarlo todo".

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Obras de Rigoberto Lanz⁸¹

LANZ, Rigoberto (1971). ***Dialéctica de la ideología***. Caracas: UCV-FACES.

_____ (1976). ***Dialéctica del Conocimiento***. Caracas: UCEV-FACES.

_____ (1977). ***Dialéctica del Conocimiento: notas para la fundamentación de una matriz epistemológica dialéctica***. Caracas: UCV-FACES.

_____ (1979). ***Por una teoría del poder y del partido***. Caracas: UCV

_____ (1980). ***El marxismo no es una ciencia***. Caracas: UCV-FACES.

_____ (1981). ***Marxismo y Sociología: para una crítica de la sociología marxista***. Madrid: Editorial Catalana Fontamara.

_____ (1981). ***Discusión sobre la ideología***. Caracas: UCV-FACES.

_____ (1988). ***Razón y dominación: contribución a la crítica de la ideología***. Caracas: UCV-CDECH-FACES.

_____ (1998). ***Temas postmodernos: crítica de la razón formal***. Caracas: UCV-FACES.

⁷⁹ Michel Foucault (2002). Op. Cit., p. 265

⁸⁰ Lanz, Rigoberto (1988), Op. cit., p. 19.

⁸¹ Sólo referencio las obras consultadas del Rigoberto Lanz, para los efectos de este ensayo.

BIBLIOGRAFÍA REFERENCIAL

- PÉREZ, Alfonso -Agote Poveda (1996). “*La sociedad se difumina, el individuo se disgrega. Sobre la necesidad de historizar nuestras categorías*”, En Alfonso Pérez-Agote Poveda e Ignacio Sánchez de la Yncera (Editores, 1996). *Complejidad y teoría social*. España: Ediciones del CIS.
- DEL BÚFALO, Enzo (1997). *El sujeto encadenado. Estado y mercado en la genealogía del individuo social*. Caracas: UCV-CDCH.
- HOBSBAWM, Eric (1998). *La era del capital 1848-1875*. Barcelona: Editorial Crítica.
- CASSIRER, Ernst (1995). *El problema del conocimiento*. México: F.C.E., Tomo I.
- FIGUERA, Edgar (1998). *Investigación Militante y Educación Popular: crítica decolonial a la praxis pedagógica*. Caracas: CERPE.
- _____ (2012). “Antropología y marxismo en la obra de Pablo Guadarrama”, en Revista de *Cultura Latinoamericana*, Bogotá, Vol. 20, N° 2, julio-diciembre
- GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1981). *Lecciones sobre la Historia de la filosofía*. México: F.C.E., Tomo II.
- GEORG WILHELM FRIEDRICH HEGEL (1985). *Fenomenología del espíritu*. México: F.C.E.
- TRUMAN, Harry discurso pronunciado en la Asamblea General de las Naciones Unidas, 20 de enero de 1949.
- Leo Gürtler y Günter Huber (2007). *Modos de pensar y estrategias de la investigación cualitativa*. En *Revista de Psicología*, N° 013, Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú, pp. 37-52
- VYGOTSKI, Liev Semiónovich (1992). *Obras escogidas. Pensamiento y lenguaje*. España: Editorial Pedagógica, Tomo II, Moscú.

- MARX, Karl (1976). ***Crítica del derecho político hegeliano***. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
- MARX Karl y ENGELS Friedrich (1974). ***Obras Escogidas***. Moscú: Editorial Progreso, Tomo I.
- GERGEN, Kenneth (2007). ***Construccionismo social. Aportes para el debate y la práctica***. Colombia: Ediciones de la Universidad de los Andes, pp. 245-246.
- KÖHNKE, Klaus Christian (2011). ***Surgimiento y auge del neokantismo***. México: F.C.E.
- FOUCAULT, Michel (2008). ***La arqueología del saber***. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- MIGNOLO, Walter (2011). ***El vuelco de la razón: Diferencia colonial y pensamiento fronterizo***. Buenos Aires: Ediciones del Signo, colección Razón Política.
- _____ (2010). ***Desobediencia epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad***. Buenos Aires: Ediciones del Signo, colección Razón Política.
- HEISENBERG, Werner (1985). ***Física y filosofía***. España: Alianza Editorial.

DIALOGANDO ANDO CON EL MAESTRO LUIS ANTONIO BIGOTT: PENSADOR CRÍTICO LATINOAMERICANO Y CARIBEÑO

“un buen estudiante, es aquel que no se conforma o lucha para no repetir solo lo que dice su profesor, tiene que tener un pensamiento libre, donde además de los conocimientos de las teorías, de la teoría práctica de un profesor, un estudiante debe ser un creador”. 28-01-2016.

Luis Antonio Bigott

Dra. María de Lourdes Figueredo Burgos^{82*}

Universidad Bolivariana de Venezuela

Centro de Estudios Sociales y Culturales

Núcleo de Investigación “Gestión Educativa Local” NIGEL

maria.figueredo.b@gmail.com

RESUMEN

En el trabajo que se comparte: dialogando ando con el maestro Luis Antonio Bigott desde su pensamiento crítico, latinoamericano y caribeño, tiene como propósito presentar a partir de una reseña, los planteamientos realizados en su obra *Hacia una pedagogía de la desneocolonización*, donde nos invita y convoca a través de sus líneas a la construcción de un sistema categorial propio que conmocione al mundo, desde el pensamiento originario latinoamericano y caribeño con sabor

82 María de Lourdes Figueredo, Profesora Agregada de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Dra. Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Postdoctora Desarrollo Estratégico de la Nación. Directora del Centro de Estudios Sociales y Culturales (CESyC). Miembro Fundadora del Núcleo de Investigación “Gestión Educativa Local” (NIGEL). Premio Nacional de Ciencia y Tecnología 2015, como Grupo Consolidado de Investigación en la Mención de Educación y Justicia Comunal. Desarrolla la línea de investigación Sujeto Pedagógico y Pedagogía de Contexto. Correo electrónico: maria.figueredo.b@gmail.com.

venezolano. El navegar en ese mar de sabiduría que adquiere y mantiene vigencia en el ámbito educativo y en la educación popular, que nos exhorta a estudiar sus textos, no para copiar y calcar, sino para dialogar en la inaplazable tarea de dejar atrás los ideales impuestos por la modernidad/colonialidad, que nos atribuye un coloniaje cultural y unas prácticas educativas reproductora de la occidentalidad, marcada por un tradicionalismo de que lo mejor es lo foráneo y no lo nuestro, nos lleva a pensar, impensar y repensar para resignificar nuestra propia práctica. Hay que dar un giro epistémico como dice el maestro desde el trabajo colectivo construyamos una racionalidad donde quepamos muchos otros, a partir del diálogo de saberes, de la multiplicidad de voces, la interculturalidad, desde la reflexión crítica y autocrítica de la agitación-investigación-transformación de la realidad, rompiendo con todos los modelos que nos hacen consumidores pasivos de lo que nos llega. Para efecto de su lectura el texto está organizado en cinco secciones que nos permite pasearnos desde lo anecdótico hasta la vigencia de su pensamiento en tiempo de pandemia del COVID-19. Es un trabajo incipiente que deja abierta puertas y compuertas para seguir profundizando en su legado. Sus obras deben ser de estudios obligatorios para todas y todos las/os maestras/os de nuestro país.

Palabras Clave: Pedagogía desneocolonización, educador neocolonizado, educador-investigador-agitador.

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

El dialogar con el maestro Luis Antonio Bigott como uno de los grandes pensadores del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, nos invita hacer un breve recorrido por sus ideas, en esta primera aproximación como trabajo incipiente que tiene como propósito trazar una ruta en la búsqueda de navegar en sus ideales, que abrieron puertas y compuertas para construir una racionalidad que abona a una mirada distinta a la lógica hegemónica dominante del capitalismo.

El camino trazado en un primer momento es la conversación con el maestro Luis Antonio Bigott, es a partir de su obra: ***Hacia una pedagogía de la desneocolonización*** que hace aportes significativos en el pensamiento pedagógico emancipador, liberador latinoamericano y caribeño. Para ello, se toma en consideración sus fundamentos epistemológicos, el contexto socio histórico-político, sus ideales pedagógicos y la innovación como elemento clave para el desarrollo del pensamiento crítico como acción y compromiso con el Otro desde una postura transformadora.

El incipiente trabajo no agota su obra, porque para ello hacen falta otros esfuerzos y otros espacios para tan magna tarea, sino recordar desde la experiencia vivida y sentida la primera aproximación a su obra, al diálogo abierto y flanco con el maestro que en numerosas oportunidades nos decía en sus tertulias: “escriban sobre el trabajo que están realizando, las palabras se las lleva el viento, un buen investigador-maestro tiene un cuaderno de notas, donde anotamos todos los días, porque no se sabe en qué momento lo sorprende el sujeto de investigación y si se lo dejamos a la memoria estamos perdidos”⁸³. Siempre la invitación y el llamado fue a la construcción colectiva del conocimiento desde la otredad, instalando nuevos horizontes que eviten el obstruccionismo epistémico de repetir

83 Tertulia mañanera en la oficina del Vicerrectorado de la UBV, diciembre del 2015. Las tertulias eran las reuniones que hacía cada mañana a primera hora en su oficina donde se compartía los acontecimientos nacionales e internacionales y progresivamente se iban sumando otros. De un espacio de reflexión y diálogo se pasaba a una reunión formal donde se sumaban dependiendo de la relevancia varios grupos de trabajos, desplegando en su pizarrón las ideas que fluían de la conversa. Todo un mundo de aprendizaje, donde las horas pasaban tan velozmente que siempre quedabas con las ganas de querer más como cuando una golosina nos atrapa.

como lo que los pensadores eurocéntricos y anglosajones narran, imponiéndolo como verdades absolutas.

En la búsqueda de establecer el diálogo, dividí este escrito en cinco secciones. La primera realiza una reseña del maestro Luis Antonio Bigott a partir de algunas anécdotas. La segunda conversando con el maestro, en la tercera presento lo que he titulado la historicidad Bigottiana. En la cuarta los horizontes Bigottiano en clave que surgen de los elementos medulares de su texto “Hacia una pedagogía de la desneocolonización”, y en la quinta parte se destaca la vigencia del pensamiento pedagógico Bigottiano en tiempo de pandemia del COVID-19.

Para cerrar presento una reflexión final como proceso inacabado de un trabajo incipiente que deja abiertas puertas y compuertas para seguir profundizando en el legado que nos dejó el maestro Luis Antonio Bigott a la educación venezolana como pedagogo crítico latinoamericano y caribeño, la idea es contribuir al debate y a la construcción de un marco categorial propio de la educación con sabor venezolano desde las múltiples voces que hacen vida en ella.

2. RESEÑANDO ANDO AL MAESTRO ENTRE ANÉCDOTAS

En momentos que corren en diciembre de 2010, conozco al maestro Luis Antonio Bigott en persona en la Universidad Bolivariana de Venezuela, en una mesa de conversa matutina a las 7:00 am, llego puntual, a lo que era el espacio formativo del Núcleo de Investigación “Gestión Educativa Local”, entre conversa Lenin Romero su pupilo y amigo nos presenta y comienza la tertulia, que en principio era para los integrantes del NIGEL, la voz se corre que el maestro está en la UBV y nos toca mudarnos de espacio, a un aula más amplia donde todos los que fueron llegando pudieran estar, a lo que jocosamente destacó: “me tendieron una trampa, hace mucho tiempo que deje de hablar para grupos numerosos”, sin embargo, el diálogo inicia sobre: “la investigación y las experiencias educativas en el trabajo comunitario”.

En su disertación hace énfasis en que cuando se trabaja con las comunidades debemos trabajar con sus “necesidades sentidas” y no llegar a ella con concepciones preconcebida para poder establecer un diálogo con el otro, entre risas y recuerdos nos dice:

Les voy a contar algo, yo tengo muchos años trabajando en la región de Barlovento y yo diría que mis grandes maestros fueron analfabetas, voy a recordar a dos: el cojo Alejo Burguillos en Panaquire, que era el último sobreviviente en construir un instrumento ancestral nuestro que se llama carángano de palma, ¡yo visitaba en su conuco al maestro!, hablar con él constituía una aventura, él era un sabio, conocía de plantas, tenía una imaginación extraordinaria, no sabíamos quién hablaba cuando él conversaba, era como si el pasado estuviera presente y el futuro también; el maestro Alejo Burguillos en su rancho, en su conuco, murió sembrando, lo encontraron muerto, allí en su conuco. Muchas de las enseñanzas de Alejo Burguillos están en mis cuadernos de notas, en mis diarios de campo y eso es un elemento fundamental, si no tenemos un cuaderno de notas, donde anotemos todos los días, lo que vemos, lo que oímos, estamos perdidos.

Su reconocimiento como sujeto clave, activo y protagónico de los procesos. Sin dudas en el camino trazado con humildad en la conversa el maestro Bigott sembró en cada uno su semilla al enfatizar: “*El investigador debe ser un agitador, un militante, tener alto grado de humildad y un humor extraordinario*”⁸⁴.

Asimismo, una metódica de trabajo que emerja de los procesos vividos en los ámbitos comunitarios-investigativos-académicos, instaurando vínculos para la acción participativa y protagónica: “toda metódica se encuentra fuertemente impregnada de una concepción del hombre/**mu-
jer**, del espacio-tiempo en el cual ese hombre/**mu-
jer** realiza su acción transformadora y de la historia”⁸⁵.

Este espacio formativo terminó siendo una gran asamblea, donde todos maravillados por el verbo del interlocutor estábamos extasiados, en esa avidez de escuchar más como niños engolosinados.

84 Bigott, Luis Antonio (2011). El educador neocolonizado. Caracas: Fondo Editorial IPASME. p. 67.

85 Bigott, Luis (1993). Escritos sobre educación. Caracas: Los Heraldos Negros. p. 57. La negrilla es propia.

Con el correr de los tiempo el maestro llega a la universidad en enero del 2012 como Vicerrector, y en su oficina en el piso 10, donde cada mañana invita cuan mañanero al diálogo de saberes para debatir la coyuntura del país, hacer análisis de la geopolítica mundial, nos presentamos a la reunión pautada para presentar el proyecto de investigación del núcleo NIGEL, iniciando la jornada se fue sumando más gente, cuando fuimos a ver era una asamblea donde todo el mundo opinaba y en su decir: “esto es lo que me gusta, estar cerca del pueblo de la gente de carne y hueso que se puede tocar, llenar de sus buenas vibras, la universidad tiene que ir a la comunidad, poniendo cable a tierra, en su territorialidad”, para configurar la metódica hay que conocer la realidad que no podemos hacerlo desde la oficina, solo se logra si nos “metemos en la candela”.

Para el maestro Bigott era indispensable que la metódica de trabajo abriera y dejara abierta de par en par las puertas y compuertas del trabajo colectivo en el territorio, que nos permitiera conocer la comunidad y a los sujetos anclados en ella, comprendiendo las adversidades, las contradicciones, confrontaciones, evidenciar el tránsito de la conciencia ingenua a la crítica, debemos entender que el conocimiento debe ser colectivo: “Todo aquel que sepa algo que lo enseñe, todo aquel que no lo sepa que lo aprenda”⁸⁶.

Lenin vamos por buen camino, muchachas el rumbo que están trazado es la ruta de la investigación transformadora, esa es la que estamos convocados a realizar. Tiene que haber una nueva visión de la investigación. Como productores de conocimiento estamos convocados y convocadas a analizar la realidad para transformarla, seguimos colonizados⁸⁷.

Entre diálogo y aporte la conversa se desarrolla sumándose a la misma todas las otras reuniones y con el mayor placer escribe en su pizarra blanca y a cada rato hace énfasis, ¡Escriban! ¡Escriban sobre lo que están haciendo!, no dejen que otros escriban por ustedes y siempre lleven su libreta uno no sabe dónde lo sorprende las ideas, que si la dejamos a la memoria se nos olvidan.

86 Bigott, Luis Antonio (2011). El educador neocolonizado. Caracas: Fondo Editorial IPASME. p. 67.

87 Reunión en el Vicerrectorado presentando el proyecto de investigación de NIGEL (2013).

El recordar en la conferencia de Núcleos Académicos celebrado en enero de 2016 en el Salón Rojo dice:

... porque ustedes saben cómo es mi oficina, esa vaina está abierta ahí, todo el mundo entra, es una vaina medio comiquísima porque yo estoy hablando del problema de un profesor y entran otros y se convierte aquello en una mini asamblea donde se habla hasta del “pan de piquito”, Rubén entra y dice: ¡esta es una vaina mágica! uno entra aquí, bueno, este país es así, así es la vida⁸⁸.

Para el maestro Bigott la riqueza está en el diálogo de saberes donde todos pueden participar aportando desde sus experiencias, en donde la conversa se nutre al pasar de una temática a otra en el más armonioso estado de debate crítico y reflexivo, que debe ser escrito por la memoria y no por el olvido.

Hay muchas anécdotas para compartir del maestro que revoluciona los modos de pensar y nos coloca frente a una ecología del saber que transforma la realidad e impulsa una lógica de educador-investigador-agitador que trasciende los falsos dilemas de la modernidad/colonialidad y visibiliza a las comunidades como sujetos participativos y protagónicos que marchan colectivamente hacia la construcción genuinas de otro mundo posible. La invitación es acompañarme por el recorrido de los planteamientos hechos sobre el maestro Bigott en la búsqueda de compartir y resaltar sus valiosos aportes a la educación y pedagogía venezolana.

3. CONVERSANDO ANDO CON EL MAESTRO LUIS ANTONIO BIGOTT

El desafío de establecer una conversa con el maestro Luis Antonio Bigott, gran pensador que con el ejemplo hacen posible acercarnos a la reflexión desde la acción, para el desarrollo de una praxis emancipadora liberadora, nos reta en este primer momento a: tratar de sintetizar su aportes en la construcción socialista de un pensamiento crítico con sabor latinoamericano y caribeño, que emerge desde el accionar cotidiana-

88 Bigott, Luis Antonio (2016). La educación popular es para incendiar el alma y romper nuestra forma de pensar. Mimeografiado-NIGEL. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela. P. 13.

no, que nos invita y conduce a el cuestionamiento permanente, a tener compromiso con lo social y actuar para transformar la realidad, donde la verdad es la realidad misma.

El tejer una urdimbre que nos conduce a la huella dejada por esto gran pensador y sobre todo maestro que con humildad y paciencia enseñan al Otro, como sujeto participativo y protagónico, nos permite presentar desde la dimensión epistemológica, cómo construye el conocimiento como arma para combatir la ignorancia, transitando por la lectura de la realidad a través de la alteridad, la interpretación, historicidad, construcción por medio de la relación teoría-práctica individual y principalmente social, hasta llegar a un humanismo donde las relaciones e interacciones sociales, la cultura y los valores juegan un papel importante en la producción del conocimiento donde lo colectivo está por encima del individualismo, lo que permite destacar que el trabajo colectivo social sepulta lo individual. En palabras del maestro Bigott:

... la pluralidad del conocimiento, observamos que el conocimiento es colectivo, que el conocimiento es histórico, porque nosotros tenemos una característica, sobre todo se los digo a los muchachos que es posible que no lo crean, nosotros somos seres de relaciones y en esas relaciones, en esa especie de comunicarse el uno con el otro, producimos conocimientos⁸⁹.

En la expresión del maestro Luis Antonio Bigott, la producción del conocimiento demanda de un sujeto creador que acciona para transformar su realidad, en la búsqueda constante que reclama la reflexión crítica que implica el diálogo y encuentro con el Otro. En palabras de su amigo Freire el conocimiento “se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones”⁹⁰.

La característica que resalta el pensamiento y conocimiento es la importancia que le da a lo colectivo, así como: a la fogosidad, el espíritu de lucha, el compromiso, la combatividad para confrontar y no repetir los empaquetados que nos vienen de occidente y del norte, para él es rele-

89 Bigott, Luis Antonio (2016). La educación popular es para incendiar el alma y romper nuestra forma de pensar. Mimeografiado. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela. P. 2.

90 Freire, Paulo (1993). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI. P. 39.

vante el pensamiento libre, donde los conocimientos de las teorías, de la práctica-teoría nos confronten de manera permanente, para no aceptar sumisamente lo que nos impone. De aquí que el maestro Bigott hiciera énfasis:

... En esa interrelación conocemos porque somos seres productores de cultura, muchas veces cuando introducimos una nueva expresión “Ave María títere pero que breque”, diría Ismael Rivera el gran cantor, lo retomamos de diferentes escenarios, “un niño con filo burda; un niño mucha hambre” y así se entiende; nosotros podemos construir una vasija cultural, escribir un libro, crear una narración, pero además de ser seres de relaciones, seres creadores y recreadores de cultura, seres históricos, somos una historia que nos recorre todo el cuerpo, aunque nosotros no lo comprendamos⁹¹.

La intención del maestro apunta hacia ese despertar de los componentes histórico, cultural, social, educativo de manera que evitemos la fragmentación tanto del conocimiento y de la realidad, porque con tanta especificidad terminamos seccionando la naturaleza del mismo evento y, consiguientemente, su comprensión al desestimar la contextualidad. En palabras del maestro Bigott:

La única manera cómo nosotros nos podemos explicar a nosotros mismos, les doy una pista, somos seres históricos, de cultura y de creación, como diría el maestro Thales de Mileto el gran matemático de la antigüedad griega, eso está de pinga, eso decía él, eso está perfecto, pero fíjense, si ustedes no entienden la situación internacional en la cual desarrollamos nuestra vida, lo que llaman el contexto internacional, lo que está sucediendo en el mundo, si no comprendemos lo que está sucediendo en el lugar donde nosotros desarrollamos nuestros sueños, nuestras tristezas, nuestras luchas, es decir el contexto particular y si no revisamos nuestra historia intelectual, un poco de dónde venimos, que leemos, comprenderemos muy poco. Por ejemplo, con el profesor y Doctor Rubén Reinoso, cuando estamos discutiendo, porque él es muy apasionado, entonces en la discusión el profesor Reinoso de repente le dá un “Carajazo” a la mesa y dice ¡“mi padre fue taxista”!, ese es mi origen y ese maravilloso padre lo obligó a estudiar y de allí se remonta una historia intelectual que explica también maravillosamente a este extraordinario intelectual⁹².

91 Bigott, Luis Antonio (2016). La educación popular es para incendiar el alma y romper nuestra forma de pensar. Conferencia Mimeografiado NIGEL. Caracas: UBV. p. 2.

92 *Ibidem*. p. 4.

Como se desprende de su verbo, no se puede pensar como lugar individual sino como un sujeto histórico-político condensado la articulación en ese pensar el presente, su presente, nuestro presente, porque eso lo lleva a pensar el despliegue del pasado y vislumbrar su futuro, teniendo en cuenta sus raíces, su génesis. Destacando que el conocimiento no es solo fruto de la academia, sino que hay otro conocimiento igualmente útil, valioso que emerge del diálogo cotidiano que se produce del rescate de los saberes étnicos, ancestrales, entre otros.

4. HISTORICIDAD BIGOTTIANA

El maestro Luis Antonio Bigott fue un luchador incansable, siempre buscando la manera de mostrarnos los mecanismos y estrategias que utiliza el imperio representando en los Estados Unidos de Norteamérica para mantener la colonización sobre nuestro pueblo y constantemente nos hablaba de que el “informante” era el maestro/maestra de nuestras escuelas primarias, quienes por un proceso que él llama de zombificación se mantienen neocolonizado, sumido y postrados frente al imperio, tema que abordaremos más adelante, pues en la presente línea resaltaré algunos aspectos de la vida del gran maestro-amigo y luchador social.

En lo que he llamado su historicidad Bigottiana encontraremos elementos en tres dimensiones: su nacimiento, formación, recorrido como maestro y líder social, de manera recursiva, sin pretender agotar en estas líneas su vida y obra. El maestro Luis Antonio Bigott, nació en Tucupita, Delta Amacuro el 7 de noviembre de 1938. Se vino a Caracas con su madre Carlota en 1950, cuando contaba con apenas 15 años de edad y muere en Caracas el 25 de febrero de 2016, casi al mes (por tres días) de haber participado como conferencista central del Encuentros de Núcleos Académicos de Investigación realizado en la Universidad Bolivariana de Venezuela en el salón Cruz Diez para la fecha, organizado por el Núcleo de Investigación “Gestión Educativa Local” (NIGEL), adscrito al Centro de Estudios Sociales y Culturales, en donde disertó sobre: La

educación popular es para incendiar el alma y romper nuestra forma de pensar, dando inicio a su intervención señalado:

Apreciados compañeros, camaradas: creo firmemente que yo en este momento tengo un problema para abordar el tema de la educación popular, yo le decía a Lenin Romero, que yo hace tiempo, muchas lunas, había resuelto no ir a conversaciones con tantas personas, me he dedicado a trabajar con pequeños grupos, fundamentalmente campesinos, pescadores, gentes más humildes, de los barrios, entonces, me cuesta en consecuencia conversar en un auditorio tan grande como este... Resolví trabajar con pequeños grupos; fíjense, conversar con este grupo es altamente complejo, conversar con ustedes el tema que Lenin fijó, porque fue él quien fijó el tema cuando me invitó, porque yo en esto soy medio puto, ¿sería la expresión? un poco lo que diría el poeta a la mujer amada: “Aunque huir de ella intento, no sé lo que me pasa, que siempre voy donde me lleva el viento y el viento siempre sopla hacia su casa”⁹³.

En su expresión de verbo llano y transparente manifiesta el placer que le produce el dialogar con el hombre/mujer de a pie, en su comunidad en el marco de su cotidianidad alejado de poses, elemento que resalta en entrevista realizada por Luisana Colomine en donde le dice sin alterar su tono de voz: La UBV no puede hacer Proyecto desde un escritorio: tiene que meterse en la candela. El profesor de proyecto debe saber llegar al alma, recurrir a diferentes áreas del saber y a métodos elaborados para la construcción de otras disciplinas⁹⁴. Para el maestro es fundamental la cercanía con el pueblo en ese reconocimiento del Otro desde la otredad y eso solo se logra si pateamos la calle, la comunidad, como en su decir:

Yo creo que eso no se puede hacer desde un escritorio. Hay que meterse en la candela... Yo diría que no es sacrificio, he recorrido esa zona (Barlovento), además tengo una experiencia de 25 años allí, yo fui creador de la red afrodescendiente en mi país y una de las primeras que creamos fue el Centro de Estudios Afrobarloventeño, el Núcleo de Cultores Populares Afrodescendiente y ese trabajo es lo que está utilizando el ministro Ricardo Menéndez para desarrollar el proyecto⁹⁵.

93 *Ibíd.* p. 1.

94 Entrevista realizada por Luisana Colomine al maestro Luis Antonio Bigott, en su oficina del Vicerrectorado en la UBV, noviembre 2016. p. 1. Recuperado en <https://cotayorosebud.files.wordpress.com/2016/02/luis-antonio-bigott-rds.pdf>. [Consultado 22-03-2020].

95 *Ibíd.* p. 4.-

El exhorto es a establecer el diálogo franco con las comunidades desde el trabajo colectivo en el territorio, en donde hay un sujeto conocido que piensa y siente, siendo copartícipe de los procesos que se dan. Dejando de ser un conejillo de india para la universidad, rompiendo con la lógica hegemónica que nos imponen una sola forma de pensar y mirar al mundo. Es un hombre comprometido con las causas de los pobres del mundo.

Su proceso formativo como pedagogo se inicia en la escuela normal rural del Mácaro y después en el Instituto Pedagógico de Caracas y de ahí a la Facultad de Ciencias de la Universidad Central de Venezuela (UCV) en donde ingresa a estudiar biología pura, en su viva voz dice:

... nos inscribimos en la Universidad Central de Venezuela, Allí a estudiar Química pura y yo a estudiar Biología pura. Allí se tiene que ir al exilio, y se convierte en un cantor y yo me voy de la universidad y me transformo en un educador. Yo lo que quería ser era histoquímico, ¡coño menos mal que me salve!, porque no hay algo más sabroso que hablar pendejadas; en histoquímica como que la cosa era algo más compleja; entonces está el movimiento de la cultura popular⁹⁶.

Su proceso formativo en la Facultad de ciencias no concluye y se marcha a la Escuela de Educación donde obtiene el título de Licenciado en Educación. Y según lo expresado por Haro: Bigott fue uno de los primeros educadores formados al calor de las luchas tormentosas de los años sesenta, que leyó a Enrique Bernardo Núñez, Mario Briceño Iragorry, Simón Rodríguez y Frantz Fanón, quizás buscando claves de comprensión enraizada en la vena antropológica de nuestro pueblo⁹⁷. Concluido su proceso de formación de grado concursa por la Cátedra de Metodología de la Investigación en la Escuela de Educación de su casa de estudio, la cual gana. En palabras de Bruner:

Académico adscrito a un modelo de universidad popular autónoma al servicio de la emancipación nacional y la transformación de la sociedad venezolana, se desempeñó en todas las áreas del quehacer universitario. Como investigador, realizó pesquisas formales en torno a las microestructuras escolares, los sistemas educativos

96 Bigott, Luis Antonio (2016). Op. Cit. p. 6.

97 Haro, Juan (1991). Luis Antonio Bigott: biografía de un educador. Miranda: Editorial la espada rota. Colección la cola del cometa. P.8.

y la crítica al positivismo. En la docencia, se inició como profesor instructor y se jubiló como profesor titular, superando todos los escalafones intermedios mediante trabajos de ascenso distinguidos con *mención publicación*, y se desempeñó en las cátedras de Metodología de la Investigación, Análisis de Microestructuras Educativas y Análisis de Sistemas Educativos y Escolares. En la administración académica llegó a ser Director de la Escuela de Educación de la UCV, donde creó y coordinó los Estudios Universitarios Supervisados como estrategia para vincular a la universidad con los sectores populares venezolanos. Ya jubilado, continuó prestando servicios primero, como Coordinador Académico y, más tarde, como Coordinador (fundador) de la Unidad de Extensión de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV⁹⁸.

Como profesor universitario ejerció la docencia en la Universidad Central de Venezuela (UCV) y de la Universidad del Zulia (LUZ), siendo director de la Escuela de Educación de la UCV, en los años 80 del siglo XX, logró que Paulo Freire visitara el país y dando a su alto relacionamiento fue profesor invitado de universidades internacionales como la Complutense de Madrid, San Marcos de Lima, la Universidad de Santo Domingo, la Autónoma de Bogotá y la Universidad de Buenos Aires⁹⁹, además de asesorar fundaciones, direcciones ministeriales, ministerios de educación y cultura (Nicaragua y Haití), comisiones parlamentarias (Parlamento Andino).

Fue fundador y director de la Escuela de Educación de la ULA (San Cristóbal); de la Cátedras de Análisis de Sistemas Educativos y Educación y Cultura Popular en la ULA y en la UCV; creador de la Educación Superior en Amazonas; formó parte del grupo fundador de los Congresos de Pedagogía en Cuba; fundador y primer presidente de la asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. Al lado de Fidel Castro propulsó el Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño (IPLAC) y del Centro de referencia de la Educación Especial (CREE) en Cuba; fundador de la Revista de Pedagogía y de los Encuentros Nacionales de Educación en Venezuela¹⁰⁰.

98 Bruner, Maurice (2016). Semblanza. Fallece el pedagogo y revolucionario venezolano Luis Antonio Bigott. Mimeografiado UBV. Caracas: UBV. P. 1.

99 Alba ciudad. 96.3. FM (2016). Falleció el maestro e investigador Luis Bigott. Recuperado en <https://albacidad.org/2016/02/fallecio-luis-bigott/>. [Consultado 15-02-2020].

100 Bigott; Luis Antonio (2010). El educador neocolonizado. Caracas: IPASME. Contraportada.

Como ser humano y persona polifacético, generoso, cooperante y sensible ante el dolor ajeno, como investigador agente transformador de su contexto, crítico de la realidad política y socioeducativa, enamorado de la vida, de las expresiones artísticas, de las culturas tradicionales y populares de nuestro país, América Latina y el Caribe, muestra de ello el estudio profundo sobre el bolero cubano, el canto popular margariteño, escribió la biografía de su amigo Alí Primera.

Para ir cerrando este apartado como incipiente, no podemos olvidar la extraordinaria persona que fue: afable, relacional, humilde y sencillo, luchador por la justicia social y equidad de los de a pie, la descolonización de su pueblo, de los maestros y maestras, un agitador incansable de la conciencia de sus discípulos para despertarlos del sueño colonial y dejaran de ser la marioneta del imperio norteamericano, quebrantando desde el cimarronaje la fuerza que impone la academia castrante, así como un investigador incansable que lucha por transformar la realidad social que vive nuestros pueblos.

5. LOS HORIZONTES BIGOTTIANO

En ese dialogando ando con el maestro Luis Antonio Bigott, desde su pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, esbozo algunas claves de los horizontes que trazaba siempre que nos desnudaba la cruda realidad, señalando rutas para superar las dificultades y lograr nuestra liberación como pueblo. Comprendiendo que el camino es hacia la transformación permanente, cotidiana, inacabada e imperfecta que no se asume de manera secuencial, ni fragmentada; son claves que se van entretejiendo como entramados para sostener una episteme que abre brechas que posibilita la libertad, la justicia social, que confronta el imperio, el modelo capitalista y nos convoca a la construcción colectiva desde diferentes trincheras, una pedagogía de la descolonización.

Para darle continuidad al dialogando ando con el maestro seguidamente presento algunas de las claves dibujadas por él, que son funda-

mentales para romper con los esquemas mentales que le dan una unidireccionalidad lineal y mecanizada a los procesos educativos.

a. Descolonizar al maestro/maestra. Para el maestro Luis Antonio Bigott eso empieza por reconocer que se está enajenado, marcando el inicio de un autoconocimiento como punto de partida de la necesidad de creación y de búsqueda que lo pueda llevar a una revalorización histórica, a pensar en un deber ser, a ser crítico y autocrítico, rechazando la pasividad cultural, que ha sido construida sobre la violencia del hombre/mujer indio/a, producto de la conquista, en el desarraigo del negro, en la violencia de una imposición cultural y ruptura con nuestra identidad. En su decir es:

En la lucha por defender valores culturales que trasciende lo postizo y vulgar, se van sucediendo interminablemente procesos creativos que pueden transformar al maestro quien, previamente tiene que eliminar para siempre la concepción paternalista, mesiánica y absurda del educador y encontrarse con la realidad, con su verdadero ser que no esté aislado sino en una realidad concreta...¹⁰¹

Todo ello demanda de que el maestro/maestra rompa con los esquemas mentales donde su labor sea la función de transmitir de manera lineal, unidireccional y mecanizada los conocimientos que le han sido dados para donar, sin ningún tipo de cuestionamiento; para ello, se requiere de la confrontación de manera permanente de su accionar, poniendo en tensión su quehacer cotidiano de modo que su praxis pedagógica sea una verdadera reflexión-acción para transformar la realidad.

En este caminar el maestro/maestra debe ser un estudiante para toda la vida, haciendo énfasis en la autoformación, de manera consciente, para poder decidir y participar activamente en los procesos de su interés y necesidad; formando parte de una cultura de vida que pone en práctica en su quehacer cotidiano de manera individual y colectiva.

La transformación del maestro/a se logra si se hace hincapié en la autoformación de manera consciente, tomando la decisión de participar activamente en los procesos como cultura de vida, en donde desarrolla actividades colectivas e individuales que pone en práctica en su quehacer

¹⁰¹ Bigott, Luis Antonio (2010). El educador neocolonizado. Caracas: IPASME. P. 71.

cotidiano. De aquí, la relevancia de que los programas y planes de formación docente sean permanentes abiertos que trascienda la lógica de cursos, talleres compensatorios y complementarios facilitados a grupos reducidos generando una nueva hegemonía del saber-hacer academicista.

Los tiempos que corren demandan de maestros/as formados integralmente como ser social que desarrolla armónica y coherentemente cada una de las dimensiones del ser humano (ético, afectivo, cognitivo, político, comunicativa, estética), para que sea capaz de fortalecer los valores consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, desarrollar potencialidades y aptitudes para propiciar la reconstrucción del conocimiento, saberes, fortalecer a la familia, la participación en la comunidad y la construcción de la nueva ciudadanía¹⁰².

En fin debemos dar un giro epistémico para la construcción de una nueva epistemología educativa que parta de la reconstrucción histórica de nuestra propia idiosincrasia de tal manera que podamos enfrentarnos contra el fenómeno de la globalización fortaleciendo nuestra identidad al promover una conciencia colectiva crítica¹⁰³. Dando continuidad al dialogando ando con el maestro se presenta la segunda clave.

b. El educador-investigador-agitador. El maestro Bigott en sus diálogos de saberes siempre hacía énfasis que en nuestro proceso revolucionario necesitamos educadores/as con profundo sentimiento nacional y conocimientos científicos-técnicos de primera calidad para afrontar los cambios y para subvertir el orden existente, tiene que estudiar su realidad siendo parte de ella para poder transformarla y mejorar su práctica diaria, a lo que comenta:

El educador –trabajador intelectual- en un país neocolonizado debe transformarse en un educador-investigador-agitador, pasar de la fase de educador “en sí” a la fase de educador “para sí”, debe desarrollar al máximo una toma de conciencia romper con la situación de anomia, de despersonalización, de complejo de inferioridad que lo caracteriza y en que en la mayoría de las veces colide con el embrutecimiento y la imbecilidad¹⁰⁴.

102 Figueredo, María (2014a). La educación emancipadora desde las experiencias del núcleo de investigación “Gestión Educativa Local” Nigel. Cuadernillo N° 1. Caracas: NIGEL-UBV. p. 6.

103 *Ibidem*. p. 10.

104 Bigott, Luis Antonio (2010). El educador neocolonizado. Caracas: IPASME. P. 67.

Para generar los procesos de transformación el maestro/a debe estar consciente de que esta neocolonizado, tener una visión crítica, analítica y participativa, estos son procesos internos que se da en cada uno y comienza por redescubrir que se encuentra atado a un modelo hegemónico que le impone una sola mirada de cómo pensar, actuar, sentir, hablar, accionar, limitando su capacidad creadora que lo conduce a responder de manera mecanizada, sin cuestionar su práctica, a lo que el maestro Bigott destaca: “que es evidente que el educador en una formación social como la nuestra es un ser extrañado, desarraigado, que vive en un estado de “sueño insomne” que se encuentra sometido a un proceso de zombificación”¹⁰⁵.

Es un ser que en su actuación diaria llega a ser un ente tedioso, híbrido, incomprensible, vive amargado, pensando solo en lo inmediato y esa inmediatez tiene solo un centro en el vivir el momento (el sueldo, los 40 alumnos, el supervisor, el director, la hora de entrada, la hora de salida, los hijos) es un mundo vacío donde no existe la posibilidad de un planteamiento revitalizador¹⁰⁶.

Salir de ese sueño demanda de hombres/mujeres como educadores/as que vivan el mundo en toda su plenitud, que sean hiperactivos/as, iluminadores/as de conciencias, tomando los elementos de su realidad para poder aportar en su transformación desde la agitación política, que genere movimientos de liberación, rompiendo con la formación de apostolado que le concede poderes mágicos, trascendiendo el régimen que le niega como dice el maestro Bigott su creatividad y lo subsume una y otra vez en un estado despersonalizado, en donde todo viene empaquetado listo para el consumo: “se les elaboran los programas, se le construye los textos y posteriormente se les impone, se les fiscaliza sus clases, se les controla su acción política, se les amenaza, se les cambia, se le destituye”¹⁰⁷.

Ahora bien, transformarse en ese educador-investigador-agitador en palabras del maestro Bigott demanda de encontrar e ingerir la “sal revitalizadora” que les permita desarrollar al máximo sus capacidades creadoras, acompañado de los mecanismos de ajuste a un proceso de liberación que requiere de la autoformación permanente, palabras más o

105 *Ibíd.* p. 75.

106 *Ibíd.* pp-69-70.

107 *Ibíd.* p. 72.

palabras menos ser un estudiante para toda la vida, teniendo en cuenta que en su manos está el destino de su país, al tener la responsabilidad de formar hombres/mujeres para la refundación de la república, deuda que tenemos pendiente.

(...) romper con la situación de anomia, de despersonalización, de complejo de inferioridad que lo caracteriza (...) desarrollar sus capacidades creadoras y que retroalmente sus mecanismos de ajuste a un proceso liberador; que acelere formas de autoaprendizaje lo que a su vez permitirá dar nuevas soluciones, marcadamente imaginativas al proceso de descolonización donde él tiene que jugar papel de primer orden al lado de todos aquellos que tengan en proyecto una verdadera liberación nacional¹⁰⁸.

El exhorto que nos hace el maestro Bigott es a romper con las cadenas que nos mantienen atados al sojuzgamiento, al paternalismo, marcando el autoconocimiento como punto de creación y de partida para revalorizar nuestro quehacer cotidiano desde una praxis crítica que coadyuve a combatir la pasividad, transformar la realidad desde el trabajo colectivo en objetivos comunes que entretejan un entramado por el bien común. Como tercer elemento clave tenemos:

c. La pedagogía de la descolonización en su verbo el maestro Bigott nos dibuja una pedagogía que dé la batalla sin cuartel a las estructuras del sistema educativo que no termina de perecer, una pedagogía de la desneocolonización como destaca:

(...) que no constituya sólo un instrumento para el perfeccionamiento de la práctica escolar, sino que, situada en una perspectiva teórico-práctica fecunda, rompa definitivamente, de golpe, con violencia, con aquel modelo pedagógico que sólo el proceso de colonización cultural, como secuela, como emanación, como cantera inacabable del colonización económica se había congelado en nosotros, se había fetichizado. En consecuencia, este proceso debe iniciarse con la búsqueda de una pedagogía posible, es decir, el viaje es “Hacia una pedagogía de la desneocolonización¹⁰⁹”.

El gran reto es hacer de la pedagogía una acción dialógica, constructiva, consultiva y no represiva. El comprender que los demás piensan,

108 Bigott, Luis Antonio (2011). El educador neocolonizado. Caracas: Fondo Editorial IPASME, p.67.

109 Bigott, Luis Antonio (2010). Hacia una pedagogía de la desneocolonización. Caracas: Fondo Editorial IPASME, p. 11.

actúan, construyen y pueden deconstruir, reaprender y finalmente intercambiar, marcar y dejar huellas, que permitan apuntalar una transformación educativa, donde el desarrollo humano sea el epicentro construido desde nuestras identidades locales. El poder contrarrestar la conformación de nuevos proveedores de conocimiento que puedan levantarse como amos y señores, ocupando espacios que no le corresponden, haciéndonos olvidar que somos parte de un mundo globalizado al cual no podemos dejar de lado, porque todos los fenómenos que en ella ocurren nos afecta a todos¹¹⁰.

Se plantea la toma de conciencia crítica que permita desmontar toda la lógica de la racionalidad hegemónica dominante, donde la colonialidad/modernidad, encaminada por principios de colectividad, creatividad e innovación, superando la lectura de la realidad como meras palabras vacías, leyéndola desde las prácticas sociales, culturales y políticas, creando espacios desde el ámbito de lo real, de la experiencia de la vida cotidiana para la formación de ciudadanos con conciencia social, política, económica y cultural que permita la producción de conocimiento en colectivo, el empoderamiento de los aprendizajes para la transformación de la realidad, dejando a un lado la imposición de la verdad oficial¹¹¹.

Esta urdimbre conduce a destacar que la pedagogía desneocolonización se adhirió al desarrollo del pensamiento crítico, al no tener una sola mirada de conocimiento, su base es la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país, sin dejar a un lado o ignorar lo que viene de afuera, aproximándonos a ello con herramientas que nos permiten cuestionar la lógica hegemónica dominante, asumiendo posiciones propias, críticas-reflexivas, desarrollando procesos de diálogos y debates, aplicando ejercicios permanentes que ayudan al sujeto a pensar con cabeza propia, venciendo la sumisión expresando su forma de pensar, sentir y actuar.

Por otra parte, se aprende de la propia experiencia, se extrae la riqueza que ésta aporta para el conocimiento colectivo, se socializa y comparte

110 Figueredo, María (2014a). Op.Cit. p. 12.

111 Figueredo, María (2013). Experiencias socio pedagógicas desde la Universidad Bolivariana de Venezuela, retos y oportunidades: aportes para una pedagogía transformadora. Informe Crítico. Caracas: UBV. p. 21

con los otros, con los que se conviven, lo que va siendo el propio aprendizaje vital, lo que representa aprender en la vida y para la vida. La persona es el sujeto de su propia educación, piensa, reflexiona, crea, recorre los caminos del saber de forma independiente, autónoma, revelando sus ideas y posturas con libertad y potenciando la sensibilidad que los hace consciente y comprometido con la transformación de nuestra realidad.

Esto implica que el diálogo es fundamental en estos espacios de reflexión para producir como plantea el maestro Bigott “profundas transformaciones, conmociones, en nuestro territorio y con nuestras gentes porque hoy más que nunca, de lo que se trata es de transformar y no de contemplar de crear y no del creer”¹¹².

Todo esto se refuerza con encuentros de diálogos, debates, reflexiones, de dudas, preguntas y respuestas que emerjan al calor de las conversaciones cara a cara, de la proximidad con el otro para ser un nosotros, que demanda un enfoque con una visión interdisciplinaria del conocimiento, impulsando una educación que corresponde a nuestra diversidad cultural, a los intereses nacionales, regionales y locales, que nos atrevamos a dudar de los dogmas y las verdades absolutas, develando el misterio de los modelos instalados, los cuales no han dado respuestas a las demandas de la sociedad.

El maestro Bigott nos habla bien claro y nos dice: estamos en tiempos de construir nuevas racionalidades desde el pensamiento crítico latinoamericano y caribeño, libertario, emancipador y cimarronero, con criterios propios, con sabor venezolano desde cada uno de nuestros rincones, para romper las ataduras que acompañan a nuestros maestros/as:

No sobre la base de la simple traslación de paradigmas que solo hablan de categorías funcionales y disfuncionales y que plantean modelos de equilibrio de la sociedad. Al interior de esta interpretación los educadores parecieran tener las siguientes funciones que se suman a las de ser simples enseñantes: 1.- Iniciar la creación y difusión de nuevos valores y alternativas dentro del orden social establecido y 2.- Construir grupos de referencia para otras colectividades en la búsqueda de nuevas formas organizativas e igualitarias de la sociedad¹¹³.

112 Bigott, Luis (1993). Escritos sobre educación. Caracas: Los Heraldos Negros. p. 13.

113 Bigott, Luis (2010). Hacia una pedagogía de la descolonización. Caracas: IPASME. P. 21.

Como bien dice en sus líneas hay que ser radicar y enfrentar nuestros propios miedos y trascender desde la autocrítica de nuestro pensamiento y revisar algunos prejuicios como la creencia en una verdad única. De esta manera, podemos dar cuenta que la realidad se construye a partir de múltiples voces y de experiencias situadas en determinados contextos socio-históricos. El reto es a dar giros, muchos giros que nos permita ver la pluriversalidad de pensamientos, sentires y haceres, pensando que de los diálogos de saberes emergen desde la razón sensible multiplicidad de miradas, que cada una es validada por su comunidad científica representada por los colectivos que forman parte de ella.

Los problemas de la educación en nuestros países no podrán resolverse en el simple marco del saber académico. Me permito proponer un encuentro más dinámico, más activo entre el saber académico y el saber popular, ambos son el producto de la aplicación de modos específicos de producción de conocimientos; es decir, cada uno de ellos representa formas diferentes de racionalidad. El saber académico no se construye como piensan muchos sobre la base de la destrucción del saber popular. Ambos se complementan y sobreviven en un entramado de relaciones características de la heterogeneidad estructural y cultural. En este sentido se hace indispensable, me atrevo a llamarla, una educación intercultural¹¹⁴.

De aquí la importancia de recuperar otros saberes con una mirada desde las epistemologías del sur, que expresa su voluntad política que actúa en pos de la liberación de todos los pueblos oprimidos y generar conocimiento que asuma su carácter político. Estas transformaciones epistémicas no son mágicas y no surgen de la nada como dice el maestro Bigott:

Este proceso de toma de conciencia no puede ser mágico, no puede ser obra o consecuencia de un ser superior sino causa y efecto de su inmersión en el contexto social, pero con una visión crítica, analítica y participativa. Es por ello que el educador neocolonizado previamente debe delinear, definir el campo de trabajo en el cual se encuentra, buscar las razones, los móviles de su función social¹¹⁵.

114 *Ibíd.* p. 23.

115 Bigott, Luis Antonio (2011). *El educador neocolonizado*. Caracas: Fondo Editorial IPASME, pp. 67-68.

Estos giros, tienen que ver con poner en tensión nuestra propia realidad para reflexionar de cara al debate y visibilizarnos, para poder visibilizar al Otro, con el que construyo colectivamente, porque el llamado es a salir de la anomía, del individualismo, de las verdades absolutas impuestas por la modernidad/colonialidad y dar un salto cualitativo donde la multiplicidad de miradas y muchos Otros estemos presente para la construcción colectiva del pensamiento educativo latinoamericano y caribeño, desde los aportes que fluyen en los diálogos de saberes donde las ideas, pensamientos y conocimientos están de frente a la realidad social. En el decir del maestro Bigott:

Nosotros en América Latina y el Caribe lo que debemos plantearnos es un Proyecto propio de Educación. Si en el desarrollo de ese Proyecto se construyen y tienen que construirse saberes científicos, bienvenidos sean, pero la finalidad no puede ser el simple conocer sino el transformar. Un proyecto Latinoamericano de Educación que ayude a producir profundas transformaciones, conmociones, en nuestro territorio y con nuestras gentes porque hoy más que nunca, de lo que se trata es de transformar y no del contemplar, del crear y no del creer. Un Proyecto para construir no para simplemente soñar con él. Un Proyecto que larvariamente y en veces a saltos, se va constituyendo en estas tierras y entre hombres y mujeres que hemos transitado por tres siglos de sometimiento colonial y por casi dos siglos de neocolonialismo¹¹⁶.

Desde esta doble perspectiva, vital y social, la pedagogía de desneocolonización es un lugar de aproximación al conocimiento científico y al diálogo de saberes como elemento del proceso de transformación de la realidad que se logra con la materialización de la vida cotidiana, con el pensar de las prácticas de las personas en su quehacer diario, en la forma de pensar e interpretar el mundo. En ese encuentro a cara a cara con el Otro desde el Otro como la acción-reflexión-acción de las prácticas cotidianas para transformarlas.

La tarea colectiva es la construcción de una cosmovisión que conmocione al mundo, para que podamos dar lectura a la educación desde la educación de Latinoamérica y el Caribe, en donde se muestre sus métodos y sus experiencias con la creación y difusión de nuevos valores y alternativas, reconociendo los aportes de pensadores latinoamericana-

116 *Ibíd.* p. 29.

nos como: Leopoldo Zea, Augusto Sebastian Bondy, Paulo Freire entre otros. Como destaca el maestro Bigott: “existe en América Latina y en el Caribe un pensamiento original que presenta rasgos importantes para la construcción de una Filosofía de la Educación”¹¹⁷. Ese sistema categorial propio de la educación debe confluir el diálogo de saberes entre lo académico, el saber popular y el saber común, que para él representa el encuentro exitoso de la Educación Popular como instrumento de búsqueda del conocimiento que se expresa en la investigación acción participación, dirigida a movilizar y concientizar a la población en la búsqueda de formas organizacionales más solidarias¹¹⁸.

Este enfoque pedagógico plantea la ruptura con las prácticas académicas tradicionales, aportando en la construcción de una cultura académica desde una lógica donde el conocimiento emerge desde el ámbito de lo real, lo que coadyuva a generar una forma distinta de entender la educación, donde la experiencia, los saberes, la cultura, la teoría y la realidad social no se fragmentan y como un todo integrado tributan a la interpretación del mundo, donde el conocimiento producido colectivamente permite dar respuestas a los problemas¹¹⁹.

La racionalidad es de carácter procedimental y comunicativo, basada en un saber común fundamentado en un marco referencial social y simbólico desde la vida cotidiana, además la pretensión de validez es susceptible de crítica y los referentes compartidos significan que los participantes aceptan un saber cómo constitutivo de su cotidianidad. Donde la sabiduría popular juega un papel muy importante al contribuir en la construcción de saberes, partiendo del diálogo desde lo geohistórico de las identidades locales, distinguiendo una formación donde cada uno de los actores sociales aporta elementos significativos en la producción de conocimiento, abiertos a una disertación permanente¹²⁰.

117 *Ibidem*. p. 22.

118 *Ibidem*. p. 24.

119 Figueredo, María (2014b). *Escuela y construcción social del sujeto pedagógico: la formación ética de la ciudadanía como expresión geohistórica de las identidades locales*. Tesis Doctoral. Caracas: UBV. p. 378.

120 Figueredo, María (2014a). *La educación emancipadora desde las experiencias del núcleo de investigación “Gestión Educativa Local” Nigel*. Cuadernillo N° 1. Caracas: UBV.p.4.

Lo que da paso a la construcción de nuevas subjetividades para la transformación de las realidades sociales a partir del reconocimiento del Otro en la relación que mantiene el tú a tú, el cara a cara que apunta a la justicia social y su base es la ética que se origina en la vida cotidiana en la relación sujeto-sujeto.

Los escenarios encaran la formación de una fuerza social que desafía los cánones tradicionales de la producción del conocimiento, al crear espacios para la reflexión crítica, orientada al cuestionamiento, transformación, intervención y accionar para poner en tensión los referentes a partir de los cuales le hemos dado lectura a la educación desmontando la lógica epistémica de la colonialidad/modernidad.

6. VIGENCIA DEL PENSAMIENTO PEDAGÓGICO BIGOTTIANO

En estos tiempos que corren de pandemia del COVID-19, de cuarentena social colectiva, de distanciamiento físico, no puedo dejar de reseñar la vigencia del pensamiento crítico latinoamericano y caribeño del maestro Luis Antonio Bigott, porque al leer nuevamente su obra *Hacia una pedagogía de la desneocolonización* para hacer su reseña literaria, me asaltan por el recorrido un montón de ideas y pensamientos sobre los aportes realizados a nuestra educación y ese llamado permanente a poner por escrito nuestro accionar, así como a construir nuestro propio marco categorial latinoamericano y caribeño con sabor venezolano, viniendo a memoria la presentación de un trabajo de ascenso en noviembre del 2015, en donde interpela a su interlocutor y le dice: “excelente recitar de las obras de los otros, pero cuándo vas a escribir tus propias ideas, eso va para los dos, ¡No sean barrocos!”, expresión que quedó grabada en mi memoria, que inmediatamente al salir del espacio busco su significado.

Era ese despertar de la conciencia, el llamado a no seguir consumiendo pasivamente los enlatados que nos impone la lógica hegemónica dominante, a través de sus diferentes mecanismos, en sus palabras, un brutal proceso de mensajes que nos llegan como bombas unidireccional-

mente, en su activo papel de perfeccionar cada vez más la zombificación a que somos sometidos diariamente.

Las Agencias de publicidad nos dan la imagen que hábilmente ellas han diseñado y seleccionado. Estas agencias están dirigidas desde el exterior o por venezolanos neocolonizados. En Venezuela actúan las siguientes compañías de la publicidad: McKan Ericsson, que publicita la tarjeta de crédito American Express, el Whisky Chequers, la Coca-Cola, los productos Gillette y la Creole Petroleum; la Walter Thompson, anunciantes de Corn Flakes de Kellogg's, de la INDULAC, de la Ford y de los cauchos Firestone...¹²¹.

Es quebrantar esa lógica hegemónica de la modernidad/colonialidad que nos impuso que el único conocimiento válido es el que se presenta en las revistas científicas indexadas, desconociendo los aportes y validación por la propia comunidad científica de que formamos partes los colectivos de investigación que son los espacios naturales del diálogo de saberes.

Construir una Pedagogía Latinoamericana o de aliento latinoamericanista puede trastocarnos la brújula para desviarnos el rumbo y hacernos desembocar en el equívoco puerto de la discusión epistemológica sobre las posibilidades e imposibilidades de hacer Ciencia. Este no puede ser nuestro problema, al fin y al cabo los hacedores verdaderos de Ciencia, los constructores de nuevos conocimientos no trabajaron para esa finalidad, sino que partiendo de sus especificidades espaciales y epocales, entregaron a sus semejantes un nuevo sentido de existencia y en esta creencia murieron en paz con sus pensamientos y con sus imaginaciones¹²².

Cuando refiero la vigencia del pensamiento pedagógico Bigottiano en tiempo de pandemia COVID-19, asevero que nos ha tocado ser un educador-investigador-agitador para poder garantizar el derecho a la educación como derecho humano y darle continuidad en tiempo de crisis. Lo que ha representado horas de investigación, estudio, trabajo, ensayo, errores, aprender, aprehender para poder brindar una educación de calidad, inclusiva, asegurando oportunidades de desarrollo integral, dadas las desigualdades que han aflorado más en la educación en pandemia.

Este momento histórico inédito que representa un gran desafío para redefinir como una gran oportunidad de transformación mirando los pro-

121 Bigott, Luis Antonio (2011). El educador neocolonizado. Caracas: Fondo Editorial IPASME, pp. 44-45.

122 Bigott, Luis (2010). Hacia una pedagogía de la descolonización. Caracas: IPASME. P. 28.

cesos que se han ido generando, como historias de solidaridad, historias de luchas, de alianzas que van surgiendo, ética de la responsabilidad y de corresponsabilidad, que tejen nuevas relaciones de poder por la vida y para la vida, del entre ayudarnos, del cuidado de uno por el otro, permiten poner en tensión nuestra propia práctica educativa, repensarnos como docentes y resignificar el papel de la pedagogía que nos dice en voz del maestro Bigott:

Nosotros en América Latina y el Caribe lo que debemos plantearnos es un Proyecto propio de Educación. Si en el desarrollo de ese Proyecto se construyen y tienen que construirse saberes científicos, bienvenidos sean, pero la finalidad no puede ser el simple conocer sino el transformar. Un proyecto Latinoamericano de Educación que ayude a producir profundas transformaciones, conmociones, en nuestro territorio y con nuestras gentes por que hoy más que nunca, de lo que se trata es de transformar y no del contemplar, del crear y no del creer. Un Proyecto para construir no para simplemente soñar con él. Un Proyecto que larvariamente y en veces a saltos, se va constituyendo en estas tierras y entre hombres y mujeres que hemos transitado por tres siglos de sometimiento colonial y por casi dos siglos de neocolonialismo.

Un repensar que convoca a usar estrategias multimodal (digital, prensa, radio, televisión) para llegar a todos los rincones del país, donde la innovación y creatividad están a flor de piel. Estamos frente a una transformación pedagógica que hemos asumido con compromiso, disciplina y dedicación, aportando en la construcción de la educación que refuerza valores desde el trabajo colectivo de entre cuidarnos, solidaridad, cooperación, corresponsabilidad. A lo que el maestro Bigott destaca:

Ahora el maestro no será el pasivo e ingenuo ser que una mañana cualquiera del mes de octubre definió a Venezuela como un “país bellissimo, de personas buenas...”, ni podrá continuar siendo el espectador que sentado en la puerta de su escuela en actitud contemplativa y rodeado de sus alumnos, espera el paso del féretro que lleva en su obscuridad el cuerpo ya sin vida del neocolonizado, sino que acompañará desde el aula y en la calle con una nueva violencia, lingüística, estética e histórica, a quienes desde cualquier punto o espacio defiende la construcción de una forma de vida más humanitaria, más digna de ser vivida, es decir, el socialismo¹²³.

123 *Ibídem.* p. 94.

Lo que nos coloca frente a la resignificación del papel del educador de todos los niveles del sistema educativo, del currículo, de la educación que en el medio de la pandemia nos invita a impensar, a la construcción de eso inédito que son los elementos que están emergiendo en medio de esta emergencia que nos tomó a todos por sorpresa y para la cual no estábamos preparados, pero sin embargo, afloro la creatividad, las experiencias, los saberes y múltiples posibilidades que en esta nueva dinámica ratifica el llamado que nos hace el maestro Bigott de manera permanente e insistente:

Es urgente iniciar una línea de trabajo centrada en una metodología de investigación que hunda sus raíces en el proceso vivencial. Intentemos una inserción más contemporánea en los procesos populares, lo cual nos va a permitir descubrir ecos dormidos, imágenes subyacentes, formas y herencias telúricas que los procesos del colonialismo primero y del neocolonialismo con su carga de aculturación foránea más tarde, habían colocado en un limbo del que apenas asomaban fragmentariamente en los vestigios de la cultura popular, en el folklore, los amagos de disidencia y la educación alternativa¹²⁴.

En esta dinámica de nuevas condiciones en donde hay un momento de disputa entre la lógica hegemónica dominante, que nos dice que todo lo que estamos haciendo para garantizar el derecho a la educación como derecho humano, a su vez que se garantiza el derecho a la salud como derecho a la vida, esta malo, que estamos acrecentado las desigualdades y que debemos obviar todas iniciativas implementadas en los territorios que van impregnada de una ética del cuidado mutuo, ese entre cuidarnos enmarcado en la solidaridad, la disciplina y responsabilidad donde el sujeto es el centro del proceso como protagonista que están dando paso al surgimiento de una nueva racionalidad donde los diálogos de saberes juegan un papel fundamental, en el decir del maestro Bigott:

Lo positivo se centra en llevar hasta sus últimas consecuencias, dentro del pequeño sector a nuestro alcance, esa canalización de fuerzas auténticas, de valores propios; la cultura es más contagiosa que los cocuyos y el día en que los procesos históricos latinoamericanos de signo neocolonial sean sustituidos por los que emanen de la cultura profunda de los pueblos se nos recordará un poco y eso bastará para alcanzar la inmortalidad¹²⁵.

124 *Ibíd.* p. 93.

125 *Ibíd.* p. 93.

Es el atrevernos como los hemos hecho, afrontar múltiples alternativas que nos han permitido romper con todos los esquemas que nos imponen una sola forma de pensar, actuar, hacer y sentir. La pandemia del coronavirus nos ha dado la oportunidad de poner sobre la mesa en los territorios muchos otros, a partir del diálogo de saberes, rompiendo las fronteras cognitivas y cognoscitivas, donde vemos experiencias en las cuales el ingenio, la creatividad e innovación al aflorado, trastocando el acostumbrado saber en mano exclusiva del maestro/a, en un marco subversivo de resistencia y de resiliencia positiva, en donde están presentes procesos de transformación de la realidad, de cambios significativos descubriendo y redescubriendo las potencialidades y capacidades de los sujetos protagónicos y participativos de la lucha consciente que hace que en cada territorio emerjan alianzas para garantizar el derecho a la educación en condiciones de crisis. En palabras del maestro Bigott:

Y miren Ustedes que han existido hombres y mujeres en todo este continente que han ido construyendo un pensamiento pedagógico diferente pero ignorado, un pensamiento latinoamericano que es indispensable en esta hora rescatar. En Venezuela tenemos el caso del gran ignorado del siglo XIX, Simón Rodríguez que una vez y para siempre alertó: “Cuidado, no sea que, por la manía de imitar servilmente a las naciones cultas, venga la América a hacer el papel de vieja en su infancia”. Y en esta Isla, en esta hora y en este espacio pareciera oír la expresión de Martí: “Quien tenga Patria, que la honre y quien no tenga Patria, que la conquiste”. Esa y no otra es la función del educador en esta hora de América¹²⁶.

Ese es un giro epistémico que estamos dando para pensar desde nuestra realidad venezolana con matices latinoamericano y caribeño en una teoría propia de la educación pensada y actuada desde la educación, con su propia metódica que ha emergido de todos los procesos desarrollados en los territorios tejiendo y entretejiendo un entramado que reconoce las múltiples voces presente en ella, que nos habla de educación intercultural. En palabras del maestro Bigott: “el educador tiene entonces que saber interpretar esta transformación y producir conocimientos no para recrear ese pasado sino para comprender, para elaborar alternativas y para participar con ellas en la construcción de una sociedad diferente¹²⁷.”

126 *Ibidem*. pp. 37-38

127 *Ibidem*. p. 79.

Las puertas y compuertas están abiertas de par en par, es nuestra tarea mantenerlas así y generar nuestro propio sistema categorial para no seguir dando lectura a la educación desde la sociología, psicología, antropología entre otras y sigan reclamándonos que nos adueñamos de sus métodos y sino los científicos expresen que estamos atrapados en la interpretación sin pasar a la acción, la clave está en escribir y teorizar todas estas experiencias desde los territorios con la participación de las vivas voces de sus protagonista, el pueblo organizado como poder popular.

7. A MODO DE REFLEXIÓN FINAL

El estudiar las obras del maestro Luis Antonio Bigott para todo maestro/a es una tarea ineludible, porque en cada línea de su pensamiento sacude y confronta la responsabilidad que significa el ser un maestro/a en tiempo de revolución, que demanda de poner en cuestionamiento permanente su práctica educativa, para salir de la anomia o de lo que él llama zombificación, el exhorto es a producir nuestras propias teoría educativas desde el diálogo que se hilvana, teje y entreteje como un entramado con el contexto histórico social y cultural, en ese asumir el ejercicio transformador de la realidad que da respuesta a los problemas desde la democracia participativa y protagónica: “es la construcción de una Historia, de una Sociología, de una Psicología, de una Antropología de la Educación producto de innumerables historias particulares, locales, microhistoria de cada una de nuestras regiones”¹²⁸.

Como educadora-investigadora-agitadora tenemos la tarea y oportunidad de participar activamente en estas construcciones, en los procesos de transformación social, a su vez que producimos conocimientos para elaborar alternativas y para participar en la construcción de una sociedad diferente en consonancia con la Ley Plan de la Patria.

En este andar y hurgar en su obra y pensamiento, encontramos muchas interrogantes y desafíos, al despertar de la conciencia, el/la maestro/a vive en cada línea de su obra, su legado en el ámbito educativo,

128 *Ibidem.* pp. 22-23.

social, comunitario es invaluable, es un personaje singular en la historia de la educación venezolana cuyo pensamiento crítico emancipador latinoamericano y caribeño induce al cuestionamiento permanente y el llamado es a ser un agitador que cree, innove y pongan en tensión su quehacer educativo, a lo que no cabe atajos, ni excusas, en la complejidad misma de la cotidianidad, no existe en su verbo explicación fácil y sencilla, solo un ser humano carismático, humanista y sobre todo humilde de corazón que se inmortaliza en su legado pedagógico del educador-investigador-agitador que se confronta a la lógica hegemónica dominante a pesar de ser un perseguido político que pretendían callar.

Hoy al concluir este escrito como inacabado para cerrar el texto como incipiente, no se puede omitir que cada diálogo con el maestro era abrir puertas y compuertas para salir del claustro académico e ir a la comunidad donde estaba la sal revitalizadora a lo que él llamaba “meterse en la candela”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBA CIUDAD. 96.3. FM (2016). Falleció el maestro e investigador Luis Bigott. Recuperado en <https://albaciudad.org/2016/02/fallecio-luis-bigott/>. [Consultado 15-02-2020].
- BIGOTT, Luis (1993). Escritos sobre educación. Caracas: Los Heraldos Negros.
- _____ (2011). El educador neocolonizado. Caracas: Fondo Editorial IPASME.
- _____ (2016). La educación popular es para incendiar el alma y romper nuestra forma de pensar. Mimeografiado-NIGEL. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.
- BRUNER, Maurice (2016). Semblanza. Fallece el pedagogo y revolucionario venezolano Luis Antonio Bigott. Mimeografiado UBV. Caracas: UBV.

COLOMINE, Luisana (2016). Entrevista al maestro Luis Antonio Bigott, en su oficina del Vicerrectorado en la UBV, noviembre 2016. p. 1. Recuperado en <https://cotayorosebud.files.wordpress.com/2016/02/luis-antonio-bigott-rds.pdf>. [Consultado 22-03-2020].

FIGUEREDO, María (2014a). La educación emancipadora desde las experiencias del núcleo de investigación “Gestión Educativa Local” Nígel. Cuadernillo N° 1. Caracas: NIGEL-UBV.

_____ (2014b). Escuela y construcción social del sujeto pedagógico: la formación ética de la ciudadanía como expresión geohistórica de las identidades locales. Tesis Doctoral. Caracas: UBV.

_____ (2013). Experiencias socio pedagógicas desde la Universidad Bolivariana de Venezuela, retos y oportunidades: aportes para una pedagogía transformadora. Informe Crítico. Caracas: UBV.

FREIRE, Paulo (1993). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo XXI.

HARO, Juan (1991). Luis Antonio Bigott: biografía de un educador. Miranda: Editorial la espada rota. Colección la cola del cometa.

CONTRIBUCIÓN DE ENRIQUE LEFF AL PENSAMIENTO AMBIENTAL LATINOAMERICANO

Dra. Mayanín Josefina González Gutiérrez
Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios Ambientales
mayanin角度zalez22@gmail.com

|. INTRODUCCIÓN

La vida y obra de un pensador latinoamericano actual permite indagar sobre nosotros mismos, nuestras acciones en contribución con hacer un mundo posible y un planeta en donde todos y todas vivamos. En esta oportunidad, reseño la vida y obra del Mejicano Enrique Leff Zimmerman, nacido en 1946, destacado como teórico en el ámbito ambiental, cuyas publicaciones no solo han delineado el pensamiento ambiental de esta autora, sino a muchos que han visto en él una orientación epistémica para fundamentar al Programa de Formación de Grado Gestión Ambiental, desde la política estratégica delineada por los inicios de la revolución bolivariana y plasmada actualmente en el Plan de la Patria 2025.

Actualmente, Leff desde la Universidad Autónoma de Méjico, sigue pensando e impensando la racionalidad ambiental, más aún en esta época de lo que él denomina entropía planetaria y como, de alguna manera, estamos en el proceso de “negentropía”, donde cada uno de nosotros somos parte de las transformaciones que se están gestando en esta crisis ambiental.

Es así que, como científico, investigador y filósofo en el ámbito ambiental, Leff ha publicado en sus libros, todas sus ideas presentadas en simposios, conferencias y ponencias contribuyendo a deconstruir y construir una nueva epistemología ambiental base para transformar la visión tecnócrata moderna del ambiente e impulsar una visión más consona con las realidades comunitarias regionales y locales.

Para conocer la obra de este pensador se leyeron diversas las publicaciones de Leff. Entre las más resaltantes y en orden cronológico se comenzó con el libro “Ciencias Sociales y Formación Ambiental”, publicado en 1994. Allí reunió varios artículos realizados en el marco del proyecto “Las Ciencias y la Formación Ambiental a nivel Universitario”, auspiciado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), hace aportes importantes en los procesos teóricos, metodológicos y epistemológicos de las relaciones entre las ciencias sociales y el saber ambiental, de relaciones entre las ciencias sociales el ambiente y el desarrollo sostenible en el campo de la educación universitaria, además cuestiona el paradigma de la racionalidad instrumental sustentada en el lucro por una racionalidad ambiental fundada en la armonía entre la naturaleza y la sociedad desde un enfoque interdisciplinario.

Cabe destacar que para el año 1986, ya Leff había publicado el libro *Ecología y Capital: hacia una perspectiva ambiental del desarrollo*, donde ya da indicios de su posición crítica sobre concepciones ambientales y políticas.

En 1998, Leff publicó el libro “Saber Ambiental, Sustentabilidad, Racionalidad, Complejidad y Poder”. Allí hace una reflexión sobre la construcción social del mundo actual, donde hoy convergen y se precipitan los tiempos históricos y de un saber atravesado por estrategias de poder en torno a la reapropiación (filosófica, epistemológica, económica, tecnológica y cultural) de la naturaleza. Leff en esta publicación, hace una mirada hacia la emergencia y construcción del concepto de ambiente que resignifica las concepciones del progreso, del desarrollo y del creci-

miento sin límite, para configurar una nueva racionalidad social que se refleja en el campo de la producción y del conocimiento, de la política y de las prácticas educativas.

Desde colectivos de investigación en el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente y la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe, Leff también ha podido compilar artículos de diversos autores incluyéndolo a él en una publicación del año 2002 denominada “Ética, Vida, Sustentabilidad”, como resultado de acuerdos realizados en la XIII Reunión del Foro de Ministros del Medio Ambiente de América Latina y el Caribe, celebrada en Río de Janeiro en octubre de 2001 desde el Simposio sobre Ética Ambiental y Desarrollo Sustentable, el cual se llevó a cabo en Bogotá, Colombia en el año 2002, donde se generaron reflexiones, diálogos y debates colectivos sobre los principios éticos que debían orientar los comportamientos y prácticas de los actores principales y grupos de interés involucrados en la gestión económica, social y ambiental del desarrollo sostenible. El aporte de Leff se registró en el artículo “Ética por la Vida. Elogio de la voluntad de Poder”, donde orienta la concepción ética como filosofía de vida, creativa, capaz de reconstruir pensamientos y sentimientos hacia la vida y la buena vida, que sólo la autoría y autonomía permiten construir a una ética que pueda ser socialmente asimilada y subjetivamente incorporada como una forma de ser en el mundo, más que como un código social de conducta.

En el año 2004, publica “La Racionalidad Ambiental: La Reapropiación Social de la Naturaleza”, donde hace un cuestionamiento de la sobre-economización del mundo, del desbordamiento de la racionalidad cosificadora de la modernidad, de los excesos del pensamiento objetivo y utilitarista y recoge sus reflexiones sobre epistemología ambiental y ecología política desde hace veinticinco años. Allí deconstruye y reconstruye desde la perspectiva de una nueva significancia de la racionalidad ambiental emergente, los límites del pensamiento de la modernidad, para pensar la condición del tiempo de la sustentabilidad. También en el año 2004 publica el artículo “La Racionalidad Ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable”, donde plantea el análisis del discurso y la implementación de acciones

del desarrollo sostenible desde la idea de un “futuro común” como el “saber de fondo” en el que se inscriben los Principios de Río, la Carta de la Tierra, la Agenda 21 y el Plan de Implementación de Johannesburgo.

En el año 2005, publica el artículo “La Geopolítica de la Biodiversidad y el Desarrollo Sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza”, donde cuestiona las políticas en torno a la biodiversidad, devela su importancia planetaria y plantea estrategias posibles de su manejo sustentable, así como las formas de apropiación cultural y económica de sus recursos con la lógica de la racionalidad ambiental y señala que los conceptos de territorio, autonomía y cultura se han convertido en conceptos políticos que cuestionan los derechos del ser y las formas de apropiación productiva de la naturaleza.

En el año 2006, publica el libro “Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes” donde Leff hace una reflexión sobre su libro “Epistemología Ambiental”, para abrir nuevas conexiones que irriguen ese campo del saber. Además, reflexionó sobre lo ya pensado para repensarse y analiza la relación entre el pensamiento dialéctico y el pensamiento de la complejidad en la perspectiva de la racionalidad ambiental, desde la temática de la interdisciplinaridad, de la totalidad dialéctica y de la contradicción sistémica, hacia el diálogo de saberes, para el cuestionamiento de las concepciones de ambiente habitados en la modernidad, en contraste con el nuevo saber ambiental.

Para el año 2007, publica el artículo “La Complejidad Ambiental”, donde se concibe la perspectiva compleja de una crisis del conocimiento y de la objetivación del mundo en la intervención del conocimiento sobre la naturaleza, así como la emergencia de entes híbridos que desbordan el sentido tradicional de la ontología y la epistemología.

En el año 2008, publica el libro “Discursos Sustentables”, donde las formaciones discursivas aparecen como soporte de posiciones subjetivas y se da paso a corrientes de pensamiento que buscan ajustar el mundo a la economía, reordenarlo conforme a las leyes de una nueva conciencia planetaria. Plasma la visión de los pueblos indígenas para la construcción de la sustentabilidad para reconstruir las relaciones originarias de las cul-

turas y los territorios latinoamericanos desde una confrontación paradigmática entre la sustentabilidad económica y la sustentabilidad ambiental, así como la interpelación de la crisis ambiental desde los feudos del saber desde el diálogo de diversidades desde la Educación Ambiental para la Sustentabilidad ampliando el Pensamiento Ambiental Latinoamericano.

Además, *Ecología, Capital e Cultura* (2009) y *Ecología Política - Una Perspectiva Latinoamericana y Pensamiento Ambiental Latinoamericano: un patrimonio de conocimiento para la sostenibilidad* (2012), son dos contribuciones que delinear concepciones críticas hacia el sistema.

Para el año 2014, el libro “La Apuesta por la Vida, Imaginación Sociológica e Imaginarios Sociales en los Territorios Ambientales del Sur”, indaga y cuestiona la crisis civilizatoria y las causas estructurales del Cambio Climático e Imaginarios Sociales de la Sustentabilidad. Allí Leff se pregunta sobre las condiciones de la vida que se han decantado en los imaginarios y las prácticas de los pueblos de la Tierra como el principio para la reconstrucción de la sustentabilidad de la vida.

En su último libro “El Fuego de la Vida: Heidegger ante la Cuestión Ambiental”, publicado en 2018, refiere sistemáticamente los presupuestos científicos y filosóficos de la racionalidad ambiental y a su particular vinculación con la historia de la metafísica occidental atrapada, según Heidegger, en una historia del olvido del Ser, pero que deja soslayada la cuestión de las condiciones de la Vida. Lleva el pensamiento a lo ya pensado para empezar algo nuevo. Ver la raíz originaria que es la raíz del pensamiento ontológico. La crisis ambiental es una crisis de comprensión de la vida desde la desconstrucción de la racionalidad moderna. El Leff plantea la alternativa para salir de la crisis ambiental: la “Entropización del planeta”, donde estamos hechos de muchas verdades y modos de comprensión de los pueblos de la Tierra y la condición de vida. El mundo se va a reconstruir a partir de movimientos sociales y reapropiación de las condiciones de la vida. No hay manera de hacerlo desde el capital (apropiación capitalista del mundo). El libro habla de ese cruce de pensamientos, lo que ha causado en el mundo la crisis ambiental y como se contrarresta a través de la apropiación de la naturaleza.

Por todo lo planteado en los párrafos anteriores, la intencionalidad de esta investigación es dar a conocer los aportes de este ambientalista que ha contribuido a soportar argumentativamente una visión ambiental concienciadora del pensar humano en un mundo que se transforma. Este trabajo parte de la vida de Leff y como desde su accionar académico fue delineando una nueva teoría ambiental en contribución al Pensamiento ambiental Latinoamericano.

2. EL DESTINO ACADÉMICO DE ENRIQUE LEFF

Desde sus inicios como académico, Enrique Leff ha impensado el ambiente, sus concepciones, visiones, métodos y enfoques; ha permitido construir teoría desde las contradicciones del mundo moderno y post-moderno, en contribución al pensamiento ambiental latinoamericano y mundial. Para develar su pensamiento, hay que mirar su vida y su devenir académico que lo llevaron a comprender el mundo y a deconstruir y construir nuevos significados ambientales con fundamentos filosóficos.

Enrique Leff Zimmerman nace en 1946 en Méjico, actualmente casado con Jacquie y con dos hijos Sergio y Tatiana, a quienes siempre le dedica sus libros. Su pregrado lo culmina en 1968 graduándose de ingeniero químico en su país más que por vocación, por compromiso.

En 1968, Leff fue líder del movimiento estudiantil en México y como representante de la Facultad de Química ante el Consejo Nacional de Huelga y del Consejo Universitario, siendo una época determinante en su vida debido a que fue el año de los movimientos estudiantiles que conmovieron al mundo: entre ellos, el Mayo Francés y del Movimiento Estudiantil Mexicano.

En 1975, Leff decidió ir a Francia y realizó un doctorado en Economía del Desarrollo. En entrevista realizada por Ávila (2015), Leff explica que su salto a la economía fue una decisión motivada por la inquietud por comprender el mundo y fue el marxismo el que le abrió el pensamiento a la condición social hasta convertirse en un antieconomista, como co-

responde al ambientalismo radical. Además, señala que fue una etapa de búsquedas fundamentales y determinante en la orientación de indagatorias teóricas a lo largo de su vida, que habrían de llevarlo a explorar disciplinas como la ecología y la sociología, la epistemología y la filosofía.

En su formación doctoral, logró impactarse con las teorías de Ignacy Sachs, artífice de las denominadas “Estrategias del Ecodesarrollo”, concibiendo el ambiente desde un enfoque sistémico en las políticas de planificación del desarrollo para resolver la problemática ambiental, influyendo en las políticas ambientales de América Latina, pero sin considerar las raíces ontológicas, epistemológicas y políticas originarias de la crisis ambiental y por reveses de la crisis económica de la década de los 80, fueron arrojados por las políticas neoliberales impuestas en la región. Es así que al volver a México desarrolló su primer artículo, publicado en 1975, denominado “Hacia un Proyecto de Ecodesarrollo”.

Sus mayores esfuerzos intelectuales los ha dedicado a escribir sobre temas relacionados con el ambiente y la ecología, cuyos productos se reflejan en más de veinte libros y decenas de artículos sobre Ecología Política, Sociología ambiental y Economía Ambiental, publicados a nivel mundial por lo que ha sido invitado como profesor, conferencista y panelistas a distintas universidades y a los más importantes eventos internacionales relacionados con asuntos de economía ecológica, ecología política y Educación Ambiental. Además, ha sido un autor pionero en los campos del ecomarxismo y la epistemología ambiental.

Otra faceta de Leff es su pasión por la música como cantante lírico, que le ha dado una experiencia exuberante y sublime a la que puede aspirar el ser humano y lo conecta con el planeta.

Por otro lado, Leff se ha destacado en el campo académico universitario en diversas áreas. Como investigador mejicano obtuvo el nivel III del Sistema Nacional de Investigadores. Ha sido del consejo directivo de la Unión de Científicos con Compromiso Social (UCCS) de México, de la Académica Mexicana de Ciencias, del Consejo Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad de México, del Fondo para la Comunicación y la Educación Ambiental en México, del consejo directivo del Centro de Saberes y Ciudades Socioambientales de la Cuenca del Plata

en Argentina. También ha sido coordinador de la Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe en el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente desde 1986. Actualmente, es Investigador Titular C de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones Sociales y Profesor de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, ambos en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Entre sus publicaciones más importantes reúne una gran cantidad de textos realizados en Congresos, conferencias y ponencias de toda una vida, donde confluyen sus pensamientos desde la praxis. Entre los textos más destacados están: *Ecología y Capital: hacia una perspectiva ambiental del desarrollo* (1986), *Ciencias Sociales y Formación Ambiental* (1994), *Saber Ambiental* (1998), *Comercio, Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable y Epistemología ambiental y Justicia ambiental* (2001), *Ética, vida, sustentabilidad y La Transición Hacia el Desarrollo Sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe* (2002), *Racionalidad ambiental* (2004), *Geopolítica de la Biodiversidad* (2005), *Aventuras de la epistemología ambiental* (2006), *La Complejidad Ambiental* (2008), *Ecología, Capital e Cultura* (2009), *Ecología Política - Una Perspectiva Latinoamericana y Pensamiento Ambiental Latinoamericano: un patrimonio de conocimiento para la sostenibilidad* (2012), *La Apuesta por la Vida* (2014), y su última publicación *El Fuego por la Vida* (2018).

Las inquietudes investigativas de Leff sobre las causas epistemológicas de la crisis ambiental siempre le han acompañado en sus reflexiones ambientalistas. Su primeras ideas públicas fue como secretario de la Asociación Mexicana de Epistemología, en una ponencia realizada en la Universidad Autónoma de México en 1976, titulada “Biosociología y Ecodesarrollo”, refiriéndose a los desajustes entre los ecosistemas y la sociedad capitalista y a la necesidad de un análisis teórico que diera cuenta de las razones teóricas de la crisis ambiental que orientara una estrategia política para reestructurar las relaciones entre las estructuras sociales y ecológicas según lo escrito por Leff en el año 2014.

En 1980, de manera más consistente escribió su ensayo “Sobre la articulación de las ciencias en relación naturaleza-sociedad”, el cual conduciría a un proyecto colectivo de investigación en América Latina que quedaría plasmado en el libro “Los problemas del conocimiento y la perspectiva

ambiental del desarrollo” en 1986. Éste a su vez dio lugar a otro proyecto de investigación colectiva orientado a analizar la transformación de las ciencias sociales desde el cuestionamiento ambiental, de donde se fueron configurando diversas disciplinas ambientales en el campo de las ciencias sociales. Como antecedente base del libro “La Apuesta por la Vida, Imaginación Sociológica e Imaginarios Sociales en los Territorios Ambientales del Sur”, del año 2014 estuvo su estudio denominado “Sociología y ambiente: formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento” realizado en 1994 y “La Ecología Política en América Latina”, que redactara para la tercera reunión del Grupo de Trabajo de Ecología Política del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, celebrada en Panamá en marzo de 2003. (Leff, 2014).

Según Leff (2014), fue una invitación de la Universidad Autónoma Metropolitana para ofrecer conferencia de apertura del Primer Encuentro de Sociología que lo indujo a tratar nuevamente el tema en un texto sobre “Los Retos de la Sociología ante la Crisis Ambiental”, que lo impulsó a seguir indagando los fundamentos de la sociología ambiental. El seminario “Diálogos Plurales sobre medio Ambiente: La Ecología Política a Debate: conversaciones con Enrique Leff”, organizado pro el doctor José Luis Lezama y celebrado en El Colegio de México en enero de 2011, abrió un importante debate sobre el campo emergente de la ecología política y la sociología ambiental.

Es así como la comunidad académica universitaria lo considera un sociólogo ambientalista mexicano que ha dedicado sus estudios en tres campos bases: el de la Filosofía y la Epistemología Ambiental; la Ecología Política y la Economía Ecológica; y el campo de la Educación y la Formación Ambiental. (Ávila; 2015).

3. IMPENSANDO EL AMBIENTE

Las argumentaciones deconstructivas desde la crítica epistemológica de la teoría del Valor en Marx y los fundamentos metafísicos del materialismo histórico y el ecomarxismo que hace Leff ante la crisis ambiental,

han contribuido a develar el olvido de la naturaleza en la dialéctica del desarrollo de las fuerzas productivas.

Desde 1994, las ideas de Leff buscan cuestionar el paradigma de la racionalidad instrumental sustentándose en una racionalidad ambiental fundada en la armonía entre la naturaleza y la sociedad, desde un tratamiento interdisciplinario para acercar las ciencias naturales y las ciencias sociales y encontrar los mejores argumentos de convivencia armónica entre la cultura y la naturaleza. (Tobasura; 2006).

Las ideas reflejadas en el libro de Leff denominado “Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder”, publicado en 1998, dan paso al pensamiento emancipatorio que movilizó a la generación del 68 al cuestionar el autoritarismo y la represión, la que lanzó a las calles a miles de estudiantes en México, París y en todo el mundo para buscar espacios de libertad y democracia. Las sacudidas de ese tiempo abrieron las compuertas al deseo de saber y han conducido las reflexiones de Leff, plasmados en la problemática ambiental que desde entonces irrumpía en el mundo, recordando tiempos de forja y de gesta donde se asentaron convicciones y solidaridades, formas de entendimiento y posicionamiento en un mundo en transformación que hoy vuelven a ocupar su lugar en la historia.

Asimismo, en el año 2005, Leff publica su ponencia denominada “La Geopolítica de la Biodiversidad y el Desarrollo Sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza”, donde cuestiona el proceso de globalización, las políticas aplicadas en torno a la biodiversidad y plantean las posibles estrategias de un manejo sustentable, así como las formas de apropiación cultural y económica de recursos. Esto hace ver la coherencia y concordancia en el discurso del carácter crítico marxista de Leff en desmontar una racionalidad económica desde una racionalidad ambiental creadora de nuevos conocimientos y saberes.

En los documentos mencionados en los párrafos anteriores, Leff plantea que la crisis ambiental se hace evidente en los años sesenta, reflejándose en la irracionalidad ecológica de los patrones dominantes de producción y consumo, y marcando los límites de crecimiento econó-

mico. De allí surgieron estrategias del ecodesarrollo, promoviendo nuevos estilos de desarrollo fundados en las condiciones y potencialidades de los ecosistemas y en el manejo de los recursos. Sin embargo, antes que las estrategias del ecodesarrollo lograran vencer las barreras de la gestión sectorizada del desarrollo, revertir los procesos de planificación centralizada y penetrar en los dominios del conocimiento establecido, las propias estrategias de resistencia al cambio del orden económico fueron disolviendo el potencial crítico y transformador de las prácticas del ecodesarrollo. (Leff, 1998; 2005).

Así que la crisis ambiental expresa un cuestionamiento de los fundamentos de la racionalidad económica. De allí han surgido diferentes respuestas, desde las filosofías de la naturaleza hasta los nuevos movimientos sociales que buscan integrar la democracia participativa, la descentralización económica y la reapropiación de la naturaleza como un sistema ambiental productivo. En este contexto, la economía ecológica y la ecología política se van configurando como nuevos campos teóricos y de acción política, demarcándose de la economía ambiental (la economía neoclásica de los recursos naturales y de la contaminación ambiental), contraponiendo nuevos enfoques a propósito de internalizar las externalidades ambientales a través de los mecanismos del mercado. (Leff, 1998; 2004; 2005; 2018).

La economía fue concebida como un proceso gobernado por las leyes de la termodinámica que rigen la degradación de energía en todo proceso de producción y consumo y se vio inmerso dentro de un sistema físico-biológico más amplio que lo contiene dándole su soporte de sustentabilidad. De allí surgieron los nuevos paradigmas de la economía ecológica, buscando integrar el proceso económico con la dinámica ecológica y poblacional. Aparece así la sustentabilidad ecológica como un criterio normativo para la reconstrucción del orden económico, una condición para la sobrevivencia humana y un soporte para lograr un desarrollo durable, problematizando las bases mismas de la producción. (Leff, 1998; 2005).

El discurso del desarrollo sostenible se fue legitimando, oficializando y difundiendo ampliamente a raíz de la Conferencia de las Naciones Uni-

das sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro en 1992. Sin embargo, la conciencia ambiental emerge en los años sesenta con la Primavera Silenciosa de Rachel Carson, y se expande en los años setenta, luego de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972. Pero fue en 1984 que se constituyó la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo para evaluar los avances de los procesos de degradación ambiental y la eficacia de las políticas ambientales para enfrentarlos y publicó sus conclusiones en un documento intitulado *Nuestro Futuro Común* conocido también como Informe Bruntland. Allí el desarrollo sostenible fue definido como un proceso que permite satisfacer las necesidades de la población actual sin comprometer la capacidad de atender las generaciones futuras y se reconocen las disparidades entre naciones y la forma como se acentúan con la crisis, la deuda de los países del tercer mundo. Sin embargo, busca un terreno común donde planear una política de consenso, capaz de disolver las diferentes visiones e intereses de países, pueblos y clases sociales, que plasman el campo conflictivo del desarrollo. (Leff, 1998; 2005).

Estos acuerdos incluyen los Convenios de Cambio Climático y Diversidad Biológica, la Convención de las Naciones Unidas de Lucha contra la Desertificación y la Sequía, y los protocolos de Cartagena sobre Bioseguridad, de Kyoto sobre Cambio Climático y de Estocolmo sobre Contaminantes Orgánicos Persistentes. Entre esos instrumentos, quizá los más controvertidos han sido los convenios de cambio climático y de diversidad biológica y sus respectivos protocolos, por sus implicaciones globales y la diversidad de intereses y conflictos que se dirimen en su interior, poniendo de manifiesto las dificultades para internalizar los costos ecológicos y amalgamar las políticas económicas y ambientales. (Leff, 2005).

En este sentido, es cuestionable la efectividad del Protocolo de Kyoto, ya que el “valor de uso sumidero” de la biodiversidad seguramente no habrá de reducir sustancialmente las emisiones de gases de efecto invernadero que seguirá generando el imperio de la racionalidad económica, debilitándose las acciones de mitigación y el uso de tecnologías

limpias. Como resultado, el calentamiento global seguirá agravándose, por lo que se ha acelerado la tendencia a elaborar y aplicar instrumentos económicos para la gestión ambiental y a reducir el valor de la naturaleza a los precios que puede adquirir en el mercado de bienes y servicios ambientales. (Leff, 2005).

Por otra parte, las estrategias de poder del orden económico dominante han ido transformando el discurso ambiental crítico para someterlo a los dictados de la globalización económica. Inspirados en las teorías de la dependencia, las economías latinoamericanas vuelven a orientarse hacia una economía basada en el uso intensivo de recursos naturales para la exportación, revestidas del discurso del “desarrollo sostenible”. Y al tiempo que las normas de sustentabilidad y los certificados verdes hacen aparecer nuevas formas de proteccionismo comercial disfrazadas de competencia por la calidad ambiental y la conservación ecológica, el crecimiento económico sustentable ecológicamente y sostenible en el tiempo, no deja de ser un mito que se evapora ante la evidente reducción de la biodiversidad. Después de la Conferencia de Estocolmo de 1972, los países de América Latina en particular, se vieron atrapados en la crisis de la deuda, cayendo en graves procesos de inflación y recesión y se configuraron los programas neoliberales de diferentes países, al mismo tiempo que avanzaban y se complejizaban los problemas ambientales. En ese momento empieza a caer el desuso del discurso del “desarrollo sostenible” (Leff, 1998; 2005).

Para Leff (1998), el ambiente fue quedando atrapado en las mallas del poder del discurso del crecimiento sostenible y cobró un sentido estratégico en el proceso político de supresión de las “externalidades del desarrollo” relacionado con la explotación económica de la naturaleza, la degradación ambiental, la desigual distribución social de los costos ecológicos y la marginación social que azotan al planeta. La sobreexplotación de los ecosistemas, que calladamente sostenía a los procesos productivos, ha desencadenado una fuerza productiva, que en sus efectos sinérgicos y acumulativos, genera los cambios globales que amenaza la estabilidad y sustentabilidad del planeta: la destrucción de la biodiversidad, el enrarecimiento de la capa estratosférica de ozono, el calentamiento

to global. El impacto de estos cambios ambientales en el orden ecológico y social del mundo, amenaza la economía como un cáncer generalizado e incontrolable, más grave aún que las crisis cíclicas del capital.

Por tanto, la causa de la crisis ambiental es el modo hegemónico de comprensión de la realidad que ha instaurado la racionalidad de la modernidad, el modo de producción de conocimientos científicos y la instauración de la racionalidad económica que gobierna al mundo globalizado desde el capital y es la que produce la degradación ambiental del mundo, la destrucción de las complejas tramas ecológicas de la biosfera, desencadenando la muerte entrópica del planeta. Esta comprensión de la conexión del proceso económico tal como ha sido instaurado e institucionalizado en el mundo moderno, con las leyes termodinámicas y ecológicas de la naturaleza, ha tenido fuertes implicaciones en la deslegitimación del discurso de la economía verde y de toda la geopolítica del desarrollo sostenible, al develar la inviabilidad e insustentabilidad de sus propuestas. (Ávila, 2015; Leff, 2004).

Los problemas ambientales como la deforestación, la pérdida de la diversidad genética de los recursos bióticos, la extinción de las especies, la erosión de los suelos y la pérdida de la fertilidad de la tierra, la desertificación, la contaminación química de la atmósfera, los suelos y los recursos hídricos, la producción y disposición de residuos tóxicos y desechos radiactivos, la lluvia ácida generada por la industrialización y la destrucción de la capa foliar de los bosques, el calentamiento global y el enrarecimiento de la capa de ozono, han tomado una primera importancia desde que fueron difundidos al mundo en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano, celebrada en Estocolmo en 1972. (Leff, 1998).

Junto a estos procesos de degradación ambiental, se conjugan una serie de efectos económicos, sociales y culturales que afectan a las mayorías desposeídas. La pobreza crítica y la degradación ecológica están asociados con la imposición de modelos tecnológicos y proyectos de colonización, que han provocado procesos migratorios, asentamientos precarios, desempleo y desnutrición; condiciones de hacinamiento y una vida insalubre e indigna; el desarraigo de las comunidades de sus espa-

cios étnicos, la destrucción de sus identidades culturales y el desuso de prácticas tradicionales de uso de recursos. (Leff, 1998).

Según Leff (2018), es el pensamiento científico moderno, que le permite dar cuenta de las condiciones de la vida, e interpretar filosóficamente el sentido de la entropía y la neguentropía, entre las nociones que más se destacan y quizás conocidas por el público especializado.

Según Ávila (2015), desde las leyes de la física, la ley de la entropía se ha venido estableciendo como la ley madre y la ley límite de la naturaleza en la imposibilidad de contener el cambio climático y los avances en la destrucción ecológica del planeta luego de más de 40 años de aplicación de instrumentos tecno-económicos a la geopolítica del desarrollo sostenible y el fracaso de los intentos de desmaterializar la producción, son signos elocuentes de los límites para resolver la crisis ambiental. De allí se genera el proceso explicado en los discursos de Leff como neguentrópico. (Ávila, 2015).

Explica Leff que el término neguentropía fue inicialmente definido por Erwin Schrödinger en su libro *“Qué es la Vida”* de 1944, y es el proceso fundamental de transformación de energía radiante en energía química, en la organización misma de la vida, evolucionando con la complejidad ecológica de la biosfera, es decir, sin la neguentropía no habría más vida en el planeta Tierra. La neguentropía es el fundamento ontológico de una verdadera bioeconomía y abre el campo hacia los procesos de emancipación en la reapropiación del patrimonio biocultural de los pueblos de la Tierra y en la construcción de nuevos territorios de vida. (Ávila, 2015).

Pensar el ambiente como la potencia productiva de la naturaleza dentro de una nueva teoría de la producción, es fundada en una ontología de la vida, en la productividad neguentrópica del planeta derivada de la capacidad transformadora de la energía solar a través de la compleja trama ecológica de la biosfera.

El ambiente se convierte así en un significante que abre nuevos sentidos hacia otros potenciales ecológicos y culturales para la reconstrucción del mundo en el horizonte de la sustentabilidad de la vida. En este sen-

tido, el ambiente deja de ser una «externalidad» del sistema económico o una dimensión de los sistemas planificadores, incluso un objeto científico, para convertirse en un potencial que permite pensar otros modos de producción como, por ejemplo, una productividad eco-tecnológico-cultural fundada en el principio de la neguentropía, que abre el mundo hacia nuevas formas de habitabilidad del planeta, conformes con las condiciones termodinámicas, ecológicas y simbólicas de la vida. (Ávila, 2015).

En el año 1992, en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, celebrada en Río de Janeiro, fue elaborado y aprobado un programa global conocido como *Agenda 21*, para nombrar al proceso de desarrollo con base a los principios de sostenibilidad. A partir de entonces, según Leff (1998), la noción de sostenibilidad ha sido divulgado y vulgarizado hasta formar parte del discurso oficial y del lenguaje común, pero más allá del mimetismo discursivo que ha generado el uso retórico del concepto, no ha definido un sentido teórico y praxeológico capaz de unificar las vías de transición hacia la sustentabilidad. En este sentido, surgen los disensos y contradicciones del discurso del desarrollo sostenible, sus sentidos diferenciados y los intereses contrapuestos en la apropiación de la naturaleza, tales como dificultades para alcanzar acuerdos internacionales sobre instrumentos jurídicos para guiar el tránsito hacia la sustentabilidad. En estas negociaciones, los países del Norte defendieron los intereses de las empresas transnacionales de biotecnología por apropiarse los recursos genéticos localizados en el tercer mundo a través de los derechos de propiedad intelectual. Al mismo tiempo, grupos indígenas y campesinos defendieron su diversidad biológica y étnica, es decir, su derecho a apropiarse su patrimonio histórico de recursos naturales y culturales.

El discurso neoliberal se impone y afirma la desaparición de la contradicción entre ambiente y crecimiento. Los mecanismos de mercado se convierten en el medio más certero y eficaz para internalizar las condiciones ecológicas y los valores ambientales al proceso de crecimiento económico. En esta perspectiva, los problemas ecológicos no surgen como resultado de la acumulación de capital y se asignan los derechos de propiedad y precio a los bienes y servicios de la naturaleza para que las

clarividentes leyes del mercado ajusten los desequilibrios ecológicos y las diferencias sociales, para alcanzar un desarrollo sostenible con equidad y justicia. (Leff, 1998).

El discurso dominante de la sostenibilidad promueve un crecimiento económico sostenido, soslayando las condiciones ecológicas y termodinámicas que establecen límites y condiciones a la apropiación y transformación capitalista de la naturaleza. Para ello, se busca incorporar la naturaleza al capital mediante una doble operación: por una parte, se intenta internalizar los costos ambientales del progreso; junto con ello, se instrumenta una operación simbólica que recodifica al humano, la cultura y la naturaleza, como formas aparentes de una misma esencia: el capital. Así, los procesos ecológicos y simbólicos son reconvertidos en capital natural, humano y cultural, para ser asimilados al proceso de reproducción y expansión del orden económico, reestructurando las condiciones de la producción mediante una gestión económicamente racional del ambiente. (Leff, 1998).

De esta manera se han puesto en uso común y en la retórica oficial conceptos antes reservados para los medios científicos y académicos; esta terminología se inscribe dentro de nuevas estrategias epistemológicas que alimentan una ecología política y políticas ambientales, donde se expresan y manifiestan interpretaciones controversiales y conflictos de intereses, así como principios y estrategias diferenciadas en el proceso de reapropiación de la naturaleza. (Leff, 2005).

Es así que Leff (1998) señala que la retórica del desarrollo sostenible ha convertido el sentido crítico del concepto de ambiente en una proclama de políticas neoliberales que condujo los objetivos del equilibrio ecológico y la justicia social por la vía del crecimiento económico guiado por el libre mercado. De esta forma, los potenciales de la naturaleza son reducidos a su valoración en el mercado como capital natural; el trabajo, los principios éticos, los valores culturales, las potencialidades del humano y su capacidad de inventiva, son reconvertidos en formas funcionales de un capital humano.

Además, Leff (1998), incluye a la tecnología, que se encarga de revertir los efectos de la degradación ambiental en los procesos de produc-

ción, distribución y consumo de mercancías y contribuye al agotamiento de los recursos, para resolver el problema de la escasez global haciendo descansar la producción en un manejo diferenciado de materia y energía. Los sistemas ecológicos reciclarían los desechos; la biotecnología inscribiría a la vida en el campo de la producción; el ordenamiento ecológico permitiría relocalizar y dispersar los procesos productivos, extendiendo el soporte territorial para un mayor crecimiento económico. La voluntad de mantener un crecimiento económico sostenido y de desmaterializar la producción produce un salto mortal hacia el vacío: el sistema productivo recicla los desechos en sus propias entrañas; la máquina anula la ley natural que la crea. El desarrollo sostenible se convierte en una nueva piedra filosofal que aseguraría el *perpetuum mobile* del crecimiento económico.

Lo que se negocia son las condiciones de extracción y repartición de súper ganancias a través del operativo financiero. La deuda económica funciona como un mecanismo ideológico que consolida la dependencia como deuda moral. Cuando los países pobres miraron su pobreza como efecto de la rapiña de los países industrializados, emergieron las teorías de la dependencia y del subdesarrollo, las ideologías de la liberación y las luchas de emancipación. (Leff, 1998).

La noción de distribución ecológica representa un término conciliador entre la economía ecológica y la ecología política (entre una racionalidad económica y una racionalidad ambiental). De esta manera, se concibe la apropiación excedentaria de biomasa de una sociedad con relación a su producción biológica, o la disposición de desechos contaminantes más allá de la capacidad de confinamiento, absorción y dilución de su espacio ambiental. En la lucha por dicha conciliación surgió la deuda ecológica, referida a la subvaloración actual de los recursos naturales (los hidrocarburos, las materias primas) que subvencionan y financian el desarrollo agrícola e industrial del Norte. Las nuevas inversiones de capitales aparecen como verdaderas inversiones térmicas: el crecimiento económico destruye las riquezas biológicas incrementando el calentamiento global del planeta. Sin embargo, el uso analógico del concepto de distribución y su aplicación al campo de las externalidades no alcanzan a fundar un nuevo paradigma de producción sustentable. (Leff, 1998).

Lo que subyace a los conflictos de distribución ecológica, son estrategias de poder en torno a los paradigmas sociales y racionalidades productivas alternativas. Esto es lo que se manifiesta en el escenario de los movimientos ambientalistas, y no sólo en el reclamo de una compensación económica, la obtención de cuotas de participación en la toma de decisiones, y el inferir hacia las generaciones futuras la sustentabilidad del planeta, donde las opciones están prefijadas y limitadas por los criterios e intereses dominantes de la globalización. (Leff, 1998; 2005).

Es así que, los países endeudados piden su condonación, nuevos créditos, una nueva oportunidad para mostrar que pueden ser buenos socios y pagadores responsables en el negocio de la globalización económica. Pero no cambian la mirada ni el rumbo. El origen se desvanece en el horizonte del pasado; en la pérdida de la memoria histórica; en la desposesión de los saberes tradicionales, subyugados y dominados por la ciencia y la tecnología modernas. (Leff, 1998).

En este sentido, se abre un debate no solo por la injusticia distributiva del sistema económico, sino por la distribución ecológica, entendida como la repartición desigual de los costos y potenciales ecológicos, de esas externalidades económicas que son inconmensurables en términos de los valores del mercado, pero que se asumen como nuevos costos a ser internalizados, sea por la vía de los instrumentos económicos, de las valoraciones ecológicas o de los movimientos sociales que surgen y se multiplican en respuesta al deterioro del ambiente. (Leff, 1998).

En reconocimiento más a un imperativo ecológico que a una deuda, el ingenio negociador planeó inmediatamente después de la crisis financiera de los años ochenta, el intercambio de deuda por naturaleza. En la perspectiva de las acciones orientadas a un futuro común, los mecanismos de “implementación conjunta” se fueron traduciendo en préstamos y donaciones para la protección de la naturaleza y la investigación de la biodiversidad. Estas donaciones del Norte se han traducido en inversiones en bioprospección; son el caballo de Troya en el que desembarcan científicos y biotecnólogos del Norte, no a proteger la naturaleza, sino a apropiarse de su riqueza genética. En este proceso de implementación conjunta, los países del Sur podrían ser compensados por un porcentaje

de las regalías provenientes del mercado de la biodiversidad, pero dichas regalías no llegan a materializarse y en algunos casos esa transferencia de saberes y recursos se intercambia por un paquete de cigarrillos. (Leff, 1998; 2005).

No existe un instrumento económico, ecológico o tecnológico capaz de calcular el “valor real” de la naturaleza en la economía. Más aún, la economía se ha quedado sin una teoría del valor capaz de contabilizar de manera racional, objetiva y cuantitativa los costos ambientales y el valor de los recursos naturales. Éstos dependen de percepciones culturales, derechos comunales e intereses sociales que se establecen fuera del mercado. (Leff, 1998).

Es así que la problemática ambiental se ha convertido en una cuestión eminentemente política. Los conflictos socioambientales emergen de principios éticos, derechos culturales y luchas por la apropiación de la naturaleza que va más allá de la internalización de los costos ecológicos para asegurar un crecimiento sostenido. En los países del Norte, sus preocupaciones se centran en los problemas ambientales globales (cambio climático, calentamiento global, lluvia ácida, pérdida de la biodiversidad), que al romper los equilibrios ecológicos del planeta pone en peligro la sustentabilidad del sistema económico. Sus problemas más visibles son el control de la contaminación y la disposición de los desechos que generan los altos niveles de producción y consumo. La ética ambientalista se orienta hacia los valores del ocio que genera la sociedad pos materialista, al tiempo que una moral conservacionista rechaza el estilo de vida del hiperconsumo y una ecología social se funda en los principios de una gestión local, descentralizada y democrática de los recursos. (Leff, 1998; 2005).

Apoyados en la promoción y la impostura legal de los derechos de propiedad intelectual dentro del nuevo orden global de la Organización Mundial de Comercio, los grandes consorcios transnacionales se apropian la riqueza genética de los países biodiversos para luego invadir sus territorios con productos transgénicos, ahondando la dependencia de los agricultores del Sur mediante el régimen de patentes que les permite captar los mayores beneficios económicos provenientes del control y explotación de sus recursos genéticos. (Leff, 2005).

Según Leff (2005), los denominados mecanismos de implementación conjunta, ofrecen la panacea de una triple ganancia económica, social y ecológica, porque transfieren capitales de los países industrializados a los países en desarrollo donde supuestamente se benefician a las zonas rurales más pobres, donde se localizan los bosques, y se mantiene la cubierta de los bosques primarios. Sin embargo, no sólo no resultan convincentes los cálculos “científicos” sobre la capacidad de captación de carbono por ecosistemas clímax, plantaciones comerciales y bosques secundarios; menos creíble es la aplicación de tasas de descuento para la actualización de precios de procesos sujetos a altos grados de incertidumbre ecológico-económica, así como a las luchas sociales y los conflictos ambientales de los que dependen las formas de apropiación y manejo productivo de la biodiversidad. Más alucinante resulta imaginar la captación directa de los bosques en el desborde del pago de huellas ecológicas a través de arbitrarios valores que adquiere en el mercadeo y de los permisos de emisiones de gases de efecto invernadero. Estas transacciones no se establecen a través de un valor y precios reales de la captura de carbono, sino del poder negociador entre las partes. Este mecanismo de intercambio desigual ofrece un salvoconducto para exculpar a los países del Norte de su deuda ecológica.

De esta manera, la mercantilización de la naturaleza bajo la nueva geopolítica económico-ecológica ahonda las diferencias entre países ricos y pobres bajo los principios del desarrollo sostenible. La nueva globalidad justifica las ventajas comparativas entre los países más industrializados y contaminantes y los países pobres que revalorizan su capacidad para absorber los excesos de los países ricos y ofrecen los recursos genéticos y ecoturísticos de sus reservas de biodiversidad. Las diferencias entre países centrales y periféricos ya no sólo se producen por el pillaje y sobreexplotación visible de los recursos, sino que queda camuflado bajo las nuevas funciones asignadas a la naturaleza en las estrategias de apropiación de los bienes y servicios ambientales del planeta. (Leff, 2005).

Sin duda, las ideologías del conservacionismo ecológico no son exclusivas de las instituciones del Norte; con la globalización del discurso del desarrollo sostenible ha penetrado en las políticas y en las acciones eco-

gistas de los países del Sur. Allí el ambientalismo no surge de la influencia, sino de la lucha por la supervivencia en condiciones de una creciente degradación socioambiental; así, tanto los campesinos y los pueblos indígenas, como la población urbana marginada, están organizándose y luchando en respuesta a la extrema pobreza generada por la destrucción de los recursos naturales, la degradación de sus condiciones de producción y la falta de equipamiento y saneamiento básico. (Leff, 1998).

Del avance sin freno de la industrialización y la agricultura altamente capitalizada y tecnologizada, el Sur se permitiría el lujo de volver al ocio de la economía natural, a vivir de la generosidad de la madre tierra aprovechando sus mayores ventajas comparativas por la localización geográfica de sus territorios. En la escena política están surgiendo nuevos movimientos sociales que articulan la defensa del ambiente y los recursos con sus luchas por la democracia, la autonomía y la autogestión. El conflicto ambiental se plantea así en un campo estratégico y político heterogéneo, donde se mezclan intereses sociales, significaciones culturales y procesos materiales que configuran diferentes racionalidades, donde “lo ecológico” puede quedar subordinado (por razones estratégicas tácticas e históricas) a demandas de autonomía cultural y democracia política, como ejemplifican diferentes movimientos campesinos e indígenas emergentes en México y América Latina. (Leff, 1998; 2005).

Las organizaciones indígenas y campesinas reclaman la apropiación de su patrimonio histórico de los recursos ecológicos y culturales para conservarlos y transformarlos a través de valores culturales y principios de autogestión, es decir, de procesos que rompen las reglas del juego del orden económico-ecológico establecido, y sus formas de percepción y negociación de la sustentabilidad. En este campo emergente de la ecología política, el discurso por la apropiación de la naturaleza, la autogestión de la producción, la diversidad cultural y las identidades étnicas, definen más claramente el campo del conflicto ambiental, que las categorías de impacto, costo, deuda y distribución ecológica, que se establecen dentro del discurso dominante de la globalización. (Leff, 1998).

Los movimientos ambientales son luchas de resistencia y protesta por la marginación y la opresión, y demandas por sus derechos culturales,

el control de los recursos naturales, la autogestión de sus procesos productivos y la autodeterminación de sus condiciones de existencia. Estas luchas por la erradicación de la pobreza vinculan la sustentabilidad con la democracia; se enlazan con la reivindicación de sus identidades culturales, la reapropiación de conocimientos y prácticas tradicionales y el derecho de las comunidades para desarrollar estilos alternativos de desarrollo. (Leff, 1998; 2005).

La cultura ambiental enriquece así las perspectivas de la transición democrática, planteando no sólo la preservación de la diversidad cultural y biológica, sino un proyecto de democracia directa, inscribiendo las demandas de participación de la sociedad en una política plural y una economía descentralizada. (Leff, 1998).

Estos cambios no serán alcanzados sin una compleja estrategia política, orientada por los principios de una gestión democrática del desarrollo sustentable, movilizadora por las reformas del estado y el fortalecimiento de las organizaciones de la sociedad civil. Ello implica una nueva ética y una nueva cultura política, que irán legitimando los derechos culturales y ambientales de los pueblos, constituyendo nuevos actores y generando movimientos sociales por la apropiación de la naturaleza. (Leff, 1998).

Es así que, desde la hermenéutica radical de la sustentabilidad, Leff para el año 2018, y después de veinte años de impensar el ambiente, plantea el horizonte en el que se despliega la ontología de la vida, siendo este su principal aporte escrito en el libro titulado “El Fuego de la Vida: Heidegger ante la cuestión ambiental”. La cuestión ambiental concentra el verdadero significado y sentido de la aventura de la humanidad, y la posibilidad de revitalizar la filosofía misma.

El libro de Leff plantea una controversia ontológica entre el Ser y la Vida. He aquí su primera crítica e insatisfacción con la tesis de Heidegger sobre la cuestión de la técnica y una eventual catástrofe planetaria, pero en la que no hay conexiones claras y explícitas con la ecología, la termodinámica de la vida y las condiciones de vida de los pueblos de la Tierra. (Salas, 2018).

Asimismo, Leff (2018), presenta una serie de presupuestos científicos y filosóficos de la racionalidad ambiental y a su particular vinculación

con la historia de la metafísica occidental atrapada, haciendo conjeturas desde su lectura de lo piensa Heidegger, en una historia del olvido del Ser, y la cuestión de las condiciones de la Vida. También se incluye dentro de una corriente de un pensamiento ambiental crítico latinoamericano, en cuanto se propone pensar mucho más allá de los presupuestos del Norte y abre nuevas sendas dialógicas con los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes, que desde hace mucho resisten a un modelo económico y cultural hegemónico que no permite sufragar las necesidades de los seres vivientes.

4. RESIGNIFICACIONES AMBIENTALES

En el libro publicado de 2006 titulado “Aventuras de la Epistemología Ambiental: de las articulaciones de las Ciencias al Diálogo de Saberes”, Leff reflexiona sobre sus primeras ideas sobre Epistemología Ambiental, argumenta y establece los vínculos que busca abrir nuevas conexiones. También reflexiona sobre lo ya pensado pero que habían dejado pendiente, en especial, sobre la necesidad de explicitar y de justificar la coherencia de esa aventura epistemológica y analiza la relación entre el pensamiento dialéctico y el pensamiento coherente de la complejidad en la perspectiva de la racionalidad ambiental, entre dialéctica y complejidad, entre estructuralismo y post-estructuralismo, más allá del pensamiento sistémico y ecológico, abriendo la temática de la interdisciplinariedad, de la totalidad dialéctica y de la contradicción sistémica, hacia el diálogo de saberes. (Leff, 2006).

Además, Leff hace un análisis crítico de las diversas concepciones del término ambiente y el perfil de un nuevo saber ambiental, develando auténticas turbulencias en las ideas del autor y hasta abandono de posturas previas. Se trata de una búsqueda y en el retorno de una reflexión sobre lo ya pensado. Leff repasa, con agudo espíritu crítico, los conceptos científicos y otros no admitidos en los círculos disciplinarios, relativos al estudio del ambiente, a su manejo, aprovechamiento y preservación (Guy, 2007).

Según Guy (2007), Las reflexiones de Leff constituyen un aporte útil y profundo para la redefinición de los principios teóricos y metodológicos que guían nuestras interacciones con el ambiente. En este sentido, Leff propone que la epistemología ambiental es una política del saber que tiene por fin dar sustentabilidad a la vida. Su conocimiento y saber sobre los términos en que se desarrolla la sustentabilidad ambiental desde una ética sustentada en el respeto de los diversos valores culturales relativos al ambiente, la propuesta de Leff, encerrada en el concepto de un nuevo saber ambiental, adquiere una gran importancia.

Según Ávila (2015), Leff piensa que lo que da su identidad al ambientalismo latinoamericano es su radicalidad ontológica, epistemológica, cultural y política. La radicalidad epistemológica se funda en el concepto de ambiente, entendido justamente como un concepto epistemológico: como la exterioridad al *logocentrismo* de la ciencia. El saber ambiental emerge de la ontología de la vida; al mismo tiempo es un saber estratégico que sirve para deconstruir las teorías sobre ambiente que lo que buscan es codificar, simular, asimilar y disolver la criticidad del ambiente en las teorías científicas y económicas dominantes.

Así que Leff, en su percepción de la crisis ecológica, fue configurando un concepto de ambiente como una nueva visión de desarrollo humano, que reintegra los valores y potenciales de la naturaleza, las externalidades sociales, los saberes subyugados y la complejidad del mundo negados por la racionalidad mecanicista, simplificadora, unidimensional, fraccionadora que ha conducido el proceso de modernización. Emerge como un saber reintegrador de la diversidad, de nuevos valores éticos y estéticos, de los potenciales sinérgicos que generan la articulación de procesos ecológicos, tecnológicos y culturales. El saber ambiental ocupa su lugar en el vacío dejado por el progreso de la racionalidad científica, como síntoma de la falta de conocimiento y como signo de un proceso interminable de producción teórica y de acciones prácticas orientados por una utopía: la construcción de un mundo sustentable, democrático, igualitario y diverso. (Leff, 1998; 2004; 2006).

Leff (1998), plantea que el saber ambiental surge del mestizaje de culturas, del diálogo de saberes y de la dispersión de subjetividades en

la desconstrucción y reconstrucción del mundo que luchas contra una llamada hibridación donde confluyen la tecnologización de la vida y la economización de la naturaleza, proyecto unitario y homogeneizante de la modernidad y donde hoy convergen y se precipitan los tiempos históricos, en la confluencia de procesos físicos, biológicos y simbólicos intervenidos del ser humano hacia un nuevo orden geofísico, de la vida y de la cultura. Por tanto, es un cambio de episteme en el dominio conceptual de las relaciones sociedad-naturaleza. Leff funde, por encima de las habituales determinaciones ambientales, las intenciones del sujeto, su cultura, su ética, y como motor de los cambios del saber ambiental el profundo deseo de saber y la infinita capacidad de cambiar de puntos de vista.

Las reflexiones de Leff como filósofo, rehúye de la pretensión de alcanzar la universalidad en sus planteamientos. Convoca al lector a indagar las vías del advenimiento de un nuevo saber ambiental que tiene raíces históricas en una diversidad de pensadores convocados por él al campo del nuevo saber ambiental, develando su capacidad investigativa. En esta confrontación, avanza más allá del solo planteamiento de distintos perfiles del saber ambiental y habla de los caminos de su construcción. El saber ambiental y la epistemología ambiental en principio se superponen para luego distinguirse al analizar el encuentro de la temática ambiental con la epistemología (Guy, 2007).

Leff se atreve argumentativamente a plantear que el ambiente es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder y la insatisfacción ante teorías que no dan cuenta satisfactoriamente de una crisis ambiental que también debe suponerse como un saber, o sea, como una visión de las relaciones sociedad-naturaleza (Guy, 2007; Leff 1998, 2005, 2006, 2007, 2008, 2014, 2018).

Leff plantea el concepto de ambiente y resignifica las concepciones del progreso, del desarrollo y del crecimiento sin límite, para configurar una nueva racionalidad social, reflejada en la producción y el conocimiento de la política y de las prácticas educativas, donde el saber ambiental se sacude el yugo de sometimiento y desconocimiento al que lo han sujetado los paradigmas dominantes del conocimiento. (Leff, 1998).

El concepto de ambiente genera una corriente que se va entretejiendo en las tramas de la sustentabilidad y en las trampas del discurso del desarrollo sostenible, definiendo categorías de racionalidad y de saber ambiental, problematizando el avance de las ciencias y la interdisciplinariedad, para penetrar con su visión crítica en el campo de las etnociencias, el hábitat, la población, el cuerpo, la tecnología, la salud y la vida, poniendo a prueba su sentido cuestionador, transformador y recreativo en los dominios del saber. Desde el cuestionamiento al discurso del desarrollo sostenible, de la capitalización de la naturaleza y la homogeneización cultural, se contornea el campo de la economía ecológica y de la ecología política irrigando el tema de la democracia y la apropiación social de la naturaleza desde la ética, los movimientos sociales y la ciudadanía para afinar los conceptos básicos: saber ambiental y racionalidad ambiental. (Leff, 1998).

Para Leff (1998), el concepto de ambiente penetra así en las esferas de la conciencia y del conocimiento, en el campo de la acción política y en la construcción de una nueva economía, inscribiéndose en los grandes cambios de nuestro tiempo.

En su libro “La Complejidad Ambiental”, publicado en el año 2007, concibe dicha complejidad en la perspectiva de una crisis del conocimiento, de la objetivación del mundo, la intervención del conocimiento sobre la naturaleza y la emergencia de entes híbridos que desbordan el sentido tradicional de la ontología y la epistemología. La racionalidad ambiental se forja en un reencuentro de lo real y lo simbólico, en la resignificación del mundo y la naturaleza, en un entramado de relaciones de otredad entre seres y un diálogo de saberes, donde se reconfigura el ser, se reconstituyen sus identidades, y se forjan nuevos actores sociales en una política de la diferencia guiada por un deseo de saber y de justicia, en la reapropiación social del mundo y de la naturaleza.

Según Leff, tal proceso busca la construcción de nuevos objetos de conocimiento, derrotando las estrategias del poder implícito en las ciencias, y abriéndose a otras racionalidades, no disciplinarias: a las identidades de los pueblos, a sus tradiciones y tan diversas formas de apropiación de la naturaleza. Plantea y defiende la idea de que la crisis ambiental es

una crisis del conocimiento, y debe quedar claro que las propuestas epistemológicas no persiguen la esencia de lo real, ni una verdad absoluta. Y no se debe separar el sujeto del objeto de su conocimiento. La complejidad ambiental es la reflexión del conocimiento sobre lo real, lo que lleva a objetivar a la naturaleza y a intervenirla, a complejizarla por un conocimiento que transforma el mundo a través de sus estrategias de conocimiento. Esta dualidad entre lo real y lo simbólico que ha llevado a intervenir a la materia a través de la ciencia y la tecnología, recrea al mismo tiempo los sentidos del mundo por la resignificación siempre posible de la palabra nueva. Esa diferencia recusa toda recursividad entre lo que emerge de la epigénesis de lo real que lo produce que pudiera reabsorberse en una identidad entre naturaleza y cultura. (Leff, 2007; Guy, 2007).

No es casual que el pensamiento complejo, las teorías de sistemas y las ciencias de la complejidad surjan al mismo tiempo que se hace manifiesta la crisis ambiental, en los años sesenta, pues el fraccionamiento del conocimiento y la destrucción ecológica son síntomas del mismo mal civilizatorio. La crisis ambiental lleva a repensar la realidad, a entender sus vías de complejización, el enlazamiento de la complejidad del ser y del pensamiento, de la razón y la pasión, de la sensibilidad y la inteligibilidad, para desde allí abrir nuevas vías del saber y nuevos sentidos existenciales para la reconstrucción del mundo y la reapropiación de la naturaleza (Leff, 2007).

Desde la interdisciplinariedad, la ecología se funda y se inspira en el pensamiento de la complejidad para articular las diferentes disciplinas y campos de conocimiento, mantiene la voluntad totalitaria de la racionalidad científica sin mirar los obstáculos paradigmáticos y los intereses disciplinarios que resisten e impiden tal vía de retotalización holística del saber, pero ha fracasado en su propósito de crear una ciencia ambiental integradora, de ofrecer un método para aprehender las interrelaciones, interacciones e interferencias entre sistemas heterogéneos, y de producir una ciencia transdisciplinaria superadora de las disciplinas aisladas. (Leff, 2007)

Ante una teoría de sistemas, un método interdisciplinario o un pensamiento de la complejidad que buscan la reintegración del mundo a tra-

vés de una conjunción de las disciplinas y de los saberes, la racionalidad ambiental se piensa como el devenir de un ser no totalitario, que no sólo es más que la suma de sus partes, sino que más allá de lo real existente, se abre a la fecundidad del infinito, al porvenir, a lo que aún no es en una trama de procesos de significación y de relaciones de otredad. La ecología, la cibernética y la teoría de sistemas, son la secuencia del pensamiento metafísico que desde su origen ha sido cómplice de la generalidad y de la totalidad. Como modo de pensar, estas teorías generaron un modo de producción del mundo que, afín con el ideal de universalidad y unidad del pensamiento, llevaron a la generalización de una ley totalizadora y a una racionalidad cosificadora del mundo de la modernidad. En este sentido, la ley del mercado, produce la economización del mundo, recodificando todos los órdenes de lo real y de la existencia humana en términos de valores de mercado (de capital natural, cultural, humano), e induciendo su globalización como forma hegemónica del ser en el mundo. (Leff, 2007).

La epistemología ambiental busca así trascender al pensamiento complejo que se reduce a una visión sobre las relaciones de procesos, cosas, hechos, datos, variables, vectores y factores, superando al racionalismo y al relacionismo que pretende fundar el conocimiento como el vínculo de verdad entre el concepto y lo real, a la que se accede por la separación entre sujeto y objeto de conocimiento. El pensamiento de la complejidad y el saber ambiental incorporan la incertidumbre, la irracionalidad, la indeterminación y la posibilidad en el campo del conocimiento. (Leff, 2007).

El saber ambiental trasciende la dicotomía entre sujeto y objeto del conocimiento al reconocer las potencialidades de lo real y al incorporar identidades y valores culturales, así como las significaciones subjetivas y sociales en el saber. El saber ambiental trasciende asimismo la idea de una realidad fáctica y presente, la generatividad de un real inmanente y el devenir de una idea trascendente, proyectándose hacia el infinito de lo impensado –lo por pensar y lo por-venir– reconstituyendo identidades diferenciadas en vías antagónicas de reapropiación significativa del mundo. La complejidad ambiental lleva al reposicionamiento del ser a través del saber. (Leff, 2007).

La complejidad ambiental genera lo inédito en el encuentro con lo Otro, en el enlazamiento de seres diferentes y la diversificación de sus identidades. En la complejidad ambiental subyace una ontología y una ética opuestas a todo principio de homogeneidad, a todo conocimiento unitario, a todo pensamiento global y totalizador. Abre una política que va más allá de las estrategias de disolución de diferencias antagónicas en un campo común conducido por una racionalidad comunicativa, regido por un saber de fondo y bajo una ley universal. La política ambiental lleva a la convivencia en el disenso, la diferencia y la otredad. (Leff, 2007).

En este sentido, aprehender la complejidad ambiental implica deconstruir lo pensado para pensar lo por pensar, para desentrañar lo más entrañable de nuestros saberes y para dar curso a lo inédito, arriesgándonos a desbarrancar nuestras últimas certezas y a cuestionar el edificio de la ciencia. (Leff, 2007).

Es así que para Leff (1998), el concepto de ambiente adquiere nuevas luces y matices, donde el saber ambiental, crítico y complejo, se va construyendo en un diálogo de saberes y un intercambio interdisciplinario de conocimientos; genera así un campo epistémico que problematiza los paradigmas establecidos para construir una nueva racionalidad social, además que revelan en Leff un saber personal, forjado en su relación con un mundo en construcción, que anuncia la transición de una modernidad saturada y una posmodernidad que no alcanza a decirse y descifrarse.

El discurso ambiental es palabra viva que propone un mundo nuevo desde significantes que asignan nuevos sentidos a lo real y a las cosas; desde una palabra que no solo denomina y domina; desde un habla que espera un escucha y una respuesta. El diálogo de saberes es el encuentro de interlocutores que rebasa toda conceptualización, toda teoría y toda finalidad guiada por una racionalidad, que antepone la justificación de una racionalización a la razón y la justicia del Otro. (Leff, 2004).

Esta postura incorpora al saber la condición del ser más allá de todo conocimiento: la agencia de lo no pensado; la productividad de lo invisible. La producción de la historia a partir de esa relación de otredad no es una relación de conocimiento. (Leff, 2004).

El saber ambiental no sólo se manifiesta en el modo propositivo y argumentativo del discurso en el campo conflictivo de los sentidos de la sustentabilidad. También se encarna en los imaginarios colectivos, las cosmovisiones y formaciones simbólicas que se plasman en los saberes, técnicas y prácticas que configuran estilos e identidades culturales y en las formas de organización socio-cultural-productiva de apropiación de la naturaleza. (Leff, 2004).

El libro “Discursos Sustentables”, escrito por Leff en el año 2008, recoge un conjunto de textos en la que fueron plasmadas intenciones en Congresos y seminarios ocurridos en esos últimos años, en donde las formaciones discursivas aparecen como soporte de posiciones subjetivas, que han generado un discurso simulatorio y falaz, opaco y economista del poder dominante, inserto en los mecanismos del mercado y los engranajes de la tecnología. (Leff, 2008).

Los discursos sustentables salen al paso de esas corrientes de pensamiento que buscan ajustar el mundo a la economía, reordenarlo conforme a las leyes de una nueva conciencia planetaria y abren las puertas de las aguas represadas y de los saberes reprimidos. Buscan arraigar en nuevos territorios de vida, decantándose en nuevas racionalidades e incorporarse en nuevas subjetividades, amalgamarse en nuevas identidades, forjar nuevas técnicas y generar nuevos procesos productivos, fundado en los potenciales ecológicos y la creatividad cultural de los pueblos. Se arman con saberes que se inscriben en la resignificación del ser en el mundo, a la reinención de identidades personales y colectivas. (Leff, 2008).

Se sustenta así un pensamiento ambiental latinoamericano y se enlaza un amplio movimiento social a favor de la Educación Ambiental en la región suramericana y plasma la visión de los pueblos indígenas en la construcción de la sustentabilidad para reconstruir las relaciones originarias de las culturas y los territorios latinoamericanos. Es a través de un diálogo de saberes que se generan sentidos que soportan a un reposicionamiento del ser y a una reconducción de la acción social que, frente a la contundente realidad de la crisis ambiental, abren caminos para la producción de nuevos conocimientos saberes y estrategias que permitan transitar hacia un futuro sustentable. (Leff, 2008).

El discurso ambiental está conformado por un conjunto de valores que dan nuevos fundamentos y reorientan el proceso de desarrollo. Estos principios éticos y teóricos tienen que ver con fomentar el pleno desarrollo de las capacidades (productivas, afectivas e intelectuales), de todo ser humano, satisfacer sus necesidades básicas y mejorar su calidad de vida; preservar la diversidad biológica del planeta y respetar las identidades culturales de los pueblos; conservar y potenciar las bases ecológicas de sustentabilidad del sistema de recursos naturales como condición para un desarrollo sostenible; preservar el patrimonio de los recursos naturales y culturales, incluyendo saberes autóctonos y las prácticas tradicionales de las comunidades, por sus valores intrínsecos y culturales, y no sólo por su valor en el mercado; arraigar el pensamiento de la complejidad en nuevas formas de organización social y productiva, integrado procesos de diferentes órdenes de materialidad y racionalidad.

Además, la construcción de un discurso ambiental acorde con las luchas de los pueblos debe construir estilos alternativos de desarrollo a partir del potencial ambiental de cada región desde el sistema complejo de recursos ecológicos, tecnológicos y culturales, y de las identidades étnicas de cada población; distribuir la riqueza, el ingreso y el poder, a través de la descentralización económica, la gestión participativa y la distribución democrática de los recursos ambientales de cada región; atender las necesidades y aspiraciones de la población desde sus propios intereses y contextos culturales; erradicar la pobreza y la guerra, el establecimiento de medios pacíficos para dirimir los conflictos ambientales y por último pero no menos importante, el fortalecer los derechos de autonomía cultural, la capacidad de autogestión de recursos naturales y la autodeterminación tecnológica de los pueblos.

En este sentido, tal vez la gran aportación teórica de Enrique Leff es derivado del tallado y resignificación y discurso del ambiente, en la generación de una comunidad ambientalista. Y en esta aceptación de los diálogos inciertos e inacabados, en el fluir de los ríos de posibilidades de matrices de racionalidad, muy pronto, esta comunidad, podrá conversar sobre los territorios ambientales, en donde la vida comunitaria con la Madre Tierra será posible y nosotros estaremos procurando su permanencia. (Luque, 2009).

Por otra parte, en América Latina se ha venido construyendo un concepto de ambiente, entendido como un potencial productivo que emerge de la integración sinérgica de procesos ecológicos, culturales y tecnológicos y se constituye como un sistema complejo a través de la articulación de diferentes ciencias desde diversos saberes, para conducir procesos de gestión democrática y sustentable de los recursos naturales. Un sistema productivo fundado en las condiciones de estabilidad y productividad de los ecosistemas y en los estilos étnicos de las diferentes culturas que los habitan. La articulación determina las formas de apropiación y transformación de la naturaleza y generan una productividad ecotecnológica sustentable y sostenible en la construcción de un nuevo orden social, guiado por valores culturales diversos y se enfrenta a intereses sociales contrapuestos; en él se entretajan relaciones de poder por la reapropiación de la naturaleza y por la autogestión de los procesos productivos. (Leff, 1998).

En el terreno del ambiente, los nuevos derechos humanos están incorporando la protección de los bienes y servicios ambientales comunes de la humanidad, así como de todo ser humano al desarrollo pleno de sus potencialidades; las luchas de las comunidades por sus autonomías locales y regionales van reivindicando el derecho de sus recursos naturales. A los nuevos derechos culturales se están integrando demandas políticas y económicas de las comunidades, que incluye el control colectivo de sus recursos, la autogestión de sus procesos productivos y la autodeterminación de sus estilos de vida. (Leff, 1998).

En ese orden de ideas, el ecologismo es el último intento por recuperar la unidad de ese mundo resquebrajado, fundado en ese mito de origen anclado en la metafísica, que con la disyunción entre el ser y el ente, inicia la odisea del mundo occidental, aventura civilizatoria que llega a su límite con la crisis ambiental: crisis de la naturaleza en tanto que degradación del ambiente, pero sobre todo, crisis del conocimiento que sólo es posible trascender rompiendo el cerco de la mismidad del conocimiento y su identidad con lo real fundado en el imaginario de la representación, abriéndose al infinito desde un diálogo de saberes en el encuentro del Ser con la Otredad. (Leff, 2004).

Por tanto, frente a la racionalidad económica e instrumental que domina el proceso de globalización, se funda una racionalidad ambiental con nuevos principios éticos, valores culturales y potenciales productivos. Internaliza la inconmensurabilidad de los procesos que la constituyen (potencial ecotecnológico, diversidad étnica, significación cultural), como un principio epistemológico y político, rompiendo con el orden homogeneizante, incluyendo los enfoques críticos de la economía ecológica. La inconmensurabilidad de estos procesos no sólo se plantea como una dificultad de traducir las variables energéticas y ecológicas a medidas de mercado. El principio de inconmensurabilidad en el campo de la economía política del ambiente, va más allá de la imposibilidad de encontrar un patrón de medida común para costos y beneficios extraeconómicos. (Leff, 1998).

Es así que un conjunto de intereses y de prácticas sociales que articulan órdenes materiales diversos, que dan sentido y organizan procesos sociales de ciertas reglas, medios y fines socialmente construidos son parte de una nueva racionalidad ambiental. Estos procesos especifican el campo de las contradicciones y relaciones entre la lógica del capital y las leyes biológicas; entre la dinámica de los procesos ecológicos y las transformaciones de los sistemas socioambientales. Plantea la movilización de un conjunto de procesos sociales: la formación de una conciencia ecológica; la planificación transectorial de la administración pública y la participación de la sociedad en la gestión de los recursos ambientales, además de la reorganización interdisciplinaria del saber, tanto en la producción como en la aplicación de conocimientos.

Desde la racionalidad ambiental lo sustantivo es el concepto de ambiente. El ambiente es el saber que emerge en el espacio de externalidad del logocentrismo de las ciencias modernas. La crisis ambiental es generada por el desconocimiento de lo real –la exclusión de la naturaleza, la marginación de la cultura, el exterminio del otro, la anulación de la diferencia–, por la unidad, sistematicidad y homologación de las ciencias. La problemática ambiental es el efecto que produce la racionalidad formal, instrumental y económica como formas de conocimiento y en su voluntad de dominación, control, eficacia y economización del mundo. Es racional porque es pensable (incluyendo el orden de lo no pensado y de

lo por pensar); moviliza saberes y acciones sociales para la construcción de sociedades sustentables. (Leff, 2004; Ávila, 2015).

Para Leff (2004), la racionalidad ambiental es una razón deconstrutora de la racionalidad de la modernidad; es una racionalidad abierta a lo impensable dentro de los códigos de la razón establecida. Es una razón crítica de la racionalidad dominadora, para pensar la diferencia y lo que aún no es; es una categoría para construir un real que haga posible la realización de esos fines a los que apuntan esas desgastadas palabras (equidad, democracia, diversidad, sustentabilidad), para devolverles su sentido y su potencialidad. Está más allá de la ontología en la que se inscribe el diálogo de saberes y conduce hacia un nuevo concepto de lo social –de las relaciones sociales, del tejido social, en los procesos de sociabilidad del ser y del saber.

Por tanto, la racionalidad ambiental genera una reorganización de la producción basada en el potencial productivo de la naturaleza, el poder de la ciencia y las tecnologías modernas, y los procesos de significación que definen identidades culturales y sentidos existenciales de los pueblos en formas diversas de relación entre los seres humanos y la naturaleza. La sinergia en la articulación de estos procesos hace que, en la racionalidad ambiental, el todo sea más que los procesos que la constituyen, generando un proceso productivo sustentable abierto a la diversidad cultural y a la diversificación de los estilos de desarrollo. (Leff, 1998).

Asimismo, integra los principios éticos, las bases materiales, los instrumentos técnicos y jurídicos y las acciones orientadas hacia la gestión democrática y sustentable del desarrollo; a su vez, se convierte en un concepto normativo para analizar la consistencia de los principios del ambientalismo en sus formaciones teóricas e ideológicas, de las transformaciones institucionales y programas gubernamentales, así como de los movimientos sociales, para alcanzar estos fines. En este sentido, funciona como un concepto heurístico que orienta y promueve la praxeología del ambientalismo y que al mismo tiempo permite analizar la eficacia de los procesos y las acciones denominadas ambientalistas. Es una construcción concreta de una interrelación permanente entre teoría y práctica, útil para sistematizar los enunciados teóricos del discurso ambiental y

para analizar su potencial y coherencia en su expresión en el movimiento ambientalista, en la dialéctica que se establece entre el poder transformador del concepto en sus condiciones de aplicación y en el sentido mismo del concepto. (Leff, 1998).

Desde la racionalidad ambiental, el saber ambiental cuestiona la racionalidad científica como instrumento de dominación de la naturaleza y su pretensión de disolver las externalidades del sistema a través de una gestión racional del proceso de desarrollo.

Es así que se construye mediante la articulación de cuatro esferas de racionalidad: una racionalidad sustantiva, que involucra un sistema axiológico que define los valores y objetivos que orientan las acciones sociales para la construcción de una racionalidad ambiental como, por ejemplo, la sustentabilidad ecológica, equidad social, diversidad cultural, democracia política. Una racionalidad teórica, que sistematiza los valores de la racionalidad sustantiva y los articula con los procesos ecológicos, culturales, tecnológicos, políticos y económicos que constituyen las condiciones materiales, los potenciales y las motivaciones que sustentan la construcción de una nueva racionalidad social y productiva; una racionalidad instrumental, que produce los vínculos técnicos, funcionales y operacionales entre los objetivos sociales y las bases materiales del desarrollo sustentable, a través de un sistema de medios eficaces y una racionalidad cultural entendida como un sistema singular y diverso de significaciones que no se someten a valores homogéneos ni a una lógica ambiental general, que produce la identidad e integridad de cada cultura, dando coherencia a sus prácticas sociales y productivas en relación con las potencialidades de su entorno geográfico y de sus recursos naturales. (Leff, 1998; 2004).

Es en este sentido, se abren las perspectivas de indagación sobre procesos sociales que orientan la construcción de un futuro sustentable que según Leff (2004), son el manejo de la interdisciplinariedad como una combinatoria e integración de las perspectivas provenientes de las disciplinas existentes y sus referentes cosificados del mundo, hacia el diálogo de saberes que implica la comprensión y la intervención social sobre la naturaleza rebasando el campo privilegiado de las ciencias y de la racionalidad dominante para pensar la sustentabilidad desde el encuentro de seres constituidos por saberes; la construcción de una racionalidad

ambiental dentro de un campo conflictivo de intereses y concepciones diversos, que pone en juego una disputa sobre los sentidos de la sustentabilidad, problematizando el lugar del conocimiento, de la racionalidad, del saber y de la ética en la construcción de un futuro sustentable y el pensar y construir sociedades sustentables trascendiendo la relación del conocimiento con la objetividad de una realidad producida por el efecto de las formas de comprensión del mundo, abriendo la puerta de la historia desde la relación ética del Ser con lo Otro.

Estos temas ponen de relieve el problema de la relación social a través del lenguaje y del habla, de la comunicación intersubjetiva y de la relación de otredad, que llevan a cuestionar y a deconstruir los preconceptos que fundan nuestra percepción del mundo desde las entrañas de su racionalidad dominante. Para ello Leff (2004), exploró dos vías para abordar el encuentro de saberes y de racionalidades en la construcción del desarrollo sostenible: uno desde el concepto de racionalidad comunicativa de Jürgen Habermas, como forma de entendimiento de los procesos actuales de racionalización social, en cuanto a su posibilidad de conducir hacia la construcción de un consenso social que oriente la acción social para alcanzar un futuro común sustentable y el concepto de otredad de Emmanuel Lévinas

, que introduce una relación ética, anterior y más allá de toda ontología y toda epistemología, en la construcción de un porvenir sustentable. En este sentido, concluye que son los valores son válidos en la medida que remitan a juicios objetivos que se expresan a través de una capacidad argumentativa sobre un saber de fondo, delimitando el campo de la racionalidad a aquél en el cual un hecho o un valor sean fundamentales objetivamente y susceptibles de crítica.

5. PARADIGMA ALTERNATIVO DE PRODUCCIÓN DESDE LOS SABERES AMBIENTALES DE LOS PUEBLOS

El movimiento ambiental no sólo transmite los costos ecológicos hacia el sistema económico como una resistencia a la capitalización de la naturaleza; las luchas sociales para mejorar las condiciones de sustentabilidad y la calidad de vida abren un proceso de reapropiación social

de la naturaleza. El ambientalismo está planteado así, tanto la descentralización del proceso de desarrollo, como un descentramiento de las bases mismas del proceso productivo. En esta perspectiva, el desarrollo sustentable lleva a pensar el ambiente como un potencial para un desarrollo alternativo, es decir, a construir un nuevo paradigma productivo que integre a la naturaleza y a la cultura como fuerzas productivas. La naturaleza se convierte así en un medio de producción, objeto de una apropiación social, atravesado por relaciones de poder. (Leff, 1998).

La perspectiva ambiental del desarrollo incorpora las condiciones y potenciales ecológicos a los procesos de producción y plantea escenarios prospectivos que orientan las aplicaciones del conocimiento científico, así como la asimilación de tecnologías ambientalmente apropiadas a los propios productores, como condición para fortalecer su capacidad de autogestión según Leff (1998). También señala la posibilidad de repensar la producción y el desarrollo de las fuerzas productivas como un proceso abierto a la recuperación y mejoramiento de prácticas tradicionales de uso de los recursos, integrando los saberes y valores en los que se arraigan las identidades culturales de los pueblos, con el conocimiento científico y los avances de la tecnología moderna.

Las estrategias de las empresas transnacionales de biotecnología para apropiarse de la riqueza genética de los recursos bióticos se oponen a los derechos de las poblaciones indígenas de los trópicos sobre su patrimonio histórico de los recursos naturales. Esta cuestión no podrá resolverse a través de una compensación económica, por la imposibilidad de contabilizar el valor económico “real” de la biodiversidad (resultado de siglos de coevolución) a través del tiempo de trabajo invertido en la preservación y producción del material genético, del valor actual de mercado de sus productos, o de su futuro potencial económico. (Leff, 1998).

Pero la racionalidad económica y tecnológica no podrán revertir esos procesos y orientarlos hacia un desarrollo efectivamente sustentable. Sin embargo, en esas vías de reconversión ecológica se abren posibilidades de construir una nueva economía fundada no sólo en la inercia de la productividad económico-tecnológica y las estrategias del conservadurismo ecológico –de la función sumidero de la biodiversidad–, sino una

nueva racionalidad productiva fundada en el potencial productivo de los ecosistemas. Y eso abre nuevas formas diversificadas de producción con la naturaleza y un deslinde del mercado como ley rectora del proceso de globalización. La única solución posible a la sustentabilidad y a la equidad está en el desmontaje de la racionalidad económica y la construcción de una racionalidad ecotecnológica fundada en el *principio de productividad neguentrópica*. (Leff, 2005).

De los países tropicales latinoamericanos emerge para paradigma productivo, basado en el potencial ecológico de su geografía y en la pluralidad de sus identidades étnicas. Este paradigma ambiental promueve la sustentabilidad desde sus bases ecológicas y culturales, a través de la descentralización de la economía y la diversificación de los estilos de desarrollo, movilizándolo a la sociedad a la reapropiación de su patrimonio de recursos naturales y la autogestión de sus procesos productivos. (Leff, 1998; 2005).

Para Leff (1998), el potencial auto organizativo de la naturaleza y la productividad primaria de los ecosistemas han sido subvalorados y desconocidos. De esta manera, la racionalidad económica ha generado una creciente apropiación destructiva de la productividad ecológica del planeta, desestimando al mismo tiempo la posibilidad de construir una bioeconomía a partir de la productividad *neguentrópica* de biomasa y de biodiversidad a partir del fenómeno fotosintético. La productividad primaria neta de los ecosistemas tropicales puede alcanzar cosechas anuales de hasta un 10% en formación de nueva biomasa. Estos niveles de productividad ecológica pueden parecer bajos comparados con agrosistemas artificializados, que estos a largo plazo, sus costos ecológicos y eficiencia muestra un carácter insostenible. (Leff, 1998).

Según Leff (1998), uno de los grandes retos que enfrenta la sustentabilidad, es la construcción del concepto de ambiente como un potencial productivo sustentable y sostenible; es decir, materializar el pensamiento complejo en una nueva racionalidad social que integre los procesos ecológicos, tecnológicos y culturales, para generar un desarrollo alternativo. El concepto de productividad ecotecnológica conjuga la productividad ecológica de los ecosistemas con la innovación de

sistemas tecnológicos adecuados para su transformación, manteniendo y mejorando la productividad global a través de proyectos de uso integrado de los recursos, sujetos a la estructura y funciones de cada ecosistema y a la capacidad de autogestión de las comunidades y productores directos y parte de sus necesidades sentidas y de sus saberes sobre el medio y sus recursos; de las condiciones de apropiación de su ambiente como medio de producción y del producto de sus procesos de trabajo; de la asimilación de la ciencia y la tecnología moderna a sus prácticas tradicionales para constituir medios de producción más eficientes, respetando sus identidades culturales.

El manejo productivo de los ecosistemas, a través de procesos de regeneración selectiva o de sistemas de cultivo múltiples agroforestales y agroecológicos, puede generar una cosecha permanente de recursos naturales y una oferta sustentable de satisfactores con altos niveles de productividad ecotecnológica. El manejo múltiple y productivo de los recursos de la biodiversidad puede generar niveles cada vez más altos de productividad sostenida a través de la innovación y aplicación de nuevas biotecnologías que incrementen la productividad primaria de los ecosistemas naturales, satisfaciendo así las necesidades fundamentales de poblaciones crecientes. (Leff, 1998).

Al valorizar la importancia de la fotosíntesis como un proceso neuentrópico, la bioeconomía podría construir una teoría positiva de la producción, capaz de balancear la producción natural de biomasa con la degradación entrópica de la materia y energía que entran en un proceso económico, ya sea en el metabolismo de los organismos vivos o en los procesos de transformación tecnológica. Según Leff (1998), este acercamiento de la ecología productiva a una economía sustentable y sostenible ofrece importantes perspectivas de desarrollo a las regiones tropicales; permite forjar una nueva economía, amalgamando la productividad ecológica con los valores culturales y con el potencial científico-tecnológico.

Los principios de la racionalidad ambiental ofrecen nuevas bases para construir nuevas bases para construir un nuevo *paradigma productivo alternativo*, fundado en el potencial ecológico, la innovación ecológica y la gestión participativa de los recursos; una nueva racionalidad social,

que amalgama las bases democráticas y los medios de sustentabilidad del proceso de desarrollo. (Leff, 1998).

De esta forma, más allá de las contraposiciones entre el crecimiento económico, conservación ecológica y preservación del ambiente, o entre el desarrollo urbano y rural, se promueve nuevas economías sustentables basadas en el potencial productivo de los sistemas ecológicos, en los valores culturales y en la gestión participativa de las comunidades para el desarrollo endógeno auto determinado. De allí emerge el desafío de generar estrategias que permitan articular estas economías locales con la economía del mercado nacional y mundial, preservando la autonomía cultural, las identidades étnicas y las condiciones ecológicas para el desarrollo sustentable de cada comunidad; es decir, de integrar las aldeas locales a un mundo diverso y sustentable. (Leff, 1998).

Para 1998, Leff explica las acciones concretas para incorporar una visión productiva a los programas de desarrollo social para promover el desarrollo de capacidades productivas de las comunidades. En este sentido, se integran los proyectos productivos de las comunidades indígenas, campesinas y urbanas, fundados en sus capacidades de autogestión, con programas nacionales de ordenamiento ecológico del territorio y descentralización económica para fortalecer las economías locales y regionales basadas en el manejo productivo de los recursos, en la complementación de la oferta ambiental de diferentes ecosistemas y en la integración de mercados regionales. Estas economías locales sustentables podrán articularse estratégicamente a la economía de mercado, pero anteponiendo los principios de racionalidad ambiental sobre los de la racionalidad económica.

Esta racionalidad productiva no sólo fue una propuesta teórica, sino que estuvo movilizada por la emergencia de nuevos actores sociales del ambientalismo de base, resignificando el discurso de la sustentabilidad dentro de los valores e intereses que orientan un proceso de reapropiación social de la naturaleza. Este paradigma de productividad ecotecnológica sostenible busca reducir la destrucción ecológica, el agotamiento de recursos y la degradación entrópica, incrementando la productividad ecológica y ampliando la contribución de la producción neguentrópica

de biomasa en el proceso de producción global. Este paradigma está siendo internalizado por grupos indígenas y campesinos en sus luchas para recuperar el control de sus procesos productivos, lo que incluye la autogestión de la biodiversidad en la que habitan y las biotecnologías que han generado como saberes y técnicas para la transformación del medio con el que han coevolucionado a través de la historia. (Leff, 1998, 2005, 2007, 2015, 2018).

Es a través del saber ambiental que se problematiza el conocimiento fraccionado de las disciplinas y la administración sectorial del desarrollo, para constituir un campo de conocimientos teóricos y prácticos orientado hacia la articulación de las relaciones sociedad-naturaleza. Desborda a las ciencias ambientales, constituidas como un conjunto de especializaciones surgidas de la incorporación de los enfoques ecológicos a las disciplinas tradicionales – antropología ecológica; ecología urbana; salud, psicología, economía, ingeniería ambientales-, y se extiende más allá del campo de la articulación de las ciencias para abrirse al terreno de los valores éticos, los conocimientos prácticos y saberes tradicionales. Es así que emerge desde el espacio de exclusión generado en el desarrollo de las ciencias, centrada en sus objetos de conocimiento, y que produce el desconocimiento de procesos complejos que escapan a la explicación de esas disciplinas.

Desde esa perspectiva, el ambiente transforma las ciencias y genera un proceso de ambientalización interdisciplinaria del saber, no sólo constituido por la influencia de las disciplinas científicas establecidas, sino por la emergencia de un conjunto de saberes teóricos, técnicos y estratégicos, atravesados por estrategias de poder en el saber, de donde se desprende su sentido teórico y el potencial de sus aplicaciones. La necesaria inter y transdisciplinaria del saber ambiental trasciende los alcances de un paradigma globalizante, la unificación de las homologías estructurales de diferentes teorías, o la integración de saberes diversos por un metalenguaje común.

Para Leff (1998), el saber ambiental está en proceso de gestación, en búsqueda de sus condiciones de legitimación ideológica, de concreción teórica y de objetivación práctica. Este saber emerge de un proceso

transdisciplinario de problematización y transformación de los paradigmas dominantes del conocimiento; trasciende a las teorías ecologistas, a los enfoques energetistas y a los métodos holísticos en el estudio de los procesos sociales. En este sentido, integra fenómenos naturales y sociales y articula procesos materiales que conservan su especificidad ontológica y epistemológica, irreductible a un metaproceso homologador y a un logos unificador.

Las construcciones teóricas del saber ambiental se contrastan, confirman o refutan desde la potencialidad de sus producciones históricas, sustentadas en procesos materiales y en el sentido de las acciones sociales que movilizan la construcción de una nueva racionalidad. Hace hablar a las verdades silenciadas, los saberes subyugados, las palabras calladas y a lo real sometidos bajo el poder de la objetivación cientificista del mundo. Subvierte el logocentrismo y deconstruye el círculo cerrado de las ciencias y la racionalidad homogeneizante y unidimensional de la modernidad. (Leff 1998; 2004, 2014; 2018).

El saber ambiental se inscribe en la búsqueda de nuevas matrices de racionalidad que den cabida a los sentidos no formalizables; a lo inconmensurable, lo diverso y lo heterogéneo; a categorías como la racionalidad ambiental, que abran el campo a una multiplicación de experiencias. Se construye desde la falta de conocimiento, integrando los principios y valores que animan la ética ecologista, las sabidurías prácticas tradicionales de manejo de recursos naturales y las ciencias técnicas que sirven de soporte a las estrategias de desarrollo sustentable. Este saber se va constituyendo en relación con la estructura teórica y el objeto de conocimiento de cada ciencia. (Leff 1998, 2004, 2014, 2018).

En la conciencia ambiental se gestan nuevos principios, valores y conceptos para una nueva racionalidad productiva y social, y proyectos alternativos de civilización, de vida, de desarrollo. El saber ambiental abre así una perspectiva al desarrollo del conocimiento, cuestionando los dogmas ideológicos y problematizando los paradigmas científicos con base en los cuales se ha construido la civilización moderna. Del mestizaje de saberes emerge un nuevo tejido que entrelaza los hilos del saber en una fuga de distintas líneas de sentido y donde se conjugan nuevas fuer-

zas sociales y potenciales ambientales, donde se funda un nuevo orden, entre lo sensible y lo inteligible. Allí se enlaza una nueva ética y una nueva *episteme* donde se forja una nueva racionalidad y se construye nuevas subjetividades.

6. PROPUESTA SOCIAL ANTE LA COSIFICACIÓN DE LA NATURALEZA

El ambientalismo plantea como propuesta social, la apropiación de la naturaleza dentro de un nuevo concepto de producción, fundado en los potenciales ecológicos, tecnológicos y culturales, que orienta las estrategias alternativas de uso de los recursos, frente a la desposesión y marginación de grupos mayoritarios de la población, la ineficiencia del Estado y la lógica del mercado para proveer los bienes y servicios básicos, por lo que la sociedad emerge reclamando su derecho a participar en la toma de decisiones de las políticas públicas y la autogestión de los recursos productivos que afectan sus condiciones de existencia. (Leff, 1998).

Las reivindicaciones del ambientalismo promueven los derechos humanos por un ambiente sano y productivo, y reconocen el derecho de las comunidades indígenas de preservar su lengua, sus territorios y su cultura, incluyendo el acceso y apropiación de sus recursos ambientales, como fuente de riqueza y de base de un desarrollo económico sustentable. Incluyendo las luchas de las comunidades campesinas y el urbanismo popular, se asocian los nuevos derechos culturales con reivindicaciones por el acceso y la apropiación de la naturaleza en los que subyacen estrategias de poder, valores culturales y prácticas productivas alternativas. A los nuevos derechos culturales y ambientales se están incorporando demandas para autogestionar las condiciones de producción y los estilos de vida de los pueblos. Ello implica un proceso de reapropiación de la naturaleza como base de su sobrevivencia y como condición para generar un proceso endógeno y autodeterminado de desarrollo (Leff, 1998).

Las condiciones de existencia de las comunidades dependen de la legitimación de los derechos de propiedad sobre su patrimonio de recursos naturales, de sus derechos de preservar su identidad étnica y su auto-

nomía cultural, para definir sus procesos de producción y sus estilos de vida. En este sentido, los nuevos derechos indígenas y ambientales van cuestionando y transformando la norma establecida por el sistema de regulación jurídica de la sociedad, para dar cauce a nuevas demandas sociales y nuevas utopías. Las reivindicaciones de los grupos indígenas en sus luchas por la dignidad, la autonomía, la democracia, la participación y la autogestión, va más allá de los reclamos de justicia en términos de una mejor distribución de los beneficios derivados del modo de producción, el estilo de vida y el sistema político dominantes. (Leff, 1998).

En este sentido, los pueblos indígenas y las comunidades rurales están resignificando el discurso de la democracia y de la sustentabilidad para reconfigurar sus estilos de etnoecodesarrollo. Esto está desencadenando movimientos inéditos por la reapropiación y autogestión productiva de la biodiversidad, del hábitat en el que ha coevolucionado la cultura de estas comunidades a lo largo de la historia, y donde habrán de definir sus proyectos futuros de vida. (Leff, 1998).

Las luchas de las sociedades campesinas e indígenas se están renovando en esta perspectiva ambientalista. Hoy, la lucha por sus identidades culturales, sus espacios étnicos, sus lenguas y costumbres, están entrelazadas con la revalorización de su patrimonio de recursos naturales y culturales. Buscan así recuperar el ambiente que han habitado y donde se han desarrollado históricamente, para reapropiarse su potencial productivo y orientarlo hacia el mejoramiento de su calidad de vida y de sus condiciones de existencia, definidas por sus valores culturales y sus identidades étnicas.

Es así que es en el *territorio*, el lugar donde la sustentabilidad se enraíza en bases ecológicas e identidades culturales. Es el espacio social donde los actores sociales ejercen su poder para controlar la degradación ambiental y para movilizar potenciales ambientales en proyectos autogestionarios generados para satisfacer necesidades, aspiraciones y deseos de los pueblos, que la globalización económica no puede cumplir. El nivel local es donde se forjan las identidades culturales, donde se expresan como una valorización social de los recursos económicos y como estrategias para la reapropiación de la naturaleza. Si la economía global genera el

espacio donde las sinergias negativas de la degradación socioambiental hacen manifiestos los límites del crecimiento, en el espacio local emergen las sinergias positivas de la racionalidad ambiental y de un nuevo paradigma de productividad ecotecnológica. (Leff, 2005).

El territorio es un espacio donde se precipitan tiempos diferenciados, donde se articulan identidades culturales y potencialidades ecológicas. Es pues el lugar de convergencia de los tiempos de la sustentabilidad: los procesos de restauración y productividad ecológica; de innovación y asimilación tecnológica; de reconstrucción de identidades culturales. (Leff, 2005).

Cada cultura define sus tiempos a través de sus cosmologías y sus sistemas simbólicos. El tiempo no es solo la medida de eventos externos (fenómenos geofísicos, ciclos ecológicos, procesos de degradación y regeneración de la naturaleza), sino el flujo de eventos internos significativos, la permanencia de “presencias” a través de la historia, la actualización de las identidades étnicas y “seres culturales”. El tiempo libera a la naturaleza designada y fijada a visiones predeterminadas, abriendo los cauces para la construcción de una naturaleza resignificada por los sentidos de la cultura. (Leff, 2005).

La reapropiación de la naturaleza plantea un principio de equidad en la diversidad y ello implica la autonomía cultural de cada comunidad, la autodeterminación de sus necesidades y la autogestión del potencial ecológico de cada región en estilos alternativos de desarrollo. Los derechos de propiedad se definen como resultado de las estrategias de poder y eficiencia de los movimientos sociales por la apropiación de la naturaleza, en prácticas alternativas de uso de los recursos que dependen de condiciones culturales y sociales diferenciadas. (Leff, 1998).

Leff (1998), plantea que el principio de equidad es indisociable de los objetivos del desarrollo sustentable, y más que un compromiso con las generaciones futuras se plantea como una cuestión de solidaridad intrageneracional, que implica tanto la distribución de los costos ecológicos, como el acceso de los grupos sociales actuales a los recursos ambientales del planeta. La cuestión que plantea el proceso de *reapropiación social de la naturaleza*, rebasa el abordaje de la equidad como un problema de distri-

bución ecológica; es decir, como una repartición más justa de los costos de la degradación y contaminación ambiental, una mejor evaluación del acervo de recursos dentro de las cuentas nacionales y una mejor distribución del ingreso.

La sustentabilidad ambiental implica un proceso de socialización de la naturaleza y el manejo comunitario de los recursos, fundados en principios de diversidad ecológica y cultural. En este sentido, la democracia y la equidad se redefinen en términos de los derechos de propiedad y el acceso a los recursos, de las condiciones de reapropiación del ambiente.

Desde la perspectiva de una racionalidad ambiental, los objetivos de equidad y de sustentabilidad implican abolir el dominio del mercado y del estado sobre la autonomía de los pueblos, generando condiciones para la apropiación de los potenciales ecológicos de cada región, mediados por los valores culturales y los intereses sociales de cada comunidad. (Leff, 1998).

Una nueva política del lugar y de la diferencia está siendo construida a partir del sentido del tiempo en las luchas actuales por la identidad, por la autonomía y por el territorio. Los *territorios culturales* están siendo fertilizados por un tiempo que recrea las estrategias productivas y los sentidos existenciales. No es sólo la reivindicación de los derechos culturales que incluyen la preservación de los usos y costumbres de sus lenguas autóctonas y sus prácticas tradicionales, sino una política cultural para la reconstrucción de identidades, para proyectar sus seres colectivos trascendiendo un futuro prefijado y excluyente; es resistencia a la hegemonía homogeneizante de la globalización económica y afirmación de la diversidad creativa de vida, construida desde la heterogénesis cultural-ecológica. (Leff, 2005).

Desde esta política cultural por la identidad, el clamor por la igualdad y la sustentabilidad es una lucha por la diversidad, por el derecho del *ser diferente*. Es el derecho a la singularidad y a la autonomía frente al forzamiento de la universalidad impuesta por una globalización dominadora. Esta política del ser y el devenir, está emergiendo en la reconstitución de las identidades y la innovación de proyectos culturales en el tránsito a una sustentabilidad con diversidad, equidad y justicia. La construcción

de una nueva racionalidad ambiental se está forjando en movimientos emergentes de los pueblos indígenas. (Leff, 2005).

Leff define la política de la diferencia como una consecuencia lógica de la comprensión del mundo humano y de la constitución de la biosfera en el planeta Tierra dentro de una ontología de la vida, que es una ontología de la diferencia y de la otredad, decurrente de la deconstrucción de la comprensión metafísica del ser fundada en la idea de lo Uno; de esta idea que ha destinado la vida del planeta en un afán de unificación, que partiendo de la identidad y diferencia ontológica del ser, ha conducido hacia el reduccionismo ontológico fundado en la globalización del mercado, como medida y sentido de todas las cosas del mundo. (Ávila, 2015).

También Leff explica que es un proceso de reconstrucción histórica de una política de la diferencia y una ética de la otredad, donde el materialismo histórico y dialéctico permite el diálogo de saberes, el encuentro de diversos seres culturales, sus imaginarios y prácticas sociales, estrategias de reinención de sus identidades y de sus ontologías existenciales; renovación de sus prácticas productivas y los procesos de reterritorialización de sus modos de vida conformes con las condiciones termodinámicas, ecológicas y simbólicas de la vida. (Ávila, 2015).

En este sentido, la apuesta por una política de la diferencia está llevando a la reinención de identidades culturales y al diseño de nuevas estrategias de reapropiación de la naturaleza. Esta política se establece en un espacio de confrontación, resistencia y negociación con la globalización económico-ecológica que se encuentra y se enfrenta con su Otro en las comunidades indígenas y campesinas locales. Se pone en juego un proceso de reapropiación de saberes, de conocimientos y de discursos. Es un campo de debate, confrontación y disputa de sentidos en el que se constituyen nuevas identidades, desde las cuales se abre un diálogo de saberes entre comunidades y un intercambio de experiencias entre sociedades campesinas e indígenas. Es la apuesta política de esa hospitalidad lévinasiana, donde la identidad cultural recibe al otro (a las otras) comunidades fuera de la totalidad sistémica, como un acto de solidaridad en el que se potencian mutuamente y donde surge algo nuevo e inédito en el campo de la historia. (Leff, 2004).

Leff considera que el diálogo de saberes y los imaginarios sociales, son imprescindibles para poder pensar la vida, la historia y la reconstrucción del mundo en los caminos hacia la diversidad cultural y la sustentabilidad de la vida. Los imaginarios sociales de la sustentabilidad abren una indagatoria enigmática e inédita: la de saber si en esas instancias «imaginarias», que se expresan en cosmovisiones, en prácticas, en fin, en modos de «ser en el mundo», se han internalizado e instituido las condiciones propias de la vida. De ser así, los pueblos de la Tierra serían los auténticos «depositarios» y custodios de la vida en el planeta; de manera que las luchas emancipatorias de los pueblos, al reclamar los derechos a sus saberes y prácticas «tradicionales», se convierten en voceros de los derechos «de la naturaleza», en defensores de la vida del planeta. (Ávila, 2015).

El diálogo de saberes es entendido por Leff como una comprensión ontológico-política del curso de la historia humana, que rompe tanto con la idea del fin de la historia y de su encierro en una modernización reflexiva, como con la idea del progreso sin límites o de un materialismo histórico-dialéctico decurrente del idealismo trascendental. Es una nueva comprensión de la historia entendida como el encuentro de diversos seres culturales constituidos por sus saberes en sus diferentes modos de comprensión y de construcción del mundo, desde sus propios mundos de vida. Se inscribe en las perspectivas de una ontología política, entendida como el campo conflictivo de confrontación de procesos de desreterritorialización de estos seres culturales en sus propios contextos ecológicos y en sus condiciones existenciales, por lo que va más allá de cualquier método o llamado a interconectar paradigmas o disciplinas científicas, el reclamo a favor de la interculturalidad en un mundo cosmopolita o una hibridación epistémico-cultural.

(Ávila, 2015).

Es en las comunidades de base y en el nivel local, donde los principios del ambientalismo toman todo su sentido como potencial productivo, diversidad cultural y participación social, para la construcción de esta nueva racionalidad productiva. Este proceso plantea el carácter específico e irreducible de los procesos materiales, así como de las formas de significación cultural que definen al potencial ambiental del desarrollo.

El futuro se abre en un diálogo de saberes diferenciados, mas también con un “diálogo” abierto a lo inefable e invisible, en una atenta espera con las incógnitas de aquello que no se presenta al conocimiento objetivo y a la argumentación razonada; que no es inmanente a la ontología, a la razón y a la palabra. Las perspectivas de la sustentabilidad se despliegan así en el horizonte del encuentro del ser con la otredad. (Leff, 2004).

El diálogo de saberes conduce la heteronomía de un habla dirigida al otro, donde es posible dar el salto afuera de la realidad establecida para construir nuevos mundos de vida. Un diálogo entre seres marcado por la heteronomía del ser y del saber, por una otredad que se manifiesta en el encuentro de seres culturalmente diferenciados; de seres constituidos por saberes que remiten a la justicia hacia el otro: justicia en el derecho a tener derechos diversos de seres diferenciados por su cultura. (Leff, 2004).

El tiempo del otro se inscribe en el diálogo de saberes como una apertura hacia lo impensable (para una tradición, un paradigma, una racionalidad) del pensamiento del otro y de aquello que queda fuera del campo de significación y comprensión de un conocimiento, de una teoría, de una cosmovisión. Se sitúa en la perspectiva de esta relación de otredad, en su horizonte de trascendencia del ser, en una espera activa con lo impensado y el no saber. El diálogo de saberes no se produce con la intención y la finalidad de reabsorber cosmovisiones y racionalidades diferenciadas en un código común de lenguaje de un mundo acabado, presente, globalizado, sino que se proyecta en la creación de un mundo futuro, de otro mundo posible; de un mundo hecho de muchos mundos, de diversidad cultural e identidades diferenciadas. (Leff, 2004).

En el libro “La Apuesta por la Vida, Imaginación Sociológica e Imaginarios Sociales en los Territorios Ambientales del Sur”, publicado en el año 2014, Leff sigue su discurso ambiental en develar los verdaderos orígenes de la crisis ambiental que emerge desde el fondo del olvido de la naturaleza. Allí señala que “Las grietas de la geósfera, el grito de la tierra, la voz de la Pachamama, los conflictos ambientales y los derechos de los pueblos han sacudido el edificio de la ciencia, cuestionando las certezas de sus verdades objetivas y proyectando a las ciencias sociales hacia nue-

vas indagatorias sobre los modos de existencia y la sustentabilidad de la vida” (pág. 9). (Leff, 2014).

Este libro se basa en el encuentro con las comprensiones no académicas sobre la cuestión ambiental. El encuentro “Construcción de la Sustentabilidad desde la Visión de los Pueblos Indígenas en América Latina”, celebrado en la Paz, Bolivia en febrero 2008, fue el escenario de un diálogo de saberes entre intelectuales ambientalistas, líderes de algunos de los procesos más significativos de reapropiación del patrimonio biocultural de los pueblos de América Latina-seringueiros de Brasil, comunidades negras de Colombia, comunidades indígenas de Méjico-con la participación de unos 200 representantes de los pueblos aymara y quechua de Bolivia. Fue esta la clara puesta en acto de la otredad, incommensurable e intraducible entre códigos de comprensión del mundo, del sentido radical del diálogo de saberes en la construcción de aquello a lo que designamos en este libro “sustentabilidad de la vida” y que los pueblos refieren como “vivir bien”. (Leff, 2014).

En este libro se reflexiona sobre eventos tales como La Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra, celebrada en Cochabamba, Bolivia, 20-22 de abril de 2010, donde se planeó el derecho de los pueblos a decir su palabra y a posicionarse ante las negociaciones globales del cambio climático, dando lugar al reclamo de los pueblos indígenas de territorializar sus modos de vida. De allí surgió el impulso para indagar los imaginarios sociales de la sustentabilidad. A partir de su intervención en la Conferencia “Causas estructurales del Cambio Climático e Imaginarios Sociales de la Sustentabilidad”, publicó su ensayo “Imaginarios Sociales y Sustentabilidad” en el año 2010, que abre la indagatoria más novedosa en torno a la cual gira la propuesta de este libro: la pregunta sobre las condiciones de la vida que se han decantado en los imaginarios y las prácticas de los pueblos de la Tierra como el principio para la reconstrucción de la sustentabilidad de la vida. (Leff, 2014).

De esta manera, las poblaciones indígenas están afirmando sus derechos culturales para recuperar el control sobre su territorio como un espacio ecológico, productivo y cultural para reapropiarse un patrimonio

de recursos naturales y significados culturales. La racionalidad ambiental está siendo internalizada por nuevos actores sociales, expresándose como una demanda política que guía nuevos principios para la valoración del ambiente y para la reapropiación de la naturaleza, arraigándose en nuevos territorios y nuevas identidades. (Leff, 2005).

La *resiliencia cultural* que está en la forja de la racionalidad ambiental no es la manifestación de una esencia, sino de la imbricación de matrices de racionalidad que se expresan en la constitución de nuevas identidades, amalgama de tradiciones y de modernidad. (Leff, 2005).

La emancipación de los pueblos indígenas emerge como uno de los hechos políticos más relevantes del fin de siglo XX, donde han ido ganando espacios políticos para legitimar sus derechos a sus territorios étnicos; sus lenguas y costumbres; su dignidad, su autonomía y sus derechos ciudadanos, fraguando una nueva conciencia sobre sus derechos a autogestionar los recursos naturales y el entorno ecológico donde se han desarrollado sus culturas. (Leff, 1998; 2004; 2014).

7. PAPEL DE LA GESTIÓN DESDE UNA EDUCACIÓN AMBIENTAL

El objeto de las ciencias ambientales es un proceso teórico que se da a través de movimientos sociales y cambios institucionales que inciden en la concreción del concepto de ambiente, en sus condiciones de aplicación, y en la transformación de los denominados paradigmas.

Se gesta así en un proceso de concientización, de producción teórica y de investigación científica. El proceso educativo permite repensar y reelaborar el saber, en la medida que se transformen las prácticas pedagógicas corrientes de transmisión y asimilación del saber prestablecido y fijado en contenidos curriculares y en las prácticas docentes. Se adquiere un sentido crítico y prospectivo, que se va internalizando en diferentes áreas del conocimiento teórico y práctico, ampliando su campo de comprensión, cuyo mayor poder explicativo de las ciencias sobre los procesos complejos de la realidad ambiental, del que habrán de derivarse

instrumentos más eficaces de prevención, control y uso del ambiente. (Leff, 1998, 2018).

El saber ambiental plantea el problema de la articulación de las espacialidades y temporalidades de diferentes procesos naturales y sociales: la armonización y conflicto entre los ciclos económicos y ecológicos, entre la valoración económica y los valores culturales; entre la maximización de las ganancias, los tiempos de regeneración de los recursos naturales, y los procesos de innovación y asimilación tecnológica; entre los diferentes espacios ecológicos, geográficos, culturales, políticos y económicos donde se concretan las acciones de la gestión ambiental. (Leff, 1998; 2004; 2018).

La aplicación del saber a los programas de gestión ambiental plantea la necesidad de elaborar *indicadores interprocesuales* capaces de analizar, evaluar y monitorear sistemas y procesos ambientales complejos (la calidad de vida; la valoración económica, cultural y social de los recursos; los impactos ambientales y los cambios globales; el condicionamiento ambiental de la dinámica geográfica y del espacio urbano/regional), en los que intervienen procesos de diversos niveles de materialidad y órdenes de racionalidad. (Leff, 1998; 2018).

La gestión ambiental del desarrollo sustentable demanda nuevos conocimientos interdisciplinarios y a la planificación intersectorial del desarrollo; pero es sobre todo un llamado a la acción ciudadana para participar en la producción de sus condiciones de existencia y sus proyectos de vida. El desarrollo sustentable es un proyecto social y político que orienta al ordenamiento ecológico y a la descentralización territorial de la producción, así como a la diversificación de los estilos de desarrollo y los modos de vida de las poblaciones que habitan el planeta. En este sentido, ofrece nuevos principios a los procesos de democratización de la sociedad, que induce a la participación directa de las comunidades en la apropiación y transformación de sus recursos ambientales. (Leff, 1998, 2014, 2018).

Los principios de gestión ambiental y de democracia participativa plantean la necesaria transformación de los estados nacionales y del orden internacional para la concertación de los intereses en conflicto y

de los objetivos comunes de los diferentes grupos y clases sociales en torno al desarrollo sustentable y a la apropiación social de la naturaleza. El fortalecimiento de los proyectos de gestión ambiental local y de las comunidades de base, está llevando a los gobiernos federales y estatales, así como a intendencias y municipalidades, a instaurar procedimientos para dirimir pacíficamente los intereses de diversos agentes económicos y agrupaciones ciudadanas en la resolución de conflictos ambientales, a través de un nuevo contrato social entre el estado y la sociedad civil. (Leff, 1998, 2018).

La gestión ambiental participativa está planteando, además de la oportunidad de revertir los costos ecológicos y sociales de la crisis económica, la posibilidad de integrar la población marginada a un proceso de producción para satisfacer las necesidades fundamentales, aprovechando el potencial ecológico de sus recursos ambientales y respetando sus identidades colectivas. Así, está surgiendo “iniciativas descentradas” para construir una nueva racionalidad productiva, fundada en prácticas de manejo múltiple, integrado y sostenido de los recursos naturales, adaptadas a las particulares condiciones ecológicas de cada región, y a los valores culturales de las comunidades. (Leff, 1998, 2018).

La gestión ambiental local parte del saber ambiental de las comunidades, donde se funde la conciencia de su medio, el saber sobre las propiedades y las formas de manejo sustentable de sus recursos, con sus formaciones simbólicas y el sentido de sus prácticas sociales, donde se integran diversos procesos en el intercambio de saberes sobre el ambiente de cada comunidad inserto en sus formaciones ideológicas, sus prácticas culturales, sus técnicas tradicionales, el que se genera en la sistematización y el intercambio de experiencias de uso y manejo sustentable de los recursos naturales y el de la transferencia y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos sobre un ambiente, su apropiación cultural y su asimilación a las prácticas y saberes tradicionales de uso de los recursos. (Leff, 1998, 2018).

Así, el principio de gestión participativa de los recursos se integra a las luchas emergentes por una democracia desde las bases. Esta democracia en el proceso productivo, va más allá de una reapropiación de los

recursos naturales y hacia la gestión colectiva de los bienes y servicios ambientales de las comunidades. (Leff, 1998, 2018).

Las estrategias académicas, las políticas educativas, los métodos pedagógicos, la producción de conocimiento científico-tecnológicos y la formación de capacidades se entretajan con las condiciones políticas, económicas y culturales de cada región y de cada nación para la construcción de un saber y una racionalidad ambiental que orientan procesos de reapropiación de la naturaleza y las prácticas del desarrollo sustentable. (Leff, 1998, 2018).

El saber ambiental desde la educación, cuestiona los paradigmas establecidos y surtiendo las fuentes y manantiales que irrigan el nuevo conocimiento: los saberes indígenas, los saberes populares, los saberes personales. Va descubriendo las relaciones de poder que atraviesan las corrientes del saber en temáticas emergentes donde confluyen diversos campos disciplinarios para desembocar en la calidad de vida como fin último del desarrollo sustentable y del sentido de la existencia humana. (Leff, 1998).

Este nuevo pensamiento y esta nueva ética, que actúan en el laboratorio de la vida, deben ser vividos en el campo de la educación. Esto habrá de llevar a repensar el sentido del proceso educativo en la formación del ser humano de nuestro tiempo y de su futuro, lo que significa enseñar y aprender, lo que implica la palabra *educere*, como un dejar ser al ser en esta encrucijada que atraviesa el cambio de época de la modernidad hacia la posmodernidad. (Leff, 2007)

Para Leff, el aporte y avance que ha tenido la Educación Ambiental en América Latina en la construcción de sustentabilidad tiene que ver no solo con haber construido una nueva pedagogía ambiental o de haber llegado a establecer políticas públicas efectivas capaces de cubrir las diversas etapas educativas, de la básica a la universitaria, sino que ha abierto un espacio de reflexión-formación-acción dentro del cual se debaten teorías, principios éticos, métodos investigativos y nuevos abordajes pedagógicos en torno a la cuestión ambiental y a la sustentabilidad, convirtiéndose en movimiento social donde se debe concebir la educación como un proceso de emancipación desde el acompañamiento de los

procesos sociales hacia la construcción de una racionalidad ambiental. (Ávila, 2015).

En el libro compilado por Leff denominado “Ciencias Sociales y Formación Ambiental”, publicado en 1994, reunió importantes contribuciones de investigadores y académicos de las ciencias ambientales, buscando dar respuesta a los problemas ambientales planetarios. Allí Leff plasma un ensayo sobre los cambios ambientales globales, su evolución en el tiempo en cuanto a sus métodos de investigación, así como también las teorías científicas con que se estudia. Relaciona el saber sociológico desde una racionalidad ambiental a partir de los conceptos de formación socioeconómica en Marx, el concepto de racionalidad en Weber y el concepto de saber en Foucault. A partir de allí desarrolla las estrategias de formación ambiental, buscando la articulación entre organización productiva, formación teórica ideológica, producción de conocimiento y prácticas sociales. (Tobasura, 2006).

8. UNA ÉTICA DE LA VIDA

En torno al principio de la igualdad de los derechos individuales, del ahorro y del trabajo, del lucro y la acumulación, del progreso y la eficiencia, se ha construido un orden internacional que ha llevado a la concentración del poder económico y político, a la homogeneización de los modelos productivos, los patrones de consumo y estilos de vida. Eso ha conducido a desestabilizar los equilibrios ecológicos, a desarraigar los sistemas culturales y disipar los sentidos de la vida humana. La búsqueda de estatus, de ganancias, de prestigio, de poder, han sustituido los valores tradicionales: el sentido de arraigo, equilibrio, estabilidad, pertenencia, cohesión social, cooperación, convivencia y solidaridad. (Leff, 1998, 2002).

Toda transformación social, todo estilo de desarrollo están fundados en un sistema de valores, en principios que orientan las formas de apropiación social y transformación de la naturaleza. La racionalidad ambiental incorpora así las bases del equilibrio ecológico como norma del

sistema económico y condición de un desarrollo sustentable; asimismo, se funda en principios éticos (respeto y armonía con la naturaleza), y valores políticos (democracia participativa y equidad social), que constituyen nuevos fines del desarrollo que se entretienen como normas morales en los fundamentos materiales de una racionalidad ambiental. (Leff, 1998, 2002).

La ética ambiental propone un sistema de valores asociado a una racionalidad productiva alternativa, a nuevos potenciales de desarrollo y a una diversidad de estilos culturales de vida. Ello plantea la necesidad de ver cómo los principios éticos de una racionalidad ambiental se oponen y amalgaman con otros sistemas de valores y cómo se traducen los valores ambientales en nuevos comportamientos y sentidos de los agentes económicos y de los actores sociales. Se trata de ver los principios éticos del ambientalismo como sistemas que rigen la moral individual y los derechos colectivos, su instrumentación en prácticas de producción, distribución y consumo, y en nuevas formas de apropiación y transformación de los recursos naturales. (Leff, 1998; 2002).

El libro compilado por Leff en el año 2002 denominado *Ética, Vida, Sustentabilidad*, permitió generar una reflexión, diálogo y debate colectivo sobre los principios éticos que debían orientar los comportamientos y prácticas de los actores principales y grupos de interés involucrados en la gestión económica, social y ambiental del desarrollo sostenible. Reunió en un simposio a un grupo de 35 personalidades actuando a título personal, provenientes de distintos ámbitos de las políticas públicas y de la acción ciudadana, incluyendo gobiernos, organismos internacionales, instituciones científicas y académicas, organismos no gubernamentales, parlamentarios, educadores, comunicadores y representantes de grupos de interés (empresarios, líderes políticos, grupos indígenas y afro-descendientes, mujeres y jóvenes), entre los más destacados.

En este texto se publicó de esa reunión el denominado *Manifiesto sobre la Ética para la Sustentabilidad*, junto con las contribuciones de los participantes en el Simposio, como una contribución más al Pensamiento Ambiental Latinoamericano, así como también el aporte de Leff en el ensayo “Ética por la Vida. Elogio de la voluntad de Poder”.

Allí Leff redefine a la ética como una filosofía de vida y como el arte de la vida, donde el arte y filosofía aportan a la buena vida, a la calidad de vida y al sentido de la vida, donde la muerte entrópica del planeta vuelve al humano a la búsqueda de las raíces de la vida, a la voluntad de vida, más allá de la necesidad de conservación de la biodiversidad y del principio de supervivencia de la especie humana. La ética de la vida va dirigida a la *voluntad de poder vivir*, de *poder desear la vida*, no como simple reafirmación del instinto vital y más allá de la etología del animal humano que se arraiga a la vida, sino como la voluntad de poder vivir con gracia, con gusto, con imaginación y con pasión la vida en este planeta terrenal.

Para Leff (2002), la ética es el camino para recrear sentidos existenciales; para que *el sentido vuelva a ser sentido*, para que la razón se reconecte con la pasión y el pensamiento con el sentimiento. Para volvernos hermanos consentidos, solidarios de nuestros derechos de ser, de ser diferentes, de ser únicos, unidos en nuestras especificidades. La ética viene a ocuparse de esta titánica tarea: recrear los sentidos de la vida, ponerles nuevamente nombre a las cosas, movilizar las voluntades de poder (no *del poder*) para reabrir los cauces al deseo de vida en el torrente de la existencia humana. Es una ética del ser, de una revuelta al ser donde han anidado los sentidos de la existencia, para pensar la sustentabilidad como un devenir conducido por el carácter del ser.

Toda ética es una ética de la vida. La ética del desarrollo sustentable, más que un “juego de armonización” de éticas y racionalidades implícitas en el discurso del “desarrollo sostenible” (del mercado, del Estado, de la ciudadanía) y de la inclusión del *ethos* de las diferentes culturas, implica la necesidad de conjugar un conjunto de principios básicos dentro de una ética del bien común y de la sustentabilidad. Y ello lleva a transgredir la ética implícita en la racionalidad económica e instrumental que se ha incorporado en el ser humano moderno y que resultan antitéticas con el propósito de la sustentabilidad. Sólo la autoría y autonomía permiten construir a una ética que pueda ser socialmente asimilada y subjetivamente incorporada como una forma de ser en el mundo, más que como un código social de conducta. (Leff; 2002).

La ética ambiental impugna a la racionalidad depredadora y a la ética utilitarista que han constituido el andamiaje conceptual y estratégico de un proyecto epistemológico sin raíces en la tierra y sin destino para los hombres y las mujeres que habitan territorios culturales y mundos de vida dentro de este planeta. En este proyecto civilizatorio se ha ido esfumando el pasado y el futuro, en aras de un presente asfixiado por el privilegio, la explotación, la dominación y las crecientes desigualdades. El sujeto moral se ha desintegrado dentro de la racionalidad dominante. (Leff; 2002).

El mundo de vida es un mundo de sentidos y solidaridades compartidas, que se entrelazan en la comprensión de los conocedores, del diálogo de sus saberes, de la diversidad de seres que sueñan sus sueños y que se encuentran en esa mutualidad de vivir la vida como deseo, como utopía, como apertura hacia lo real posible. Pues en la complejidad ambiental actual, la reincorporación del conocimiento en la vida implica una reinvención del mundo, que pasa por la reconfiguración de las identidades a través de una hibridación y diálogo de saberes. (Leff; 2002).

Hoy, para pensar el mundo, para inscribirse en la vida, es necesario superar la ética que emana de la ciencia, como la que emana del mercado. Pues sus lógicas han estado fundadas en un principio de dominio de la naturaleza, movilizadas por un afán de objetividad y orientadas hacia una finalidad eficiente, olvidando el ser de las cosas y los valores subjetivos de los procesos que les dan su sentido de existencia. (Leff; 2002).

La ética ambiental expresa y se sostiene en nuevos valores: el ser humano solidario con el planeta; el bien común fundado en la gestión colectiva de los bienes comunes de la humanidad; los derechos colectivos ante los derechos privados; el sentido del ser antes que el valor de tener; la construcción del porvenir más allá del cierre de la historia. (Leff; 2002).

Una ética de la sustentabilidad debe llevarnos a revertir este pensamiento único globalizador y a cuestionar sus preceptos. El *dictum* “pensar globalmente y actuar localmente” lleva en germen un proceso de colonización del conocimiento a través de una geopolítica del saber que parte de la legitimación del pensamiento, de los paradigmas y de los métodos de la ciencia moderna, así como del discurso del “desarrollo sosteni-

ble”, contruidos en los países “desarrollados”, para ser reproducidos, extendidos e implantados en los países “en vías de desarrollo”, en cada localidad del mundo y en todos los poros de la sensibilidad humana. (Leff; 2002).

El derecho a la diversidad cultural conduce al establecimiento de Estados pluriétnicos y al reconocimiento de los derechos y culturas indígenas. Pero una ética de la interculturalidad implica abrir los cauces de la diversidad cultural, más allá del derecho a la reproducción y la preservación de sus estilos étnicos de vida, hacia un mestizaje enriquecido de culturas, a través de un diálogo de saberes. (Leff; 2002).

La ética ambiental es una ética de la vida y de la recreación de la vida humana. No habrá un *ethos* ecológico planetario y global y una solidaridad de las almas caritativas y compasivas que salve al mundo y a los seres humanos de caer en el desastre ecológico y en la bulimia del alma en esta era del vacío global, sin una ética del pensamiento creativo y de la acción social. La ética de la creatividad para la sustentabilidad debe ser pues la ética de un pensamiento trasgresor del mundo de las ideas y de la realidad fijada por la racionalidad de la modernidad. (Leff; 2002).

Además, la ética de la sustentabilidad es creación de derechos, como propiedad del género humano. Debe reconocer las leyes límite y los potenciales de la naturaleza. La ecología se ha vuelto política, lo que significa que pone en juego las formas de propiedad, posesión, usufructo, producción y apropiación social de la naturaleza. Este campo conflictivo de visiones e intereses convoca a la construcción de nuevos derechos más que a nuevas leyes para normar y orientar los comportamientos humanos “copiando” las leyes de la naturaleza. (Leff; 2002).

Los fines éticos de la sustentabilidad plantean la necesidad de una praxeología que permita alcanzar sus objetivos transformadores. Pero a diferencia de la racionalidad de otros procesos sociales, la ética del movimiento hacia la sustentabilidad prevalece sobre sus fines y constituye incluso su condición, más que su causa eficiente. La transición hacia la sustentabilidad está movilizadora por valores y no sólo por objetivos materiales. Para ello, la ética debe volverse política y la política fundarse en la ética. (Leff; 2002).

La ética apela al sujeto individual, pero su destino es el bien colectivo. El bien común se construye en relaciones de otredad; está orientado hacia el porvenir y trasciende de la realidad presente hacia lo que aún no es, a través del reconocimiento de los potenciales de lo real y la creatividad humana. Recupera la autoría, la autonomía y la diferencia como principios de vida. (Leff; 2002).

La política de la diferencia lleva a dialogar a diversos actores sociales y grupos de interés desde el lugar de sus propias verdades. Esto no conduce al elogio de la locura, de la irracionalidad y del conflicto irresoluble entre posiciones antagónicas alimentadas por la relatividad de los valores, sino hacia un mundo abierto a la diversidad y a la convivencia de sus diferencias. (Leff; 2002).

Hoy predomina una ética ecológica, fundada en el deseo de sentirse parte del cosmos, en la apreciación de las relaciones de todo con todo para salvar el sufrimiento por fractura, exclusión y separación del mundo. Pero la ética de la vida es exaltación de la pasión de mirar al otro y a la otra a los ojos, de querer fundirse en la mirada y el cuerpo de la otredad (mar, amor y más allá; mujer, madera y flor; arena, luna y sol; aire, agua y fuego), el deseo de abrazar al mundo, de sentirse abrasado por el fuego de la tierra e iluminado por las estrellas. (Leff; 2002).

Una ética enraizada en la tierra de la que nacimos y a la que volveremos dejando semillas para que den frutos nuestras reinterpretaciones de la vida; una ética que nos vuelva la mirada hacia un cielo azul y nos permita gozar su infinito color sabiendo que su color es ilusión. La ética tiene más que ver con el saber vivir y el sabor de la existencia, que con una vida regida por la razón; los juicios de valor de la vida se vuelven virtudes razonables; los sentimientos, razones de vida. (Leff; 2002).

Los valores ambientales surgen contra la cultura del poder fundado en la razón tecnológica y la racionalidad económica. Se reivindican los valores de la subjetividad, la diversidad cultural, la democracia participativa y la tolerancia; se valoran la autodeterminación, el desarrollo endógeno, los saberes tradicionales y los sistemas de complementación y de intercambios comunitarios. La ética ambiental reivindica los valores del humanismo: la integridad humana, el sentido de la existencia, la so-

lidaridad social, el rencantamiento de la vida y la erotización del mundo. (Leff, 1998).

El racionalismo crítico y la ética ambientalista no sólo buscan despertar al ser humano de su pesadilla deshumanizante, de su enajenación de la técnica, y recuperar sus valores esenciales; su propósito es crear condiciones para la creatividad de todos, la realización de sus potenciales, abrir las opciones hacia la heterogeneidad de sentidos de existencia, el encantamiento de la vida y nuevas formas de solidaridad social. (Leff, 1998).

La ética ambiental vincula la conservación de la diversidad biológica del planeta con el respeto a la heterogeneidad étnica y cultural de la especie humana. Ambos principios se conjugan en el objetivo de preservar los recursos naturales e involucrar a las comunidades en la gestión de su ambiente. El respeto a la diversidad étnica, además de su valor humano intrínseco, tiene implicaciones para las estrategias de apropiación y manejo de los recursos naturales. (Leff, 1998; 2005).

Aunque los derechos ambientales han convertido a la “humanidad” en sujeto de derecho internacional, ello no implica que todos los seres humanos tengan el mismo derecho a beneficiarse del “patrimonio común de la Humanidad”. En realidad, los Estados son los únicos sujetos de este nuevo derecho internacional. Así, se han establecido convenios y normas para el comportamiento de la comunidad de naciones, más que principios para el acceso social y comunitario a los recursos ambientales. Las normas jurídicas sancionan conductas individuales que generan efectos nocivos para el ambiente, sin definir el campo de los nuevos derechos colectivos que reorientan las formas de producción y apropiación de los bienes comunes de la naturaleza. (Leff, 1998).

En este sentido, la cuestión ambiental está ampliando el marco de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales. Los sistemas jurídicos se están transformando para atender los conflictos de apropiación y manejo de bienes comunes. Estos nuevos derechos incorporan principios sobre la propiedad colectiva de los recursos naturales, orientados a la conservación y la administración de los bienes comunes, como los fondos marinos y el espacio ultraterrestre. Sin embargo, los conflictos en torno a la apropiación y manejo de la biodiversidad – en los

que se anteponen los derechos de propiedad intelectual de las empresas de biotecnología sobre los derechos de las comunidades que habitan esas reservas de biodiversidad-, ponen en claro que los valores éticos siguen sujetos a los intereses económicos. (Leff, 1998; 2005).

En conclusión, la contribución de Enrique Leff al pensamiento ambiental latinoamericano ha sido imprescindible para el estudio de nuevas concepciones ambientales en la postmodernidad y más allá, desde diversas aristas del saber:

- Se contraponen y hace crítica ante la crisis ambiental desde el análisis y desmonte de las argumentaciones de discursos y políticas neoliberales de desarrollo sustentable desde un paradigma economicista y mercantilista de la naturaleza.
- Configura colectivamente una nueva epistemología ambiental que permite generar las bases de una nueva visión de mundo desde su saber y racionalidad ambiental en contraposición a las corrientes epistémicas y paradigmáticas dominadoras y hegemónicas positivistas, estrechamente vinculadas con el sistema capitalista y sus métodos y aplicaciones de corte neoliberal y mercantilización o cosificación de la naturaleza para su apropiación desde su racionalidad económica.
- Propone permanente un nuevo enfoque paradigmático alternativo y emergente productivo desde una racionalidad ambiental a partir de la crítica a la racionalidad económica dominante proveniente del sistema capitalista en la valoración cosificada de la naturaleza.
- Deconstruye y construye fundamentos teóricos ambientales desde un enfoque complejo y métodos de hermenéutica crítica desde el eco-marxismo, de la resignificación de los conceptos de ambiente, el saber, la racionalidad y la ética ambiental.
- El ambiente lo resignificó como un potencial productivo sustentable y sostenible; es decir, materializado desde el pensamiento complejo en una nueva racionalidad social que integra procesos ecológicos, tecnológicos y culturales, para generar un desarrollo alternativo desde un nuevo saber ambiental.

- Impulsa una política de la diferencia y del diálogo de saberes en acciones protagónicas y participativas del saber ambiental locales, especiales y territoriales para la visibilización de identidades de las comunidades y pueblos originarios en lo que Leff denomina como un principio de reapropiación de la naturaleza.
- Orienta la concepción ética como filosofía de vida, creativa, capaz de reconstruir pensamientos y sentimientos hacia la vida y la buena vida, que sólo la autoría y autonomía permiten construir una ética que pueda ser socialmente asimilada y subjetivamente incorporada como una forma de ser en el mundo, más que como un código social de conducta. Contribuye a una ética de la sustentabilidad de la vida en el planeta a través de la elaboración colectiva del “Manifiesto por la Vida”, donde plasmó los principios éticos y derechos del humano para el buen vivir con condiciones de vida para la satisfacción de necesidades básicas y cumplimiento de valores y derechos ambientales en el estar planetario
- Caracteriza a lo largo de la historia humana los discursos ambientales y la manera como éstos han dominado desde el poder del conocimiento, como han influido en la economía y en la política, comprando posiciones y visiones de mundo desde el dominio económico y la cosificación de la naturaleza en el uso y apropiación de los recursos naturales.

Las contribuciones que ha hecho Enrique Leff Zimmerman ha permitido concienciar y formar a muchas personas desde académicos hasta comunidades venezolanas, así como formarnos como educadores ambientales y docentes, también a estudiantes y líderes en el Programa de Formación de grado en Gestión Ambiental, permitiendo abrir nuevas visiones de mundo desde el ecosocialismo bolivariano en el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVILA, Sofía. (2015). Entrevista a Enrique Leff. Disponible en: [Consultado: 2 de mayo 2020]
- DUVAL, Guy. (2007). Enrique Leff, *Aventuras de la epistemología ambiental. De la articulación de las ciencias al diálogo de saberes*, Siglo XXI Editores, México, 138 p. Polis Revista Latinoamericana, N° 16. Disponible en: <http://journals.openedition.org/POLIS/4786> [Consultado, 2 de mayo 2020]
- LEFF, Enrique (Comp,1994). Ciencias Sociales y Formación Ambiental. Editorial Gedisa, Barcelona.
- _____. (Comp. 2002). *Ética, Vida, Sustentabilidad*. Ediciones del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. Méjico.
- _____. (1998). Saber ambiental, sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder. Siglo XXI Editores. Méjico.
- _____. (2002). Ética por la Vida. Elogio de la voluntad de Poder. En: *Ética, Vida, Sustentabilidad*. Leff, Enrique. (Comp. 2002). Ediciones del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente, Red de Formación Ambiental para América Latina y el Caribe. Méjico.
- _____. (2004). La Racionalidad Ambiental: La reapropiación social de la naturaleza. Siglo XXI Editores. Méjico.
- _____. (2004). La Racionalidad Ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. Revista Polis. Vol. 2, N° 7. Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500705> [Consultado en: 2 de febrero de 2020]
- _____. (2005). La Geopolítica de la Biodiversidad y el Desarrollo Sustentable: economización del mundo, racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/reggen/pp12.pdf> [Consultado en: 2 de febrero de 2020]

- _____. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. Siglo XXI Editores, México.
- _____. (2007). La Complejidad Ambiental. Revista Polis. Vol. 6, N° 16. P.p. 1-9. Chile. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501605> [Consultado en: 2 de febrero de 2020]
- _____. (2014). La Apuesta por la Vida, Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur. Ediciones Siglo XXI. México.
- _____. (2018). *El Fuego de la Vida: Heidegger ante la Cuestión Ambiental*, Siglo XXI Editores, México.
- LUQUE, Diana. (2009). Discursos Sustentables. Siglo XXI Editores de Enrique Leff. Polis, Revista Latinoamericana.
- PARALES. (2014). Biografía de Enrique Leff Zimmerman. Disponible en: [Consultado en: 2 de febrero de 2020]
- SALAS, Ricardo. (2018). Presentación del libro de Enrique Leff: *Fuego de la Vida: Heidegger ante la Cuestión Ambiental*. Siglo XXI Editores, México.
- TOBASURA, Isaías (2006). Ciencias Sociales y Formación Ambiental.

RESEÑA LITERARIA LENIN ROBERTO ROMERO ROSA PEDAGOGO VENEZOLANO

Dra. Mildred Heredia

Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios Sociales y Culturales
heredia.mildred@gmail.com



La transformación educativa y sus tensiones en un contexto de refundación constituyente, supone que una de las palancas del pensamiento crítico lo constituyen la educación como práctica docente para pensar y transformar las relaciones, sus intercambios, y sus alcances, en cuanto al rol que el ser social y político desempeña en los procesos de decisiones, transformaciones y resignificación de los nuevos acontecimientos que dan origen al Estado y sus nuevas instituciones, una de ellas lo centraliza la escuela y su protagonismos.

Lenin Romero 2018

1. INTRODUCCIÓN

En el marco del Posdoctorado en Educación de la Universidad Bolivariana de Venezuela, del Centro de Estudio de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica (CEPEC). En la línea de investigación Epistemología del Sur; presento la reseña literaria de: **Lenin Roberto Romero Rosa**, pedagogo venezolano, nacido el 11 de febrero de 1945, en el estado Lara en un pueblo llamado Anzoátegui. Un enamorado de la educación y hace de esta su bandera de lucha política por una sociedad justa, con igualdad

de condiciones y de oportunidades para una vida digna. En este reseñar sintetizo brevemente las diferentes responsabilidades asumidas por este maestro amante de la educación.

Actualmente: Presidente de la Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC). Coordinador del Sistema de Investigación y Formación del Magisterio Venezolano. Secretario del Consejo Directivo Provisional de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM). Profesor Investigador-Agregado de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Coordinador del Núcleo de Investigación “Gestión Educativa Local” NIGEL-UBV. Investigador PEII. Premio Nacional de Ciencia y Tecnología como Grupo de Investigación Consolidado 2015 en la mención: Educación y Justicia Comunal. Fue profesor de la Escuela Estudios Políticos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y de la Escuela Educación de la Universidad Central de Venezuela. Parlamentario Regional y Nacional Constituyente por el Estado Lara. Representante de Venezuela ante el Instituto Interamericano del Niño. Es Maestro Normalista. Lic. Educación. Especialista en planificación de la educación. Magister en Educación Superior. Doctorate en Ciencias - Mención Ciencias Políticas UCV.

En cuanto a su producción intelectual cuenta con gran variedad de artículos, trabajos académicos, textos de los cuales seleccione uno publicado recientemente por la Editorial Académica Española en el año 2018, por acércanos a la realidad actual educativa venezolana que seguidamente detallo.

2. LA CHAMBA JUVENIL MOVIMIENTO PEDAGÓGICO: ¿UNA OPCIÓN O DESAFÍO? PERSPECTIVAS EN EL INGRESO A LA DOCENCIA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN VENEZUELA

Este texto nos presenta el enfoque de la educación emancipadora y la pedagogía crítica de una experiencia educativa en desarrollo, que permite la construcción de referentes teóricos para ir construyendo una pedagogía Nuestramericana, dando aportes a la línea de investigación epistemología del sur del CEPEC.

El autor nos presenta una investigación sistémica y sistemática; donde su lugar de enunciación es la realidad, las experiencias vividas, los procedimientos y acciones que se fueron desarrollando en el diseño e implementación de la política pública del Estado venezolano “Chamba Juvenil” en el marco del Ministerio del Poder Popular para la Educación. En la presentación y explicación inicial el autor nos delinea el marco constitucional y legal que sustentan las misiones en Venezuela, así como el contexto de tensiones políticas en que se desarrolla la misma. Nos define las misiones en Venezuela “acciones del Estado dirigidas a lograr la efectividad del cumplimiento de los derechos políticos y sociales” para la satisfacción de las necesidades y derechos sociales consagrados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

En este sentido hace énfasis en la importancia del Consejo Nacional de Políticas Sociales para el surgimiento de las misiones, es la instancia que se encarga de realizar el estudio diagnóstico y un análisis prospectivo de la situación y problema que se busca atender o resolver.

El libro está estructurado en tres capítulos en formas de ensayos como lo señala el autor; que dan cuenta de la indagación lógica del proceso de ingreso al primer empleo de los chambistas en el magisterio venezolano.

El primer capítulo titulado: La Chamba Juvenil en el Magisterio Venezolano, nos plantea como los aspirantes a la chamba juvenil son incorporados a lo que se llama Plan Especial de Incorporación de los Desempleados Educadores al Servicio Educativo, se destaca la importancia de los centros de investigación y formación, los campos temáticos para la conformación de grupos de investigación, que son los nichos de conocimiento para la indagación lógica de reflexión acción partiendo de dos categorías claves Educación popular y Sujetos de conocimiento a partir del contexto, para ello desarrolla una metodología de indagación-lógica reflexión-acción-integración de los diferentes sujetos, agentes y actores en un territorio, que están involucrados en el proceso de la chamba juvenil la aproximación e integración de este docente a la escuela, como lo señala el autor es comprender y explicar lo que está ocurriendo.

La experiencia de la “chamba juvenil y la Micromisión “Simón Rodríguez” como objeto de la indagación. Es la descripción de como comienza la experiencia cuales fueron las acciones y procesos para la formación docente en la práctica y el perfil de ingreso de los chambistas que se realiza a través de la convocatoria pública para su acceso al primer empleo, ser egresado de la Universidad tradicional, o de otra Universidad nacional, experimental, estar desempleado, edad entre 19 y 35 años, que poseyera el carnet de la patria, y que además deseara continuar formándose (educación avanzada).

Es plantear la transformación educativa lo cual lo lleva como investigador a interrogar la realidad planteado las siguientes preguntas; ¿Cómo abordamos la formación y la autoformación?, ¿Qué entendemos por investigación? ¿Qué tipo de indagación hacer?, sugiere entenderla como una pesquisa sistemática y mantenida, planificada y autocrítica, que se halla sometida a la crítica pública y a las comprobaciones empíricas en donde éstas resulten adecuadas. Particulares que compartimos las tensiones que esto implica en el contexto de la refundación constituyente.

La metódica del trabajo está centrada en la realidad; partiendo de la experiencia vivida que permite a cada uno de los sujetos de investigación que forman parte de la procesos y acciones de la formación docente en la práctica, tomando en cuenta como lo indica el autor sentido, ritmo y significados de las palabras, habladas o escritas, y ayuda también a mirar u observar cómo las acciones comprometen los juicios y sus alcances praxicos, sobre todo, cuando estos emergen de las realidades y reciprocidades locales, situadas, en sus lógicas de construcción, o deconstrucción, recomposición, tanto teóricas como prácticas.

En este sentido, en el capítulo II titulado: El Relato en la Chamba Juvenil, es planteada por el autor; como una metódica de trabajo que toma en cuenta cinco ámbitos de acción donde el sujeto en formación (Chambista) tiene que tener presente en su proceso de formación: el contexto, la capacidad comunicativa, el aprendizaje socio -político, la pedagogía crítica, vocacional en la formación para el trabajo.

Se puede observar como lo señala el autor en la construcción “Yo personal cuando se incluyen en la chamba, y su yo social cuando se in-

sertan en los grupos de investigación-acción” (2018;65). Se nos plantea esta metódica del relato para ir revisando como lo plantea en el texto; la narrativa que van construyendo los sujetos de formación, en cuanto reflexividad identitaria en distintas dimensiones personal-social, ético-política y teórico-práctica. El narrar la experiencia para la construcción de un discurso, un lenguaje común que den cuentas de la resignificación de la praxis pedagógica que se están desarrollando desde la experiencia de la Chamba Juvenil, con el enfoque de aprendizaje colectivo, en servicio, participativo y protagónico de los sujetos de conocimiento. Esto demanda que los sujetos pedagógicos en formación vinculen su praxis en la vida cotidiana de la escuela, con la investigación de la realidad para la transformación, donde los relatos nos presentan el desarrollo de la pedagogía de contexto para un enfoque productivo de la cadena de valor social al aprender haciendo.

En el capítulo tres titulado: Movimiento Pedagógico “Chamba Juvenil”, el autor destaca la bisagra que articula a la Micromisión “Simón Rodríguez” y el Plan Especial “Chamba Juvenil” para los despliegues de acompañamientos del proceso de las experiencias de formación e investigación, que tienen como producto la elaboración y discusión de los relatos, lo cual le permite definirlo como un movimiento pedagógico por las siguientes características: sujetos o actores críticos, asumen sus responsabilidades docentes y ética en sus escritos con transparencia y vivencias fácticas en cada territorio, no se dejan someter por la secularidad del poder, asumen sus posturas con pensamiento propios, son constructores de un pensamiento crítico en la escuela y su experiencia, trabajan en colectivo, estos son indicios para crear este movimiento que tiene ante sí el reto de la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la realidad de su contexto.

Son 10.000 ciudadanos y ciudadanas “merecen, una oportunidad, para formarse en una escuela crítica, en torno a experiencias reales, que sirvan de nichos para pensar y reflexionar” (2018; 79), los retos de la sociedad venezolana del XXI en un contexto de guerra multiforme. De aquí la importancia de que este movimiento este motivado a estudiar, luchar, donde la experiencia, los aprendizajes colectivos, la realidad, son

fundamentales para seguir potenciando este sujeto pedagógico participativo y protagónico, crítico reflexivo para seguir fortaleciendo este movimiento de pedagógico de transformación social.

En este capítulo el autor nos hace una invitación a través de unas interrogantes que las considero muy pertinentes para el cierre de esta reseña literario que nos invitan a pensar y reflexiona. “ Me he preguntado: será que es necesario ¿diseñar una transición cognoscitiva para este colectivo?, existirá en las instituciones formadoras la posibilidad de ¿elaborar un currículo que ofrezca oportunidades metacognitivas para crear y recrear?, ¿acaso los grupos formadores y creadores de la educación emancipadora y la enseñanza constructiva se disponen a compartir sus sueños con los chambistas?, será ¿ qué es posible iniciar un debate que procure construir una mirada crítica del plan especial de formación del Chambista? , ¿Será posible compartir sin descalificar? , o al menos sin acudir en la discusión a la ¿Gaceta? O, mejor dicho, seremos capaces de abogar por el ¿conocimiento constituyente?, coño podemos pensar entre todos.”

El pensarlo entre todos es una práctica de la vida cotidiana de este maestro; en cada uno de su producción intelectual podemos observar cómo se visibiliza al otro, como la práctica de la construcción del conocimiento es colectiva, participativa y protagónica está reflejada en cada uno de sus trabajos de investigador. A continuación, presentamos algunos de los trabajos más recientes del maestro Lenin Roberto Romero Rosa.

3. PRODUCCIÓN INTELECTUAL VIVA DE LENIN ROMERO

Este apartado nos permite dar cuenta de los aportes de la producción intelectual que hemos denominado viva; porque el maestro Lenin está en constante resignificación de su pensamiento crítico en los diferentes escenarios, educativo, pedagógico, científico, humanístico y tecnológico. Es un pensamiento dinámico donde el conocimiento es un acontecimiento de la vida, que se construye con el firme compromiso de pensar la educación para la transformación social.

- Pedagogía Decolonial Bolivariana - Robinsoniana: El Aula-Taller como Experiencia de una Pedagogía Decolonial desde el Saber-Hacer del Aprendizaje – Servicio (2020).
- La Chamba Juvenil Movimiento Pedagógico: ¿Una opción o desafío?: Perspectivas en el ingreso a la docencia de la Educación Básica en Venezuela (2018).
- Aproximación a la Historia de la Micromisión Simón Rodríguez y los Programas Iniciales. Prólogo y artículo titulado: Premisas, nexos y sentidos políticos de un programa de investigación en la Chamba Juvenil de la Micromisión “Simón Rodríguez” (2018).
- La Escuela Técnica Profesional y La Gestión Escolar (2018).
- Congreso Pedagógico en el Circuito Educativo de Ciudad Caribia y el Liceo “Guaicaipuro”: Experiencia en los Grupos Estables (2017).
- Nexos Líquidos del Aprendizaje Emancipador, Aprendizaje Dual, y Transformación Educativa en el Liceo Gran Cacique Guaicaipuro de “Ciudad Caribia” (2017).
- Un acercamiento al Estudio de las insuficiencias en el metabolismo del “Buen Vivir” en Ciudad Caribia desde la investigación, acción, participación del Grupo Consolidado (2016-2018). Mimeografiado. Caracas: NIGEL-UBV.
- La escuela pública y su resignificación en el contexto de la comuna (2016).
- Capacidades, Expectativas y Articulaciones en Ciudad Caribia: Una Mirada del Sujeto Político Situado (2016).
- El aprendizaje solidario y el diseño del proyecto comunitario (2014).
- Participante del proyecto “Componentes formativos del programa de fortalecimiento de los Consejos Locales de Planificación Pública en su elaboración y publicación por la Escuela de Gerencia Social del Ministerio de la Familia financiado por PDVSA 2004.
- Notas sobre la integración del Subsistema de Educación Superior en Venezuela. Documento presentado ante la II Convención de la Asociación de profesores de Colegios e institutos universitarios. 1981

- Publicación en la Revista Papeles Universitarios del artículo especializado: “Formación social y educación superior en Venezuela”. 1978
- Publicación en la Revista Papeles Universitarios y unidad de investigación de la Escuela de Educación UCV. Coautor del estudio caracterización de la realidad educativa nacional: pre diagnóstico 1977

Para la reflexión final de esta reseña literaria planteo lo significativo y gratificante que ha sido estudiar este texto, como otros materiales del maestro para dar cuenta de las ideas pedagógicas, como ser humano, un sujeto de conocimiento vivo ese es el maestro Lenin Romero, comprometido hasta los tuétanos de sus huesos por una educación con justicia social en igualdad de condiciones y oportunidades, con una gran responsabilidad, porque hay que preguntarle estás de acuerdo con la interpretación y argumentación que realizo de tu texto, me autorizas para escribir sobre tu libro. El me cedió el honor de ser compañeros y equipo de trabajo de un Núcleo de investigación en “Gestión Educativa Local” NIGEL donde su filosofía es el trabajo colectivo, participativo, protagónico, donde el sentido de lo humano, el reconocimiento del otro; forma parte de su esencia, es un gran pedagogo porque en cada fibra de su ser vibra el enseñar a otro para que camine y trace su propia ruta en ese aprender-aprender desde la disertación que nutre nuestra praxis donde la investigación y la docencia son una forma de vida. Gracias amigo.

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

ROMERO, Lenin (2018). La Chamba Juvenil Movimiento Pedagógico: ¿Una opción o desafío? Perspectivas en el ingreso a la docencia de la Educación Básica en Venezuela. Alemania: Editorial Académica Española.

ERNESTO GUEVARA DE LA SERNA “CHE GUEVARA

Dr. José Ángel Lamas Pinzón

Universidad Bolivariana de Venezuela

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación se realiza como parte del programa Postdoctoral en Pensamiento Crítico Latinoamericano de la Universidad Bolivariana de Venezuela, es de gran importancia política motivado a que el Che Guevara fue un precursor del marxismo en Latinoamérica y así evitando la proliferación del capitalismo por parte del bloque hegemónico imperialista estadounidense y así su alienación por el planeta tierra.

Ernesto Guevara de la Serna (CHE), nació en Villa del Rosario, Argentina en 1928, fallece a manos del ejército boliviano en el Pueblo de Higuera en 1967, aunque toda su captura propiciada desde el Imperio de Norteamérica, con la finalidad de acabar con este gran revolucionario iberoamericano, quien se unió a Fidel Castro en 1955, para acabar con la Dictadura en el noble pueblo de Cuba impuesta por Fulgencio Batista. Siendo uno de los principales actores del triunfo de la Revolución Cubana (1959), luego de desempeñar varios cargos de relevancia en el gobierno de Fidel Castro, decide extender su revolución a otros países de Latinoamérica, retomando su actividad guerrillera en 1966 en Bolivia, siendo capturado y posteriormente ejecutado por órdenes del Imperio Norteamericano en el año 1967.

Casi treinta años después es localizado su cuerpo, enterrado en una fosa común debajo de una vieja pista de aterrizaje en valle grande (Bolivia), lugar que identifico el General retirado Mario Vargas Salinas quien fue testigo de los hechos de 1967.

El Che Guevara se convirtió gracias a su lucha antiimperialista y contra de la dictadura por la cual entregó su vida, es el máximo mito revolucionario del siglo XX y su figura inmortalizada por una célebre fotografía de Alberto Korda, la cual ha recorrido los confines del planeta para inmortalizarlo, siendo un icono de todas las juventudes desde los años sesenta, quedando como símbolo de ideal, libertad y justicia, actualmente sigue siendo una figura idolatrada por muchos revolucionarios del mundo.

Ernesto Guevara de la Serna no nació revolucionario, se hizo revolucionario, gracias a su gran virtud de libertario que lo llevo a conocer otras latitudes y su participación en la oposición y militancia izquierdista contra Juan Domingo Perón, nació en el seno de una familia de clase alta en Argentina, lo cual no le impidió seguir una ruta revolucionaria, realizó estudios de medicina y desde 1953 viajó por varios países como Venezuela, Guatemala, Ecuador, Perú, donde se pudo percatar de la miseria en que vivían los pobladores de Hispanoamérica y siempre notando la presencia imperial norteamericana en toda la región, participando siempre en movimientos múltiples contestatarios en contra de la alienación y ordenes impuestas por el imperio norteamericano, experiencias que lo convirtieron e inclinaron definitivamente en un Marxista.

En 1947, al graduarse de bachiller, debe de elegir cual carrera agrararía, le atrae el derecho, pero la influencia de un amigo de apellido Granados resultara decisiva y se inclinara por la medicina. Por los años de 1950, luego de cumplir los veintiún años, Guevara se hizo con un pequeño artilugio de la marca italiana “Micron” y adaptándolo a una vieja bicicleta, logro disponer de un vehículo con el que podía alcanzar los treinta y cinco kilómetros por hora, con aquel liviano armatoste en nueve semanas recorrió cuatro mil kilómetros a lo largo y ancho de doce provincias argentinas, gracias a esto sale a la luz pública por primera vez en la revista ilustrada El Grafico.

En 1951, junto con su amigo Granados Alberto abandonan la argentina para viajar en moto por Suramérica, y nuevamente figura en la palestra pública en un artículo publicado en el año 1952, el Diario Austral de Temuco (Chile) “ Desde ayer se encuentra en Temuco el doctor en bioquímica señor Alberto Granados y el estudiante de Medicina de

la Universidad de Buenos Aires, señor Ernesto Guevara de la Serna, quienes cumplen una raid en motocicleta con el propósito de visitar los principales países latinoamericanos. Los raidistas partieron de la provincia de Córdoba y después de recorrer todo el norte argentino pasaron a Chile por Peulla y luego visitaron Petrohué, Osorno y Valdivia, punto este último de donde a Temuco. Efectúan el viaje en una moto... con la posibilidad de visitar ese lejano leprosorio de nuestra isla del Pacífico y desean terminar su gira en Venezuela”

En Venezuela, los amigos argentinos con quienes vive se dedican a transportar a Florida caballos de carreras en un avión acondicionado para dicho tráfico. A Ernesto le basta con que le digan que el viaje es gratis, no tiene dinero, ni siquiera ropa, pero se va a Miami.

En 1952, vuelve a su patria y retoma sus estudios de medicina, culmina las doce materias restantes y prepara una notable tesis doctoral sobre afecciones alérgicas, enfermedades que Guevara conocía muy bien, ya que desde niño la había sufrido en carne propia, gracias a esto con el flamante título de doctor en el bolsillo, Ernesto Guevara de la Serna se halla en la encrucijada decisiva de su vida.

Hilda Gadea, una joven muy seria, como correspondía las animadoras de la vanguardia política. Recordó su primera impresión: el joven Guevara tenía “una voz ronca, muy varonil, lo que no se esperaba por su aparente fragilidad, sus movimientos eran ágiles y rápidos, pero dando la sensación de estar siempre muy calmado, note que tenía una mirada inteligente y observadora y sus comentarios eran muy agudos”. Primera esposa de Ernesto y madre de Hildita, su primera hija.

En casa del intelectual nicaragüense Edelberto Torres, tiene una aproximación a la insurgencia Moncadista, a través de algunos participantes del asalto al cuartel. Asilados en la embajada de Guatemala en la Habana, Antonio “Ñico” López y otros insurgentes finalmente habían podido escapar de la policía hacia un destierro amparado por Arbenz. Y será Ñico quien bautice a Ernesto con la palabra “Che”, la muletilla coloquial del Río de la Plata. El apodo observa Ernesto, tiene una vaga reminiscencia “tangueril”, cualidad de la que ha intentado librarse en su viaje y que ahora le es restituida, precisamente por un cubano.

“Mi alma comunista se expande pletórica: ha salido igualita a Mao Tsé Tsung”, Guevara anuncia el nacimiento de Hildita.

“Unos muchachos cubanos, revolucionarios, me invitaron a que ayudara al movimiento con mis “conocimientos” médicos y yo acepte porque es el tipo de laburo (trabajo) que place (va)” Carta a Tita Infante.

“Un joven líder cubano me invito a ingresar a su movimiento, que era de liberación armada de su tierra. Yo, por supuesto acepte.” Carta a su padre.

Cuando estuvo en México en 1955 conoció a los hermanos Castro (Fidel y Raúl) quienes pretendían lograr una expedición a Cuba totalmente revolucionaria con la finalidad de derrocar la dictadura de Fulgencio Batista. De inmediato creció una amistad con estos hermanos y se unió al grupo motivado por su inclinación libertaria, pero no como combatiente si no como médico, logrando desembarcar en Cuba en 1956. Una vez instalados en Sierra Maestra, Guevara en un acto de proeza combatiente pasa de medico a lugarteniente y comanda una columna que se dirige por las montañas orientales con la finalidad de conquistar la isla. Estuvo al mando de una columna en 1958 en santa clara, donde esa toma fue decisiva para el derrocamiento de la dictadura, finalmente entrando en la habana en 1959.

“Hoy acordándome de vos me entró, como en los tangos, una melancólica necesidad de añorar. ... Lo esencial es que me siento tangueril, vale decir un poco argentino” Carta a su madre.

Guevara se había adherido al plan de libertar a Cuba con el entusiasmo que despertaba en él cualquier aventura. Su decisión fue tomada súbitamente, sin reflexionar ni sopesar el pro y el contra. Así lo recuerda Fidel en su homenaje póstumo: “En una noche se convirtió en un futuro expedicionario del Granma. Pero, en aquel entonces, aquella expedición no tenía ni barco, ni armas ni tropas. Y así es como, junto con Raúl, el “Che” integró el grupo de los dos primeros en la lista del Granma.” –Granma, nombre clave que los comprometidos daban al desembarco en Cuba. –

Ernesto Guevara se ha entregado con alma y cuerpo a la nueva aventura, por su aspecto político, donde al fin Guevara adopta una conciencia

política; con ciertas dudas en su pensamiento, por lagunas y contradicciones, debido a la inmadurez de una formación tan deficitaria como la de sus camaradas cubanos, y sin excluir de tal aserto al propio Fidel Castro.

Lo importante para Guevara en ese momento es el lado humano, se siente hermanado con los cubanos y se hace de muchos amigos, donde el Che tiene a su cargo el adiestramiento gimnástico y la organización sanitaria del reducido contingente. El desembarco resulta un total fracaso, ya que sufrieron un gran ataque por las fuerzas militares del dictador Batista, muchos perecen, otros quedaron prisioneros por las fuerzas militares, los afortunados que lograron escapar se reagrupan en la Sierra Maestra donde constituyen la primera guerrilla, a lo cual en los meses siguientes se unirán campesinos de bohíos cercanos.

“Aquí, desde la Maniagua cubana, como si realmente fuera un soldado (sucio y harapiento estoy, por lo menos), escribo sobre un plato de campaña, con el fusil a mi lado y un nuevo aditamento entre los labios: un tabaco”. Carta a Hilda Gadea, la primera desde su partida.

En un ejército regular el médico no participa en los combates, en la guerrilla las funciones son un poco diferentes, aunque los primeros meses de lucha de modo no oficial siempre fue considerado un médico. Guevara tenía que cumplir deberes de médico en cada poblado donde llegaban, se da el caso singular de que será en un cometido más médico-sanitario que ningún otro donde Guevara revele sus condiciones de jefe de guerrillas, tiene a su cargo la conducción de un convoy de heridos separado de la columna principal para no entorpecer la marcha. El Jefe de mayor grado en el convoy era el capitán Almeida, pero estaba muy herido y no podía ejercer el mando, esto hace que Guevara asuma el mando, consiguiendo un éxito total.

Después de cumplir a plena satisfacción la difícil tarea, Guevara logra ver hecho realidad su sueño dorado, ser admitido en el mando con funciones estrictamente militares con el grado de capitán, estando constituido el mando militar por Fidel, Ciro Redondo, Manuel Fajardo, Jorge Sotús, Julio Díaz, Ramiro Valdés y Nano Díaz, se estaba formando en ese entonces una nueva columna la cual es entregada a Guevara, pero

lo más importante es que quedaban bajo su mando Ramiro Valdés y Ciro Redondo, ese grado de capitán duro pocos días, ya que se escribía una carta de felicitación a Frank País conocido como “Carlos”, y cuando se estaba colocando los nombres para la firma Fidel Castro ordeno “Ponle comandante”, cuando se iba a poner su grado militar, de ese modo informal y casi de soslayo quedo grabado en la historia Comandante de la segunda columna del ejército guerrillero, la que a la poste se le llamaría número cuatro.

Edelfin Mendoza (Combatiente):

“Cuando el Che va a firmar la carta a Frank País, que Fidel dice: ponle Comandante, se le salió una sonrisa, una alegría, que se yo: había que verle a ese hombre la cara”

El nuevo jefe al mando en campaña decide no defraudar a quienes depositaron su confianza en él, por lo que decide hacer su primera operación dirigiendo personalmente el ataque a la localidad de Bueyecito, donde va acompañado por uno de sus hombres para sorprender la guardia del cuartel, al estar cara a cara con el centinela Guevara le da la voz de alto apuntándolo con su “Thompson” pero este realiza un movimiento y Guevara dispara, fallando y quedando indefenso, su compañero Israel Pardo tiró pero su fusil no dispara, el grupo guerrillero posteriormente se abalanzó sobre la guarnición y tomaron la misma, logrando un gran botín de armas para la guerrilla.

El “Che” descubre una excelente táctica que es de concentrar el fuego en la vanguardia de las columnas enemigas en marcha, cuando algún hombre que iba en la cabeza caía, los demás se negaban a avanzar. Guevara empieza a conocerse y escucharse en la isla debido a una victoria donde le pone cerco a la pequeña localidad de Pino del Agua y consigue aniquilar la guarnición de Batista, luego se repliega sobre Pico Verde y se reúne con la columna que dirige personalmente Fidel Castro.

En noviembre de 1957, explotaron en la Habana más de cien bombas, con aquella ruidosa demostración los rebeldes hacia saber a todo el país que la comarca del Hombrito en Sierra Maestra era la primera zona libre gracias a un guerrillero conocido como “El Che”.

Fidel Castro al llegar a las últimas fases de la contienda demuestra fiel confianza depositada en Guevara, ya que siempre que una misión parece arriesgada o peligrosa, serán los hombres del “Che” que la llevarán a cabo. La veterana segunda columna es ahora llamada la cuarta, porque se ha multiplicado el número de unidades castristas. Cuando comienza la ofensiva final se agrupan cinco unidades de combate por todo el territorio de la isla, comandadas por Fidel, Raúl, Camilo Cien Fuegos, Juan Almeida, y Ernesto Guevara.

Se gana su Apodo de “EL CHE” motivado a su origen argentino, una vez triunfa la revolución, la situación del país estaba muy tensa ya la renta per cápita era la más alta en americana latina pero su riqueza estaba en pocas manos y existía un gran desequilibrio social, donde el contraste entre el campo y la ciudad eran enormes. Cuando se entra en el plano político, logra darse cuenta que la corrupción era insostenible y existía mucha inoperancia que manejaba ese régimen dictatorial y despótico autoritario de Fulgencio Batista dirigido y tutelado por el imperio norteamericano, la economía estaba totalmente dirigida por dicho imperio y se basaba en turismo, casinos y juegos con una agricultura netamente capitalista que genero un proletariado rural que fue determinante en todo el proceso revolucionario dirigido por Fidel Castro.

Ya derrocado Fulgencio Batista y armado el gobierno revolucionario presidido por Fidel Castro, a Ernesto Guevara se le concede la nacionalidad cubana y de inmediato nombrado Jefe de la Milicia y Director de la Reforma Agraria (1959), posteriormente presidente del Banco Nacional y Ministro de Economía (1960), por ultimo Ministro de Industria (1961). Participo en varias sesiones internacionales como foros, conferencias, ponencias etc., representado al Gobierno revolucionario de Cuba eso sí, siempre denunciando la alienación y poder autoritario que quería ejercer e imponer el imperialismo norteamericano. En sus viajes por todo el mundo logro conocer y entrevistarse con infinidad de líderes revolucionarios existentes para la época.

Para Ernesto Guevara comienza la etapa más difícil de su experiencia, precisamente porque habrá de llevar una vida normal, levantándose todas las mañanas después de haber dormido en una cama normal, ver

gente aburrída, resolver problemas sobre la marcha, en fin, una fatigosa tarea política a la cual el no está acostumbrado.

El Guevara de Sierra Maestra combate la tiranía sin pensar gran cosa en el sistema que haya de sustituirla. Después del triunfo, se ve paulatinamente deslizándose hacia el marxismo; hacia un marxismo desde luego muy *sui generis*.

Existe una foto que fue tomada por Alberto Korda, en un funeral, donde el Che se encontraba en una tribuna improvisada y al asomarse en un instante el Che que estaba detrás de Fidel Castro, Korda aprovechó y le tomó la foto que dio y sigue dando la vuelta al mundo como un ícono de revolucionario en todos los jóvenes del planeta, dicho acto fue en la esquina habanero y de allí se comenzó a utilizar la frase “Patria o Muerte”

El Che acota y precisa que la guerra de guerrillas no es más que un método para lograr un fin que sería la toma del poder o de un gobierno y parte de la lucha armada en Latinoamérica, claro está siendo utilizada en países del tercer mundo y empleada como estrategia por los ejércitos regulares.

Hacia una marcada diferencia en llegar al gobierno por vía pacífica y otra en tomar el poder, en relación a esto no descartaba que los gobiernos burgueses en algún momento y por determinadas circunstancias entregaran el poder a las fuerzas populares pudiéndose iniciar cambios a partir de elecciones, posibilidad que era muy remota para él, pero la mantenía en contexto.

Siempre pensó que todos los movimientos revolucionarios que se dieran, en algún momento iban a ser intervenidos y bloqueados por el Imperialismo Yanqui. Algo que ha ocurrido con mucha certeza a través del tiempo.

Era asiduo contribuyente de la no guerra, siempre la paz y que no es necesario generar guerra en un país cuando pudiera evitarse, porque de acuerdo con Martí es tan criminal quien la promueve como quien la hace.

Existían unas condiciones mínimas sin las cuales no se podría establecer una guerrilla o un grupo pequeño de guerrilleros, ya que un grupo guerrillero no podría producirse, donde no se hubieran agotado las luchas cívicas, donde el gobierno fuera por consulta popular y tuviera un manto constitucional de legalidad, había que hacerle ver al pueblo que las luchas para lograr las reivindicaciones sociales había que hacerse por otra vía y no por vía pacífica porque sería imposible.

2. EL CHE SIERRA ADENTRO:

a. El desembarco:

“Cuando llegamos nos deshicieron. Tuvimos un viaje atroz en el Yate Granma, que ocupábamos 82 expedicionarios, aparte de la tripulación. Una tormenta nos hizo desviar el rumbo y la mayoría de nosotros estábamos descompuestos. El agua y los alimentos se habían terminado y para colmo de males, cuando llegamos a la isla, el yate varó en el barro. Desde el aire y de la costa nos tiraban sin parar y a poco, ya estábamos menos de la mitad con vida. Del total de 82 solo quedamos con Fidel 12. Y en el primer instante el grupo se reducía a 7, puesto que los otros cinco se habían desperdigado. Eso es lo que quedaba del ambicioso Ejército Invasor del Movimiento 26 de julio. Tendidos en la tierra, sin poder hacer fuego para no delatarnos, aguardábamos la decisión final de Fidel, mientras a lo lejos sonaban las baterías navales y las ráfagas de las ametralladoras de la Aviación.”

b. Bautismo de Fuego:

“En ese momento un compañero dejó una caja de balas casi a mis pies, se lo indique y el hombre me contestó con cara que recuerdo perfectamente, por la angustia que reflejaba, algo así como “no es hora para cajas de balas”, e inmediatamente siguió su camino del cañaveral (después murió asesinando por uno de los esbirros de Batista). Quizás esa fue la primera vez que tuve planteado prácticamente ante mí el dilema de mi dedicación a la medicina o mi deber de soldado revolucionario. Tenía delante una mochila llena de medicamentos y una caja de balas, las dos eran mucho peso para transportarlas juntas”

c. Rafael Chao (Combatiente):

“Y corro igual que los otros. Corro exclusivamente para tratar que los tiros no me alcancen y en la confusión aquella me doy cuenta que lo dejamos en el camino. Así que sigo corriendo para esconderme y entonces lo veo a él cogiendo una caja de balas.”

d. Un ataque de asma:

“En aquellos días se había agravado algo mi asma y la falta de medicina me obligo a una inamovilidad similar a la de los heridos: pude mitigar algo la enfermedad fumando hojas secas, de clarín, que es el remedio de la Sierra.”

e. Antonio El Bazuquero (Combatiente):

“En la Sierra el Che fue muy asmático, yo no sé cómo él podía andar porque en casi todo momento estaba ahogado, ahogado. Sin embargo, subía y bajaba por la Sierra con las mochilas, con el arma, con todo su pertrecho como si fuera el hombre más resistente. Ahora, eso sí, si tenía una voluntad muy grande y un ideal más grande todavía: eso era lo que le daba fuerza.”

f. Combate de Malverde:

“El guerrillero no debe de ninguna manera, dejar un compañero herido a merced de las tropas enemigas, pues la suerte de este será, casi seguramente, la muerte. Cueste lo que cueste, hay que retirarlo de las zonas de combate para trasladarlo a un lugar seguro. Las más grandes fatigas y los más grandes peligros deben correrse para esta tarea. El soldado de guerrillas debe ser un extraordinario compañero.”

g. Joel Iglesias (Combatiente):

“Cuando yo salí a la curva, dispararon los tres Garand que tenían y caí herido. Rodolfo, Jeonel y Ricardo se tendieron a ambos lados del camino y comenzaron a combatir contra los soldados, era un suicidio en ese momento, pues había caído frente a donde estaban los guardias y a una distancia muy corta de ellos. Ir donde yo estaba y no quedar muerto o herido, era muy difícil.”

El Che, oyó las voces: hirieron a Joel, a pesar que los soldados estaban atrincherados detrás de un tronco muy cerca, sin decir palabras salió para donde me encontraba tirado en la yerba, y al llegar me miro por arriba las heridas, me toco las piernas y me echo sobre sus hombros.”

h. Hernan Bazalo Avila (Combatiente):

“Los tres soldados agazapados tras el tronco, al reconocer al Che y verlo avanzar parado, con su arma en alto, hacia donde estaba Joel, se asustaron, parece y no dispararon. Eso fue lo que ellos contaron más tarde, después que se rindieron a los rebeldes.”

Al entregar sus cargos pertenecientes al gobierno revolucionario de Cuba, decide volver a Iberoamérica con la finalidad de construir su propia revolución libertaria en estos países empezando por Bolivia, escogiéndolo como su centro de operaciones para avanzar por Suramérica como una nueva guerrilla que de alguna manera irradiara esa influencia hacia argentina su lugar de origen. Con un pequeño grupo de combatientes, comenzó su hazaña y a poner en práctica su teoría, partiendo de la idea que no era necesario esperar que las condiciones sociales hicieran que el pueblo se sublevara, ya que a través de la propia acción armada estas desencadenarían la insurrección en vías de un movimiento revolucionario.

i. Diario del Che en Bolivia:

Che dijo un día a los guerrilleros en Bolivia “Este tipo de lucha nos da la oportunidad de convertirnos en revolucionarios, el escalón más alto de la especie humana, pero también nos permite graduarnos de hombres; los que no puedan alcanzar ninguno de estos dos estadios deben decirlo y dejar la lucha”

Su acción armada nunca despertó a las masas bolivianas para emprender una guerrilla libertaria, su grupo fue conocido y bautizado como Ejército de Liberación Nacional estando integrado por algunos combatientes de la sierra maestra y comunistas bolivianos, nunca encontró el apoyo de los campesinos, punto determinante en su derrota libertaria, además del escaso apoyo de combatientes en las grandes ciudades y rechazado por organizaciones políticas comunistas lo llevaron al fracaso de esta nueva idea libertaria.

j. Diario del Che en Bolivia:

7 de noviembre 1966 “Hoy comienza una nueva etapa. Por la noche llegamos a la finca. El viaje fue bastante bueno. Luego de entrar, convenientemente disfrazados, por la Cochabamba, Pachungo y yo hicimos los contactos y viajamos en jeep, en dos días y dos vehículos”.

En la madrugada del 8 de octubre de 1967, divididos en tres grupos, los rebeldes avanzan hacia la quebrada del Yuro, un terreno de cañadas cortadas en diagonal, que les impide verse unos a otros, aunque estén muy cerca. Al amanecer pasan por un sembradío de papas y un campesino informa a las autoridades de su posición. Hay cientos de soldados en las cercanías al mando del capitán Gary Prado Salmón, comienza el combate, Guevara es herido de un disparo en la pantorrilla derecha.

Simeón Cuba, de cuya convicción guerrillera Guevara dudo más de una vez en su diario, carga a sus espaldas al comandante, con la pierna sangrando y un horrible ataque de asma. En ese instante, todo el lirismo aparece sostenido en el azar de un hombre y en la revelación final de su arrojo: Cuba levanta al comandante y se resiste a abandonarlo. Tres soldados los apuntan, el boliviano grita. “¡ ¡Carajo, este es el Comandante Guevara y lo van a respetar!” La captura se produce momentos después. Cuba sería fusilado posteriormente.

A las siete de la noche, son conducidos a la escuelita de la Higuera. “Papá herido”: el Capitán Gary Prado envía el primero de sus muchos telegramas a los altos mandos de la Paz, en espera de instrucciones.

Treinta minutos antes del 9 de octubre llega un telegrama con el dictamen para el Capitán Prado. El presidente Barrientos ordena ejecutar a los detenidos. Solo resta esperar la mañana, cuando el Coronel Joaquín Zenteno Anaya llegará en helicóptero. Participes directos de su muerte, testigos accidentales de la Higuera, desde la maestra que le acercó una sopa y el soldado que limpia la herida, hasta el cura que se apresura, en vano, a tomarle una confesión que no habría aceptado, la vida cambió para todos ellos. Vivieron para contar como se inmiscuyeron en esa escena de la Historia y como Bolivia convirtió al guerrillero en un Mártir Cristiano.

Totalmente desasistido en la selva boliviana se adoleció nuevamente de su enfermedad o dolencia asmática que presento desde niño, aparte de ser delatado por los campesinos en las posiciones estratégicas donde se encontraba, cayó en una emboscada en la quebrada del yuro, que le tendió el ejército boliviano apoyado por la Central de Inteligencia Ame-

ricana (CIA), siendo capturado vivo y posteriormente asesinado por órdenes del imperialismo norteamericano (1967).

Un agente de la CIA Félix Rodríguez, se encarga de que le tomen tres fotos al preso, las cuales serán dadas a conocer por el gobierno boliviano décadas más tarde, dado que demuestran que Guevara no fue muerto en combate sino ejecutado. Las manos esposadas sobre el vientre, una melena que es una crin y el pecho desnudo, porque su camisa se ha quedado sin botones.

Algunos dicen que el suboficial Mario Terán, se ofrece para cumplir la sentencia. Pero cuando le toca entrar a la habitación, tiembla de miedo. Guevara está sentado en el piso, la espalda contra la pared. La herida ha dejado de sangrar. Ve temblar a su verdugo y lo alienta: "Tira, cobarde, que vas a matar a un hombre". El muchacho retrocede cierra los ojos y hace fuego. Hay una segunda ráfaga de tiros. Antes de que otro soldado colabore con un disparo final el 9 de octubre de 1967 a las 01:10 de la tarde.

Otros indican que el Capitán Prado le disparó una ráfaga de metralleta; cuatro proyectiles dieron en el blanco. El coronel Serlnich le dio el tiro de gracia. En la tarde, el cuerpo es cubierto con una lona y amarrado a los patines de un helicóptero, para ser conducido al pueblo de Vallegrande.

En la lavandería de un hospital, nuestro señor de malta, dos hombres y una enfermera lo lavan, le cortan el cabello para dejarlo presentable. El cuerpo es inyectado con formol a fin de disponerlo para la exhibición popular. Dice Gary Prado "...lo que querían era mostrar que este era el Che; poder decir: Aquí está, hemos ganado".

Los efectos personales del Che, fueron repartidos como botín de guerra. El Coronel Zenteno Anaya conservo el rifle Garand; Félix Rodríguez el agente de la CIA se quedó con la bolsa de tabaco y uno de los dos relojes, un Rolex Oyster Perpetual, regalo del gobierno cubano, para el verdugo quedo la pipa.

Roberto Guevara, Abogado, hermano del Che llega a Vallegrande el 10 de octubre para reclamar sus restos, pero no le permitieron verlo, indicándole que lo habían cremado.

Sus restos fueron desaparecidos por el Gobierno Boliviano con apoyo del Gobierno Norteamericano y la CIA, ambas manos del Che fueron seccionadas y conservadas en un frasco con formol. El Ministro de Interior Boliviano Antonio Arguedas robo las manos junto con el microfilm que contenía el diario del Che en Bolivia de su puño y letra y lo hizo llegar todo a Cuba.

k. Diario del Che en Bolivia:

7 de octubre 1967 “Se cumplieron los 11 meses de nuestra inauguración guerrillera sin complicaciones, bucólicamente; hasta las 12:30 hora en que una vieja, pastoreando sus chivas entro al cañón en que habíamos acampado y hubo que apresarla. La mujer no ha dado ninguna noticia fidedigna sobre los soldados, contestando a todo que no sabe, que hace tiempo que no va por allí. Solo dio información sobre caminos, de resultas del informe de la vieja se desprende que estamos aproximadamente a una legua de Higueras y a otra de Jagüey y unas 2 de Pucará. A las 17:30 Inti, Aniceto y Pablito fueron a casa de la vieja que tiene una hija postrada y una medio enana; se le dieron 50 pesos con el encargo de que no fuera a hablar ni una palabra, pero con pocas esperanzas de que cumpla a pesar de sus promesas.

Salimos a las 17 con una luna muy pequeña y la marcha fue mi fatigosa y dejando mucho rastro por el cañón donde estábamos, que no tiene casa cerca, pero si sembradíos de papa regados por acequias del mismo arroyo. A las 2 paramos a descansar, pues ya era inútil seguir avanzando.

El chino se convierte en una verdadera carga cuando hay que caminar de noche.

El ejército dio una rara información sobre la presencia de 250 hombres en Serrano para impedir el paso de los cercados en número de 37 dando la zona de nuestro refugio entre el rio Acero y el Oro. La noticia parece diversionista”.

Esto fue lo último que escribió el Che en su diario un día antes de su captura.

A finales de 1995, casi treinta años después fueron encontrados sus restos, en Bolivia enterrados en una fosa común bajo la pista de aterrizaje del antiguo aeropuerto de Valle Grande, información suministrada para su encuentro por el General retirado Mario Vargas Salinas quien

fue testigo del hecho en 1967, en la fosa donde encontraron sus restos hallaron adherida a su cuerpo parte de una chaqueta verde olivo además de trozos del cinturón que usaba el día que fue asesinado.

Ernesto Guevara de la Serna: fosa colectiva número 9, el cuerpo descalzo, tullido, sin manos. Pero también el cráneo trabajado desde la infancia por el asma, con señales tan ostensibles que la simple técnica de superposición fotográfica arroja pocas dudas sobre su identidad, Jorge González, jefe de los forenses cubanos, durmió acurrucado durante una semana en la tierra santa y fue quien finalmente palpó la frente de la calavera, el hueco de un molar en la dentadura: “Encontramos al Comandante”.

Luego de ubicar los restos del Che Guevara, fueron trasladados a Cuba y reposan en El Mausoleo del Che Guevara, conocido oficialmente como Conjunto Escultórico Memorial Comandante Ernesto Che Guevara, donde se levantó una estatua de bronce de 6,7 metros del Che. La gigantesca estatua del Che no acecha sino avanza: el guerrillero se abre paso con su fusil, el brazo izquierdo en cabestrillo. Ha de ser una de las pocas estatuas de un prócer enyesado.

Fue enterrado en el Mausoleo con honores militares, donde también se levantó un museo dedicado a la vida de Guevara, con una llama eterna encendida por Fidel Castro en memoria del Che.

“CUANDO LA CORRIENTE, DEL GRAN PARANA, NO TENGA AGUA, QUIZA, QUIZAS PARA ENTONCES, COMANDANTE AMIGO, TU TE NOS VAYAS”

“COMANDANTE CHE TE MATARON, PERO EN NOSOTROS DEJARON, PARA SIEMPRE TU MEMORIA, PLASMADA EN MOLDES, DE GLOOOORIA”

“Estrofas de una Canción de Alí Primera”

La vida de Ernesto Che Guevara y su imagen, si no consideramos su faceta como ideólogo y teórico de la guerrilla, junto a su vida revolucionaria nunca quedaría completa. También debemos incorporarle su lucha armada libertaria en pequeños grupos revolucionarios, su actividad política social en lucha de las masas sociales su igualdad y mejor vivir.

Sus obras literarias que nos dejaron parte de su legado escrito a su puño y letra, que consta de manuscritos, cartas, discursos y sobre todo artículos publicados en verde olivo, órgano de las fuerzas armadas cubanas, donde el Che era Comandante.

Algunas narraciones, historias, cuentos, entre otros del Che Guevara, no son iguales a pesar de ser ubicadas en el mismo momento histórico, sin embargo, solo quienes estuvieron allí saben la verdad verdadera, lo que no se puede quitar es que Ernesto Guevara de la Serna conocido como el “Che Guevara” fue un Guerrillero Heroico.

Todo eso es parte de la vida que debemos reconocer, honrar y amar de aquel gran héroe de la revolución Ernesto Guevara de la Serna, mejor conocido como “EL CHE”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

“AGENCIA EFE” En: *La historia tras la foto más famosa del Che Guevara* Recuperado de: https://www.eldiario.es/cultura/historia/historia-detras-famosa-che-guevara_1_3145095.html Consultado: 01 de junio de 2020, 01:00am.

GUEVARA, E. (1985) *Grandes Protagonistas de la Humanidad*, Editorial Cinco, Colombia.

_____. En: *Wikipedia* Recuperado de: https://es.wikipedia.org/wiki/Che_Guevara. Consultado: 18 de junio de 2020, 12:00pm.

_____. *Sierra Adentro* (1980) *Testimonios de la Revolución Cubana*, Editorial Fuentes, Venezuela

EL DIARIO DEL CHE EN BOLIVIA (1968) Ediciones Ruedo Ibérico

FARIÑAS T. (2018) En: *Ernesto Che Guevara, aniversario de su ejecución* Recuperado de: <https://www.elconfidencial.com/mundo/aniversario-ejecucion-che-guev>. Consultado: 06 de junio de 2020, 12:50pm.

GARCÍA F y Sola O. (1997) *Che Sueño Rebelde*. Ediciones Celes S.A. Madrid

- HARNECKER M. (1989) En: *Che: vigencia y convocatoria, Ernesto Che Guevara; Marxismo; Ideologías políticas*. Buenos Aires Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111103104950/che.pdf> Consultado: 06 de junio de 2020, 10:50 pm
- “IMÁGENES” (2020) En: *Imágenes* Recuperado de: https://www.google.com/search?q=che+guevara&sxsrf=ALeKk03A9I-7LYPfe4NW-JLdH2Cww0Wys7w:1595220384599&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=2ahUKewjq4_KCg9vqAhWMTt8KHWKCC1gQAUoAXoECBwQAw Consultado: 10 de junio de 2020, 08:00am
- JIMÉNEZ J. (2018) En: *Revista Almiar, El Che* Recuperado de: <https://margencero.es/música/che/che-biografía> Consultado: 5 de junio de 2020, 01:55 am
- MUNGIA M. (2009) En: *Diario del Viajero: Santa Clara (Cuba) tras la huella del Che Guevara* Recuperado de: <https://www.diariodelviajero.com/america/santa-clara-cuba-tras-las-huellas-del-che-guevara> Consultado: 30 de mayo de 2020, 01:25 am.
- “NACE ERNESTO CHE GUEVARA” En: *History* Recuperado de: <https://latam.historyplay.tv/hoy-en-la-historia/nace-ernesto-che-guevara> Consultado: 01 de junio de 2020, 05:00 pm
- PERALES L. (1987) En: *Che: consecuencia de un pensamiento, Querido Che. Madrid: Revolución, 1987* Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111024115644/explota.pdf>. Consultado: 06 de junio de 2020, 10:00pm.
- PRIMERA, A. (2018) En: *Youtube Comandante Amigo subido por vanguardia de Cuba* Recuperado por: <https://www.youtube.com/watch?v=QrX-vCfkSEGQ> Consultado: 28 de mayo de 2020, 09:00pm.
- “QUIEN FUE EL CHE GUEVARA”. En: *TelesurHD* Recuperado de: <https://www.telesurtv.net/Quien-fue-el-Che-Guevara-20150609-0021> Consultado: 3 de junio de 2020, 10:31 am.
- RUIZA, M., Fernández, T. y Tamaro, E. (2004). *Biografía de Che Guevara [Ernesto Guevara]. En Biografías y Vidas. La enciclopedia biográfica en línea. Barcelona (España)*.

RECONOCIMIENTO A LOS REFERENTES DE LA SALUD COLECTIVA VENEZOLANA. YADIRA CÓRDOVA: TEORÍA Y PRAXIS ACERCA DE LA DETERMINACIÓN SOCIAL DE LA SALUD EN VENEZUELA

Dra. Rosicar Mata

Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios Salud Colectiva y Derecho a la Vida
rosicarmata@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La Salud Colectiva es una creación auténticamente latinoamericana y ha producido conocimientos y saberes de manera importante en países como Brasil, México, Ecuador y Colombia. En Venezuela se ha producido avances de la mano de una serie de actores del campo académico y principalmente de la praxis sociopolítica, no obstante, han sido invisibilizados por lo que es necesario encuadrar a estos autores en la magnitud de su obra y sus aportes a este movimiento y esta militancia. Yadira Córdoba es una de esos investigadores que personifican un intelectual que produce teorías informadas por las prácticas, principalmente desde su actuación en el Sistema de Misiones Sociales como elemento fehaciente del nivel de determinación que ejercen las dimensiones socioeconómicas y sociopolíticas.

Desde el campo de las Ciencias Sociales, Bravo (2017) como muchos otros autores realiza un recuento muy general sobre algunos aportes del pensamiento latinoamericano y señala que desde mediados del siglo XX tuvieron lugar en América Latina y el Caribe significativas contribucio-

nes, como la teoría del desarrollo; la teoría de la dependencia; el pensamiento nacional-popular; la filosofía de la liberación; la pedagogía de la liberación; la teología de la liberación; los análisis sobre marginalidad social; el desarrollo a escala; el saber ambiental; el postdesarrollo; el buen vivir; entre otras.¹²⁹ Lo mismo la educación popular, la comunicación alternativa, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la investigación acción participativa, el pensar epistémico, etc. (Torres, 2019)¹³⁰

Aun en el discurso de las Ciencias Sociales Latinoamericanas, la Salud Colectiva no se visualiza con la preminencia merecida ¿Será quizá porque siguen persistiendo una división artificiosa de ciencias sociales y ciencias puras, colocándose restrictivamente la salud como dominio de las mal llamadas ciencias duras?

La Salud Colectiva es un campo de saberes, conocimientos y prácticas que por crítico exige de la acción antihegemónica transformadora vinculándose a los procesos históricos de lucha social. De ahí que Testa (2004) la defina como movimiento social y militancia política.

Refieren Almeida y Paim (1999)¹³¹ que la medicina social de siglo XIX y medicina preventiva, la medicina social latinoamericana y la salud colectiva, lejos de una aparición fortuita, son consecuencia del devenir histórico latinoamericano en el contexto de los años 70. La salud colectiva resulta de un proceso recursivo y continuo de reflexión/acción al centro de los procesos sociales latinoamericanos que exhiben sus particularidades y que a la par también se suman a la producción nuestra americana como aporte a las luchas que desde distintas latitudes se comprometen con la liberación del Sur.

Esto hoy está particularmente vigente en el actual contexto de pandemia por el Covid-19 en la que se han exacerbado las contradicciones basales del capitalismo en los que se intensifican los ciclos de acumula-

129 Bravo, L. (2017). El pensamiento crítico latinoamericano: la opción decolonial. En: [América Latina ante una nueva encrucijada](#). Claudio Luis Tomás y Luciano Damián Bolinaga (compiladores). Buenos Aires: UAI Editorial. Disponible en: <https://www.teseopress.com/americalatinaencrucijada>

130 Torres Carrillo, Alfonso. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa*. Ciudad de México: Nómada, IPECAL.

131 Almeida Filo, N. Y Paim, J.S. (1999). *La crisis de la Salud Pública y el movimiento de la Salud Colectiva en Latinoamérica*. Disponible en: <http://www.alames.org/documentos/crisisspnaomar.pdf>.

ción, despojo y deterioro. Esto como en el pasado han marcado hitos en la construcción de un sentir/pensar/luchar en salud.

En la consolidación como campo despuntan figuras connotadas como Mario Testa, Jaime Breilh, Edmundo Granda, Eduardo Menéndez, Jairnison Paim, Almeida Filho, Asa Cristina Laurel, Juan Samaja, María Isabel Rodríguez, Juan Cesar García, Hugo Spinelli, Ricardo Ayres, entre tantos otros y los diversos grupos de trabajos, siempre crecientes, que se han ido consolidando en las escuelas brasileñas, ecuatorianas, argentinas, colombianas, mexicanas. En el caso venezolano la situación la producción intelectual no ha sido colocada bajo la categoría específica, no obstante, existen numerosos aportes en las multiprismáticas dimensiones. Venezolanos como Pedro Luis Castellanos, Norma Núñez, Carlos Alvarado, Marta Rodríguez, María Esperanza Martínez, Francisco Armada, Oscar Feo, entre otros son reconocidos por la fundamentación crítica en sus trabajos.

Como todas estas otras corrientes y toca a los militantes de esta corriente auténticamente latinoamericana abrirse camino, muy particularmente en los actuales momentos de incertidumbre por eventuales reajustes del sistema capitalista.

Córdova es un ejemplo viviente del planteamiento de Karel Kosik quien afirmaba que la actividad práctica no es opuesta a la teoría, sino que es determinación de la existencia del ser social como transformación de la realidad” (Kosik, 1967)¹³².

Córdova es Profesora Titular jubilada de la Universidad Central de Venezuela. Es odontóloga con Maestría en Odontología Social y Doctora en Ciencias de la Educación (IPLAC-2011).

Esta pensadora de la Salud Colectiva Venezolana ha producido una prolífica obra que destaca por la coherencia de su fundamentación crítica toda vez que su producción intelectual se conecta con su praxis militante en los procesos de transformación social venezolana. En su formación contó con la oportunidad de recibir cursos con referentes del pensamiento de la salud colectiva latinoamericana de la talla de Mario Testa;

132 Kosik, Karel. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo*. Editorial Grijalbo, 2ª edición en español. Disponible: <http://es.scribd.com/doc/91088519/Kosik-Karel-Dialectica-de-lo-concreto-1963>.

Jaime Breilh y Edmundo Granda con quienes curso estudios en Planificación y Políticas de Salud y Metodología de Investigación Social de la Salud respectivamente.

Su actividad docente y de administración académica ha estado entrecruzada con una notable experiencia de gobierno en la administración pública en el que ocupó posiciones en el gabinete del Comandante Supremo Hugo Chávez Frías ostentando posiciones como Vicepresidenta del Área Social (2011-2013), Ministra de los despachos de Ciencia y Tecnología (2003-2007) y Educación Universitaria (2011-2013). Rectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2007-2011); también fue Viceministra de Planificación y Desarrollo del Ministerio de Ciencia y Tecnología (2002), Directora General de Formación Científica y Tecnológica (2000), Representante de Venezuela ante IESAL-UNESCO (2008-2009), y Autoridad Regional para la Región de Desarrollo Integral Marítima e Insular (2013-2015). Vicepresidenta del Instituto de Altos Estudios del Pensamiento del Comandante Hugo Chávez (2017-2019). Actualmente se desempeña como secretaria permanente del Consejo Nacional de Universidades (2019).

En distintos momentos de su recorrido de vida permanentemente incorpora a la coherencia teórico-práctica la actividad sociopolítica como auténtica base de la militancia por las transformaciones sociales desplegándose en el trabajo popular (1992-2001), institucional mediante representación y vocería en las instancias académicas del Consejo de su facultad, así como también el activismo en el partido político (PSUV).

En su recorrido entre los diversos espacios de la praxis ha vinculado elementos objetivos de liderazgo político, distintas consideraciones del nivel tecnopolítico y la investigación con lo que se aproxima a la integridad de elementos que tanto Testa (2004)¹³³ como Matus (1997)¹³⁴ refieren sobre las dimensiones técnicas, políticas, administrativas y el peso que las mismas ocupan en la gestión de salud.

Ha dictado una serie de conferencias en congresos y jornadas que van desde la odontología, aspectos teórico-metodológicas en la investigación

133 Testa, M. (2004). *Pensar en salud*. Buenos Aires: Lugar

134 Matus, C. (1997). *El Líder sin Estado Mayor: La oficina del gobernante*. Caracas: Altadir.

epidemiológica, Ética y Gestión Pública, Educación en la Construcción de la Democracia Local, indicadores sociales hasta la comprensión filosófica, epistemológica y praxeológica de la obra de Hugo Chávez.

En sus trabajos y publicaciones aborda temáticas como condiciones y calidad de vida, formación, investigación epidemiológica, gestión y planificación estratégica, política, democracia participativa, indicadores sociales, educación universitaria, así como artículos de análisis políticos y coyunturales.

En su texto *Construyendo Cambios*¹³⁵ destaca la perspectiva ético-política del compromiso con la transformación para avanzar certeramente al cambio planificado y enfatiza la necesidad de incorporación de los sujetos de cambio como protagonista de estos procesos que trasciende incluso a los propios actores.

En obras posteriores se referirá a la categoría Integración Socio-Educativa como convergencia e integración de esfuerzos, sujetos y recursos que permiten interrelacionar coherentemente, interpretar, acompañar y conducir los desarrollos de la Integración Socio Educativa de estudiantes, organizaciones sociales, instituciones y facilitadores, en interrelación (Córdova, 2013)¹³⁶.

En sus 2 últimos trabajos más recientes ha abordado, primero, la salud colectiva en Venezuela en el contexto de guerra no convencional¹³⁷ y en segundo trabajo revisa el recorrido de la salud colectiva mediante una serie de Notas sobre la Salud Colectiva¹³⁸

Tal como en sus trabajos precedentes la autora parte de un posicionamiento ético político. Consecuente con esta posición rescata en primera línea el pensamiento de Hugo Chávez y de Simón Bolívar como referentes de configuración de un proyecto de sociedad que apunta a emancipación de los pueblos y suprema felicidad social. Introduce al campo de la salud la utopía concreta de Simón Rodríguez y destaca qué

135 Córdova, M (2011). *Construyendo Cambios*. Caracas: UBV

136 Córdova, M. (2013). *La Integración Socio-Educativa como Eje de la Transformación Universitaria*. Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

137 *Acerca de la guerra no convencional y la salud colectiva*. Revista Salud Colectiva y Derecho a la Vida. N° 1. Julio 2019

138 *Notas sobre la Salud Colectiva*. Revista Salud Colectiva y Derecho a la Vida. N° 2. Julio 2020

es en Latinoamérica donde están las posibilidades para la construcción de tal utopía. Igualmente enmarca su trabajo en la concepción del buen vivir de los ancestros nuestro americano. Con ello la autora establece una georreferencia, naturalmente situada, geopolítica y plena de identidad e historicidad aferrándose a la raíz del pensamiento latinoamericano.

Toda vez que se centra en el pensamiento crítico se marca un posicionamiento epistemológico y una filosofía centrada en el materialismo que pone como condición indispensable la praxis. Exhorta a realizar un movimiento recursivo que apela al retorno constante no sólo de las concepciones en un plano teórico sino también visitar constantemente las prácticas.

Desde el marxismo aborda las determinaciones con cuya permanencia explica el nivel de avances que el campo de la salud colectiva ha registrado en el país. También considera el poder como categoría analítica que permite entender cómo se organiza la sociedad de acuerdo a los intereses dominantes de los grupos que la constituyen.

Como defensora acérrima de los aportes del pensamiento latinoamericano a la emancipación humana siempre pone de relieve a las construcciones teóricas y conceptos producidos como por ejemplo la categoría modelo médico hegemónico que es a su vez acuñada por otro latinoamericano Eduardo Menéndez que hace referencia al sistema asistencial organizado por la medicina profesional o biomedicina y que incluye los submodelos de la práctica privada (individual o corporativa) y al de práctica pública.

Coloca conceptos territorialidad que están presentes en Latinoamérica desde el tiempo de Simón Rodríguez. También se refiere a la contradicción entre racionalidad instrumental y racionalidad amorosa del cuidado lo cual es menos una categoría latinoamericana. Pone de relieve la lucha latinoamericana desde los tiempos independentistas.

Trabaja con autores como Santiago Castro Gómez la necesidad de retomar los saberes de los pueblos indoamericanos originarios para superar la imposición de los conceptos europeos occidentales de la salud y de la enfermedad.

2. LOS PARADIGMAS QUE SOSTIENEN LA ACCIÓN DOMINANTE EN EL CAMPO DE LA SALUD.

La salud colectiva como producto latinoamericano se perfila una crítica a la disciplina de la salud pública asociada al neoliberalismo (Breilh, 1999)¹³⁹.

Córdoba llama la atención a que hay que transitar en la discusión teórica metodológica y política ideológica sobre la concepción y práctica de la salud enfermedad y la ratificación de la finalidad de la salud colectiva. Es justamente en esta finalidad que hay una confluencia no solamente con el pensamiento latinoamericano sino de todos los pueblos que luchan en favor de la emancipación humana y de la vida en dignidad que cómo define el autor a la finalidad de la salud colectiva. Dice la emancipación humana, la vida en dignidad. Eso es lo que es la salud colectiva.

Córdoba aborda conceptualización y práctica de salud. La conceptualización ligada a las explicaciones centradas en las afecciones, así como la Constitución de la ciencia, todo ello atravesado por las tensiones de la formación económica social. Rescata a partir de la concepción marxista como en los modos de producción se producen cuerpos de creencias quedan distintas formas de explicar lo que sucede en el cuerpo y a su vez se produce una respuesta social en la que quedan articulados distintas epistemes. En tal sentido se posiciona desde el recorrido histórico lógico y epistemológico para comprender la determinación de las prácticas.

Denuncia como el dominio de lo clínico y de lo orgánico al reconocer el peso de las condiciones de vida y amplía su rango de actuación con lo que produce conflictos entre la atención clínica individual y el espacio de atención de la comunidad. Así la salud pública se nutre de la ciencia fundada en lo orgánico y lo biológico.

La mayor contribución que se hace desde la salud colectiva es poder señalar como el la conceptualización y la práctica así producidos van direccionando lo político ideológico y lo teórico metodológico.

¹³⁹ Breilh, Jaime (1999). Nuevos paradigmas en la salud pública. Ponencia presentada en: Reunión Internacional "Un Enfoque de Ecosistemas para la Salud Humana: Enfermedades Transmisibles y Emergentes", Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo; Programa de las Naciones Unidas para el Ambiente; Organización Panamericana de la Salud; Escuela Nacional de Salud Pública, FIOCRUZ, Río de Janeiro. En: <https://pdfs.semanticscholar.org/1b1d/b9eefeaf1cab12e20d8f3c9c85f4426d430c.pdf>

La autora insiste que se trata siempre de una dimensión político ideológica que se expresa en las prácticas sociales y una dimensión teórico-metodológica que se expresa en los conceptos y los métodos. Es resaltante cómo vincula el sustrato ético con la direccionalidad y recalca permanentemente la direccionalidad.

Considera la categoría poder y la forma en que su influencia se expresa en los espacios de gestión. Igualmente trae a colación otra categoría importante en salud colectiva como lo es el campo, definido este como un espacio donde se sintetizan prácticas y modos de vivir. En el campo concurren los sujetos los procesos y las tecnologías de cada tiempo y lugar.

De autores como Mario Testa (2004) refiere el análisis del poder y su expresión en los planos técnico, administrativo y político, con lo cual se revela el campo de la salud como una trama cruzada por intereses que no son homogéneos.

Desde la corriente crítica latinoamericana considera la política como espacio en el que las visiones y posturas éticas inciden y a partir de ellas las mismas adoptan formas determinadas. Resalta el los momentos neoliberales y cómo la desigualdad se revela en los perfiles diferenciales de salud.

Su discurso está permanentemente montado en la dirección transformadora que supone que se debe cambiar radicalmente la vida colectiva para transformar el perfil epidemiológico. También centra su atención en el papel del estado y la forma en que éste se organiza. A través de la caracterización del mismo encuadra el desarrollo de las respuestas sociales.

Paulatinamente va trazando un recorrido entre la articulación o configuración del modelo biomédico la ciencia y el capitalismo a partir de la filosofía positivista y el método científico los cuales resultan funcionales a los objetivos del capitalismo mercantil, ahora neoliberal. En su análisis devela como los intereses del capitalismo han quedado subsumidos

Córdoba apela a la historicidad marcando una inflexión en el inicio de la modernidad en el siglo XVII y en el cartesianismo. Increpa a reflexionar como la hegemonía que se consolidó con la invasión europea

demarcó los límites normales y produjo un tipo de ciencia y de métodos funcionalista.

En salud lo cuantitativo se impuso a lo cualitativo y definió los parámetros de la normalidad. La modernidad consolidó el vínculo entre producción poder y ciencia institucionalizada. La autora va develando la relación entre capitalismo y la ciencia, la cual considera clave para la dominación. Se refiere a las contradicciones basales del capitalismo la cual se sustenta su reproducción

Aborda en el marco de estas contradicciones las relaciones de poder vinculadas a la propiedad de los medios y como ésta impactan en el control del conocimiento las tecnologías la técnica y los métodos. Los sujetos se convierten en instrumentos para la construcción de racionalidades.

La ciencia como pieza clave en la legitimación del poder y de la hegemonía. Comenta la autora que la estructura simbólica sostiene la hegemonía y ese poder es el que permite el convencimiento y dominio de la población sin necesidad de recurrir a la fuerza (Bourdieu, 1973)¹⁴⁰, de ahí a que sea hegemónico.

Comenta como el discurso medicalizante es el que opera en el campo de la salud como ese poder simbólico. Introduce el concepto médico el concepto de modelo médico hegemónico que trae Menéndez (1981). La autora va realizando un recorrido por una serie de categorías propias de la salud colectiva como por ejemplo la determinación social de la salud y otras tantas que permiten abordar los elementos materiales y simbólicos que intervienen en la distribución desigual de los perfiles de salud de la población.

A través de la síntesis de conceptos producidos desde una praxis es que va facilitando la comprensión de una la realidad cambiante que informa a la teoría. Sus aportes a través de su participación en la construcción conceptual y operativa del sistema de misiones sociales son una constatación del nivel de determinación que ejercen las dimensiones so-

140 Bourdieu, Pierre (1973) Sobre el poder simbólico. Conferencia en universidad "extranjera" (sic). En: https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu_SobrePoderSimbolico.pdf

ciopolíticas y socioeconómicas en la transformación social. Su discurso es sin duda producto de una reflexión desde la praxis real concreta.

Es por ello que Córdova se convierte en una referencia necesaria para la construcción de discurso venezolano de la salud colectiva. Su impecable trayectoria política académica le confiere elementos de legitimidad a sus afirmaciones y aportes y su intensa contribución a la transformación de realidad social venezolana.

REFLEXIONES POSTDOCTORALES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA, EMANCIPADORA Y LIBERADORA DEL COMANDANTE SUPREMO HUGO CHÁVEZ FRÍAS

Dr. Cs. Aquiles José Medina Marín
Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica
aquilesjmedina@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de una obra que se está construyendo y desarrollando actualmente desde el Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano, es necesario señalar que el autor asume un enfoque estrictamente cualitativo desde una concepción materialista dialéctica que posibilita realizar las reflexiones del gran ser humano seleccionado para este trabajo como lo fue Hugo Rafael Chávez Frías, según el criterio de algunos investigadores tales como Aldine, F. (2006), Alonso, T. (2011), Cernada, M. (2008) y Torres, M. (2010), manifiestan que este enfoque permite profundizar en los procesos sociológicos y psicológicos de los fenómenos educativos, por la posibilidad que ofrece de interpretar la rica realidad que se produce en las interacciones sociales que establecen entre sí los sujetos dentro del contexto educativo. Esta obra está centrada en la creación participativa, el autoconocimiento de los problemas del contexto educativo de la República Bolivariana de Venezuela, el autodesarrollo y de esta manera lograr la reconstrucción ordenada de la experiencia que se logra con la implementación de las acciones concebidas a partir de la determinación de los problemas de carácter práctico que inciden en los resultados obtenidos en contexto pedagógico planteados por el Comandante Chávez.

.En correspondencia con lo anteriormente planteado y considerando la naturaleza de producción crítica y social del presente trabajo, que tiene como propósito presentar a la comunidad académica-científica de la Universidad Bolivariana de Venezuela el enfoque de la Pedagogía Crítica, Emancipadora y Liberadora del Comandante Supremo Hugo Rafael Chávez Frías, que por naturaleza de la misma, se asume desde su propia sistematización de experiencias como una modalidad del enfoque declarado, inficionándola hacia la producción y reconstrucción de los conocimientos obtenidos en la práctica educativa y de lo observado en el contexto de las políticas educativas desarrolladas por la revolución Bolivariana, con un ordenamiento descriptivo e interpretativo de ellos.

Para facilitar la conceptualización de la sistematización de experiencias que en este trabajo se desarrolla, resulta necesario considerar la esencia del término sistematización como categoría general y en este sentido es de gran valor la definición ofrecida por Medina, A. (2012) cuando plantea que la sistematización es un proceso de recuperación y comunicación de las experiencias de cambio que promueve los proyectos, cuando hablamos de sistematización estamos hablando de un ejercicio que está referido, necesariamente, a experiencias prácticas concretas. Estas experiencias son procesos sociales dinámicos en permanente cambio y movimiento. En dicha definición queda expresada la esencia compleja de la sistematización; su carácter social está matizado por la naturaleza contradictoria de las relaciones humanas, por su carácter multifactorial dado en la interrelación que se produce entre los factores objetivos y subjetivos que se ponen de manifiesto en los procesos sociales.

Resulta interesante destacar que en la literatura consultada (Medina, A: 2009, Elliot: 2000 y otros) el autor coincide en el reconocimiento de que la práctica de la sistematización de experiencias es un camino viable para que los docentes asuman responsabilidades de investigadores a partir de la necesidad urgente de asociar la investigación, en general, y la labor educativa, en particular, con la realidad (o realidades) en que se desenvuelven, convirtiéndose esta necesidad en un accionar natural que hace posible la relación que existe entre la sistematización y la práctica educativa.

Teniendo en cuenta la congruencia de las perspectivas teóricas valoradas en la revisión bibliográfica efectuada se define en este trabajo la sistematización de experiencias como una modalidad de la investigación cualitativa, que emplea una metodología para la producción de conocimientos sobre las memorias escritas, video, conferencias y otros registros efectuados por el Comandante Supremo Hugo Rafael Chávez Frías, orientadas hacia el ordenamiento, la reconstrucción e interpretación crítica de lo que obtienen de sus propias experiencias en la realidad educativa, para cualificarla y comunicarla posteriormente. La lógica empleada es inductiva, porque precisamente la producción de los nuevos conocimientos sobre la práctica educativa emerge del significado de las experiencias individuales que van produciéndose en el intercambio dialéctico entre los que participan de la actividad y la realidad objetiva en la cual están inmersos.

Existen diferentes tipos de sistematización de experiencias. Según Ruiz, I. (2001) ellas son: sistematización como una recuperación de la experiencia en la práctica, sistematización como producción de conocimientos, sistematización como forma de empoderar los sujetos sociales de la práctica y sistematización como investigación social. Para el autor del presente documento crítico la teoría de la sistematización se inscribe y está asociada a concepciones de transformación de la práctica social y como posición crítica a la pedagogía bancaria o tradicional. Su origen se identifica con el desarrollo de experiencias comunitarias y pedagógicas que surgen en América Latina en la década del 70 del siglo XX, interesadas en promover el proceso educativo a partir de explicaciones verdaderas y contemplar la historicidad de las instituciones, comunidades o procesos sociales orientados a la búsqueda de la emancipación mediante la participación activa en la transformación.

Assumiendo que existen diferencias sustanciales entre estas últimas, advertimos que existen en todas ellas acuerdos básicos tales como:

- A toda sistematización le antecede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos a éste le antecede un “hacer”, que puede ser recuperado, recontextualizado, contextualizado, analizado y transformado a partir del conocimiento adquirido a lo largo del proceso.

- Todo sujeto es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su hacer. Tanto la acción, como el saber sobre la acción que posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.
- Todo proceso de sistematización es un proceso de interlocución entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. Durante la práctica existen múltiples lecturas que tienen que hacerse visibles y confrontarse con el fin de construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.
- La sistematización como proceso de construcción de conocimiento sobre una práctica social, no es neutro; por el contrario, el interés que lo direcciona y los principios éticos que lo enmarcan son eminentemente emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento.

En la sistematización interesa tanto el proceso como el producto. El proceso vincula múltiples componentes uno de ellos es el pedagógico; nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Estamos hablando aquí de aprendizajes altamente significativos para los que participan. Antillón, R. (1991).

En la obra quedan entrelazados estos tipos de sistematización, dadas sus características ellas encuentran aplicabilidad al contexto investigado y la metodología empleada en el proceso de construcción y reconstrucción de los conocimientos, en un permanente contraste de la teoría existente con la práctica educativa de los docentes asesores y poder así elaborar una nueva teoría que facilite renovar esa práctica. Constituye este aspecto la esencia metodológica que guía el accionar investigativo, similar a los ciclos o etapas de la investigación acción-participación.

A pesar de que el Comandante Supremo Hugo Chávez siempre referenció en su pensamiento la obra de grandes maestros latinoamericanos como: Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa, José Martí, Félix Varela, Paulo Freire, Luis Bigott, Frei Betto entre otros, no resulta contradictorio que el autor quiera presentar al Comandante Hugo Rafael Chávez Frías como un nuevo pedagogo crítico de Latinoamérica, que

desarrollo durante 14 años un nuevo enfoque pedagógico en el contexto educativo latinoamericano, que el autor denomina la Pedagogía Crítica, Emancipadora y Liberadora de Hugo Rafael Chávez Frías, lo cual constata el autor mediante el proceso de observación de la realidad educativa en la República Bolivariana de Venezuela, revisión de documentos, del marco legal educativo de Venezuela y su propia experiencia como docente universitario durante estos últimos 22 años.

Partiendo de este presupuesto y conociendo que el proceso revolucionario venezolano actual enfatiza en la formación del hombre y mujer de los nuevos tiempos desde una perspectiva Bolivariana, con un sólido basamento histórico y axiológico como contraposición a modelos educativos impuestos desde los centros hegemónicos imperialistas, considera que es necesario consolidar el enfoque pedagógico de este gran venezolano.

2. REFERENTES TEÓRICO-PEDAGÓGICOS INCORPORADOS AL ENFOQUE EDUCATIVO DEL COMANDANTE SUPREMO HUGO CHÁVEZ, DESDE EL ENFOQUE DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA EMANCIPADORA LATINOAMERICANA Y DEL CARIBE.

Para establecer los referentes teóricos-pedagógicos del Comandante Supremo Hugo Chávez, es necesario realizar algunas consideraciones, en el ámbito de la academia militar como institución educativa que termina de formar su pensamiento pedagógico, esos “otros” son, de manera sobresaliente para nosotros los docentes universitarios, el docente militar y los compañeros militares de aula. Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de transmisor de conocimientos, el de animador, el de supervisor o guía del proceso de aprendizaje, e incluso el de investigador educativo. Sin embargo, la función del docente no puede reducirse a la de simple transmisor de la información ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de concretarse tan sólo a arreglar un ambiente educativo enriquecido, esperando que los estudiantes por sí solo manifiesten una actividad auto-estructurante o constructiva.

Comentaba Hugo Rafael Chávez Frías que el docente militar se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del estudiante con el conocimiento. Es difícil llegar a un consenso acerca de cuáles son los conocimientos y experiencia que un “buen docente militar” debe poseer, de acuerdo a la opción teórica y pedagógica que se tome, la visión filosófica, los valores y los fines de la educación con los que se asuma el compromiso. Sin embargo, pensaba nuestro Comandante Supremo, que pueden ubicarse algunas áreas generales de atribuciones docentes: el saber y el saber hacer.

El saber se expresa en el conocer la materia a enseñar, conocer y cuestionar el pensamiento docente, adquirir conocimiento teórico-práctico sobre la enseñanza de la materia, crítica fundamentada en la enseñanza habitual.

El saber hacer es planificar, preparar actividades, diseñar apoyos, crear un clima favorable. Enseñar estratégicamente contenidos y destreza de dominio. Para su criterio el docente militar es un mediador entre el conocimiento y el aprendizaje de sus estudiantes, de ahí la importancia de compartir experiencias y saberes en un proceso de negociación o construcción conjunta del conocimiento. Como docente universitario formado en el contexto de revolución Bolivariana, el autor del presente documento se considera un profesional reflexivo que piensa críticamente su práctica, que toma decisiones y soluciona problemas pertenecientes al contexto de su clase.

Toma conciencia y analiza críticamente sus propias ideas y creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y está dispuesto al cambio. Promueve además aprendizajes significativos, que tengan sentido y sean funcionales para sus estudiantes. Presta una ayuda pedagógica a la diversidad de necesidades, intereses y situaciones en que se involucran sus estudiantes. Establece como meta la autonomía y autodirección del estudiante, la cual apoya en un proceso gradual de transferencia de la responsabilidad y del control de los aprendizajes. Principios que de una manera u otra han sido moldeados por el pensamiento y modo de actuación del Comandante Supremo Hugo Chávez.

Muchas veces nuestro querido Comandante Supremo Hugo Rafael Chávez Frías, pensaba que la función central del docente militar en la

Academia Militar de Venezuela consistía en orientar y guiar, modelar y asistir a sus estudiantes en los procesos de pensar, imaginar, inventar, comprender, descubrir, relacionar, aplicar y por qué no creer que como docentes poseían la capacidad de elevar a sus estudiantes hacia el mundo de la creación, la ficción y la autonomía del pensamiento. Pensaba el Comandante Supremo Hugo Rafael Chávez Frías para ello se les debería proporcionar una ayuda pedagógica ajustada a sus capacidades.

Dados los referentes pedagógicos que poseía Hugo Rafael Chávez Frías como hombre formado en la Academia Militar de Venezuela, el mantenía la tesis de creer en esencia que la preparación, actualización y formación que posea el militar debía abarcar un plano conceptual, reflexivo y práctico. Así como las preconcepciones o teorías implícitas del estudiante que son el punto de partida de su proceso de aprendizaje, también los son para el docente las teorías implícitas que tiene sobre la enseñanza, en la forma de una serie de representaciones o pensamiento didáctico espontáneo o de sentido común.

El autor considera y comparte esta tesis del Comandante Supremo Hugo Rafael Chávez Frías, piensa que los militares en formación son necesariamente autónomos en la emisión de juicios desde lo profesional como desde lo humano, saben que las ideas y las personas no son de mucha utilidad real hasta que son digeridas y convertidas en parte sustanciales del propio juicio de los hombres. Considera que el pedagogo es un mediador formado para asumir una labor de acompañamiento pedagógico, metodológico y didáctico a sus estudiantes, además organiza y maneja cualitativamente mejor algunos conocimientos. Es un mediador con conocimiento profesional: dinámico, estratégico, autorregulado y reflexivo. Para un pedagogo ello constituye el resultado de la reflexión crítica y colaborativa del cuerpo colegiado del colectivo de seres humanos en formación.

También constituye un proceso de reflexión que intenta romper barreras y condicionamientos previos. Genera un conocimiento didáctico integrador y una propuesta para la acción. Contempla el análisis del contenido disciplinar, en el marco del proyecto curricular y educativo en cuestión. Abarca conceptos, principios y explicaciones (saber); pro-

cedimientos (saber hacer); actitudes, valores y normas (saber ser, saber estar, saber comportarse, saber por qué se hace). Potencia los componentes meta cognitivos y auto reguladores del conocimiento didáctico del docente. Considera estrategias para la solución de problemas situados. Promueve el cambio didáctico crítico: la clarificación conceptual de la labor docente, el análisis crítico de la propia práctica, el arte específico de cómo se enseña y la adquisición de estrategias docentes pertinentes.

Para el autor en su carácter de trabajador académico de la Universidad Bolivariana de Venezuela y Coordinador del Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano, piensa que la posibilidad de enriquecer el conocimiento, ampliar la perspectiva teórica y desarrollar la personalidad está determinada en gran parte por la comunicación y el contacto interpersonal con los otros colegas de nuestra querida casa de los saberes.

Según el criterio del autor el Comandante Supremo Hugo Chávez Frías, asumió también un enfoque socio-jurídico para su enfoque consolidar el pedagógico crítico, emancipador y Liberador, según el cual la educación es un derecho social, al igual que la salud y el trabajo, se reconoce como tal porque pretende alcanzar el bienestar social en concordancia con el desarrollo socioeconómico del individuo y la participación equitativa de los bienes materiales, según los principios de equidad y de justicia social. En este sentido, los derechos sociales imponen obligaciones al Estado y se les debe dar cumplimiento para romper el círculo de pobreza y con ella, garantizar el acceso a la vivienda, a la cultura, al desarrollo del espíritu de solidaridad humana y la corresponsabilidad colectiva. De lo antes expuesto, el Comandante Supremo Hugo Chávez siempre reflexiono sobre el enfoque de la pedagogía crítica, emancipadora y liberadora en la praxis docente, él pensaba que se debía fundamentar los siguientes postulados: desaprender, aprender a aprender y aprender haciendo y desarrollando en un continuo que articula la acción, la reflexión y la sistematización, producto de la participación protagónica de los estudiantes, el docente y la comunidad (El pueblo).

Para ello, siempre tenía presente en su praxis como pedagogo la Constitución Bolivariana su máxima obra y el currículo de estudio de las diferentes modalidades que plantea la educación venezolana. El Co-

mandante Supremo Hugo Chávez Frías se inspiraba en un definido espíritu de democracia socialista, de justicia social y solidaridad humana, y abierto a todas las corrientes del pensamiento universal, la búsqueda de la verdad, las cuales expresaba que se debían exponer y divulgar con vigorosa objetividad científica.

El Comandante Supremo Hugo Chávez Frías en todos sus discursos mantuvo que la educación tiene por finalidad proporcionar preparación científica profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir con la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la preparación de personas responsables, con consciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático socialista.

A la vez, que contribuyan en la formación de los nuevos republicanos necesarios para la consolidación del Plan de la Patria, legado fundamental para todos nuestros compatriotas. Así pues, trata promover una educación e investigación centrada en la aplicación y creación de métodos científicos en su labor cotidiana, en el diagnóstico de sus estudiantes, en las instituciones educativas vinculando siempre la familia y la comunidad, para estimular su desarrollo dentro y fuera del contexto escolar, teniendo en cuenta los avances de la pedagogía de la educación, y por último, la puesta en práctica de una actividad comunitaria que desarrolle una activa labor con los estudiantes, familias y otros entes comunitarios involucrados en el proceso formativo. De tal manera que se convierta en un promotor dinamizador del desarrollo endógeno de la comunidad donde vive y labora, en correspondencia con las necesidades del país y de su papel como educador crítico, emancipador y liberador dependerá el futuro de nuestra patria.

El presente documento considera que es necesaria la formación de los todos los docentes de nuestra querida Universidad Bolivariana de Venezuela, partiendo de todos los referentes pedagógicos venezolanos, caribeños y latinoamericanos. A demás afirma que está en cada uno de nosotros como actores activos de la Universidad Bolivariana de Vene-

zuela y de la Revolución Bolivariana asumir la pedagogía crítica, emancipadora y liberadora del Comandante Supremo Hugo Chávez Frías que para mi criterio es la que más ajusta a los intereses de la patria. Sin embargo, creo que es fundamental rescatar la idea de la escuela de aprender en contraposición a la escuela de enseñar, claramente diferenciada por un gran maestro como lo fue el venezolano Prieto Figueroa, para quien el docente ha de cambiar de actitud y perder su “pose autoritaria de dómine antiguo” para convertirse en “el maestro que educa educándose, que, desarrollando lo que hay de individual en cada niño, incorpora nuevas energías a la comunidad vital y acrecienta lo que de humanidad hay en todo hombre”.

Siempre expresaba el Comandante Supremo Hugo Chávez Frías, tomémos a Freire cuando nos enseñó que los oprimidos, para materializar sus propias actividades con fuerza revolucionaria, necesitan desarrollar una conciencia colectiva de su propia condición o formación como clase sometida, así como de un espíritu de solidaridad e independencia.

Desde esta perspectiva freireana pensaba el Comandante Supremo Hugo Chávez Frías, la pedagogía crítica, emancipadora y liberadora es el principal vehículo para el desarrollo de una conciencia crítica entre los excluidos, lo cual conduce a un proceso de exploración de significados y de esfuerzos creativos que combinan un profundo significado social con un objetivo común. Bajo esta concepción pedagógica y didáctica crítica emancipadora liberadora se asume la formación postdoctoral del Centro de Estudios de Pedagogía Emancipadora y Crítica de la Universidad Bolivariana de Venezuela como una labor liberadora del pensamiento colonial que aun trata de imponer los imperios que niegan la posibilidad de las nuevas corrientes de pensamientos críticos latinoamericanos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADDINE, F.; Cisnero, S.; Fuxá, M. y Otros. (2006). Maestría en Educación: Diseño y Desarrollo Curricular. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Caracas-Venezuela.

- ALONSO R., Teresa. (2010) *La preparación metodológica del docente de Humanidades para el desarrollo de la habilidad argumentar en los estudiantes*. Tesis en opción al título académico de Máster en Ciencias de la educación. Universidad de ciencias pedagógicas Capitán Silverio Blanco Núñez. Cuba.
- ANTILLÓN, Roberto. (1991) *¿Cómo entendemos la sistematización desde una concepción metodológica dialéctica?* Documento para discusión IMDEC. ALFORJA, Guadalajara, México.
- BADILLA, Beatriz. (2007). *Creatividad y desarrollo cognoscitivo (un enfoque vigotskyano)* Revista Electrónica Educare, vol. XI, núm. 2, 2007, pp. 81-88. Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- ELIZALDE, R. M., BAEZ, L. (2005, La Habana, Cuba). *Chávez Nuestro*. Editorial Abril. ISBN 959-210-331-3.
- FREIRE, Paulo. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Editorial Caminos. La Habana, Cuba.
- Fundamentos de la metodología de la investigación educativa*. (2006) Maestría en Educación Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño Ediciones de la Imprenta Universitaria UBV- Venezuela.
- GARCÍA, Carmen. (2009). *Los profesores universitarios y su historia*. <http://www.riseu.unam.mx> [PDF]
- GOBIERNO en línea, Hugo Chávez (2005). «Gobierno en Línea.gob.ve». Consultado el 2006.
- GOLINGER, E. (2005, La Habana, Cuba). *El Código Chávez: Descifrando la Intervención de los Estados Unidos en Venezuela*. Editorial de Ciencias Sociales. ISBN 959-06-0723-3.
- GOTT, R. (2005). *Hugo Chávez and The Bolivarian Revolution: The Bolivarian Revolution in Venezuela*. Editorial Verso. ISBN 1-84467-533-5.
- JORGUERA, J. (2005). *Venezuela: The Revolution Unfolding in Latin America*. Resistance Books. ISBN 1-876646-27-6.
- JUÁREZ CAMPA, Marisela (1988). *La Formación de profesores en la última Década*. Revista de la Universidad Autónoma de Puebla, México, núm. 34, primavera, pp.101-105.

- MEDINA, Aquiles. (2012). Estrategia Metodológica para la Preparación del Docente Universitario: estrategia de carácter asistida, autogestionada y articulada por un mediador. Editorial académica española.
- PALOMERO, José E. (2003). Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales Volumen 17, Número 2. Zaragoza, España. http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files.pdf
- RIVAS, José E. (2008). La formación permanente de los profesores asesores en el área de la educación de adultos. Tesis en opción del título académico de Máster en Educación República Bolivariana de Venezuela. Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño. Convenio Cuba – Venezuela.
- SALCEDO, Inés y Mc Pherson, Margarita. (2002). Hacia el perfeccionamiento de la preparación del docente: un desafío para la escuela media cubana. Universidad pedagógica Juan Marinello. Cuba.
- SERNA, Alberto. (2008). La formación permanente de los profesores asesores del programa nacional de formación de educadores [Versión electrónica]. Universidad bolivariana de Venezuela. 45, 46. Extraído el 13 de enero de 2012 de <http://150.188.8.212/dialogosaberes/imagenes/stories/articulos/revista1/0005.df>
- TORRES, R.M. (2010). “Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina”. OEA, II Reunión de Ministros de Educación de las Américas (Punta del Este, Uruguay, 24-25 Sep., 2001). <http://www.oas.org/udse/documentos/socivil.html>
- TRIANA, Felipe. (2009) ¿La función del docente como asesor en la formación por proyectos? Extraído el 4 de junio de 2012 de <http://trianafelipe.blogspot.com/2009/05/la-funcion-del-docente-como-asesor>
- TYSZA, A. B. (200a, Caracas, Venezuela). Hugo Chávez sin uniforme. Editorial Debate. ISBN 980-293-284-
- ZULETA R. Eduardo. (1992) Una docencia enjuiciada: la docencia superior (bases andragógicas). Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia. Caracas, Venezuela.

ACERCAMIENTO A LAS IDEAS EDUCATIVAS DE AMÉRICA BRACHO ARCILA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO.

Dra. Maigualida del Valle Pinto Iriarte

Universidad Bolivariana de Venezuela

Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica

maigualidapinto@gmail.com

RESUMEN

La reseña presentada pretende acercarnos a las ideas educativas de América Bracho Arcila expuestas en los libros de texto del área de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario. Hablar del pensamiento pedagógico de esta educadora, es tarea pendiente en el haber de su contribución a las transformaciones educativas desarrolladas en el país en el siglo XXI, signada por el paradigma de la educación liberadora. Este escrito tributa a develar algunos elementos de su pensamiento pedagógico como aporte educativo al pensamiento crítico venezolano y nuestroamericano. De las manos de una mujer, con nombre de continente, con claridad meridiana desde los principios de la Escuela Activa y la Geohistoria se despliega pedagogía en función de producir contenidos educativos y formación integral en la concreción de subjetividades sociales cónsonas con el proceso de cambios en correspondencias con el texto constitucional promulgado en 1999. Los aportes aquí expresados se logran de la revisión y el análisis crítico de fuentes primarias y materiales orientadores para la elaboración de estos libros de texto, a la vez de los intercambios de trabajo educativo de quien suscribe con Bracho Arcila, como estudiante egresada del IUPC y también como dirigente de políticas públicas en el Ministerio del Poder Popular para la Educación.

Palabras Claves: América Bracho Arcila -ideas educativas- libros de texto- Colección Bicentenario

1. INTRODUCCIÓN

En el contexto del Posdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano gestionado por el Centro de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), se plantea con el siguiente escrito, a manera de reseña crítica analítica, desarrollar un acercamiento a las ideas educativas de América Bracho Arcila, presentes en los libros de texto de la Colección Bicentenario, en el área de Ciencias Sociales para el nivel de educación primaria.

Concretar un escrito sobre un acercamiento a las ideas educativas de América Bracho Arcila en los libros de texto de la Colección Bicentenario, es una iniciativa para contribuir a la sistematización de ideas educativas presentes en una educadora, con un trabajo desplegado en 70 años en la educación venezolana. El cual exhibe sus esfuerzos permanentes por innovar en correspondencia con el paradigma de la educación liberadora.

Esta aproximación es lograda a partir de interpretaciones a narrativas y empleo del método biográfico, donde se develan elementos dentro de este pensamiento pedagógico, que tiene como concepciones subyacentes principios de la Escuela Activa, la pedagogía liberadora y el enfoque geohistórico. Esta tarea en el interés de poner en manos de las y los docentes venezolanos información acerca de cómo esta educadora venezolana, con nombre de continente, ha construido pedagogía y didáctica en una práctica formativa que asume el auto y el coaprendizaje, contextualizado a las condiciones históricas concretas. Un accionar pedagógico que emplea el enfoque interdisciplinario en una práctica política libertaria, de carácter descolonizadora que pretende contribuir a la formación integral del y la estudiante en su transitar por el sistema educativo, para la formación de subjetividades necesarias en la transformación de la realidad y el ejercicio de la ciudadanía plena.

Como educadora y en determinados momentos, con responsabilidades como dirigente en el desarrollo de políticas públicas educativas en el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE) en el contexto

de la Revolución Bolivariana, tuve la oportunidad de trabajar con esta insigne educadora, con la cual compartí valores de mística, compromiso, lealtad, dedicación, perseverancia, constancia y actitud de estudio permanente frente al proceso docente-educativo. Siempre expresaba “*hay que nutrirse de la ciencia, estar en vanguardia y confrontarla con nuestra experiencia*”.

2. ALGUNOS DATOS BIOGRÁFICOS DE LA PROFA. AMÉRICA BRACHO.

“El principio del desarrollo de una Nación está en la unidad, en la educación, en la cultura, en el trabajo conjunto y en el compartir de ideas, desde lo humano y lo social para la transformación (...)”
Hugo Rafael Chávez Frías. Comandante Supremo de la Revolución Socialista Bolivariana

América Bracho Arcila, educadora venezolana, nace en el estado Zulia, espacio geográfico significativo en la vida nacional del siglo XX, que a partir de la segunda década impacta por las importantes riquezas petroleras y las consecuentes actividades mineras de la economía nacional. En el año 1928, significativamente en la acción insurgente y protestataria de estudiantes universitarios frente a la dictadura gomecista.



Sus padres, Gabriel Bracho Montiel¹⁴¹ y Elena Arcila Farías. Única hija del matrimonio, que después de muchos años adoptó un hijo. Un dato en cuanto a sus relaciones de parentesco consanguíneo, el de ser sobrina por la línea materna del historiador venezolano Eduardo Arcila Farías.

¹⁴¹ perseguido político de la dictadura gomecista.

Su nombre, América deviene de un compromiso hecho por su padre y los demás integrantes del “Grupo Seremos”¹⁴²:

Era el año 1926. En Maracaibo, hacia palpar nueva literatura del Grupo Seremos, modernidad en términos, novedad semántica, revolución en la perspectiva...y sobre todo la palpación de América nueva, la reivindicación de América, la inquietud por América desnuda, dormida frente al mar (...)

En América estábamos pensando para América. Y a tal extremo llegó nuestro apego profundo, que en homenaje espiritual para esa América, acordamos bautizar con el nombre continental a nuestros hijos nacidos para la época (...)¹⁴³

Este nombre de América, pensado bajo la concepción del legado del pensamiento martiano, identificaba a ese grupo de intelectuales con un lugar de enunciación caracterizado por la preocupación del espacio continental desde sus propias entrañas. Proceder, en ese momento histórico que nos lleva a transpolarnos en el aquí y el ahora en el Posdoctorado de Pensamiento Crítico Latinoamericano(UBV) para estudiar las contribuciones desde la educación de la profesora América Bracho, a la línea de investigación *Epistemologías del Sur* que rescata el pensamiento insurgente a partir del ámbito educativo.

América Bracho Arcila, aunque una mujer pequeña y menuda en su aspecto físico, es en su accionar expresión de una personalidad recia, en cuya infancia y adolescencia vivió momentos difíciles que, en palabras de León de Hurtado (2014) “*fueron conformando su mundo de referencias*” (p.21) para su vida adulta.

Con relación al párrafo precedente debe señalarse en ese mundo de referencias, sus vivencias en México y en Colombia por el exilio que sufría su padre después de 1937, la llevó en su proceso formativo escolar a dimensionar el modelo pedagógico de la Escuela Nueva¹⁴⁴. Éste lo vivenció primeramente en una escuela anexa a la Escuela Técnica, en

142 Grupo creado en Maracaibo en 1926 por jóvenes intelectuales. Clausurado en 1928 por la dictadura gomecista a consecuencia de los sucesos acontecidos en la ciudad de Caracas durante la semana del estudiante. Texto de autoría de Gabriel Bracho Montiel en ocasión de un trabajo escrito publicado a raíz de la muerte de Ramón Díaz Sánchez.

143 León de Hurtado, María Elena (2014). Una mujer con nombre de continente. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas.

144 También llamada la Escuela Activa.

México, que atendía a estudiantes de sexo femenino y masculino, hijos de exiliados de procedencia latinoamericana y hasta de Europa. Al respecto la profesora América señala que la información puede ser corroborada en la obra escrita por Jesualdo (1968) *Los fundamentos de la nueva pedagogía*, donde se señala que México trabajó con experiencias del modelo pedagógico de la Escuela Nueva en la primera parte del siglo XX. Lo vivido en México, escolarmente contrastó con la educación tradicional que recibió en el Colegio Colón, en Colombia, que “*no le gustaba*”. Expresó “*En Barranquilla tuve una escuela, una gran escuela, que dejó huellas profundas: mi casa*” (León de Hurtado, *Ibíd*em: 28).

Al regreso del exilio de su padre a tierras venezolanas, se incorpora a estudiar en la Escuela Experimental Venezuela¹⁴⁵, fundada por el maestro uruguayo Sabás Olaizola en la ciudad de Caracas, con trabajo pedagógico fundamentado en los principios de la Nueva Escuela (Luque, 2011). Aquí vivió experiencias de formación determinada por la metodología de “*los Centros de Interés*”, la combinación de ambientes de aprendizajes como los talleres, los laboratorios y el aula, además de la innovación de la República Escolar.

Sus estudios de Bachillerato los inició en el Liceo Andrés Bello, cursando allí tercer año se inscribió en el Partido Comunista de Venezuela (PCV), al cual ha pertenecido toda su vida. Luego de su expulsión de dicha institución, culminó su formación en este nivel educativo en el Colegio Santa María (León de Hurtado, 2014). Reconoció “*que no fue una alumna brillante pero tampoco mala*”. De una situación anecdótica, comentó que fue aplazada en un examen final de la “*asignatura*” geografía de Venezuela y no precisamente derivado de no estudiar, sino vinculado al sistema establecido para evaluar los contenidos en los llamados exámenes finales.

América Bracho se gradúa de profesora en la promoción “Martín J. Sanabria”¹⁴⁶ que egresó del Instituto Pedagógico Nacional (IPN de ahora

145 Para el año 1938 El presidente Eleazar López Contreras decretó la creación de la Escuela Experimental José Gervasio Artigas (en Catia) y posteriormente se crearon otras escuelas de este tipo en la ciudad de Caracas, fundamentadas las mismas en una didáctica y pedagogía de la Escuela Nueva.

146 Promoción que no contó con el tradicional acto de graduación ni pronunciamiento de discurso por uno de los graduados, por orden del Ministerio de Educación, ya que estudiantes, muchos de los que se graduaban, fueron participantes activos de una huelga estudiantil de 26 días contra el dictador Marcos Pérez Jiménez en 1949, hecho que no aparece reseñado. Omitido

en adelante) en el año 1950. En sus estudios en el IPN recibió formación de profesores venezolanos como Joaquín Gabaldón Márquez, Luis Acosta Rodríguez, Humberto García Arocha, Francisco Tamayo, Olinto Camacho entre otros. También recibió formación de docentes extranjeros entre cuyos nombres destacan: Pablo Vila, Pedro Grases, Ángel Rosenblat, Ignacio Burk, Juan David García Bacca, Humberto Parodi, Roberto Munizaga, Adolfo Aroza, entre otros no menos importantes.

Los profesores nacionales y extranjeros señalados tienen una significación en la historiografía nacional, por la trascendencia de las obras producidas y por la originalidad del pensamiento creado en el campo de conocimiento donde investigaron y trabajaron profesionalmente. El contacto con estos profesores fue un elemento que le ha permitido a la Profa. Bracho afirmar que recibió una formación universitaria “*de calidad, sabiduría y entrega del personal docente*”, insistiendo, en nuestras conversas de trabajo durante la elaboración de libros de textos de la Colección Bicentenario, “*que la formación docente es un elemento importante del que no puede descuidarse el ministerio en su política pública*” (León de Hurtado, 2014).

Compartió estudios con hombres y mujeres que en el campo de la docencia han dejado importantes contribuciones en el contexto nacional. Recuerda que durante sus años de estudio en el IPN, hizo muchas amistades, *con quienes compartía el ideal de transformar la educación nacional*. Dimensionemos esta afirmación en las palabras que recuerda:

Veníamos, pues por la ruta de la Rosa de los Vientos. En aula, pasillos y eventos dentro del IPN, nos fuimos conociendo y amistadado, con respeto por la ideología de cada quien, porque había surgido, no sé cómo, un ideal que nos hermanaba: **asumir el reto de enrumbar la educación por senderos distintos al tradicional memorístico y mecánico**¹⁴⁷. Y esa fraternal amistad no germinó solamente entre quienes cursábamos el mismo año ni la misma especialidad. Parafraseando a Antonio Machado: “Fuimos sumando caminos en el andar de la vida”, con la ilusión de con-

intencionalmente en todas las fuentes del periodo perejimenista. Revisar información al respecto en el libro de León de Hurtado (2014) **Ob.Cit.** p.p.41-45. También puede leerse el artículo de Alexis Márquez, titulado *Sin toga ni birrete*, del folleto Promoción Martín Sanabria 1950-2000, por los cincuenta años de la misma. Alexis Márquez fue estudiante y participante de la huelga estudiantil que formó parte del comité que coordinó dicha huelga.

147 Subrayado nuestro

tribuir al logro de esa meta, Creo que de alguna manera pudimos alcanzarla y esto gracias a la calidad del Pedagógico.¹⁴⁸

Con relación al subrayado de la cita, esa aspiración la ha desarrollado nuestra querida profesora. América a lo largo de su vida.

Sus estudios en el IPN (1947-1950) los realizó en medio de unas condiciones políticas de país bien complejas. No menos complejas que las vividas en sus estudios de escuela primaria y bachillerato. Es decir, vivió la dictadura gomecista en sus últimos cinco años. La transición gomecista a López Contreras, la primera huelga petrolera de 1936, (de allí el primer exilio de su papá), la presidencia y el golpe de Estado a Medina Angarita (1945), las protestas por el decreto 321 en materia educativa, la Junta de Gobierno de 1945, la presidencia de Rómulo Gallegos, el golpe de Estado del 24 de noviembre de 1948 y la dictadura perejimenista. Un periodo histórico político de primera mitad del siglo XX venezolano, complejo y convulso.

Graduada en 1950, ella y su esposo Carlos Hernández Yépez, también graduado en dicha promoción, no obtuvieron empleos en liceos y escuelas normales y esto según sus palabras estuvo determinado a la intervención de Héctor Guillermo Villalobos, para ese momento Director de Secundaria en el Ministerio de Educación, quien según testimonios de profesora. Bracho señaló “*mientras yo sea el Director de Secundaria los hijos de Bracho Montiel no tendrán cargo*”. Se atribuye esta actitud a que el padre de la América hacia críticas a la gestión de este funcionario en el semanario “El Morrocoy Azul”¹⁴⁹.

3. VIAJES INTERNACIONALES Y AMISTADES

- En el año 1952 participó del *Congreso Internacional de la Cultura*, celebrado en Chile. Su padre se encontraba exiliado en ese país.

148 León de Hurtado, M (2014). *Ob. Cit.* p.39

149 De este semanario y de otras fuentes hemerográficas se incluyen fotos y caricaturas que se incorporan a las lecturas de determinados temas de los libros de texto de la Colección Bicentenario.

- Asistió en el año 1958 al Congreso por el Desarme y la Cooperación Internacional, celebrado en Estocolmo, delegada por Venezuela.
- Es una de las primeras venezolanas en acompañar el proceso de alfabetización que desarrolla la Revolución Cubana.
- Participación en el año 1963 en el Congreso Mundial de la Mujer en Moscú, delegada por el Partido Comunista.
- Viajó a China (1963) como Delegada por el Partido Comunista.
- Sostuvo entrevista con el Che Guevara en la Habana en el año 1963.
- Seminario internacional de orientación (1968) en la Universidad de Madrid, conociendo allí a Jean Piaget.
- Designada por el Consejo Venezolano del Niño para realizar taller en las ciudades de Caracas y Maracaibo.
- Visitó la Isla de Cuba en 1982 y participó en Congreso de Educadores de Pedagogía en este país.
- Participó en 1987 en el evento Nouveaux Programmes Geografe, en París (Francia) organizado por la editorial Hachelta.
- Conoció a Vilma Espín y Celia Sánchez, mujeres cubanas, del movimiento 26 de Julio de la Revolución Cubana.
- Desarrolló amistad con Pablo Neruda, César Rengifo, Fruto Vivas y Morella Muñoz entre a otros intelectuales y personalidades del ámbito nacional e internacional.

4. SU DESEMPEÑO DOCENTE

Ingresó en octubre de 1951 a formar parte del personal docente del Ministerio de Educación. Llega al Liceo Caracas (ubicado en la parroquia San Juan), con horas de clase en Geografía General (1er año), Geografía de Venezuela (3er año) y Filosofía de 1er año de Humanidades. Para el año 1957 ya no formaba parte de la cuadratura del plantel oficial, sencillamente por ser reconocida como opositora a la dictadura de Pérez Jiménez.

Situación que la llevó a desarrollar docencia en un plantel privado, el *Instituto de Educación Integral* cuya directora y subdirectora eran las profesoras Belén Sanjuán y Amalia Romero respectivamente. Esta institución académicamente funcionaba con el ideal pedagógico de las Escuelas Experimentales, en la concepción de la Escuela Nueva, que habían sido eliminadas en el país. Para la época solo existía la Escuela Experimental Venezuela, pero ya no con el modelo pedagógico de la Escuela Nueva. Veamos unas palabras de la profesora América para recordarlo:

Trabajar en el Instituto de Educación Integral me hizo revivir, en función de docente, todo lo vivido como estudiante en la Escuela Experimental Venezuela. Por eso me resultó más fácil que a los, otros docentes, adaptar a secundaria la organización y la metodología que ya tenía la primaria en ese instituto. Pero el asesoramiento de Belén y Amalia, significó una gran ayuda para que todas y todos lográramos aplicar el método científico mediante “experiencias de enseñanza-aprendizaje” en la asignatura que cada quien impartía, e igualmente provechoso fue trabajarlas por primera vez con una visión holística, así como el convivir en una comunidad educativa donde la disciplina estaba regida por la Constitución de la república escolar¹⁵⁰

Durante las extensas conversaciones desarrolladas en el Ministerio del Poder Popular para la Educación, en las sesiones de elaboración de los libros de texto de la Colección Bicentenario, en el abordaje del principio de la integralidad para el proceso formativo, señalaba que este fue logrado de su experiencia educativa como formadora en el Instituto de Educación integral y lo catalogaba como “*una moderna escuela Activa*” y como estudiante lo apprehendió en la Escuela Experimental Venezuela.

Fue directora por un año de esta institución y trabajó allí hasta mediados de la década de los noventa del siglo pasado. Allí compartió trabajo docente con profesores como Domingo Miliani, Carmen Mannarino, Celia Limongi, Ana María Gargano y la propia Belén Sanjuán.

No obstante, en el desarrollo de la docencia en el Instituto de Educación Integral, para 1958, finalizada la dictadura regresa nuevamente al Ministerio de Educación, ahora al Liceo Carlos Soublette, con resolución

150 Testimonio de la profesora América Bracho recopilada en el libro: una mujer con nombre de continente de León de Hurtado, María Elena (2014). Caracas. Ministerio del Poder Popular para la Educación.

de jubilación en octubre de 1978. En esta institución compartió docencia con Ramón Tovar, Maruja Taborda, Consuelo Escalona, Luis Butto, Elba Chaparro y Felipe Montilla.

Derivado de su trabajo apasionado por la enseñanza y la formación del estudiante bajo el principio de “*Aprender Haciendo*” es invitada a participar para el año 1967-1968 en el seminario sobre la enseñanza de la geografía en el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas.

Posteriormente, en el año 1968 es creada la comisión por el Ministerio de Educación para hacer reformas a los programas de geografía general y geografía de Venezuela en educación secundaria. Es parte integrante de la misma, a partir de allí, se deriva la producción de sus primeros libros de texto. Siempre inquieta trabajadora y convencida de los principios de la Escuela Activa, es responsable de la creación, durante el año escolar 1975-1976 de un diseño para el quehacer pedagógico-didáctico, conjuntamente con la profesora Gloria Fariñas, éste se identificó como Ensayo de Enseñanza Aprendizaje Socio-individualizado e implementado en el Liceo Carlos Soublette. De igual forma en la década de los años ochenta del siglo XX, participó en la defensa de la reforma a los programas del área de ciencias sociales: Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN), que no pudo ponerse en práctica por la oposición manifiesta de intelectuales y sectores políticos del país.

En el año 2017, por su trayectoria docente en materia de la enseñanza de la geografía y la historia nacional, es una de las personalidades homenajeadas en el 13vo Congreso Nacional de Historia Regional y Local, junto a los profesores Ramón Tovar y Luis Cipriano Rodríguez.

5. PRODUCCIÓN DE LIBROS DE TEXTOS

En la producción de material escolar para el desarrollo de aprendizajes, la profesora América Bracho ha señalado que aprendió de la modelación y acompañamiento que recibió del profesor Enrique Vásquez Fermín, colega en el Liceo Caracas, de quien expresó “*me enseñó a enseñar*

geografía?. Dentro de sus libros de texto, antes de la Colección Bicentenario se tienen:

- Primer libro de texto realizado **Actividades De Aprendizaje**¹⁵¹, de Geografía de primer año. La primera edición casi artesanal, las ediciones subsiguientes las asumió Colegial Bolivariana, con dos ediciones entre 1970 y 1972.
- **Los Paisajes Geográficos**: Geografía General. Primer año del Ciclo Básico Común.
- **Trabajos Prácticos de Geografía de Venezuela** (coautoría con Felipe Montilla).
- **Geografía de Venezuela. Para tercer año** (coautoría con Felipe Montilla). Publicado por primera vez en una edición para 1972.
- **Nuestra Historia**. Historia de Venezuela. Para 1er año. Edición para el año 1988.
- **De Ayer a Hoy: Historia Universal** (coautoría con Ana Cróquer). 8vo Grado de la Tercera Etapa de Educación Básica. Primera edición en 1987 y una segunda edición en 1988.
- **Serie Seremos**. Ciencias Sociales de 4to, 5to y 6to grado (coautoría con Felipe Montilla).
- **Cuadernos de trabajo**. Ciencias Sociales. 4to, 5to y 6to grado
- **Bolívar un Hombre Universal** (Cátedra Bolivariana). Tercer Año.
- **El hombre y la naturaleza. Geografía General** (7mo grado). Primera edición en el año 1989.
- **Guías de Alimentación para Educación Secundaria**. Cenamec. Premio CONICIT (1998)
- Compilación de **Textos para el Estudio Geohistórico de la Venezuela Petrolera**. Escrito en los primeros años de este siglo. (León de Hurtado, 2014 :96)
- **La Educación Integral en el Pensamiento de Belén Sanjuán** (compiladora). Primera edición Ministerio de Educación y Deportes en el año 2005.

151 Con una primera edición casi artesanal en 1968, de quince mil ejemplares. (León de Hurtado, 2014)

- **Maravillas de la Naturaleza y la Creatividad Humana** (lecturas cortas y amenas para niños, niñas y adolescentes)
- **Belén San Juan. Testimonio de una Maestra. (2013). Colección Luces para la América. Ministerio del Poder Popular para la Educación, Caracas.**

6. LA COLECCIÓN DE LIBROS DE TEXTO BICENTENARIO¹⁵²

Constituye una política pública educativa que responde a las demandas que establece el modelo jurídico de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999) en los artículos 102 y 103. Asimismo, a las competencias del Estado Docente venezolano, presentes en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), en la especificidad del artículo 6, numeral 3, letra h referida a: “*de la actualización permanente del currículo nacional, los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica, con base a los principios establecidos en la Constitución de la República y en la presente Ley*”. La elaboración de estos libros de texto considera el pensamiento educativo de pedagogos nacionales y extranjeros.

El libro de texto desde los aportes brindados por la Profa. América Bracho, se concibe en el marco de la Colección Bicentenario como un recurso didáctico de tipo impreso, que atiende particularidades dentro de la diversidad de áreas del conocimiento, que sirve de material de apoyo a las estrategias metodológicas del docente con el fin de enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Los libros de texto que constituyen la Colección Bicentenario, representan un aporte que contribuye a la gratuidad de la educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades (Artículo 103, C RBV de 1999). Esto a fin de dar cumplimiento a las

¹⁵² Llamado primeramente Proyecto LEER (Libros Escolares para Estudiantes de la República) argumentado desde la experiencia de la República Escolar, las concepciones educativas de Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén San Juan. Sustentado con base a una propuesta donde aportan ideas los educadores: América Bracho Arcila, Maigualida Pinto y Ali Rojas Olaya (MPPE, abril de 2011). Reseñado este nombre y su significado en el Diario Ciudad Caracas, 09 de agosto de 2011. p. 11

metas de asegurar la inclusión, permanencia, prosecución y culminación de todos y todas en el sistema educativo, de aumentar la cobertura y de participar de la concreción de un currículo que implica transitar hacia una educación emancipadora.

La Colección Bicentenario la integran 73 libros de textos para las áreas del conocimiento de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemática, Lengua y Literatura, Artes e inglés. La intención es que estos libros de textos sean un material didáctico de referencia, que actualicen el currículo, intelectualizándolo a las nuevas exigencias educativas y a las distintas manifestaciones del saber. Se trabaja a partir de un enfoque interdisciplinario, para contribuir a la formación ciudadana de las y los estudiantes en aspectos de la vida social como: ambiente y salud integral, interculturalidad, lenguaje, tecnologías de la información y comunicación, soberanía y defensa integral de la nación, derechos humanos y, cultura para la paz y el trabajo liberador.

La producción de estos libros de texto tiene alta significatividad social y cultural porque:

- En primer lugar, es el resultado de la experiencia y el saber científico. Es significativo resaltar la participación en la elaboración de más de 190 prestigiosos docentes, de diversas universidades del país, maestros y especialistas del subsistema de educación básica del Ministerio del Poder Popular para la Educación, además de investigadoras e investigadores nacionales.
- Como expresión de su alcance y pertinencia se han entregado a instituciones educativas oficiales, instituciones pertenecientes al Convenio de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC), e igualmente se hallan en las bibliotecas públicas del país. Se ha adjudicado a los recintos penitenciarios, además de fortalecer la modalidad de educación de jóvenes, adultas y adultos.
- Se rescata el libro de texto, como un recurso para los aprendizajes, que tiene una finalidad pedagógica y didáctica. En el Libro de Texto Venezuela y su Gente. Cuarto grado, (2011) se señala que *“éste no es un libro de los que acostumbramos llamar ‘texto escolar’.* Cuando lo manejen

se darán cuenta de que es diferente en la manera de plantear los temas y en su estructura” (p.3)

- Desde una visión innovadora plantea al docente un cambio de actitud, una capacidad renovada para la participación protagónica en el desempeño profesional pedagógico y didáctico, la creación y la innovación, en correspondencia con el artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación de 2009. Además, requieren para su utilización de un docente en permanente revisión de su práctica pedagógica (acción – reflexión – acción). Reconocedor de su capacidad investigativa y que se asuma en trabajo colectivo para su auto formación y conformación con los demás autores y actores del proceso educativo.

Los libros de textos de la Colección de Bicentenario rescatan la creación de formas de trabajo creadoras y motivadoras, desde la enseñanza desarrollada por proyectos, la integralidad y la utilización de métodos de enseñanza y aprendizaje participativos, activos, estimuladores de la crítica y la reflexión, bajo una perspectiva integradora.

Con ella se pretende contribuir a la formación integral, la relación de la teoría con la práctica, en una perspectiva social que contribuya a la formación y valoración del trabajo creador y socio productivo, sin detrimento de la sociodiversidad y el ambiente, consolidando la significación del colectivo. Apoyada en su formulación teórica por ideas referidas en su uso para la igualdad de oportunidades (Alzate, 1999), como fuente de información para estudiantes y docentes (Campanario, 2001) y orientador en el proceso enseñanza y aprendizaje (Cabero, 1995).

En su contenido los libros de textos exhiben la contextualización y la flexibilidad curricular. A partir del diálogo de saberes, se enriquece el proceso educativo para comprender las perspectivas y el conocimiento de los otros, sus puntos de vistas y aportaciones, que permitan la construcción de espacios vivenciales y experiencias compartidas en la formación integral.

Sus detractores, encarnados en los personeros de la oposición política nacional, no hacen críticas desde argumentaciones fundamentadas en cuestionamientos pedagógicos, sino en cuestionamientos ideológicos e intereses comerciales subyacentes, que se reflejan en el país desde el gol-

pe de Estado frustrado en el año 2002 contra el presidente Hugo Rafael Chávez Frías y la consecuente polarización política, donde la oposición apoya e impulsa todo el proceso de sanciones económicas que impone el imperialismo norteamericano a nuestro país.

7. AMÉRICA BRACHO: IDEAS EDUCATIVAS EN LOS LIBROS DE TEXTO DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES DE LA COLECCIÓN BICENTENARIO

La Profa. América Bracho o simplemente América, como cariñosamente la llamamos todos los que hemos tenido la satisfacción de compartir experiencia educativa como estudiantes, colegas y colectivo de trabajo en la construcción de política pública educativa, conocemos de su pensamiento crítico y su firmeza de carácter para defender las ideas que cree, siempre con demostración de respeto hacia las y los otros. Dentro de esta idea reseñemos la frase del profesor Alí Olaya¹⁵³ “Como toda comunista es autocrítica”¹⁵⁴, con el uso de la argumentación y ejemplificación en la exposición de ideas y opiniones en el ámbito pedagógico y en el acontecer general.

Siendo consecuente con el pensamiento *seremista*¹⁵⁵ de su padre y otros intelectuales del país, cree firmemente en el legado de personalidades políticas y educadores que produjeron un pensamiento educativo y pedagógico en estrecha vinculación con los procesos de liberación nacional de los pueblos de nuestro continente, destacando los nombres de Simón Bolívar, Simón Rodríguez, José Martí, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Pablo Freire. Figuras históricas con un pensamiento educativo de avanzada con relación a su época y genuinamente nuestroamericano.

153 Participo como coordinador de la elaboración de Libros de Textos del Área de Matemáticas y actualmente es Rector de la Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas.

154 Se recomienda leer su artículo La Pedagogía tiene nombre de Continente. Rojas Olaya, Alí (2016). Septiembre 16. Diario: Últimas Noticias. Fuente: <http://www.ultimasnoticias.com.ve/noticias/opinion/ali-rojas-olaya-la-pedagogia-nombre-continente/>

155 **Grupo Seremos**, creado en 1926 en Maracaibo, conformado por un grupo de intelectuales como Ramón Díaz Sánchez, Héctor Cuenca, Isidro Valles, Valmore Rodríguez, Manuel Felipe Rugeles, Alejandro Borjas, Gabriel Bracho y otro, Defendían ideales por una América nueva, la reivindicación de ésta...

En los libros de textos de la Colección Bicentenario se revelan hechos históricos vividos como protagonista de excepción y/o por estar vinculada a protagonistas de esos hechos en la historia contemporánea de Venezuela. Un ejemplo palpable es su relato sobre la *Generación Venezolana del Año 1928*, en la perspectiva de la historia insurgente. De aquí rescata que este proceso no se desarrolló solo en Caracas, como lo ha sostenido una gran parte de la historiografía nacional. En el libro de texto *Venezuela y su Gente de 6to grado* (2011) en el abordaje del tema: *Cuando hasta la lucha contra Gómez cambió*, específicamente en el aparte *No fue sólo en Caracas*, se explica la actuación de la agrupación “Seremos” del cual formaba parte su padre en dichos acontecimientos. Al respecto:

No puedo precisar cuándo se formó el Grupo Seremos que realizó ardorosa función intelectual. Fueron sus fundadores Héctor Cuenca, Ramón Díaz Sánchez, Valmore Rodríguez, Elisaúl Rodríguez, Gabriel Bracho Montiel, José Ramón Pocaterra, Francisco de Rossón, Alonso Pacheco, Manuel Felipe Rugeles, Ciro Chávez Nava y yo (Isidro Valles). (p.85)¹⁵⁶

Su vocación por la educación y consecuente formación inicial en el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) como profesora en geografía e historia, estuvo influenciada por sus aprendizajes escolares en una institución de educación primaria en México, posteriormente en la Escuela Experimental Venezuela desde los influjos de la Escuela Activa. En sus estudios en el Liceo Andrés Bello, comenzó la militancia en el Partido Comunista de Venezuela (PCV) cuando solo cursaba tercer año. A esto se suma una convivencia familiar, de carácter permanente con adultos vinculados al acontecer político del país, con pensamiento crítico y algunos con formación marxista.

Materializar la autoría de los libros de textos, así como coordinar su elaboración implicó revelarnos a los que participamos en ese proceso ideas educativas en las cuales cree y sobre la cual se sustenta una praxis a lo largo de su vida como educadora. A continuación, comencemos a reseñarlas.

156 Al respecto puede ser revisada entrevista a Isidro Valle publicada por la Revista Imagen (1972) con motivo de la Generación venezolana de 1928

La Profa. América Bracho participó como autora de los libros de textos del área de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario para el nivel de educación primaria y el nivel de educación media. Nos centraremos en los libros de texto de educación primaria. Cabe señalar que esta autoría la compartió en los libros de textos de primero a tercer grado con los profesores Noemí Frías y David Ortega (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). De cuarto a sexto grado, compartió autoría con la profesora María Helena León de Hurtado (Universidad Pedagógica Experimental Libertador). Simultáneamente, coordinó la elaboración de los libros de textos. Debe expresarse que la Profa. América logró que en la elaboración de estos libros de textos participarán como asesores para el proceso de elaboración en general, docentes/investigadores de reconocidos méritos como: Arístides Medina Rubio (+), Omar Hurtado Rayugsen, Nohemí Frías, Carmen Helena Pares, Federico Villalba Frontado, Ana María Gargano, además de la articulación con el Centro Nacional de Historia (CNH).

Se presentan a continuación, las portadas originales de los libros de textos para la primera edición, durante el año escolar 2011-2012, con un tiraje inicial de tres millones de libros de distribución gratuita, de un total de 12 millones en el nivel de educación primaria, para el subsistema de educación básica. (Memoria y Cuenta del MPPE, año 2012).

Portada del Libro de Primer Grado



Portada del Libro de Segundo Grado



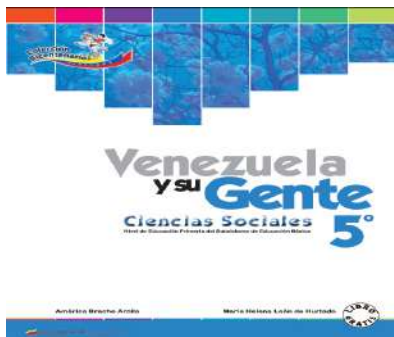
Portada del Libro de Tercer Grado



Portada del Libro de Cuarto Grado



Portada del Libro de Quinto Grado



Portada del Libro de Sexto Grado



Con una larga experiencia en la elaboración de libros de textos que se remonta a la década de los años setenta del siglo pasado, para el periodo enero 2011 a septiembre de 2013, pone todo su empeño en la coordinación y elaboración de un total de seis (6) libros de textos para el nivel de educación primaria y nueve (9) libros de textos para el nivel de educación media. Hecho este que es resultado de su experiencia, constancia y compromiso como el demostrado al acometer la elaboración de su primer libro escolar “*Actividades de Aprendizaje*” (León de Hurtado, 2014: 65), hace más de 40 años.

Con relación a estas dos últimas actividades desarrolladas por la Profa. América es significativo aproximarnos, a sistematizar y divulgar las ideas educativas con las cuales esta educadora, desde una militancia con el magisterio venezolano y el proceso de transformaciones que lidera la Revolución Bolivariana, contribuye con la educación venezolana.

Las ideas educativas que se muestran en los libros de textos mencionados en la oportunidad que nos ocupa, están referidos a: la propia *concepción sobre libros de textos*, la *escuela nueva*, el *enfoque geohistórico* y la *pedagogía liberadora*. Además de considerar como referentes en los mismos a figuras históricas como: *Simón Bolívar*, *Simón Rodríguez*, *Luis Beltrán Prieto Figueroa*, *Antonio Gramsci*, *Paulo Freire*, *Bogdan Suchodolski*. (León de Hurtado, 2014)

8. CONCEPCIÓN ACERCA DE LOS LIBROS DE TEXTOS

Es importante, señalar la concepción sobre el libro texto, considerada en esta colección. Acerca de su elección se desplegaron debates e importantes análisis desarrollados en la Dirección General de Currículo del ente ministerial, donde los señalamientos y referentes aportados por la Profa. América fueron determinantes.

Después de una revisión de la literatura existente en el campo con autores responsables de investigaciones a profundidad en la Dirección General de Currículo del MPPE, se consultan autores como Zabalza (1995), Vegas (1998), Rosales (1997), Prendes Espinoza (s/a), Castro Silva (1994) entre los que detuvimos nuestra atención. La Profa. América nos remitió a la lectura de referentes como Okón (1996), Zuev (1987), Ruiz (1991) y, Silvestre Patiño y Fernández (2000). La discusión estuvo centrada en el papel del libro de texto en la concreción del currículo, en lo más específico, a precisar sus contribuciones en lo pueden aprender las y los estudiantes a partir de su uso.

Bajo su coordinación se acordó trabajar con el uso de los términos *libro de textos* a partir de las ideas por las y los autores recomendados, que son coherentes también con las recomendaciones de la Organiza-

ción de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). En cuanto a los criterios a que éstos deben responder: a) valor de la información seleccionada, b) adaptación de la información al contexto sociocultural e ideológico, y c) coherencia pedagógica: tanto interna (referida a los contenidos y su estructuración) como en general con los modelos pedagógicos adecuados al nivel de los estudiantes y la formación de docentes.

Particularmente para la Colección Bicentenario y con la asesoría de la Profa. América Bracho, este material curricular, para el proceso de enseñanza y aprendizaje no se asume como texto único, pudiéndose usar con otros materiales escolares en el proceso educativo. A continuación, un ejemplo de esta afirmación puede leerse en el *Libro de Textos Viva Venezuela* (2011), primer grado:

Los primeros temas están referidos a la escuela y la familia (intercalados), ámbitos donde transcurre la vida diaria. El orden en que se presentan las lecturas es flexible. La o el docente decide cuando le conviene una u otra, de acuerdo con el proyecto de aprendizaje que haya elaborado. El ‘Proyecto Educativo Canaima’ ofrece ‘Recursos para el Aprendizaje’ que deben utilizarse (algunos los citamos en sugerencias). (p.2)

El libro de textos responde a una concepción con afectación a la formación intelectual, cultural, ideológica y afectiva de los y las estudiantes como futuros ciudadanos. Es así que Azuaje¹⁵⁷ (2015) afirma:

En la Colección Bicentenario se adoptaron tres posturas: una, el humanismo científico, que vincula el saber con el contexto sociohumano y socioproductivo y promueve relaciones de hermandad entre los seres humanos y de los seres humanos con la naturaleza. Eso es lo que nosotros concebimos como una educación crítica y liberadora. Otra es la pedagogía crítica y liberadora, que significa “tener la posibilidad de desarrollar en la ciudadanía unas potencialidades que le permitan empoderarse de la realidad” y determinar “qué es lo éticamente correcto, qué es lo humanamente justo, y qué es lo ecológicamente sustentable”, para tomar decisiones sobre la forma “en que se relaciona con los demás, y con la naturaleza” finalmente la didáctica (p.3).

157 Autor y coordinador de Libros de texto del área de Ciencias Naturales de la Colección Bicentenario

Es significativa la defensa que hace la Profa. América acerca del *libro de textos* en la sintonía de constituirse como uno de los materiales usados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Señalaba... “*no puede ser el texto único*” ..., alegando que debía superarse la distorsión de ser concebido como la única concreción práctica de un modelo curricular. Al respecto León de Hurtado (2014) reseña al respecto la opinión de la Profa. América Bracho:

(...) señala que es opositora del ‘Texto Único’ y considera que esta ‘mala costumbre’ ha sido muy perjudicial para la educación venezolana. Afirma que el texto único se introdujo como tal, en las últimas cuatro décadas del siglo XX, cuando se abandonan las metodologías activas que se aplicaban en las escuelas experimentales y en los grupos escolares (...) el texto único sustituyó la praxis pedagógica que corresponde al educador (a) (...) se dejó de aplicar la clase de acuerdo a las necesidades e intereses del alumnado (...) se enseña la asignatura en el mismo orden que tienen los temas del texto y los alumnos solo realizan las actividades que este (sic) señala, con el agravante de que en muchos casos se limita, a ser un simple cuestionario. (p.96)

Según sus palabras, éste debía asumir una función diversificadora y de apoyo educativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que posibilite la investigación. Siendo enfática en expresar que el libro de texto que se elaboraba debía interactuar conjuntamente con otros libros, las portátiles Canaima educativa y la Revista Tricolor. Era insistente cuando hacía las revisiones a textos escolares de las editoriales comerciales, que, en algunos casos, como el Teduca Santillana, llegó a publicar un texto escolar para uso del docente y del alumno a una misma vez, donde las actividades de aprendizaje ya estaban resueltas para los maestros, en un claro fin de captar su selección por parte de estos últimos y ampliar su tiraje comercial, en función de beneficios económicos.

Por esto en funciones en la Dirección General de Currículo del MPPE, expresé:

La intención es que estos libros de textos sean un material didáctico de referencia, que actualice el currículo, intelectualizándolo a las nuevas exigencias educativas y a las distintas manifestaciones del saber.(...)contribuir en la formación ciudadana de las y los estudiantes en aspectos de la vida social como: ambiente y salud integral, interculturalidad, lenguaje, tecnologías de la información

y comunicación; soberanía y defensa integral de la nación, derechos humanos, cultura para la paz y el trabajo liberador.¹⁵⁸

Una educadora estudiosa, investigadora permanente y crítica, como lo demostraba en el día a día en el trabajo ministerial compartido. Se mantenía actualizada en los estudios en este campo. Recordó en más de una oportunidad su participación en proceso formativo en el año 1987 en el evento *Nouveaux Programmes Geografie*, en París (Francia), organizado por la Editorial Hachelta, así como el contenido material para la elaboración de libros de texto en francés que considera vigente y de calidad. Es una constante en ella mantenerse al día con los avances de la ciencia (León de Hurtado, 2014). A continuación, una reseña de sus palabras que comprueban lo afirmado:

Aprendí con mi padre que no es importante coleccionar diplomas, ni aspirar al título de doctor; para ser buen profesional, lo importante e indispensable es mantenerse al día en los avances de la ciencia y poner en práctica los que consideré correcto, porque no hay teoría sin práctica. Me decía (p. 119)

Aportó esta educadora las siguientes regularidades que fueron tomadas como orientadoras en la producción de libros de textos de todas las áreas del conocimiento en la colección:

- los libros de textos responden a la pregunta ¿qué deben conocer las y los estudiantes? Proporcionando información pertinente, actualizada, integrada, sistematizada y contextualizada, en correspondencia con las exigencias del proceso curricular, el grado y la edad de las y los estudiantes. De allí que Cermeño et al. (2015) planteen:

En cuanto a la didáctica centrada en procesos, la colección presenta un planteamiento bastante novedoso, ya que en contraposición la mayoría de los libros tradicionales centran su didáctica en los contenidos, en el manejo y retención de los contenidos. La Colección plantea una integración de los contenidos con procesos. Procesos que son las actividades que aparecen en todos los textos, los de primer grado y los de quinto año. (p.40)

- ¿cómo motivar a la o el estudiante? a partir de calidad tipográfica, estructuración novedosa, presentación amena e interesante de los re-

¹⁵⁸ Pinto Maigualida (2014) **Desafíos de la Colección de Textos Escolares Bicentenario a la Formación Permanente del Docente Venezolano**. (Ponencia) IX Congreso Internacional de Educación Superior Universidad. La Haba, Cuba. p. 11

ferentes teóricos-prácticos, además de profundizar en la acción de construir conocimiento y su aplicación creativa y transformadora a la práctica social.

- ¿cómo orientar al estudiante? proporcionando guía a las y los estudiantes para la comprensión de los referentes teóricos-prácticos, su aplicación práctica, creativa y transformadora con actividades de autocontrol, autoevaluación y autorregulación durante el proceso de aprendizaje.
- ¿cómo debe ser la y el estudiante? contribuir en su contenido y estructura a la formación integral. Tributar al dominio de conocimientos, hábitos, habilidades, así como la formación de valores éticos humanistas, sociales, patrióticos y de identidad venezolana. Con el uso de diversidad de estrategias y tomar en cuenta los estilos de aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia, expresión de sentimientos y emociones.¹⁵⁹
- los libros de textos contienen fotografías históricas de sucesos acontecidos en la Venezuela Contemporánea que forman parte del archivo personal de la autora. Se presentan igualmente líneas de tiempo, cartogramas y caricaturas como recursos rescatados de la prensa escrita de la historia nacional.

9. LA ESCUELA NUEVA¹⁶⁰

La infancia y el inicio de la adolescencia vivida por la Profa. América Bracho va a estar influenciada por el modelo pedagógico de la Escuela Nueva, el cual será uno de los elementos fundamentales en la conformación de su mundo de referencia como adulta, pero en particular como educadora.

159 **El Libro de Texto en el proceso de enseñanza y aprendizaje.** orientaciones. Dirección General de Currículo. Material mimeografiado. (2011). Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.

160 En el proceso de elaboración de los libros de texto, la profesora América que también actuó como asesora en la Dirección General de Currículo, compartió espacios con el historiador e investigador venezolano Guillermo Luque, que ha investigado a profundidad el desarrollo de la Escuela Nueva. Este investigador actuó como Coordinador en la elaboración de la Colección Luces para la América, libros para la formación docente. Este trabajo colectivo nos hizo a todos los que participábamos como equipo de trabajo de dicha dirección leer las obras de Didáctica y Pedagogía de la Escuela Nueva (2011), Educación, Estado y Nación 1928-1958 (2013), Momentos de la Educación y la Pedagogía Venezolana (2001), Luis Padrino: Maestro de la Escuela Nueva y Fundador de la Educación Rural en Venezuela (2013).

Sus vivencias en México y en Colombia por el exilio que sufría su padre después del año 1937 (motivado a su participación en la Huelga Petrolera de 1936), la llevó en su proceso formativo escolar a dimensionar en el primer país, el modelo pedagógico de la Escuela Nueva¹⁶¹. Éste lo vivenció primeramente en una escuela anexa a la Escuela Técnica, en México, que atendía a estudiantes de sexo femenino y masculino, hijos de exiliados de procedencia latinoamericana y hasta de Europa.

Al respecto, la profesora América señala que la información puede ser corroborada en la obra escrita por Jesualdo (1968) titulada *Los fundamentos de la nueva pedagogía*, donde se señala que México trabajó con experiencias del modelo pedagógico de la Escuela Nueva en la primera parte del siglo XX.

Al regreso del exilio de su padre a tierras venezolanas, se incorpora a estudiar en la Escuela Experimental Venezuela¹⁶², fundada por el maestro uruguayo Sabás Olaizola en la ciudad de Caracas, con trabajo pedagógico fundamentado en los principios de la Escuela Nueva (Luque, 2011). Las Escuelas Experimentales fueron creadas en nuestro país por decreto del Ministerio de Educación Nacional el 05 de febrero del año 1939. (Vera de Belisario, 1992)

En la Escuela Experimental Venezuela vivió experiencias de formación determinada por la metodología de “*los Centros de Interés*”, la combinación de ambientes de aprendizajes como el aula, los talleres y los laboratorios, además de la innovación de la República Escolar. (León de Hurtado, 2014). Cabe señalar que el modelo de Escuela Nueva que se asume en el contexto latinoamericano deriva del pensamiento educativo de Ovide Decroly, destacando la concepción globalizadora de la enseñanza concertada metodológicamente en los Centros de Interés con gran atención a la vida social (Díaz Pinto, 2010: 125 -127)

Al respecto, Rodríguez de Mayo (2017) señala que, en materia de la implementación de la Escuela Nueva en Venezuela, se advertían tales

161 Llamada la Escuela Activa para Estados Unidos y Escuela Nueva para Europa en Díaz Pinto, C. (2010) *Viejas y nuevas ideas en educación*. Editorial Popular. España

162 Para el año 1938 El presidente Eleazar López Contreras decretó la creación de la Escuela Experimental José Gervasio Artigas (en Catia) y posteriormente se crearon otras escuelas de este tipo en la ciudad de Caracas, fundamentadas las mismas en una didáctica y pedagogía de la Escuela Nueva

hechos a partir de la creación de la Escuela Experimental Artigas y Experimental Venezuela, dirigidas por Sabás Olaizola:

La importancia del método de proyectos en la mezcolanza didáctica que se desarrolló en las escuelas experimentales, trasciende la propia enseñanza de aula. La participación del alumno en la determinación y planificación del proyecto; la cooperación, es decir, el aprendizaje en comunidad, donde hay una división solidaria del trabajo; y la dirección rotativa de las actividades, eran un aprendizaje vivencial de valores democráticos. La participación activa en la toma de decisiones, la cooperación solidaria en el trabajo y el liderazgo consensuado se evidenciaban en el desarrollo de los proyectos como aprendizaje social, que capacita para la vida ciudadana, en democracia. (p.273)

Este movimiento educativo va estar caracterizado por la consideración del papel esencialmente activo del estudiante, la consideración de los intereses infantiles, la espontaneidad del educando, la socialización del estudiante, la coeducación y el autogobierno (Díaz Pinto, 2010: 120).

El pensamiento seremista que irradiará a la Profa. América a lo largo de su vida es armónico con la concepción de Escuela Nueva en el Instituto de Educación Integral y en el Liceo Carlos Soublette. A continuación:

La Escuela Nueva en Venezuela nos informan que **las escuelas experimentales en tanto que Escuelas Nuevas o activas** tienen por contexto el esfuerzo sostenido de hombres y mujeres que se han propuesto en la América hispana una cultura autóctona, porque nuestro continente quiere y necesita crearse ‘su propia cultura, lo que no significa desprecio por lo universal e impercedero de otras culturas’; (...) ‘una cultura hecha para nuestro medio’; en fin, que exprese “el modo cultural americano” mediante el recurso de “recreación por adaptaciones sucesivas” de nuestra propia realidad. (Prieto y Padrino, 1940: 11).

La Profa. América Bracho señala con respecto la influencia de la Escuela Nueva en ella, una opinión reseñada por Frías (2009):

Mis experiencias pedagógicas, vivenciales durante más de cincuenta años en Venezuela, dentro de un movimiento renovador denominado ‘Escuela Nueva’ que dio sus frutos en distintos medios latinoamericanos y mundiales, y que no se anquilosó precisamente por sus principios filosóficos y éticos para permitir su evolución de acuerdo con las necesidades, que permitan afirmar que la educa-

ción integral es la que puede asegurar un futuro mejor. La necesidad de enriquecer las experiencias locales, me condujo a un estudio meduloso del pensamiento de Simón Rodríguez, joven filósofo de pupila ejercitada para captar desvaríos pedagógicos y proponer soluciones... Vivimos en un mundo de tan acelerados progresos de la ciencia y tan frecuentes cambios en la sociedad, que si sólo preparamos a la muchachada de hoy para vivir en la sociedad actual, cuando culminen sus estudios y se incorporen esos jóvenes a la vida laboral, ya su preparación no será útil para la nueva realidad. **La educación integral** debe preparar para la vida del presente haciéndolas descubrir sus realidades positivas y negativas; las realidades negativas les indican, por una parte lo que anhela transformar la sociedad y, por la otra, señala el norte que posiblemente tenga la búsqueda que nos orienta hacia el futuro (p.102) ¹⁶³

La aplicación de ideas con respecto a este modelo educativo en los libros de textos de la Colección Bicentenario elaborados, se entrevén en los siguientes aspectos:

- Compuestos “*por lecturas amenas que ofrecen una variedad de formas de elocución (recursos metafóricos, estilos y géneros literarios) que intentan conciliar lo real y lo imaginario, porque los y las escolares están en la edad de los cuentos, interesándose lo imaginario que lo transporta a lo real*” (León de Hurtado, 2014:91).
- Ejemplos en los libros de texto, en los temas: *Las cosas cambian y los pueblos cambian su historia*. (Venezuela y su Gente. 2011. 5to grado, p. 52). *A la tercera va la vecina: definitiva instauración de la República* (Venezuela y su Gente. 2011. 5to grado, p. 80). *Cuando Nuestro oro negro tuvo importancia comercial* (6to grado, p. 74) *Un diciembre con cañonazos* (Viva Venezuela. 3er grado, 2011. p. 88) éste tema para referirse al bloqueo a las costas venezolanas en el año 1902. *Todas y todos tenemos familia* (Viva Venezuela. 1er grado, 2011. p. 18).
- Los contenidos son trabajados en una adaptación a la edad de las y los estudiantes, con atención de relacionarlos con la vida social. Situación que será una constante si son revisados todos los temas en cada libro de textos, por grado y área en el nivel de educación primaria y áreas del conocimiento en el nivel de educación media.

163 Opinión de la Profa. América Bracho en la investigación desarrollada por la Profa. Nohemí Frías, coautora en los Libros de Viva Venezuela de 1ero, 2do y 3er grado de la Colección Bicentenario.

- Es oportuno señalar que la Profa. América Bracho para abordar el tema del lenguaje en sus libros de textos atiende a planteamientos del lingüista Alexis Márquez¹⁶⁴:

No es que en el lenguaje expositivo no puede uno valerse de los recursos literarios, sino que, debe ponerse especial énfasis en lograr un alto nivel de claridad y precisión (...) la más importante es lograr que el contenido de un tema interese al lector o la lectora para que lo atrape, 'pero lo que no se entiende, no suscita interés en los lectores de corta edad' (León de Hurtado, 2014: 86)

Al igual que los planteamientos de Hugo Chávez Frías¹⁶⁵ con relación a la importancia de los libros:

Nada como un buen libro para introducirse, en el espacio, para vivir emociones indescriptibles del tiempo, de la historia, de la geografía, de los sentimientos. Recomiendo la lectura.

Así como el análisis que se desprende del educador Prieto Figueroa (2006) expuesto en su libro "La Magia de los Libros"¹⁶⁶ cuando señala:

Se trata que los jóvenes conozcan y vivan América, no es en la fría noción de los manuales de geografía que cuentan hombres por millones, hablan ríos que atraviesan tierras sin hombres, de pueblos que trabajan y producen, pero que nada dicen del sentimiento, de la emoción de lo americano. (p.28)

- En el libro de textos Viva Venezuela de Tercer Grado, 2011 se registran frases expresadas por Luis Beltrán Prieto Figueroa, donde se destaca la importancia que daba a la lectura en el proceso pedagógico: "*Vivir, sin duda, es más importante que leer, pero leer ayuda a vivir, contribuye a hacer la vida más hermosa, más amplia, más generosa*" (p.1)
- "*las actividades se presentan intercaladas en el texto escrito para que el estudiante haga un alto en la lectura, realice ejercicios y de este modo aprenda haciendo. No se ofrecen los tradicionales cuestionarios al final de cada capítulo porque fomentan*

164 Compañero de promoción en el Instituto Pedagógico Nacional. (1931-2015+) que se destacó como escritor, abogado, ensayista y profesor universitario, además de Individuo de Número, vicepresidente de la Academia Venezolana de la Lengua.

165 Cadena nacional. Junio de 2001

166 Obra escrita por este autor como un manual pedagógico en Costa Rica y editado por primera vez en Honduras en 1955. Destinado a orientar a los jóvenes estudiantes latinoamericanos, en el proyecto "Plan Nacional de Lectura". Es importante señalar que aquí domina las ideas de la Escuela Nueva como guía para la actuación de un docente "despierto" y estimular el amor por la lectura en los alumnos (participación activa) desde el presente robinsoniano, "aprender haciendo".

el memorismo mecánico” (León de Hurtado, 2014: 95). Situación que será una constante si son revisados todos los temas en cada libro de texto. Para colocar un ejemplo a los fines del presente escrito, se escoge el tema: *Esclavizados y afrodescendientes* en el Libro de Textos Viva Venezuela, Tercer Grado, 2011.p.p 56-57.

- Un tema que abarca en su tratamiento 2 páginas y en las cuales entre párrafos podemos encontrar las siguientes interrogantes *¿te gustaría representar en un dibujo esa tradición? / ¿Imagínate que sentían los esclavizados africanos al ser separados de sus padres? / ¿Cuáles son esas “cositas guenas” que no tuvieron los esclavizados y que tampoco tienen muchos afrodescendientes todavía?* (relacionado a la lectura de fragmentos del *Poema Mi negro, cómete un dulce*) / Hay personas que todavía discriminan a personas afrodescendientes *¿qué opinas de eso?*
- Las apropiaciones o asimilaciones conceptuales de cada estudiante, son producto de sus propias elaboraciones, que, aunque parezcan incompletas y aproximativas se deben valorar como creaciones y recreaciones auténticas de él, considerando que tendrá la oportunidad de profundizar lo aprendido durante su educación permanente (León de Hurtado, 2014: 95). Veamos como esto se recomienda en el propio libro de textos, en este caso en Viva Venezuela, Primer Grado. (2011):

Para la preparación de este libro nos hemos basado en el principio pedagógico de aprender haciendo, la observación como método de enseñanza y aprendizaje (partiendo de lo inmediato y vivenciado en la familia, la escuela y la comunidad), la actividad lúdica con propósitos didácticos y la educación permanente, atendiendo a las especificidades de los que abordan los ‘primeros Vagones de la vida’ (p.2)

Esta consideración pedagógica tiene que ver con el aprendizaje activo y desde el punto de vista de quien suscribe el presente escrito, va en correspondencia con la idea de Novak, en lo que tiene que ver con la asimilación y construcción del aprendizaje conceptual, en el marco del aprendizaje significativo de la teoría constructivista (Ausubel, 1983), aunque en su fondo descansa en el principio del aprender haciendo de la Escuela Nueva.

- En los libros de textos, las actividades aparecen intercaladas en los textos escritos que conforma cada tema, ante éstas el estudiante hace un alto en la lectura y realiza los requerimientos correspondientes “*y de este modo aprenda haciendo*” (León de Hurtado, 2014: 95)
- En los libros de textos no hay indicaciones para la memorización de conceptos ni definiciones. Éstos surgen de la realidad estudiada por las y los estudiantes, porque lo que domina es el dialogo y reflexión, respondiendo con ello a principios de la pedagogía crítica.
- En los libros de textos se sume el principio pedagógico de la *Globalización*. Este principio en la Escuela Activa deviene de los aportes de Decroly, para relacionar ideas, asociar las mismas en “la vida para la vida”. Se aplicó en los llamados Centros de Interés. No es una metodología concreta, pero tiene una fundamentación de carácter psicológico, donde se relaciona la estructura cognitiva y la afectiva del niño; pero da pautas para organizar y articular los conocimientos en secuencias de aprendizaje.

En el contenido de los libros de textos la reconocemos en las siguientes líneas:

Quienes ha trabajado los proyectos saben que la flexibilidad de los programas de estudio hace posible seleccionar contenidos de diferentes asignaturas para lograr la globalización, que permite el aprendizaje lo menos fragmentado posible (Libro de Texto Venezuela y su Gente. Sexto Grado. 2011. Contraportada)

10. EL ENFOQUE GEOHISTÓRICO

Los libros de textos de la Colección Bicentenario revelan en las intencionalidades para su elaboración al igual que su contenido, ideas relativas a la concepción de la Geohistoria en Ramón Tovar¹⁶⁷. Educador venezolo-

¹⁶⁷ En el mes de febrero de 2011, el profesor Ramón Tovar y la profesora América Bracho realizaron conferencia y socializaron metodología de trabajo sobre el enfoque geohistórico con todo el colectivo de investigadores que elaborarían los libros de texto de la hoy Colección Bicentenario. La Profa. América socializó orientaciones acerca de la construcción de libros de texto. Sección de trabajo organizada por la Dirección General de Currículo a solicitud de la Ministra Maryann Hanson Flores.

lano, quien también cursó estudios en el Instituto Pedagógico Nacional, colega de América Bracho y creador del Enfoque Geohistórico en el contexto de la ciencia venezolana.

Las siguientes palabras de Ramón Tovar (1993) argumentan los alcances teóricos de la Geohistoria:

La Geohistoria, no es ni geografía ni historia strictus sensus. Es un término de la teoría del conocimiento, una representación de la realidad a la cual tratamos de dar respuesta con esta disciplina, donde se integran, por una parte, el espacio y por la otra el tiempo: las dos grandes variables del conocimiento científico social... cuando hablamos del espacio en términos geohistóricos... se trata de un espacio construido por los grupos humanos, pero determinado por las condiciones históricas reinantes. Entonces, son las condiciones históricas las que van a determinar la calidad espacial y no lo contrario... se trata de una disciplina, donde se integran en su representación el espacio y el tiempo. Un espacio que es el producto de la actividad de los hombres dentro de las condiciones históricas determinadas¹⁶⁸

La Geohistoria es un ámbito investigativo-pedagógico que se constituye como oportunidad y posibilidad para interpretar la génesis y transformación de los sistemas que orientan nuestra vida como pueblo, país y nación. Contribuye a develar cómo se vertebra la sociedad venezolana y dar cuenta de los procesos políticos e ideológicos. A la vez que acometer la exploración de las condiciones de formación de ciertas formas de pensar, hacer, descubrir prácticas sociales y los mecanismos que la impulsan.

Los libros de textos de la Colección Bicentenario del área de Ciencias Sociales incluyen en la estructuración de su contenido la concepción del enfoque geohistórico- Dos razones lo explican: la primera porque es una línea estratégica para el proceso curricular en el subsistema de educación básica, y la segunda, porque la Geohistoria permite la integración de saberes (enfoque interdisciplinario) en el área del conocimiento de geografía e historia, en una concepción global que revela nexos entre la sociedad y naturaleza, en la formación integral.

168 Tovar, Ramón (1993). **Clase Magistral**. Maestría Enseñanza de la Geografía. Instituto Pedagógico de Rubio. En: Figueroa, Rosa (2009). Comp. El Centro de Investigaciones Geodidácticas de Venezuela en la Fundamentación de una Concepción de las Ciencias Sociales desde la Trascendencia de su proyecto Histórico Pedagógico. Caracas. Instituto Pedagógico de Caracas.

Lo geohistórico reconoce el papel de la historia y la complejidad del mundo, con la utilización de una concepción interdisciplinaria y de carácter holístico. La Geografía aporta una explicación de la organización diferenciada del espacio estructurado por los grupos humanos en condiciones históricas dadas. De allí que se entienda al espacio como un producto social, síntesis de la acción de los grupos humanos como consecuencia de una realidad histórica.

La Ley Orgánica de Educación venezolana (LOE, 2009) norma en el artículo 15, numeral 3, la utilización de este enfoque cuando señala en los fines educativos:

formar ciudadanos y ciudadanas a partir del **enfoque geohistórico** con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela como país energético y especialmente hidrocarburífero, en el marco de la conformación de un nuevo modelo productivo endógeno.

Consecuentemente, en las líneas estratégicas curriculares (MPPE, 2010) con relación a este enfoque señala: “*El proceso curricular venezolano, desde el marco de las ciencias sociales debe ser abordado desde el enfoque geohistórico*”. (p.3)

En este aspecto se trabajaron en la producción de materiales educativos que explicaran de manera clara la aplicabilidad de este enfoque al campo educativo, en la visibilización de la articulación entre lo geográfico y lo educativo, el desarrollo del aprendizaje con pertinencia sociocultural y centrado en lo humano.

Además de la promoción del estudio de lo local con visión regional, nacional, latinoamericana y mundial, el análisis de la relación escuela-sociedad-comunidad desde metodología de proyecto de aprendizajes, integrales y comunitarios para comprender la realidad desde la dinámica social.

La Profa. América Bracho elaboró dos guías de trabajo¹⁶⁹, (anexos 3 y 4) para la aplicación del Enfoque Geohistórico en el nivel de educación

¹⁶⁹ En la actualidad poseo los manuscritos, ya que me encargué de su transcripción y su revisión editorial para su divulgación a partir de una publicación realizada por la Dirección General de Currículo del MPPE (2009).

primaria. El primer material titulado: *El enfoque geohistórico: algunas ideas para su trabajo metodológico en primero, segundo y tercer grado de educación primaria (papel de trabajo preliminar, 2009)*. El segundo material titulado: *Nueva perspectiva para la enseñanza de las ciencias sociales: el enfoque geohistórico (papel de trabajo, 2009)*.

En la especificidad de los libros de textos, el Enfoque Geohistórico se hace presente en los siguientes ejemplos:

Te quitamos unos minutos porque deseamos explicarte porque conocer nuestra historia, nuestra geografía y las normas de convivir; no solo son un deber, sino un placer. También permiten entender el presente de Venezuela. (Libro de Texto Venezuela y su gente. 6to grado, p. 3)

Nuestro propósito es que el material de estos libros ayude al docente a darle un enfoque geohistórico a la enseñanza y aprendizaje de la asignatura del área de ciencias sociales, y le sirva de apoyo para trabajar con proyectos (...) que son una herramienta para la interdisciplinariedad e integración de saberes. Ambas responden a una concepción global del mundo que indica los nexos existentes entre sociedad naturaleza (Libro de Texto Venezuela y su gente. 6to grado, contraportada)

Podemos leer sentencias de las relaciones hombre naturaleza:

El proceso urbano industrial de la Venezuela petrolera ha ocasionado contaminación del aire y de las aguas, deterioro de los suelos, de la flora y la fauna. Y ha ocasionado severos daños al más importante recurso natural: el ser humano que produce pobreza. (Libro de texto Venezuela y su gente. 6to grado, p. 48)

En las lecturas incorporadas en este libro se acompaña a las y los escolares en la **asimilación de nociones tiempo-espaciales**.¹⁷⁰ Se inicia al alumnado en la **comprensión del pasado histórico**, estableciendo relaciones temporales cualitativas primero (...) antes de la ubicación de acontecimientos históricos en determinados años. Simultáneamente se inicia a los niños y niñas en la orientación espacial (...) que le permita aprender a realizar recorridos y desplazarse con seguridad. (Libro de Texto Viva Venezuela. 1er grado, p. 2)

El libro es un tren de conocimientos (...) El viaje tiene el propósito **de acercarlos a las nociones geohistóricas** (...) al es-

170 Subrayado nuestro a fines de destacar ideas en el enfoque analizado en los libros textos.

tudio de espacios geográficos como resultado de las relaciones sociedad naturaleza, a **nociones de historia acordes con la verdad de lo ocurrido y casi siempre se comienza con algo del presente relacionado con el pasado**; también informa asuntos relacionados con el arte de vivir en comunidad. (Libro de Texto Venezuela y su gente. 4to grado, p. 3)

Con esta perspectiva la historia no puede ser neutral ni apolítica, tiene que abocarse a la interpretación de los sucesos sin tergiversaciones, ni manipulaciones, valorando las relaciones entre el entorno cotidiano y la sociedad.

De allí que la concepción metodológica del enfoque geohistórico propone dar herramientas para abordar el espacio geográfico, estableciendo la interrelación Escuela-Sociedad-Espacio, que con las estrategias de enfoque interdisciplinario conducen a una praxis de una pedagogía comprometida con el mejoramiento de las relaciones hombre-sociedad-naturaleza.

Con títulos alusivos en los temas donde refleja este enfoque: *Cuando la economía petrolera cambió hasta estructura espacial...* (Libro de Textos Venezuela y su gente, 5to grado, 2011. p. 28) / *Soporte natural de los espacios agrarios* (Libro de Textos Venezuela y su gente, 5to grado. 2011 p. 30) / Los cambios que han ocurrido (Libro de Textos Viva Venezuela, 1er grado. 2011. p. 56) / *Las ciudades nacen crecen y también pueden morir...* (Libro de Textos Venezuela y su Gente, 4to grado. 2011. p. 38) / *La maestra invita a conocer el presente y el pasado de la comunidad* (Libro de Textos Viva Venezuela, 2do. grado. 2011. p. 90) / *La abuela usaba sombrero* (Libro de Textos Viva Venezuela, 2do. grado. 2011. p. 26).

La consideración del Enfoque Geohistórico en los libros de textos de la Colección Bicentenario del área de ciencias sociales, introduce en las sugerencias el desarrollo de trabajo de campo, para el despliegue de un diagnóstico local.

Asimismo, se asume el uso del método retrospectivo, para partir de lo presente hacia el pasado:

Nuestro propósito fundamental, como explicamos en la contraportada, es facilitar la enseñanza-aprendizaje mediante el enfoque

geohistórico y el método retrospectivo para enseñar la historia. (Libro de Texto Venezuela y su gente, 4to grado, 2011.p.4)

El método retrospectivo queda expresado en los libros textos del área de Ciencias Sociales de la Colección Bicentenario, en el nivel de educación primaria con la siguiente información explicativa:

La Geohistoria **es retrospectiva**, estudia problemáticas sociales y ambientales del presente y busca sus relaciones con el pasado; **la historia debe ser abordada con algo del presente** por similitud, por evolución o por contraste. Ya lo decía Simón Bolívar ‘La historia (...) **debe principiarse a aprender por la contemporánea**, para ir remontando hasta llegar a los oscuros tiempos de la fábula’ De esto trata el método retrospectivo para la enseñanza de la historia. (Libro Texto de Venezuela y su Gente. Quinto Grado, 2011. Contraportada)

Para la presentación pública de los libros de textos del área de ciencias sociales del nivel de educación primaria, la Directora General de Currículo y Viceministra de Programas de Desarrollo Académica, incorporó a las orientaciones educativas las siguientes ideas, que reflejan como el enfoque geohistórico los transversaliza en su estructura (2013):

Se realiza un tratamiento del enfoque geohistórico desde una didáctica donde se relaciona la geografía con otras ciencias y sobre todo con los hechos históricos ocurridos en el espacio geográfico a distintas escalas: local, regional, nacional y mundial. Se desarrolla un tratamiento metodológico para entender que el hombre forma parte del pasado y que es la base de nuestro presente, donde el espacio es producto de las síntesis de las intervenciones del ser humano sobre ese medio donde hace vida, asumiendo que somos parte de él, que somos protagonistas.¹⁷¹

Con el enfoque geohistórico, el análisis geográfico en la escuela puede contribuir significativamente en la formación de ciudadanos comprometidos con identidad nacional, derivado esto de procesos de trabajo de campo comunitario.

171 Presentación de la Colección Bicentenario. Viceministerio de Programas de Desarrollo Académico (2013). Dra. Maigualida Pinto. Archivo Ministerial. Repositorio Digital.

11. REFERENTES EN AMÉRICA BRACHO: SIMÓN BOLÍVAR, SIMÓN RODRÍGUEZ, LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA, BELÉN SANJUÁN, ANTONIO GRAMSCI, PAULO FREIRE Y BOGDAN SUCHODOLSKI: EN DEFENSA DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA...

La Profa. América Bracho en su trabajo educativo en general, así como en la especificidad de la elaboración de los libros de textos de Colección Bicentenario, asume el ideario de connotadas figuras históricas y pedagogos venezolanos: Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén San Juan. Así como obras de extranjeros como: Antonio Gramsci, Paulo Freire y Bogdan Suchodolski.

Es una regularidad en todas estas figuras históricas y pedagogos la de pensar la *educación* como un componente esencial de la praxis social, que tiene que ver con un proceso que prepara al hombre para la vida en sociedad. En este aspecto, la Profa. América Bracho expresa:¹⁷²

Tan importante es aprender a leer como aprender leyendo, el docente promotor de la lectura debe estar en concordancia con un rol paralelo: **la praxis de una docencia-investigación**¹⁷³ y debe asumir lo que le compete en una sociedad que, a escala mundial, reclama una transformación de la realidad del presente (León de Hurtado, 2014: 97)

Lo subrayado en la cita es coherente con el pensamiento de los educadores venezolanos Tovar (2012)¹⁷⁴ y Taborda (1981)¹⁷⁵, investigadores sobre el enfoque geohistórico en Venezuela. Con esta praxis de una docencia-investigación, la educadora está alertando sobre la necesidad de la formación del docente sobre un proceso de transformación educativa que plantea cambiar la educación tradicional. De hecho, denomina a los y las maestros, como alfareros y alfareras en esta construcción:

(...) diseñar unos libros que no constriñeran al docente a que dijera e hiciera lo planteado en el libro o por el equipo de auto-

172 Texto redactado por la profe América Bracho para contribuir a la comprensión del enfoque geohistórico.

173 Subrayado nuestro

174 Ramón Tovar. Profesor del Instituto Pedagógico de Caracas e Individuo de Número de la Academia Nacional de la Historia en Venezuela.

175 Maruja Taborda. Profesora del Instituto Pedagógico de Caracas. Desarrolló aportes importantes al enfoque geohistórico.

res, pero que si lo orientara y estimulara su creatividad cuando considerara necesario adecuarlo a sus grupos escolares (León de Hurtado, 2014: 90)

Con estas palabras rescata para este desafío el pensamiento y legado educativo del maestro venezolano Simón Rodríguez. En consecuencia, existen libros de textos que comienzan sus páginas con frases del pensamiento de nuestro maestro Don Simón Rodríguez, así también en el marco de los propósitos de la obra y las orientaciones educativas. Rescatando de este pensamiento la educación popular, el papel que se reclama del maestro y la educación liberadora. Veamos ejemplos:

- “*Al que quiere saber nunca se le enseña demasiado*”. Este libro puede ser acusado por algunos de que quiere enseñar demasiado. Nada de eso, lo que pasa es que para hacer comprender una cosa es necesario explicar muchas otras. Ya lo dijo el maestro; “*Enseñar es hacer comprender no hacer trabajar la memoria*” (Libro de Textos Venezuela y su Gente. 4to grado. 2011. p.6).
- “*En todo estado de adelantamiento hay unas gentes más adelantadas que otras: hoy no son pudientes los que tienen, sino los que saben*” (Libro de Textos Venezuela y su gente. 6to grado. 2011. p.6).
- “*los principales obligados a la educación e instrucción de los hijos son los padres*” (Libro de Textos Viva Venezuela. 3er grado. 2011. p.14) “*Usted formó mi corazón...para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso...*” (Libro de Textos Viva Venezuela. 3er grado. 2011. p.16) “*No es absurdo pretender que los que viven en comunidad sepan lo que es comunidad*” (Libro de Textos Viva Venezuela. 3er grado. 2011. p.52).
- “*El título de maestro no debe darse sino al que sabe enseñar, esto es al que enseña aprender; no al que manda aprender, ni el que aconseja que se aprenda. El maestro que sabe dar las primeras instrucciones, sigue enseñando virtualmente todo lo que se aprende después, porque enseñó a aprender*” (Libro de Textos Viva Venezuela. Primero y Segundo grado, 2011)

Esta educadora utiliza de nuestro Samuel Robinson la educación popular, como proyecto de educación para la igualdad y la libertad que armoniza con los principios de la educación bolivariana: una la educa-

ción liberadora cuya concepción está presente en el modelo constitucional aprobado en el año 1999.

De Simón Rodríguez destaca desplegar propuestas pedagógicas emancipadoras, que sirven de sustento hoy a la educación bolivariana, en la construcción del socialismo del siglo XXI.¹⁷⁶ Entre las ideas que sustentan las mismas: a) la crítica del orden colonial, propone la creación de una República de iguales, b) la exigencia de crear desde nuestras realidades. La defensa de la sociedad igualitaria y republicana, nos harían original, sin ser copia de Europa ni Estados Unidos. Sobre la base de la construcción de esa sociedad nueva, la educación pública es la herramienta fundamental para ésta. Para ilustrar esto, Rodríguez expone:

La instrucción pública en el siglo XIX, pide mucha filosofía; el interés general está clamando por una reforma; y la América está llamada por las circunstancias a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá, no importa; los acontecimientos irán probando que es una verdad muy obvia: la América no ha de imitar servilmente, sino ser original. El gobierno debe colonizar con sus propios habitantes -para tener colonos decentes instruirlos desde la niñez- y para conseguirlo hacer la siguiente amenaza: ‘ se despreciará al que, pudiendo, no quiera concurrir ‘, y se contendrá al que, por gusto, emprenda contrariar¹⁷⁷

Este párrafo rodriguiano señala la responsabilidad gubernamental por la garantía del derecho a la educación, complementada con la obligatoriedad. La educación en una corresponsabilidad del Estado y la sociedad en su conjunto. Este pensamiento está claramente en nuestra carta constitucional de 1999, fundamentalmente en los artículos 102 y 103 y consecuentemente en las competencias del Estado Docente, en el artículo 6 de la Ley Orgánica de Educación (LOE,2009).

Las ideas educativas que sustentan el sistema de Educación Bolivariana, tienen como fundamento la nueva educación, en su esencia liberadora. La misma tiene como función fundamental formar nuevos sujetos sociales, en relaciones sociales que reivindicquen a los excluidos y

176 Del Socialismo la Profa. América señala “(...) no puede reducirse a la aceptación de la realidad contemporánea. El socialismo ha sido y continúa siendo un programa RACIONAL de realización que abarca todo lo valioso y posible. Ha sido y sigue siendo la organización de las aspiraciones sociales y de los ideales humanos”. (León de Hurtado, 2014: p.111).

177 Rodríguez, S. “O inventamos o erramos”. p.54. En **Luces y virtudes Sociales de 1840**.

discriminados. Es entonces una educación popular en la propuesta de Simón Rodríguez que abarca a todos y trasciende por su contenido la instrucción. Este pensamiento es una fuente de donde emana la política educativa acometida por la Revolución Bolivariana con un carácter crítico que apunta a la búsqueda de la emancipación.

En este sentido, los libros de textos en sus orientaciones señalan a las y los estudiantes, por ejemplo: “*Ustedes están aprendiendo a aprender. Porque aprender no es memorizar para repetir, no. Este libro en sus manos debe ayudarles a hacer cosas*” (Libro de Textos Viva Venezuela. 2do grado. 2011. p. 3)

Las máximas del maestro Simón Rodríguez están presentes en los libros de textos: en el tema *Viva Venezuela*, en lo referido al aparte *Vamos a observar nuestra escuela*, comienza con un pensamiento de este autor: “*Observar es ponerse delante de un objeto a examinarlo para conocerlo, con la intención de guardarlo, o guardar su imagen para sí*”. (Libro de Textos Viva Venezuela. 2do grado. 2011. p. 10) “*al que quiere saber nunca se le enseña demasiado*” ... Este libro puede ser acusado por algunos de que quiere enseñar demasiado. Nada de eso. Lo que pasa es que para hacer comprender una cosa es necesario explicar muchas otras. Ya lo dijo el maestro: ‘enseñar’ es hacer comprender, no hacer trabajar la memoria” (Libro de Textos Venezuela y su Gente. 6to grado. 2011. p. 6) “*En todo estado de adelantamiento hay unas gentes más adelantadas que otras: hoy son pudientes los que tienen, sino lo que SABEN*” (Libro de Textos Venezuela y su Gente. 6to grado. 2011. p. 6)

Es insistente en señalar, en los distintos intercambios desarrollados en el MPPE, en su continua asesoría en los temas educativos en el contexto de las políticas públicas que desarrolla la Revolución Bolivariana, que la escuela había que combatirla como el instrumento que tiene el capitalismo para soportar al sistema liberal. Para entrar en el desarrollo de una nueva educación que plantee la descolonización del conocimiento. En esta idea cobra fuerza abordar el estudio de la formación integral en cuantos a los desafíos que supone el *papel que cumple el sujeto en el proceso educativo*.

Por una parte, el sujeto estudiante y el docente con un papel de carácter activo. En esta perspectiva de pensamiento, la Profa. América es partidaria de ideas de Gramsci, referidas a que la escuela, debe constituir

uno de los espacios socialmente necesarios para ser usada como complejo proceso para formar ciudadanos y ciudadanas. Pero una formación con significatividad, ligado a la acción humana de transformar el mundo.

Por lo tanto, el maestro y la maestra debe tener una conciencia crítica y de vanguardia de la sociedad, un agente de cambio, activo y consciente del estudiante, donde este último y a una misma vez con los demás actores educativos, debe ser una fuente de aprendizaje continuo. Coincidente esta idea con los planteamientos de Belén Sanjuán en cuanto a su concepción de maestro:

Ser maestro, educador, requiere estar soleado de brillante optimismo para interpretar a Venezuela a través de su verdad oculta tras los grandes avisos de neón que encandilan los ojos, la mirada de quienes han encontrado la felicidad dignificando todo cuanto se acuosa voluntad de estudio va encontrando y guardando en medio de la mediocridad y el desaliño que conspiran contra el horizonte de los niños, de los jóvenes, de la reconstrucción integral de la propia Venezuela partiendo de lo que hemos sido, de lo que somos, para trazar el paso definitivo hacia lo que deseamos ser. (Bracho, A. 2005: 125)

En este contexto, investigadores reconocen el papel fundamental del docente su rol de investigador, en palabras de Cermeño et Al (2015) se advierte su función en el marco de la Colección Bicentenario:

(...) implica un cambio porque el docente tiene que tener en este caso una actitud y una mentalidad mucho más abierta a la participación, más abierta hacia la creatividad, más planificador de los recursos para el aprendizaje que emplea en el aula, enfocándolos en la reflexión y en propiciar la autocrítica y el aprendizaje significativo del educando. También el docente tiene que reconocerse como un investigador nato, ya que la Colección Bicentenario se concibe como un recurso para el aprendizaje importante para el docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p.42)

En cuanto al estudiante, asume principios pedagógicos legados por Freire en tanto que las y los estudiantes *no tienen que memorizar mecánicamente la descripción del objeto, sino aprender su significación profunda*. Dicho esto, en palabras de la Profa. América:

Este libro quiere ayudarte a crecer por dentro, es decir, a desarrollar tus pensamientos, emociones y sentimientos, porque lograr

eso sirve para aprender a vivir en sociedad y armar a Venezuela (...). Nuestro propósito no es otro que orientarles para que cada quien se forme su propio criterio sobre lo ocurrido. (Libro de Texto Venezuela y su Gente, Sexto grado. 2011, p. 5)

La concepción del proceso de lectura y escritura en la Profa. América Bracho están influenciados por el pensamiento de Freire en tanto que el método pedagógico parte de la comprender como lo señala Rebellato (2000):

la lectura implica una nueva manera de situarse en el mundo, de conocerlo, de interpretarlo y la escritura no es un simple instrumento de comunicación, sino una forma de aprender la realidad social. De modo que aprender a leer y escribir es una manera de comprender la realidad y de hacer la historia. (p.p. 40-52)

Tales ideas revelan el énfasis que la Profa. América Bracho hace por la elaboración de lecturas en los libros de textos que sean comprendidas, no mecánicamente memorizadas. Desde la estrategia de la globalización y los centros de interés, aprendió como estudiante y valoró experiencias como docente, que reafirman “*las palabras*” con una visión mágica, porque “*están preñadas de mundo*”, cargadas de su experiencia existencial.

Comprender este acto creador desde los planteamientos de Freire, significa que “*la lectura de la palabra, no es solo presidida por la lectura del mundo, sino también por una cierta forma de ‘escribirlo’ o de ‘reescribirlo’, lo que quiere decir, de transformarlo a través de nuestra práctica consciente*” (Freire, 2014, s/p). Ideas armonizan con las del Comandante Eterno Hugo Chávez Frías¹⁷⁸: “*Hay que leer y leer, no solo en los libros, sino en la realidad circundante. Es innegable la poderosa incidencia de la lectura en la formación de una nueva subjetividad la que necesitamos para construir de verdad nuestro socialismo*”. (p.348)

La Profa. América Bracho confía en la capacidad creadora de las personas en la acción dialéctica de transformarse a sí mismos y transformar a la sociedad donde viven. De allí es consecuente con el pensamiento educativo de Belén Sanjuán Colina, de quien ha compilado y producido dos libros que expresan el pensamiento educativo de esta también educadora venezolana, defensora de la Escuela Nueva en nuestro país. Estos libros son:

178 Líneas de Chávez. Caracas. 2010.

- ***La Educación Integral en el pensamiento de Belén Sanjuán*** (2005), una edición del Ministerio de Educación y Deportes.
- ***Belén Sanjuán. Testimonio de una maestra*** (2013), editada en la Colección Luces para la América del Ministerio del Poder Popular para la Educación.

El pensamiento de Belén Sanjuán Colina es significativo para la Profa. América, porque fue su colega y directivo en el Instituto de Formación Integral, en el cual laboró desde la década del 50 hasta los años 90 del siglo XX, donde materializó en la praxis educativa los principios de la Escuela Nueva. Además de ser seguidora y estudiosa del pensamiento de Simón Rodríguez.

En las siguientes ideas, Isturiz (2005) señala la contribución de América Bracho a la divulgación del pensamiento de educadora Belén Sanjuán:

La profesora América Bracho, ha realizado el trabajo complejo de colocar en esta obra, el pensamiento y las prácticas pedagógicas, desarrolladas por Belén San Juan, para la consulta y la orientación de las nuevas generaciones de maestras y maestros, en cuyas manos reposa la responsabilidad de comenzar a cumplir con el ‘Sócrates de América’, haciendo posible la auténtica Educación, que conduzca hacia la formación de un trabajo liberador y engrandecedor de la patria, a todas y todos los venezolanos (p.9)

Las experiencias pedagógicas de esta educadora, Sanjuán Colina, con más de cincuenta años en esta tarea, la cumplió en el marco del movimiento de la Escuela Nueva. Defensora de la educación integral, con un trabajo docente desarrollado en la Escuela Experimental Artigas, La Escuela Experimental Venezuela, El Jardín de Infancia Experimental (San Cristóbal) y la Escuela Experimental América, además del Instituto de Educación Integral creado por ella (institución de carácter privado 1950-1999).

Para enriquecer su experiencia pedagógica, en un pensamiento Nuestroamericano en el legado de Martí, realizó el estudio del pensamiento de Simón Rodríguez y de compatriotas como Luis Beltrán Prieto Figueroa y Luis Padrino, este último defensor de la educación rural en Venezuela. En esta educadora, la educación integral es definida:

La educación integral es un método pedagógico para desarrollar la totalidad de la personalidad de educandos y educandas. Su meta no es otra que preparar para la vida, por eso abarca todos los saberes y valoriza el trabajo. Su objetivo no es llenar la cabeza con conocimientos no entendidos, sino enseñar a aprender para que sigan aprendiendo; tampoco es destacar solamente los grandes valores universales de la ciencia y el arte académico sino formar, a la par, un profundo sentimiento nacional mediante la utilización de la cultura popular, las tradiciones y las costumbres cotidianas de venezolanos, venezolanas y latinoamericanos en general. Educandos/a, maestro/a y cultura simultáneamente la educación integral (Bracho, 2005: 23)

En este sentido expresaba, que para asegurar el futuro se necesita la educación integral en el presente, eso amerita estudiar mucha filosofía. Planteamiento que también, en el marco de la Pandemia Covid-19, hace el historiador, profesor y filósofo Yuval Noah Harari (2020)¹⁷⁹ debido a que es necesario enseñar a aprender en y desde el principio de la integridad, aprendiendo de la /para la vida cotidiana. Al respecto Cermeño et. Al (2015) señala:

En este orden de ideas, mediante estos libros se busca la integración y lograr que los educandos puedan vincular estos contenidos con su vida, sus múltiples usos y aplicaciones en el hecho pedagógico van a depender de la creatividad del docente al momento de incorporar estos recursos de aprendizaje en el aula como medio para generar aprendizajes significativos, vivenciales y relacionales. (p. 41)

En los libros de textos esto puede ser visualizado en:

(...) indispensable que su enseñanza no sea simplemente informativa, descriptiva, memorística, ni desvinculada de la vida cotidiana del alumnado y de su comunidad. La escuela debe formar valores morales, éticos y ciudadanos... Libro de texto Viva Venezuela. Segundo grado, 2011. p. 2

Para la preparación de este libro nos hemos basado en el principio pedagógico de aprender haciendo, la observación como método de enseñanza y aprendizaje, (...) la actividad lúdica con propósitos didácticos y la educación permanente...

179 En su artículo del coronavirus al transhumanismo. <https://prodavinci.com/yurval-nohah...> TEDGlobal London-16 de junio. <https://www.lavanguardia.com> ... el mundo tras la pandemia del coronavirus

Los primeros temas están referidos a la escuela y la familia, ámbitos donde transcurre la vida cotidiana Libro de texto Viva Venezuela. Primer grado, 2011.p. 2

Aunque Paulo Freire no es marxista, sino un hombre revolucionario, su pensamiento guarda correspondencias con el pensamiento de Suchofski, en tanto el análisis de la conciencia de “clase en sí”, como el acto del educando de descubrirse como ser social creador de la cultura. Formar conciencia de “clase para sí”, en el desarrollo de la autoconciencia y cohesionar esfuerzos para la liberación de la explotación y la exclusión (León de Hurtado, 2014: 105)

Para comprender procesos dentro de nuestra conciencia de clases, tenemos, por ejemplo, en los libros de textos, en el tema: *La paz, un anhelo de la humanidad*. Se presenta un extracto: “*Considérese afortunado si usted y su familia están bien alimentados y saludables. En este mundo la mayoría de las familias no lo están*” (Libro de textos Venezuela y su Gente, Sexto grado. 2011. p. 170)

Es interesante también lo relativo a la formación de la conciencia en el tema *Cuando yo era chiquita,*” (Libro de Texto Viva Venezuela, Tercer Grado. 2011) que también revela elementos biográficos incorporados a los libros de textos:

Hoy en día la gente pone rejas en las puertas de su casa para protegerse de los ladrones. Las pone aquí y en el mundo entero porque hoy el mundo está al revés: la gente que no es ladrona convierte su casa en cárcel y la familia vive en prisión. Me niego a vivir tras una reja y a Morir como Francisco de Miranda en la Carraca. ¿Saben por qué? Porque cuando yo era chiquita siempre visitaba a mi papá que estaba preso y nunca por robar sino por soñar: en el año 1928: los jóvenes y las jóvenes soñaban con la democracia porque nunca había existido en Venezuela. (p.100)

En cuanto al papel activo de las y los maestros, desde el pensamiento legado por Simón Rodríguez, éstos han de ser alfarero y alfarera en la construcción de la República, en la “Educación social. “*Si queremos hacer Repúblicas debemos emplear medios tan nuevos, como nueva es la idea de ver por el bien de todos*”, unas palabras con plena vigencia en la construcción del socialismo bolivariano, en este siglo XXI.

La Profa. América Bracho cree en una educación que considera las condiciones históricas concretas y la creación de condiciones para superarlas. De lo que concluye: *Un impulso para la creación de los libros fue una frase que le sirvió de iniciativa: “¿Dónde iremos a buscar modelos? O inventamos o erramos”. Así no deseando errar, necesario fue inventar.* (León de Hurtado, 2014: 90)

Con la educación popular defendida por Rodríguez, insistía *“hemos encontrado en su legado luces para insistir en la construcción de una educación que contribuya a la superación de las contradicciones de los modelos coloniales”*. Es Feliz el que es libre...es libre porque ha liberado su conciencia.

Cabe destacar que la mirada que hace de la educación, supera el sentido reproductor, no lo niega, pero se apega al sentido de transformación de la realidad. Dentro de esta consideración sobre la educación presta importancia al papel que cumple el sujeto en el proceso educativo y la naturaleza del conocimiento existente en el currículo.

Con respecto a la *naturaleza del conocimiento existente en el currículo* para esta educadora, el currículo es un componente de la pedagogía, analizado como construcción cultural, de carácter abierto al debate social y democrático. En este análisis el currículo implica planos de acción, los cuales se afectan dialécticamente: el social y el educativo, con significado político y social. De allí que afirmara, que, al elaborar los libros de textos, uno de sus primeros inventos *“fue seguir las orientaciones curriculares y programas vigentes, pero sin estricto apego al orden en que están presentados los contenidos”* (León de Hurtado, 2014: 90)

Por estas razones, se advierten las correspondencias con los planteamientos relativos al currículo en las transformaciones educativas que se inicia en el país en el año 2001, revelador de la vinculación directa del hecho pedagógico con los planteamientos de la transformación social en el contexto nacional, ya que estos cambios en materia educativa se inscriben en una orientación crítica.

Esta orientación crítica, consustanciada con los planteamientos de Rojas (2006), en el currículo del Sistema de la Educación Bolivariana (SEB) busca construir conocimiento para:

(...) romper con la colonialidad del saber y asumir la educación como esencia endofilógena¹⁸⁰ en la que el aprendizaje como unidad humana le permite al ser social desarrollar su inteligencia para superar todo aquello que, por supuesto, le ha convertido en reproductor de ‘pensamiento prestado’ (Tovar 1969) o de ‘conocimiento muerto’ (Santos 2004) al cual indujo la educación colonizadora (p.24)

Esta construcción del conocimiento y su significado para la educación se apoya en una concepción que combate al capitalismo, donde éste es poder de la revolución, alimentado en conciencia política, que es conciencia científica objetivada desde la conciencia social real. En esta concepción la relación teoría-praxis es un movimiento, un proceso donde la conciencia científica es pensada como realidad social, que alimenta la conciencia política en/de la sociedad. El desarrollo del conocimiento y la formación de los imaginarios sociales en sus concreciones parten del lugar de vida y comunidad, con identidad territorial en la sociedad general.

Un ejemplo de esta idea se concreta en el contenido de los libros de textos, tómesese Venezuela y su Gente de 5to grado, en el referente teórico práctico: “*¿Por qué y para qué un poder municipal y uno estatal?*”

Los humanos no vivimos solos, ni aislados. Convivimos en nuestro hogar, en nuestra escuela, en nuestro barrio o urbanización, en el lugar de trabajo, en los parques y en las calles, en los transportes colectivos y en otros muchos lugares. Todo eso es nuestro pequeño mundo, el más cercano a nuestra vida diaria, el que forma parte de una parroquia y de un municipio. (...) ¿En cuál municipio y en cuál parroquia está tu casa? ¿En cuales tu escuela? (p. 144)

Con esta ejemplificación se ratifica la idea que constantemente señalaba la Profa. América Bracho, en debates y conversaciones generadas al calor de los procesos formativos en el trabajo de elaboración de libros de textos, que el conocimiento presente en el currículo debía partir de vincular al estudiante con la vida. Acción que implica darle soporte ideológico a la escuela, para hacerla coherente con las aspiraciones sociales que plantea el proyecto de país, así como los procesos de construcción

180 Concepción robinsoniana y por ende bolivariana según la cual la educación está continuamente haciendo la sociedad sin esperanza de acabarla

de imaginarios sociales. Planteamiento coherente con las ideas planteadas por Suchodolski (1976): que implican:

los fines de la educación es precisamente su capacidad de saber ligar las necesidades resultantes del desarrollo social con las necesidades de los individuos que promueven ese desarrollo y participan en él (p.97)

Bogan Suchodolski plantea así análisis referidos al papel de la educación bajo el creciente papel de la ciencia y la técnica, revelando su preocupación por el desfase entre los logros políticos y la organización de los sistemas educativos.

Nuestra América Bracho en sus palabras explica, rescatando el papel comprometido del maestro en este proceso, y el farol que para este camino ofrece el legado de Simón Rodríguez:

El papel docente en ambas vertientes (el aprendizaje leyendo y una docencia-investigación), requiere el desarrollo de una ingeniosa habilidad para orientar a sus estudiantes sin cancelar su creatividad, su libertad de pensar y de activar organizadamente dentro del proceso de aprendizaje. Porque el educador de hoy ya no puede guiarlos cual marionetas, con hilos de su propia y unilateral manera de interpretar ideas y situaciones. Tal vez dentro de las actuales tendencias pedagógicas, ha llegado el momento de voltear la mirada hacia la obra de Simón Rodríguez, parafraseando una de ellas: *Acostúmbrese al hombre que ha de vivir en la República, a buscar desde su infancia razones y proporciones en lo que puede medirse, para que con ellas aprenda a describir razones y consecuencias.* (León de Hurtado, 2014: 97)

El rol protagónico de los docentes también es una preocupación en la obra de Suchodolski en una educación socialista que tiene que superar a los educadores apolíticos que crea la sociedad capitalista. Es significativo, que, de los aportes de este autor a los libros de textos de la Colección Bicentenario, es su contribución al manejo de un sistema categorial que intenta la construcción de imaginarios para otro relacionamiento social, donde domine la solidaridad y la justicia, en clara oposición a la educación burguesa. Esto puede ser advertido en el abordaje de temas donde subyacen nuevos valores en el marco del modelo constitucional aprobado en el país en 1999. Ejemplo: *Donde la palabra 'nosotros' adquiere sentidos* (Libro de textos Venezuela y su Gente. Sexto Grado.2011. p.142), *La*

Paz, un anhelo de la humanidad (Libro de textos Venezuela y su Gente. Sexto Grado. 2011. p.170). *La importancia de trabajar la tierra* (Libro de textos Venezuela y su Gente. Quinto Grado. 2011 p.10). (Libro de textos Viva Venezuela. Primer Grado. 2011 p.90). *Ustedes tienen deberes y derechos* (Libro de textos Viva Venezuela. Primer Grado. 2011. p. 104) Situación que será una constante si son revisados todos libros textos en su contenido.

Las ideas de Ramón Tovar están presentes en los libros textos del área de Ciencias Sociales de la colección Bicentenario. Como se dijo anteriormente en el enfoque geohistórico, pero también de sus afirmaciones referidas en diversidad de escritos a profundidad, acerca de cómo la sociedad en el tránsito de su proceso histórico vive una dependencia absoluta con la naturaleza, reveladora de una concepción determinista, que es necesario revertir, en clara coincidencia con Suchodolski.

La escuela como construcción burguesa contribuye a la reproducción de ese pensamiento capitalista, de allí el llamado a que la enseñanza cambie su lógica de reproductora a creadora. Véase esta idea de Tovar (2012):

(...) la enseñanza es una de las tareas más conservadoras. Asistimos en los tiempos que corren a un marcado divorcio entre la realidad y la escuela. Descubrir la complejidad de los factores incidentes en el hecho, está en el plano de las más urgentes instancias (p.3)

En este orden de ideas, se construyen orgánicamente los temas abordados, exigidos por el currículo, que según los propósitos de los libros de textos de cuarto, quinto y sexto grado en los declarados argumentan:

Nuestro propósito es que el material de estos libros textos ayude al docente a darle un enfoque geohistórico a la enseñanza aprendizaje de las asignaturas del área de ciencias sociales, y le sirva para trabajar en proyectos (...) que son una herramienta para la interdisciplinariedad e integración de saberes. Ambas responden a una concepción global del mundo que indica **los nexos existentes entre sociedad-naturaleza**¹⁸¹ (Contraportada de los libros textos de 4to, 5to, 6to Venezuela y su Gente, 2011)

En relación a esta idea, León de Hurtado (2014) señala que, en un texto expositivo claro, la Profa. América logra relacionar elementos de la

181 Subrayado nuestro

naturaleza y las ciencias sociales, en el tema: *Aquí Hace Calor* del Libro de Textos Venezuela y su Gente. 5to. Grado. 2011:

El río no solo es una corriente de agua dulce, es también una comunidad viviente. Cerca de su fuente, lejos de los acontecimientos humanos reina un equilibrio biológico: sobre las piedras hay larvas, debajo de las piedras se ocultan los huevos de algún pez, su agua es rica en oxígeno y se depura sola. Pero... aguas abajo interviene el ser humano y transforma el río en transporte de aguas servidas. La enturbia, la contamina y el agua no se puede autodepurar. ¿Qué se está haciendo para descontaminar los ríos venezolanos? (p.39)

Volviendo al tema de la significación de las y los docentes, en el proceso educativo, esta educadora le da importancia a las ideas que plantea Ramón Tovar, en la obra *el Programa Lo Hace el Profesor* escrita originalmente en el año 1969, en la cual se deja claro:

el trabajo de aula (...) debe estar calzado en un ambiente de reflexión, búsqueda o redescubrimiento; y no de vulgar repetición de conocimientos, por lo general, enmohecidos. Por brillantes que sean esos conocimientos, deben pasar al plano de instrumentos, medios o pretextos, al servicio del desarrollo pleno de la personalidad del educando” (p.6)

En pocas palabras reitera el papel activo del estudiante en el proceso educativo, para la creación de ideología creadora de un mundo nuevo, un hombre y mujer nuevos. Frente a la educación conservadora, se debe revertir la educación tradicional, donde lo intelectual, lo moral y lo estético están unidos, confrontando la fragmentación. En pocas palabras la educación integral.

De allí que señalaba la Profa. América que en las manos de las y los docentes está parte de la responsabilidad para cambiar la situación descrita anteriormente. En las Orientaciones Educativas en el marco de los libros de textos del nivel de Educación Primaria de la Colección Bicentenario (2012) señala:

El pensamiento pedagógico del sabio de Simón Rodríguez fue el punto de partida en la búsqueda de respuestas: hay tres clases de maestros, unos que proponen ostentar sabiduría, no enseñar. Otros que quieren enseñar tanto que confunden a sus discípulos,

y otros que ponen al alcance de todos, consultando sus capacidades” (p.p. 21-22)

Complementándola, con una segunda idea:

y una segunda frase sirvió de impulso: ¿Dónde iremos a buscar modelos? O inventamos o erramos”. Así, no deseando ‘errar’, necesario fue ‘inventar’ “(p.22)

Con relación a las ideas educativas, en la perspectiva de la filosofía de la educación y la filosofía de la historia, establece relaciones dialécticas, expresando que la educación está ligada a los proyectos políticos y a la praxis social. Tal expresión se deriva de las experiencias vividas. Es una venezolana que ha vivido siete décadas del siglo XX y todo lo que transcurre del siglo XXI, dimensionándolos en el contexto nacional, siendo en muchos casos protagonista de excepción en sucesos políticos y educativos.

En el siglo XX, vivió la dictadura gomecista en sus últimos cinco años. La transición gomecista a López Contreras, la primera huelga petrolera de 1936, (de allí el exilio de su papá), la presidencia y el golpe de Estado a Medina Angarita (1945), las protestas por el decreto 321 en materia educativa, la Junta de Gobierno de 1945, la presidencia de Rómulo Gallegos, el Golpe de Estado del 24 de noviembre de 1948 y la dictadura perejimenista. Un periodo histórico político venezolano complejo y convulso.

América Bracho Arcila, aunque una mujer pequeña y menuda en su aspecto físico, es en su accionar expresión de una personalidad recia, en cuya infancia y adolescencia vivió momentos difíciles derivados del acontecer político, la vinculación de su padre a algunos de éstos como partícipe o crítico, de los reseñados en el párrafo precedente. Este acontecer, en palabras directas de esta educadora y reseñadas por León de Hurtado (2014) “ *fueron conformando su mundo de referencias*” (p.21) para su vida adulta. Desde una concepción sociopolítica de la educación, ha vinculado sus vivencias a lo largo de su vida a su práctica pedagógica, en la comprensión de la realidad como compleja.

Incluye en los libros de textos de la Colección Bicentenario, ilustraciones, fundamentalmente de caricaturas, con contenido de crítica polí-

tica, extraídas del Semanario “El Morrocoy Azul”¹⁸², donde su padre escribía. Al igual de la Revista Seminario Fantoche¹⁸³, así como caricaturas de Claudio Cedeño. Ejemplo de esto lo puede verse:

- Caricatura “*Juan Bimba: Avanza sin miedo, que es un puente largo y angosto, pero es un puente seguro*” (1936) en alusión al tránsito entre la dictadura gomecista y el gobierno de López Contreras (Libro Textos Venezuela y su Gente, 6to Grado, 2011, p. 65).
- Caricatura del Diario Fantoche sobre López Contreras (Libro Textos Venezuela y su Gente, 6to Grado, 2011, p. 82)
- Caricatura de Claudio Cedeño “*sin darse cuenta al fin coinciden en algo*” (Libro Textos Venezuela y su Gente, 6to Grado, 2011, p. 102)
- Caricaturas por la *visita de Fidel Castro y Richard Nixon a Venezuela en 1958*. Seminario La Chapa (Libro Textos Venezuela y su Gente, 6to Grado, 2011, p. 104)
- Caricatura “Nada no me recupero”, refiriéndose a la economía nacional en tiempos del gobierno de Rafael Caldera. (Libro Textos Venezuela y su Gente, 6to Grado, 2011, p. 124).

De su amistad con el premio Nobel de Literatura Pablo Neruda, toma poemas para ser incorporados a los libros de texto. En ellos expresa su mundo de referencias de los sucesos políticos en la primera mitad del siglo XX que le tocó vivir. Un ejemplo en el Libro de textos Venezuela y su Gente. Sexto grado. 2011:

La libertad con Medina Angarita y el decoro con Rómulo Gallegos, cruzaron fugazmente Venezuela como aves de otras tierras en su vuelo y volvieron las bestias del terror. (p. 98)

Con búsquedas claramente identificadas con la defensa de una educación para la vida, el fortalecimiento de la identidad nacional y una formación integral que responda a las demandas de la ciencia y la tecnología. En conversas e intercambios en nuestro trabajo en el MPPE en la producción de los libros de textos de la Colección Bicentenario señaló en una oportu-

182 Semanario fundado por Miguel Otero Silva, José “Kotepa Delgado” y Carlos Irazábal en 1941 y funcionó hasta 1948, donde Gabriel Bracho participaba como escritor y periodista.

183 Creada en 1888.

nidad: *“aspiró a una Venezuela democrática y una formación integral para las y los estudiantes donde forjen reflexiones que interpreten las realidades históricas concretas que les toca vivir y las transformen para el logro de una ciudadanía plena”*.

De allí que rescata planteamientos de Gramsci y Suchodolski, en esta tarea, centrado en el análisis del papel de la cultura y entenderla desde el antagonismo de clase. Comprenderla como creación y no como saber. Ésta como un producto histórico, ideológico, político y simbólico que no puede ser reducida ni explicada por modelos liberales naturalistas.

Es así que en lo educativo no hay neutralidad axiológica en la práctica pedagógica. En la reflexión gramsciana la relación pedagógica no es la transmisión del conocimiento, ni de la cultura, si no ante todo la articulación de la historicidad y de la conciencia por el individuo y por la sociedad (Gantiva, 2008)

En una pedagogía crítica para una educación liberadora se incluyen aspectos cognitivos, valorativos y estratégicos que articulan las relaciones del sujeto en la familia y en la sociedad en general, integrándose en aspecto material de la praxis en el cambio cualitativo cultural:

Existe consenso en considerar que hoy la educación amerita una pedagogía comprometida con valores que apunten hacia el bienestar social” (Libro de textos Venezuela y su gente. Sexto grado. 2011. Contraportada)

La profesora América Bracho en conversas expresaba con relación a esto que en materia cultural debía superarse la fragmentación entre teoría y práctica. Para que las interpretaciones culturales partan de un proceso pedagógico dialógico de producción y elaboración ideológica traducidos en actos para las identificaciones y resistencias. La interpretación de la cultura, se da como un proceso pedagógico-dialógico inmerso en la praxis social de una cultura hegemónica que se expresa en representaciones, medios y relaciones de producción y de apropiación desigual respecto a la producción de significados.

La Profa. América Bracho coloca en los libros de textos sugerencias metodológicas, que actúan como estrategias, creativas y sistemáticas para el actuar de las y los docentes, ejemplo las dramatizaciones, a partir de los temas generadores abordados como un medio que permita a estudiantes avanzar

en el análisis, de acuerdo a las exigencias de la progresividad curricular, de las relaciones sociales como prácticas económicas, culturales y políticas.

En este tipo de concepción de la educación las y los estudiantes son protagonistas principales de un proceso de transformación. De allí que el libro de textos responde y se contextualiza a una realidad histórica concreta en las exigencias de la sociedad en construcción. Una praxis pedagógica relacionada, según el núcleo del análisis de Gramsci, en relacionar la historia social con las relaciones de dominación y producción simbólica. Es así que, *“el hombre es una formación histórica y cualquier pedagogía que olvide este principio dará palos de ciego sin encontrar nunca el objetivo propuesto”* (Palacios, 2014:112)

En sí, la práctica pedagógica debe contribuir a la crítica de los mecanismos de reproducción de las prácticas ideológicas de dominación que naturalizan y conforman las formas hegemónicas de pensar de los sujetos. En síntesis, las obras de Gramsci y Suchodolski permiten en la Profa. América Bracho argumentar la educación liberadora, en su preparación para vida, no solamente del presente sino también desde propuestas futuristas que contribuyan al tránsito de la sociedad capitalista a una socialista. También de estos autores rescata el papel de maestro, en la necesidad de tener una consciencia crítica, con un papel activo y consciente de la necesidad de educar al estudiante en su contexto.

En los libros de textos de la Colección Bicentenario de Ciencias Sociales también está presente el pensamiento de Luis Beltrán Prieto Figueroa, en los influjos que derivan de la Escuela Nueva. En Prieto Figueroa se combina el movimiento político de la década de los años cuarenta del siglo veinte en nuestro país, con esta tesis pedagógica de avanzada. Debemos expresar que, en los principios de la Escuela Nueva, en Prieto Figueroa dominaron los principios de John Dewey (una escuela orgánica para la democracia representativa que le servía al capitalismo).

Un gran aporte teórico ha sido la tesis del *Estado Docente*, la cual elaboró a partir del concepto de Estado Social de Herman Héller. De allí que: *“Todo Estado responsable y con autoridad real asume como función suya la orientación general de la educación. Esta orientación expresa su doctrina política y, en consecuencia, conforma la conciencia de los ciudadanos”* (UPEL, 1989).

Dentro de las ideas del Estado Docente, la educación sirve a elevados fines sociales, pero no corresponde a ella fijar automáticamente sus propias metas, ya que es un derecho reservado al Estado, a quien corresponde fijar los fines de la educación. De allí sus palabras: ... *«en un país cualquiera, en una época cualquiera, es inconcebible que el Estado deje abandonada al capricho de las actividades particulares la orientación y formación de la conciencia de los ciudadanos»*.

Es coincidente el pensamiento de la Profa. América Bracho con las ideas de Prieto Figueroa con relación a la formación integral del hombre, de un hombre libre, también en sintonía con las ideas educativas de Pablo Freire, en lo que corresponde la alfabetización del adulto. Además de la concepción de la *liberación auténtica* que es humanización y donde la praxis implica acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Una búsqueda por un sistema educativo en democracia, sin exclusión y con igualdad.

La actual Ley Orgánica de Educación del año 2009, asume el Estado docente, con una amplia definición política, social y pedagógica dentro del concepto de Estado social y orientación socialista que fundamentan las ideas públicas. Este documento legal que sirve de base a sustentar la producción de libros de textos en el marco de la Colección Bicentenario, como política pública educativa nacional.

12. CONSIDERACIONES FINALES...

Este escrito, ha tratado de aportar en la sistematización de las ideas educativas de una educadora venezolana con una dilatada trayectoria y contribuciones a la educación nacional. América Bracho Arcila es una mujer que ha desplegado a lo largo de su vida un pensamiento creativo y crítico que nutre la reflexión pedagógica de su praxis, con ideas del pensamiento pedagógico robinsoniano, los principios de la Escuela Activa, el enfoque geohistórico y la educación integral desarrollada por Belén Sanjuán Colina desde lo nacional, así como Freire, Suchodolski y

Gramsci desde referentes revolucionarios y marxistas para una educación liberadora, en el contexto internacional.

Su accionar de producir libros de textos en el área de ciencias sociales (geografía e historia) exhibe una reflexión que reconoce el valor del pensamiento de Simón Bolívar y de Simón Rodríguez en la relación educación y trabajo para formar república. Así como a la categoría de Estado Docente, para argumentar la materialización de política pública educativa que busca la igualdad de oportunidades y condiciones que contribuyan al desarrollo de las manos, el cuerpo, el espíritu y la mente de las y los ciudadanos. Donde también se preste atención a educar la razón, las manos y los sentimientos, tal como lo defendía Belén Sanjuán.

Los libros de textos abordan la realidad desde el principio de la integralidad, desde un enfoque interdisciplinario donde hay una integración de contenidos, para comprenderla en las dimensiones tiempo-espacio. Con valoración de la escuela en la trascendencia de la educación para la vida social, y de las y los maestros, en el papel de dirigir al estudiante hacia los propósitos formativos esenciales.

Esta educadora venezolana, con nombre de continente, ha construido pedagogía y didáctica en una práctica formativa que asume el auto y el coaprendizaje, contextualizado a las condiciones históricas concretas. Un accionar pedagógico que emplea el enfoque interdisciplinario en una práctica política libertaria, de carácter descolonizadora que pretende contribuir a la formación integral del y la estudiante en su transitar por el sistema educativo, para la formación de subjetividades necesarias en la transformación de la realidad y el ejercicio de la ciudadanía plena.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y ELECTRÓNICAS

Asamblea Constituyente. (1999). **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial N° 36.860 del 30 de diciembre.

ASUBEL, D., Hanesian, H. y Novak L. (1983) **Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo**. Editorial Trillas. Segunda Edición.

- ALZATE, M.V. (1999). **El texto escolar como instrumento pedagógico: Partidarios y detractores.** Revista de Ciencias Humanas, 21(septiembre), 110-118.
- AZUAJE, H. (2015). **Importancia de los textos escolares como un recurso para los aprendizajes en el Subsistema de Educación Básica: Colección Bicentenario.** Caracas – Venezuela. 1era. Reimpresión.
- BRACHO, A. (2013). **Belén Sanjuán: Testimonio de una maestra.** Colección Luces para la América. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas.
- _____ (2011). **Viva Venezuela.** Primer Grado. Colección Bicentenario. Caracas: MPPE
- _____ (2011). **Viva Venezuela.** Segundo Grado. Colección Bicentenario. Caracas: MPPE
- _____ (2011). **Viva Venezuela.** Tercer Grado. Colección Bicentenario. Caracas: MPPE
- _____ (2005). **La educación integral en el pensamiento de Belén Sanjuán.** Ministerio de Educación y Deportes. Caracas.
- BRACHO ARCILA, A. y León de Hurtado, M.H (2011). **Venezuela y su gente. Cuarto Grado.** Colección Bicentenario. Caracas: MPPE
- _____, (2011). **Venezuela y su gente. Quinto Grado.** Colección Bicentenario. Caracas: MPPE
- _____ (2011). **Venezuela y su gente. Sexto Grado.** Colección Bicentenario. Caracas: MPPE
- CABERO, J., Duarte, A. y Romero, R. (1995). **Los libros de texto y sus potencialidades para el aprendizaje.** Madrid: Narcea
- CAMPANARIO, J.M. (2001). **¿Qué puede hacer un profesor como tú o un alumno como el tuyo con un libro de texto como este? Una relación de actividades poco convencionales. Enseñanza de las Ciencias.** Revista de investigación y experiencias didácticas, 19(3), 351-364.

- CASTRO, Eduardo (1994). **El texto y el contexto cultural. Una reflexión sobre el impacto de la cultura electrónica visual en el aprendizaje y los textos escolares.** Santafé de Bogotá: SECAB.
- CERMEÑO, C. et Al. (2015) **El Proceso Pedagógico y los Recursos para los Aprendizajes en el Nivel de Educación Primaria.** Trabajo de Grado para optar al título de Licenciado en Educación. Escuela de Educación. Facultad de Humanidades y Educación. UCV. Caracas.
- FILHO, I (1964) **Introducción al estudio de la escuela nueva.** Buenos Aires. Editorial Kapeluz
- FREIRE, Paulo y Pichón-Revier, E (1998) **El proceso educativo.** Plaza y Valdés Editores. México
- FREIRE, Paulo (1996) **Política y educación.** Editorial Siglo Veintiuno. México.
- _____ (1975) **La Educación como práctica de la libertad.** Editorial Siglo Veintiuno. México.
- _____ (2014) **La importancia del acto de leer.** Fundación Editorial El Perro y la Rana. Caracas
- FRÍAS, Noemí (2009). **Creencias, sentidos y significados sobre la praxis docente crítica.** Un estudio autobiográfico. Universidad pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Trabajo de ascenso para optar a la categoría académica de asistente. Caracas.
- GADOTTI, M (2000) **Historia de las ideas pedagógicas.** México editorial siglo XXI.
- GANTIVA, Jorge. (2008). **Un ensayo sobre Gramsci.** Caracas: Centro Internacional Miranda.
- GRAMSCI, A. (1977). **La formación de los intelectuales.** Editorial Grijalbo. México.
- ISTURIZ, Aristóbulo (2001). **Una nueva educación para la República.** Imprenta Nacional. Caracas.

- DAVIS, V. (2013). **Más de 190 investigadoras e investigadores están detrás de los textos de la Colección Bicentenario.** Correo del Orinoco, No 1,469. Domingo 13 de octubre: 21-25. Caracas.
- DE VEGA, Manuel (1998) **Introducción a la psicología cognitiva.** Madrid: Narcea
- DÍAZ PINTO, Carlos Fernando (2010) **Viejas y Nuevas Ideas en Educación.** Editorial Popular. Madrid. España.
- FRIGERIO, Alicia (1991) **Curriculum presente, ciencia ausente.** Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LASHERAS, Jesús A. et. Al. **Historia de la Educación venezolana.** Facultad de Humanidades y Educación de la UCV. Caracas.
- LUQUE, Guillermo (s/a). Comp. **Didáctica y pedagogía de la Escuela Nueva. Revista Pedagógica 1933-1937.** Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa. Caracas.
- _____. (2011). **Venezuela Medio Siglo de Historia Educativa 1951-2001.** Ministerio del poder popular para la Educación. (Primera Edición). Venezuela.
- _____. (2011). **Didáctica y pedagogía de la Escuela Nueva. Revista pedagógica. (1933-1937).** Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa. Caracas.
- ORTEGA, D. (2000). Los contenidos de historia en los programas de la primera etapa de educación básica. Revista tiempo y espacio N° 38. Instituto Pedagógico de Caracas. Caracas.
- PALACIOS, Jesús (2014) **La Educación en el siglo XX (III). La crítica radical.** Editorial Laboratorio Educativo. Caracas.
- PRENDES, María Paz (1996) **Análisis de imágenes en textos escolares: descripción y evaluación.** Universidad de Murcia. www.doe.ds.ub.es/te/any9//prendes_sp/p3.html, pazprend@fcu.um.es
- PRIETO FIGUEROA, L.B (1984) **Principios Generales de la Educación.** Monte Ávila Editores Caracas. Caracas.

- _____, L. B. (1990). **El Estado y la educación en América Latina**. Ediciones Monte Ávila Editores. Cuarta edición. Caracas
- _____, L.B (2006) **El Estado Docente**. Ministerio de Educación y Deportes. Caracas.
- _____, (2006). **La Magia de los Libros**. Fundación Luis Beltrán Prieto Figueroa, Caracas
- _____, y Padrino, L. (1940) **La escuela nueva en Venezuela**. Caracas. s/e.
- MARTÍNEZ Bonafé, Jaume (2002) **Políticas del libro de texto escolar**. Madrid: Morata
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2006). **La Educación Bolivariana. Políticas Programas y Acciones**. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano**. CENAMEC. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2012). **Memoria y Cuenta**. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2013). **Colectivos de formación permanente e investigación de las y los docentes**. República Bolivariana de Venezuela. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013) **Orientaciones para las familias en el uso de los textos escolares de la Colección Bicentenario**. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013) **Orientaciones Educativas en el Marco de los Textos Escolares del Nivel de Educación Primaria de la Colección Bicentenario**. Caracas: Autor.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2013) **El Libro de Texto en el Proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Orientaciones Educativas para Primaria, media general y Media Técnica**. Caracas: Autor.

- REBELLATO, José Luis (2000) **La educación popular liberadora. Refundación de la esperanza.** Revista de trabajo social. Montevideo. N° 19. p.p.40 -52.
- RODRÍGUEZ DE MAYO, Rubén Darío (2017). **John Dewey en la Escuela Nueva Venezolana.** Revista de Investigación Arbitrada. Universidad Metropolitana de Caracas.
- ROJAS, Armando (2006). **La Educación como continuo humano. Principio de desarrollo de la educación Bolivariana.** Ministerio de Educación y Deportes. Caracas
- ROSALES, Carlos (1997) **Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza.** Madrid: Narcea
- SANTOS, M (2004) **Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal.** Bogotá. Ediciones del Convenio Andrés Bello
- STEVENSON, Alejandra (1991). **El texto escolar: un material curricular al servicio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje.** RECREA. Servicios Editoriales y Educativos. Madrid. España.
- SUCHODOLSKI, B. (1976) **Educación para el futuro.** Cuaderno de Pedagogía. N °81.
- _____. (1981) **Educación para el futuro.** Cuaderno de Pedagogía. N °81.
- TABOADA, María B. (2006) **Otra mirada al libro de texto: la construcción del lector en el discurso.** Actas del X Congreso Nacional de Lingüística, Salta, Argentina.
- _____. (2011) **Libros de texto e identidad profesional docente. Aportes desde una aproximación discursiva y crítica.** Saarbrücken: Editorial Académica Española.
- TABORDA, M (1981) **El Área de Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional en la Escuela Básica.** Revista del Instituto Pedagógico de Caracas 10. Época II

- _____ (1999). **Antología Geodidáctica**. Caracas. Fondo Editorial UPEL
- TOVAR, Ramón (1986) **El Enfoque Geohistórico**. Caracas. Academia Nacional de la Historia.
- TOVAR, Ramón (2012) **El programa lo hace el profesor**. Caracas. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Universidad Bolivariana de Venezuela. (2007). **Pensamiento pedagógico emancipador latinoamericano**. Caracas: Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Universidad Pedagógica experimental Libertador (1989) **Corrientes del Pensamiento Pedagógico**. UPEL. Caracas.
- VERA de Belisario, C. (1992) **Escuela experimental Venezuela. Una experiencia educativa**. Caracas. Asociación Civil Experimental Venezuela.
- VILLAR (Eds.) **Aspectos Críticos de una Reforma Educativa**. Sevilla: Universidad de Sevilla. Secretariado de Publicaciones.
- ZABALZA, Miguel A. (1995). **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Narcea.

ENTRETEJIENDO LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL

Dra. Luz Marina Povea Parra

Universidad Bolivariana de Venezuela

Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica

luzpoveaparra@gmail.com

1. INTRODUCCIÓN

La historia de la humanidad ha estado marcada por grandes injusticias en torno a la opresión que experimentan aquellas y aquellos individuos, que desde la mirada/imaginario¹⁸⁴ de los que tienen el poder económico son considerados inferiores. Las potencias mundiales en sus ansias de poder y control mundial, han invadido territorios, despojando a los pueblos de su cultura como fuente de toda una construcción histórico que lo hacen únicos y valiosos.

Si en la línea de tiempo nos trasladamos a los siglos XVIII y XIX, en América Latina comienza un proceso de definición relacional con el Imperio Español, hecho que coincidió con los cambios producidos en Europa tras la Revolución Industrial en Inglaterra y la Revolución sociopolítica de Francia y Estados Unidos. No obstante, estos acontecimientos, no impactaron para impedir la opresión, exclusión y maltrato que experimentaría el pueblo Nuestro americano para ese período y posterior a él.

184 Lo imaginario no es la representación de ningún objeto o sujeto. Es la incesante y esencialmente indeterminada creación socio-histórica y psíquica de figuras, formas e imágenes que proveen contenidos significativos y lo entretienen en las estructuras simbólicas de la sociedad. Cornelius Castoriadis. Disponible en www.ubiobio.cl/.../Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%2. Zona Erógena. N°35. 1997.

Ya transcurrido quinientos años de la invasión a las tierras americanas, y posterior a la época de independencia, han surgido en todas las estructuras sociales, económicas, políticas y educativas nuevas formas de dominación y exclusión, heredada de la cultura tradicional de la colonia.

En el caso particular de la universidad, ésta ha reproducido el sistema opresivo, al mantener dentro de sus muros blancos (como lo define Castro Gómez¹⁸⁵), un modelo excluyente y escolástico heredado de la contrarreforma y en sus espacios de saberes ha respondido a los centros/poder constituidos.

Llegado el siglo XXI, nótese que el conocimiento y las prácticas pedagógicas se han convertido en un instrumento de dominación de las clases poderosas, que intenten imponer el modelo económico capitalista mundial, en tanto la universidad sigue reproduciendo este esquema en sus investigaciones, favoreciendo a las grandes corporaciones de los centros mundos, desvinculadas de las necesidades reales del pueblo.

Es aquí, donde el presente trabajo postdoctoral cobra pertinencia, ya que han surgido voces de resistencia e insurgencia en América Latina para realizar cambios estructurales profundos desde la Universidad, como punta de lanza para avanzar en la transformación social, educativa, económica y política. Es fundamental, como establece el documento de creación del presente postdoctorado *“Conocer y establecer esos orígenes de nuestro pensamiento crítico, ayudará de manera precisa a comprender nuestro contexto histórico, esa claridad permite contribuir desde la ciencia y la investigación una ruta viable a una Venezuela potencia, auténtica, Bolivariana, revolucionaria, socialista y anti-imperialista”* Medina. A. (2019)

El documento/trabajo que a continuación se presenta está orientado a conocer a unas de las pensadoras críticas del presente siglo, la Dra. Catherine Walsh que con sus investigaciones insurgentes nos invita a unirnos en la lucha para gritar, agrietar y sembrar contra todo este sistema colonizador y opresivo que sigue en los pasillos tanto de las universidades, como de todo el sistema social, económico y político inclusive de aquellos países denominados progresistas

185 Ver Castro Gómez(2005)La Hybris del Punto Cero Ciencia, Raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)

El trabajo se estructuró con los siguientes apartados, en el primero se presenta la vida y obra de la Dra. Catherine Walsh, en el segundo se reseña el texto: *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir*“ y finalmente cómo desmontar desde la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) el discurso colonizador, para entretelar lo pedagógico y lo decolonial como una oportunidad para la construcción de una nueva narrativa/acción¹⁸⁶ que permita avanzar en una transformación profunda desde los sujetos sociales que hacen vida en sus espacios y que asienten un modelo para el subsistema universitario. Considerando que la UBV desde su fundación en el año 2003, por el Presidente Hugo Chávez, concreta un nuevo proyecto educativo Bolivariano que reflejaría en toda su estructura la universidad modelo de la Revolución.

2. VIDA Y OBRA DE LA DRA. CATHERINE WALSH

La Dra. Catherine Walsh es una intelectual-militante pedagógicamente comprometida e involucrada durante muchos años en los procesos y luchas de justicia y transformación social y decolonial, primeramente, en los Estados Unidos y desde 1995, en Ecuador y en América Latina, actualmente es profesora principal y directora del Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos de la Universidad Andina Simón Bolívar-Ecuador.

El trabajo de la Dra. Catherine Walsh se ha centrado principalmente en la reivindicación y dignificación de las culturas indígenas y afrodescendientes latinoamericanas, en su modo de vida se ha hecho evidente su compromiso intelectual y vital con la defensa de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, ante el crecimiento del capital global y sus configuraciones del poder moderno/colonial que han seguido en su profundización y crecimiento complejo, sometiendo a los pueblos y llevándolos a la muerte, entre sus trabajos recientes encontramos¹⁸⁷:

186 Narrativa/acción: se entiende como el discurso de los pensadores críticos Latinoamericanos que trasciende a la praxis bajo una conciencia superior para avanzar en la transformación de la cultura colonial y poscolonial presente en las universidades creadas en revolución.

187 Tomado de: <https://www.uasb.edu.ec/web/area-de-letras/docente?catherine-walsh>

a. Interculturalidad, estado, sociedad, luchas (de)coloniales de nuestra época.

Síntesis: El libro se publica en un momento muy importante de la sociedad ecuatoriana, donde se debatían las transformaciones profundas del país en los niveles económico, social, político y cultural. El objetivo último es doble: la construcción de una sociedad verdaderamente inclusiva capaz de reconocer toda su diversidad y transformarla en el cemento de un nuevo concepto de unidad nacional; la refundación del Estado en un marco plurinacional, profundamente democrático, un Estado que articula la diversidad de saberes al servicio de un proyecto socioeconómico orientado por los principios del *sumak kawsay*.¹⁸⁸

b. Estudios culturales latinoamericanos: retos desde y sobre la región andina.

Síntesis: El estudio de lo cultural en América Latina tiene una larga trayectoria enraizada tanto en intereses dominantes y perspectivas humanistas como en intenciones emancipatorias; en la construcción, quiebre y reconstitución del pensamiento hegemónico y colonial (en sus manifestaciones locales, nacionales, regionales, imperiales, occidentales), como también en la construcción y reconstitución del pensamiento crítico con sus variadas raíces y tendencias ideológicas. Es por esta trayectoria que algunos argumentan que el estudio de la cultura siempre se ha hecho en América Latina. Entonces, ¿por qué ahora hablar de la construcción o articulación de un campo y proyecto intelectual denominado “estudios culturales”? y ¿de qué manera éste propone algo distinto?

c. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial: reflexiones latinoamericanas.

Síntesis: ¿Qué implica hablar de pensamiento crítico en América Latina hoy? ¿Es cierto que la teoría crítica ha llegado a su crepúsculo? Y si es así, ¿debemos abandonarla o, más bien, reconstruirla a partir de otros marcos conceptuales y políticos y otros sujetos no pensados por Horkheimer pero tampoco por los (neo)marxistas y (pos)modernistas latinoamericanos tanto de antes como de hoy? Estas y otras preguntas guían el trabajo presentado por la investigadora Walsh.

188 *Sumak Kawsay*: palabra quechua referida a la cosmovisión ancestral de la vida

d. Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder: perspectivas desde lo andino

Síntesis: Al usar el término “geopolíticas del conocimiento”, el texto refiere a dos procesos contrarios, pero también relacionados, las geopolíticas del conocimiento que constituyen un diseño imperial y el proyecto de descolonización epistémica que representa este libro. Las geopolíticas del conocimiento abordadas aquí se articulan de una manera crítica al diseño colonial y sus legados en el presente, tomando como eje contextual la historia local y los diseños globales. Pone a consideración la contribución intelectual que hacen los movimientos étnicos-sociales frente a la colonialidad del poder y a las crisis perpetuas, e indaga las posibilidades de descolonizar la producción de conocimiento, de encontrar las maneras como la episteme moderna puede ser enriquecido por los conocimientos subalternados.

e. Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales

Síntesis: Este libro incluye un número significativo de artículos publicados en diferentes lugares y durante varias décadas por Stuart Hall (Kingston, 1932), uno de los más destacados pensadores de nuestro tiempo. Reunidos por vez primera y traducidos al español, hace muy poco, estos artículos hacen referencia a la historia y características de los estudios culturales y recogen las contribuciones más sustanciales de Hall a la teoría política y cultural contemporánea. Sus lúcidas e inspiradoras elaboraciones sobre diferentes problemáticas hacen de este libro un valioso insumo para estudiantes y colegas de los más diversos campos académicos y también para los intelectuales activistas interesados en la intervención política.

Encontramos, que las más recientes obras de Walsh, reflejan el carácter de un pueblo que lucha por resistir las imposiciones que, sobre él, los poderes que hoy controlan el sistema/mundo pretenden usar para dominarlos, sin embargo, el debate es de qué manera hacerlo, en este sentido, los movimientos étnicos-sociales han realizado una contribución intelectual que hace posible oponerse a un sistema opresivo y excluyente.

3. ENTRETEJIENDO LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL

El presente trabajo, fue elaborado en un contexto mundial inédito para esta generación del siglo XXI, que sin duda ha llevado a la humanidad a reflexionar en su existencia, sus logros, sus fracasos y en especial repensar hacia dónde nos dirigimos. El 29 de diciembre de 2019, cambió la historia universal contemporánea, en Wuhan- China se diagnosticaron a cuatro personas con síntomas de neumonía, lo que resultó posteriormente en un nuevo virus denominado por los expertos COVID-19. Este virus se convirtió en poco tiempo en una pandemia que ha traído como consecuencia una crisis sanitaria no vivida en los últimos 100 años.

Sin lugar a dudas, todos experimentaron los efectos de esta crisis sanitaria, desde las familias que han visto morir a un ser querido, personas quedar sin empleo, niñas y niños sin jugar y compartir con sus amigos, instituciones públicas y privadas cerrando sus puertas, sistemas escolares adaptándose a una nueva modalidad a distancia rápidamente, los sistemas sanitarios colapsados, sin dejar de mencionar el sistema económico mundial en recesión. En consecuencia, el mundo jamás volverá hacer el mismo, en tanto es necesario pensar desde una mirada crítica cómo reconstruir un mundo post pandemia, además de continuar en la lucha por conseguir la independencia verdadera de los poderes del sistema/mundo.

En tal sentido, el sistema educativo tiene ante sí el compromiso con los pueblos del mundo de presentar una propuesta que dé respuesta a la interrogante anterior, respuesta que no es nada fácil, ya que la universidad en Latinoamérica como se refirió en párrafos anteriores, nació en el marco de un proceso de colonización del sistema/mundo, y hasta ahora muchas de ellas siguen un modelo que refleja y legitima el imaginario socio cultural de dominación. Entonces, cómo continuar reconstruyendo una universidad post pandémica sin la sombra colonial de dominación, exclusión, sometimiento, deshumanización, explotación y los modos del poder/saber sobre los Otros¹⁸⁹

189 El otro es el hombre que no está dentro de la caracterización del hombre europeo, por lo tanto, es una raza inferior que debe ser rescatada. Ver Dussel, E. (1992)

En ocasión a lo anterior, se urge de investigadores/luchadores que re- piensen en una universidad emancipada/humanizada y continúen creando estructuras con base sólida de verdadera libertad desde la universidad. Es por ello, que en el trabajo final del Doctorado “Pensamiento Crítico Latinoamericano” se reseña a la Dra. Catherine Walsh una mujer valiente, amadora del Abya Yala, (tierra en plena madurez), que sin temor se pregunta y nos hace preguntarnos sobre las acciones de lucha, rebeldía, resistencia, insurgencia y desobediencia que frente al sistema de guerra a muerte actual, entendiéndose éste con su lógica de proyecto civilizatorio/capitalista/moderno/colonial a la que todos nos vemos enfrentados.

La autora del presente trabajo, apuesta a que el texto que se reseña a continuación debe ser leído y debatido en todas las instituciones universitarias, motivado a que su contenido histórico concreto, expresa los más profundos sentimientos de amor por los pueblos oprimidos/asesinados que aun frente a la muerte no se rindieron, al contrario fijaron un modelo para agrietar¹⁹⁰ el sistema/dominador y sembrar vidas, vidas llenas de dignidad, frente a las estructuras coloniales presentes en las universidades. La lectura del texto, nos ubica en momentos históricos donde los asesinatos de lideresas y líderes en Latinoamérica, hace cuestionar el teorizar en las universidades como camino para la transformación, e incita a acompañar a los movimientos sociales para producir movimientos teóricos.

a. Datos Concretos del Texto.

Título: Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir.

Autora: Catherine Walsh

Editorial: Abya-Yala

Fecha se primera publicación: 2014

Segunda edición: 2017

¹⁹⁰ Para la Dra. Walsh las grietas se han convertido en parte de su localización y lugar. Son parte integral de cómo y dónde se posiciona. También son constitutivas de cómo concibe, construye y asume su praxis.

COMENTO

Este libro nace a partir de la invitación, iniciativa y gestión de Abril Trigo de juntar dos textos de la Dra. Walsh previamente publicados en una nueva edición. El primer texto (primera parte del libro) fue escrito originalmente en el 2013 para abrir el primer tomo de pedagogías decoloniales: *Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*; luego apareció en su versión mexicana como librito (*Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*) publicado en el 2014 por el colectivo “En cortito que’s pa’largo”. El segundo texto, escrito en el año 2016, abre el segundo tomo de *Pedagogías decoloniales* publicado en 2017, también por Ediciones Abya-Yala. Walsh (2017: 9)

La pedagogía y lo decolonial, son los dos ejes que articulan la reflexión/praxis de la autora, como apuesta militante por lo que denomina pedagogías decoloniales. El arrojo esperanzado que anima el primer texto, “*Rumbos y Caminos*”, contrasta con el tono sombrío, desilusionado, melancólico incluso del segundo, “*Gritos, Grietas y siembras de Vida*”. El texto asume una profunda reflexión respecto a los movimientos políticos que a través de las últimas décadas ha intentado hacer frente a los gobiernos de derecha en un contexto de desconcierto mundial.

Es por ello, que en la lectura se encuentran dos partes que se complementan entre sí, para incitar a sus lectores a la lucha por la vida, a la lucha por la dignidad, a la lucha por la libertad. En tal sentido, la primera parte del texto pregunta por los momentos políticos y los movimientos de teorización, no para crear nuevas teorías sino para pensar lo pedagógico decolonial. La Dra. Walsh con profunda claridad crítica, plantea que la pedagogía y lo pedagógico no debe ser pensado desde la enseñanza instrumental para ofrecer conocimientos en espacios escolarizados, al contrario, asume el pensamiento de Paulo Friere, donde “la pedagogía se entiende como metodología imprescindible dentro de y para las luchas sociales, políticas, ontológicas y epistémicas de liberación, Walsh (2017:22).

Dicho de otra manera, los espacios de luchas para lograr la emancipación, la justicia, la dignidad, la libertad y la humanización son los verdaderos escenarios pedagógicos, donde el pueblo aprende, reapren-

de, reflexiona y toma el control de sus condiciones de vida verdadera y no impuesta por los poderes que intentan controlar sus formas de vida. La autora apunta que, a lo largo de 500 años, persisten los agentes coloniales que insisten en apagar la luz de los pueblos originarios, verdaderos dueños de esta tierra en Abya Yala/América Latina e imponer y moldear una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos: hombre/naturaleza, mente/cuerpo, civilizados/bárbaros y en la idea de raza y género como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder. Walsh (2017:18)

Entonces la autora propone, que la pedagogía son las prácticas, las estrategias y las metodologías que se entretajan con y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización, ante el capital global que sigue cabalgando hacia la muerte sin detenerse.

Metodológicamente, la Dra. Walsh hace una reflexión crítica de tres pedagogos militantes para presentar en el texto la propuesta de la “pedagogía decolonial” ellos son: Paulo Freire, Frantz Fanon y Manuel Zapata Olivella. Del primero con quien trabajo en sus últimos años de vida asume su concepto que “No hay práctica social más política que la práctica educativa”; de Frantz Fanon retoma que la toma de conciencia del sujeto colonial está demandada por la sociogénesis y de Manuel Zapata Olivella, grita la humanización de los afrodescendientes, Walsh (2017:4). Del estudio de estos tres intelectuales realizado por la autora, se expone que tanto Freire, Fanon y Zapata, superan el discurso tradicional de la educación y procesos escolarizados que han quedado atrapados en simple transmisión de concomimiento sin conciencia social de lucha y transformación, propone que los verdaderos espacios pedagógicos son aquellos que encaminan a la decolonización

En el libro se invita a repensar el sistema capitalista y su guerra a muerte, la cual se evidencia ante la referencia que hace la autora de los sucesos ocurridos con los 43 normalistas de Ayotzinapa, el asesinato impune de líderes y lideresas, la persecución a los que se levantan a luchar por su vida y la ola de feminicidios. Las injusticias anteriores, conllevan a la autora a exponer sus modos de Gritar, Agrietar y Sembrar. Gritos

como “mecanismos, estrategias y acciones de lucha, rebeldía, resistencia, desobediencia, insurgencia, ruptura y transgresión ante la condición impuesta de silenciamiento, ante los intentos de silenciar y ante los silencios impuestos y estratégicos acumulados” Walsh (2017: 41).

Walsh utiliza a lo largo del texto la palabra **Grietas**, para significar “la consecuencia de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha... forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos, pero también en prácticas creativas y cotidiana. Walsh (2017:83). Pero también la autora invita a **Sembrar Vida**, ahí donde mero está la muerte, ha sido y es el camino/horizonte de millones de personas, organizaciones, colectivos, comunidades, pueblos, en campos y ciudades del Planeta Tierra para no desaparecer. Walsh (2017:93)

Entonces, se incita a Agrietar y Sembrar Vida, es decir, repensar el cómo, por qué y para qué los poderes imperiales, en sus nuevas formas de control y más fortalecidos en Latinoamérica en las últimas décadas siguen acabando con la vida en una guerra a muerte por el poder/dominación. Hoy persisten la teorización de la raza y el género para someter e inferiorizar al Otro, despojándolo no solo de su cultura, sino de lo ontológico existencial. La lucha persiste, pero la lucha desde otras formas para lograr interrumpir, transgredir, desencajar y transformar desde la praxis los conceptos eurocéntricos de superioridad y el Otro/dominado a través del capitalismo del conocimiento.

Entonces, la forma de superar la guerra a muerte es enlazando lo pedagógico y lo decolonial, pasando de la conceptualización, construcción y praxis de pedagogías críticas a lo que debería concebirse, construirse y llamarse más radicalmente como “decoloniales” Walsh (2017:51)

4. WALSH, FREIRE, FANON Y MANUEL ZAPATA

La Dra. Walsh en el texto cita la Pedagogía del Oprimido de Paulo Friere, quien conceptualiza la deshumanización, entendida como el resultado de un orden injusto que genera la violencia de los opresores, lo

que, en cambio, deshumaniza a los oprimidos una total distorsión de hacerse humano. De lo anterior, se urge la necesidad de crear estructuras socio educativas que permitan a aquellos que son oprimidos por un sistema con características coloniales, para que con conciencia logren identificar sus raíces, su esencia y el potencial para superar al sistema opresor, pero no desde lo individual sino en colectivo.

Continuando con su argumentación para la significación de lo pedagógico y lo decolonial, la Dra. Walsh referencia también a Fanon, particularmente en “Piel Negra”, donde plantea que la esperanza es un impulso de lucha que alienta la batalla para la descolonización. De igual forma, Manuel Zapata es analizado desde su perspectiva de luchador dentro de su propia historia y ser dentro del patrón permanente del poder racial y colonial, la opresión vivida, el olvido de la sociedad dominante del negro y la realidad de la triétnicidad. Es evidente, la urgencia histórica del despertar de la conciencia racial y el potencial para la lograr la libertad a través insurgencias políticas, epistémicas y culturales

Los intelectuales citados a lo largo del texto, desde lo epistémico proponen que la práctica liberadora/pedagógica es aquella que permite alcanzar una conciencia de libertad como elemento de la necesidad humana individual y colectiva para la transformación.

Para la autora del texto reseñado, citar tanto a Freire, Fanón y Zapata, permite visualizar las contribuciones desde lo epistémico y ontológico para comprender y considerar los elementos tanto del pensar pedagógico decolonial y lo decolonial pedagógico, como un ejercicio que va más allá de la teorización, trasciende al vivir, revivir y sentir del excluido, oprimido y desposeído para lograr conseguir su emancipación, apropiándose de una conciencia superior de libertad.

Citar las obras de estos tres maestros nos aproxima a la comprensión del contexto de lucha que ha vivido Nuestra América y el compromiso que éstos han asumido a lo largo de su vida para transformar la opresión del pueblo a través de un camino de lucha permanente. En tal sentido, la Dra, Walsh se une con cuerpo y alma a los maestros como ella misma lo expresa “acompañantes claves de una suerte de fuerza política episté-

mica y a la vez ancestral— en el pensar-hacer-sentir pedagógico y en el trazar de caminos hacia lo decolonial” (2017:58)

5. ¿POR QUÉ GRITA, AGRIETA Y SIEMBRA CATHERINE WALSH?

“Mi grito, desde luego, no es el mismo grito de las mujeres y hombres que han vivido y viven la herida colonial y su entretrejer de patrones de poder que racializan, empobrecen, sexo-generalizan, violan, deshumanizan y desterritorializan. No grito “por” ellas y ellos, no grito “por” los pueblos o las comunidades. Ellas y ellos tienen sus propios gritos. Mi grito es parte de un espanto relacionado y relacional, es un grito frente al sistema capitalista-extractivista-patriarcal-moderno/colonial que nos está matando a todos (aunque no necesariamente de la misma manera), frente a la desesperanza que desespera (incluyendo a los llamados “progresismos”) y frente al qué y al cómo hacer (hacer pensar, hacer actuar, hacer luchar, hacer gritar) en y desde los contextos míos y con otros contextos y colectividades de abajo”. Walsh (2017: 76)

No debemos temer gritar y Catherine Walsh transmite en su texto el deseo de gritar, gritar en los pasillos de la universidad, gritar ante la réplica de dominación colonial que se vive en los espacios universitarios, donde se coartan cualquier intento e ideas que superar las formas de capitalismo cognitivo. La universidad es cómplice silenciosa de todas la persecuciones y muertes de líderes y lideresas, jóvenes, activistas, indígenas que se ha propagó como un virus antes del COVID-19, en Latinoamérica, es hora que la universidad grite porque esto no suceda más.

Pero no sólo la autora invita a gritar también invita a agrietar, explica que “las grietas, por supuesto, son la consecuencia de las resistencias e insurgencias ejercidas y en marcha. Se abren y toman forma en la lucha misma, en levantamientos, rebeliones y movimientos, pero también en prácticas creativas y cotidianas” (2017: 83). Esto es entretrejer lo pedagógico decolonial, desaprender, aprender y re aprender para llegar a ser, existir y vivir, a través de las grietas o fisuras que siempre son preguntas que cuestionan a un sistema dominador/depredador. Las grietas también están llenas de esperanza, es por sí un componente necesario y constitutivo de la práctica pedagógica. De tal manera, que la grietas se

hacen para transformar estructuras, que se creen sólidas y constituidas pero que están llenas de desesperanza.

Finalmente, la autora plantea la necesidad de sembrar:

“la siembra, es un acto insurgente. Insurgente por su in-surgir e incidir; por hacer-nacer, renacer, resurgir, crear y construir posibilidades, esperanzas y pericias de vida y vivir que no solo afrontan la lógica-sistema dominante, sino que también contribuyen a su agrietamiento, debilitamiento, desmantelamiento y destrucción eventual, y al crecimiento de algo radicalmente distinto” (2017: 91)

Sembrar redunda en un acto pedagógico fundamental para lograr los cambios y las transformaciones, el crecimiento de nuevas formas de relaciones epistémicas que supera la exclusión, y que se conviertan en formas nuevas y nuevas formas de vida. Gritar, agrietar y sembrar, se entretejen en actitud, complicidad y en el afán creativo y propositivo de como trazar en camino nuevo lleno de vida y esperanza.

Finalmente, la invitación es a leer y debatir el texto “Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir” como una fuente de referencia para seguir en la lucha epistémica y ontológico desde las vivencias en las instituciones sociales en la cual hacemos vida.

6. DESMONTANDO EN LA UNIVERSIDAD BOLIVARIANA DE VENEZUELA EL DISCURSO COLONIZADOR, PARA ENTRETEJER LO PEDAGÓGICO Y LO DECOLONIAL COMO UNA OPORTUNIDAD PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA NUEVA NARRATIVA/ACCIÓN.

Iniciar este apartado no resulta nada fácil, porque significa compartir con los lectores mi experiencia vivida a lo largo de casi once (11) años en la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y confrontarla con lo propuesto en el texto “Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir”. Resulta un compromiso asumido con disciplina, reflexionar

en los aciertos y desaciertos de esta institución, que me ha ayudado a formar como ser humano y profesional. Sin embargo, por el amor y respeto que siento por ella y mis compañeros, debo contribuir a que se siga desmontando el discurso colonial que tal vez sigue presente en sus pasillos.

En el primer apartado de este trabajo, se explicó brevemente que la Universidad Latinoamérica nace con toda la cultura colonial, reflejo de un sistema social opresivo y excluyente.

Sosa, D. (2010), señala que toda la estructura cultural en la educación superior estuvo impregnada de valores que desfavorecían a las clases populares, por ejemplo, el estudio de medicina era exclusivo para las castas, del derecho se excluía a las mujeres, los ciegos, los sordos, los enjuiciados por adulterio, traición u homicidio, ni los comerciantes de animales, los herejes, los judíos conversos o musulmanes.

Además, había normas provenientes de los centros de instrucción que agregaban exclusiones de origen étnico. (pag.44). Igualmente, el egreso de la Universidad se constituyó en un sistema que aseguraba que solo los blancos que demostrarán serlos a través de documentos de sus ascendentes y el pago de tarifas muy costosa, lograrán obtener el título correspondiente.

En Venezuela, esta institución pasa por diversas etapas de cambio luego de la época independentista, sin embargo, conserva a lo interno la cultura tradicional heredada de la colonia, la cual le ha dificultado una tota transformación y emancipación a favor del pueblo.

los avances reformistas en el país son extremadamente lentos, la Universidad modela un sistema con acentuadas discordancias que no pueden ser superadas por el modelo político presente y con una economía basada en la explotación petrolera que incorpora al país la feroz carrera capitalista. Las dictaduras al servicio del imperio norteamericano hacen una mella profunda en la sociedad venezolana e impiden un mayor y mejor desarrollo de su sistema educativo; la educación venezolana se hizo ahora dependiente de los centros de poder hegemónico. Con la llegada de la democracia representativa sólo existió un aparente cambio del sistema político, porque al igual que los primeros, éstos estuvieron atados a los centros de dominación. Desde 1958 en adelante, con el acuerdo del Pacto de Punto Fijo, inicia el periodo de la democracia repre-

sentativa, y se avanza bajo el paradigma de la modernidad, que marcaría toda la estructura política, económica, educativa, social y cultural durante los siguientes cuarenta años en Venezuela. Povea (2019:57)

A finales de 1999 surge el proyecto Bolivariano liderado por el Comandante Chávez, y con ella la creación de la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), como una alternativa educativa ante la vieja universidad tradicional y las corrientes privatizadoras que se habían instalado en el último tercio del siglo XX en América Latina y el Caribe. Durante el discurso inaugural de la UBV el Presidente Chávez, señaló la importancia de esta institución, como parte de un nuevo modelo de educación universitaria que se estaba proponiendo. En este sentido, subrayó la necesidad de privilegiar la equidad, la igualdad, la justicia y el carácter bolivariano de la educación y de romper así con la exclusión en este nivel de la educación e ir cambiando los rezagos de las viejas estructuras y resistencias culturales heredadas de la Universidad colonial y neo colonial.

Es importante señalar todo lo anterior, para lograr contextualizar que UBV, fue el resultado del **Grito de desesperanza** de un pueblo a quien se le había arrebatado toda posibilidad de una formación universitaria para la construcción de un país libre y soberano. Las universidades en Venezuela estaban dando respuesta a un sistema capitalista opresivo, donde el pueblo no tenía acceso a ella.

El 18 de julio de 2020, la UBV cumplió 17 años de su fundación, y para esa fecha sus pasillos se encontraban casi solitarios producto de la pandemia del CONVID-19. Sin embargo, los profesores, estudiantes y trabajadores se mantuvieron desde la distancia cumpliendo con sus objetos académicos dentro del “Plan Universidad en Casa” iniciativa del Ministro de Educación Universitaria César Trómpiz, para garantizar la prosecución académica en pandemia.

No obstante, es importante que cada uno de los que hacen vida en la UBV se pregunten, sigue la Universidad Gritando, Agrietando y Sembrando para desmontar desde la praxis pedagógica la cultura tradicional y continuar montando una estructura social, ética y epistémica de saberes y conocimiento transformador, desde la Narración/acción definida en

este trabajo como: ***El discurso de los pensadores críticos Latinoamericanos que trasciende a la praxis bajo una conciencia superior para avanzar en la transformación de la cultura colonial y poscolonial presente en las universidades creadas en revolución***

Retomando, a Zapata, Freire y Fanon, la Dra. Walsh concluye:

“Cada uno a su manera, nos dan pautas para ir tejiendo pedagogías como prácticas accionales y metodologías imprescindibles para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje necesario para encaminar el de(s)colonizar. De esta manera, desplazan lo pedagógico de los discursos tradicionales de la educación y los procesos escolarizados, mostrando en su pensamiento y su propio quehacer cómo las luchas sociales también son escenarios pedagógicos” (2017: 57)

Efectivamente, asumir lo pedagógico y lo decolonial desde la praxis es el camino a trazar para lograr superar la configuración de la categoría de raza, instalado en el sistema socio-cultural hasta la actualidad, y que aún siguen sustentando el dominio mundial del capital, presente en la educación institucionalizada que no logra superar los espacios educativos e ir a la lucha fuera de ella.

Es evidente, en el contexto mundial de pandemia la existencia de una clasificación racista en los sistemas educativos, donde pocos niñas y niños, jóvenes y adultos tienen acceso a las tecnologías para hacer su labor escolar, mientras otros están acumulando riquezas, invirtiendo en mejores sistemas tecnológicos de comunicación en una era de distanciamiento social.

La UBV realizó un esfuerzo enorme bajo el liderazgo del entonces Rector y Ministro de Educación Universitaria César Trómpiz, de garantizar que las y los estudiantes lograran continuar sus estudios a distancia. No obstante, la desigualdad en la institución se evidenció, ya que, no todos los estudiantes lograron culminar su periodo académico y muchos de sus profesores no poseían equipos tecnológicos y conexión para atender a sus estudiantes. Esta situación, demostró con cierta claridad que aún las instituciones creadas para romper con el sistema opresor y excluyente no lo han logrado, al contrario, siguen siendo sometidas por

los poderes capitalistas para avanzar en la democratización epistémica de saberes y conocimientos transformador.

Lo anterior, debe invitar nuevamente Gritar y Agrietar para crear estrategias pedagógicas decoloniales esperanzadoras que impidan que los poderes del sistema/mundo sigan con su guerra a muerte, es por ello importante continuar estableciendo en colectivo (autoridades, docentes, trabajadores, estudiantes) nuevos modos que consientan en lo inmediato garantizar que tanto estudiantes como docentes sigan en el intercambio de conocimiento y la formación de luchadores.

Otro aspecto a considerar es la humanización es decir hacer humano lo no humano, condición colonial para arrebatar (deshumanizar) el ser, hacer y sentir de los pueblos que alzan su mirada de respeto y obediencia al hombre blanco(alienación). Walsh destaca:

“Para Fanon, como también para Freire, el proceso de humanización requiere ser consciente de la posibilidad de existencia; también requiere actuar responsable y conscientemente sobre y siempre en contra de las estructuras y condiciones sociales que pretenden negar su posibilidad. La humanización y liberación individual demanda la humanización y liberación social, lo que implica la conexión entre lo subjetivo y lo objetivo; es decir, entre lo interiorizado de la deshumanización y el reconocimiento de las estructuras y condiciones sociales que hacen esta deshumanización posible” (2017:48)

Desde la racionalidad del colonizador, el Otro es valorado desde la visión del hombre blanco europeo, y visto como desposeído de toda humanidad, racionalidad, inteligencia y capacidad de alcanzar su autonomía como ser único. La condición deshumanizante persiste en el sistema capitalista, donde las potencias pretenden dirigir los modos sociales, epistémico, culturales, educativos, económicos y políticos de los países para ellos subdesarrollados. Para Walsh salir de esta condición de deshumanización, se logra a través del estado consciente de lucha, insurgencia, ruptura de los esquemas constituidos por el poder capitalista, y especialmente por medio de lo pedagógicamente decolonial. Walsh expresa su profunda preocupación y la necesidad de trazar el camino para resistir, (re) existir y (re) vivir, tema principal, central encontrado en el texto, expresado por la autora de la siguiente manera:

“Estas pedagogías, entre algunas otras, son las que han venido ocupando mi preocupación y quehacer en los últimos años. Asimismo, son reflejo de mi propio afán, puesto en práctica, de enlazar lo pedagógico y lo decolonial, de sembrar, propagar y cultivar su crecimiento y ensanchamiento, algo que intento hacer con individuos, grupos y colectivos a lo largo y ancho de Abya Yala, promoviendo a la vez su interconectar e inter-versalizar. Para mí, la decolonialidad no es una teoría a seguir sino un proyecto que asumir. Es una praxis para andar. (pág. 62)

Abordando lo planteado anteriormente, desde lo pedagógico decolonial, la universidad debe contestar una pregunta necesaria, “cómo romper sus espacios para superar las tensiones y pugnas entre los seres, saberes y poderes”. La institución universitaria no puede callar más y seguir cómplice de la deshumanización del saber liberador, permitiendo que el conocimiento se convierta en poder/saber o capitalismo cognitivo. El mundo reclama una universidad que hable, que se ponga en frente de los espacios de lucha, que logre la verdadera justicia e igualdad, que se libere de las nuevas formas de poder controlador.

En este sentido, la UBV ha logrado a través de diferentes estrategias alzar su voz en contra de los poderes que quieren someter a un pueblo por medio de sanciones económicas. Una de tales estrategias, son las convenciones desarrolladas en el periodo 2019 y 2020, donde su principal objetivo es la discusión de un tema científico que apunte a lograr la liberación epistémica integrando diversos ejes. Esta estrategia institucional ha sido una acertada metodología pedagógica decolonial, ya que crea espacios de insurgencia y rebeldía desde lo epistémico para agrietar y sembrar nuevos modos de saberes universitarios a través de la Narración/acción.

Las convenciones desarrolladas y en desarrollo desde los Centros de Estudios fueron: Convención de Economía Política (CONEP), Convención Nacional de Estudios de Formación Avanzada (CONEFA), Convención de Estudios Sociales y Culturales (CONESYC), Convención de la Comunicación Social y as Tecnologías Libres (COMSOTIL), Convención de Estudios de Salud Colectiva y Derecho a la Vida (CONSACODEVI), Convención de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica (CONEPEC), Convención de Pueblos y Culturas Indígenas (CONEP-

CI) y Convención de Estudios de Ciencias de la Energía (CONECE), Convención de Estudios Ambientales (CONEA)

7. ¿POR QUÉ DEBE LA UBV SEGUIR GRITANDO, AGRIETANDO Y SEMBRANDO?

La UBV es una institución que sigue trazando el camino para cumplir el objetivo histórico que le encomendó el Comandante Chávez, la cual se lee en su documento fundacional donde se precisa el objetivo histórico, de la siguiente manera: “La UBV es un proyecto educativo para la sociedad venezolana en pro del desarrollo integral del país, la transformación del estado venezolano y la creación de cultura democrática”, Documento Rector (2004:12), adicionando que “la UBV se constituirá como una organización educativa cuya cultura organizacional se sustentará en los principios de solidaridad, respeto a la dignidad humana, igualdad, responsabilidad y respeto a las diferencias, por consiguiente, promoverá en su vida institucional cotidiana, la creación de espacios de reflexión que posibiliten la construcción de significados, en torno a las formas de vinculación individual y colectiva y la creación permanente de una cultura de convivencia democrática. Documento Rector (2004:95)

Entiéndase, que la UBV debe seguir gritando frente a un sistema que oprime a su país por no querer someterse a las imposiciones extrañas, debe seguir gritando para que las y los estudiantes tengan acceso al conocimiento liberador, debe seguir gritando para que las autoridades de turno reconozcan la cultura socio histórica UBVista y no pretendan imponerla desde su propia experiencia individualista, sino seguir construyendo en colectivo una institución revolucionaria respetando la condición a la dignidad humana, igualdad, responsabilidad y respeto a las diferencias.

La UBV también debe Agrietar es decir abrir y tomar nuevas formas de lucha, para levantarse y rebelarse con prácticas creativas y cotidianas desde lo epistémico y ontológico. La “Casa de los Saberes” debe tener la capacidad desde sus colectivos de desaprender las viejas prácticas que impiden vivir, existir y ser una institución que rompe los esquemas tra-

dicionales. Sus pasillos deben estar llenos de esperanza frente a la desesperanza, esto es un factor clave de la lucha pedagógica decolonial. Y es aquí de relevancia que el cuerpo directivo llene de esperanza a sus trabajadores a través de ejemplos de amor, lealtad, compromiso y humildad.

Finalmente, la UBV debe seguir sembrando nuevas posibilidades para constituirse en una Universidad pionera de nuevos modos de teorizar desde los movimientos sociales, es decir la Narrativa/acción como un enfoque de análisis y debate de los pensadores críticos Latinoamericanos para la praxis desde una conciencia superior desde lo individual y colectivo para superar al cultura colonial y postcolonial.

La “Casa de los Saberes” tiene ante sí mucho por sembrar, pero es importante destacar y reconocer que, en los últimos tres años con el Ministro César Trómpiz como Rector, se realizaron siembras importantes en lo académico y administrativo, pero más allá en lo ético, en la construcción de valores e identidad institucional, que hoy, aun frente a la pandemia siguen llevando sus frutos. El personal directivo aprendió y reaprendió en colectivo nuevos modos de gestionar, para que la universidad se encaminara por un sendero distinto al meramente tradicional. Efectivamente, la “Casa de los Saberes” sigue agrietando, debilitando y procurando destruir al sistema opresivo/dominador para construir una institución radicalmente distinta.

Recordemos, que el comandante Hugo Chávez, Gritó por Venezuela y por el sistema educativo universitario, Agrietó el modelo educativo que estaba al servicio de la clase burguesa capitalista y Sembró un nuevo modelo educativo esperanzador en la Universidad Bolivariana de Venezuela. Esta institución ha dado pasos significativos en la transformación universitaria, pero aún le quedan objetivos por cumplir, para hacer realidad el sueño de su fundador, la formación de profesionales que trasformen la estructura política, social, económica para convertir al país en una potencia con impacto regional y global.

Pronto el mundo se enfrentará a un contexto post pandemia, éste debe ser construido agrietando las formas y los modos de dominación excluyentes, controladores, institucionalizados, perseguidores, para ir sembrando esperanzas en los espacios pedagógicos no institucionaliza-

dos. Entretejer lo pedagógico y lo decolonial para resistir, re existir y vivir se construye desde la praxis con niveles superiores de conciencia de las y los sujetos sociales, la cual les permitirá reflexionar en su rol protagónico como parte de un contexto socio-histórico-cultural que requiere evaluarse constantemente desde los espacios de reflexión crítica, para incorporar los elementos transformadores necesarios, desde la construcción en colectivo.

La UBV como proyecto educativo, social y político, la cual está obligada a dar respuesta a una sociedad que demandaba cambios radicales en la producción del conocimiento científico, tecnológico y humanista como instrumento de liberación y emancipación, debe continuar en su lucha gritando ante todo intento imperial de guerra a muerte para oprimir y excluir al pueblo venezolano. Pero, también debe agrietar y sembrar nuevas formas de irrumpir desde lo pedagógico decolonial para la construcción de un país potencia. Finalmente, la UBV está obligada a vivir, re- vivir, sentir, ser, existir y re-existir para y por el pueblo que está lleno de esperanza cuando acuden a sus espacios presenciales y virtuales a formarse como líderes profesionales.

La invitación final es a leer, debatir y vivir en todos los espacios a Catherine Walsh en el texto: Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CASTRO-GÓMEZ, S. (2005) *La hibrys del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la nueva Granada (1750-1816)*. Bogotá, Colombia: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2004). Venezuela: EXLIBRIS.
- DUSSEL, E (1992) *1492: El Encubrimiento del Otro. Hacia el Origen del Mito de la Modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.

POVEA, L. (2019) La cultura universitaria. nuevos retos y desafíos para una transformación en la UBV-Caracas. Tesis Doctoral. Universidad Bolivariana de Venezuela. Caracas, Venezuela.

Propuesta de postdoctorado en pensamiento crítico latinoamericano (2019) Medina A, Milano D y otros. Universidad Bolivariana de Venezuela. Aprobado según Resolución N° CU-02-190-2019, de fecha 27/05/2019.

SOSA, D (2010) Los Pardos. Caracas en las postrimerías de la colonia. Caracas: Publicaciones UCAB.

WALSH, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re) existir y (re) vivir. Editorial: Abril Trigo

EDUARDO GALEANO: RESCATE DE LA MEMORIA SECUESTRADA

Dra. Francis Rivas Roa

Universidad Bolivariana de Venezuela
Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica
francisconcienciahistorica@gmail.com

RESUMEN

Venezuela ha estado viviendo desde hace más de veinte años ataques sistemáticos, las fuerzas colonizadoras la asedian constantemente desde que decidió ser verdaderamente libre e independiente, por lo que se ha visto obligada a colocar como objetivo fundamental: hacer irreversible a la Revolución Bolivariana. Ante esta contienda libertaria, muchos nos encontramos en los espacios de confrontación que se han generado, uno de ellos, denominado la **Batalla de las Ideas**, que comenzó hace rato y está minada de mujeres y hombres que han resuelto revisar, recoger y fundamentar el pensamiento latinoamericano y caribeño, esta hazaña por cimentar y defender nuestros paradigmas y enfoques tenemos rato librándola. En este caso específico, desde la producción intelectual que orienta el postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano que ofrece el Centro de Estudios de Educación Emancipadora y Pedagogía Crítica de la Universidad Bolivariana de Venezuela, en el que, ya se ha podido comprobar una producción literaria sentida y oportuna, por el carácter emancipador de los distintos pensadores estudiados. Para cerrar este recorrido presento la reseña de un filósofo nuestroamericano, nacido en el hermoso Sur de nuestro continente, escritor, periodista y para mí, un gran historiador. El recorrido que haremos por la vida de Eduardo Galeano parte de una breve biografía y una aproximación a los elementos epistemológicos presentes en su pensamiento, para tal fin

analicé las siguientes obras: **Las Venas abiertas de América Latina y Memorias del Fuego**. Por otra parte, realice una selección de lecturas de las siguientes obras: **El Viaje, Ventanas y Los Hijos de Los Días** para analizarlas e ilustrar los recursos literarios utilizados por el autor. Sin embargo, no existe mejor forma de conocer a Galeano que haciéndolo parte de uno, él es un reservorio de respuestas para las angustias constantes, pero sobre todo es voz de los ninguneados como *nosotros(as)*.

Palabras claves: pensamiento latinoamericano y caribeño, elementos epistemológicos

“quisiera contribuir al rescate de la memoria secuestrada de toda América, pero sobre todo de América Latina, tierra despreciada y entrañable”¹⁹¹

Eduardo Galeano

1. INTRODUCCIÓN

Desde el inicio de la Revolución Bolivariana las fuerzas fascistas y conspirativas internas y externas han mantenido un asedio constante contra la patria de Bolívar y Chávez. Los que decidimos apostar al cambio sabíamos que todos los frentes serían de lucha, desde la segunda mitad del siglo XX América Latina y El Caribe ha tenido que enfrentar la imposición de políticas neoliberales, que, aun hoy en día, han dejado una secuela de su negativa influencia para la esfera del conocimiento, políticas que a todas luces intentaron borrar la identidad.

Pensadores como Eduardo Galeano nos invitan a desmontar de manera descarnada la política cultural foránea, que ante todo nos impone el consumo masivo de productos creados irónicamente con nuestras materias primas, en su mayoría saqueadas durante siglos. Los mecanismos implementados impusieron códigos culturales que... “surgieron sobre la base de modelos foráneos e impuestos, bajo la influencia de la colonización primero y del neocolonialismo después” Masson (2011), **todo esto afectó la consolidación de historia, memorias y tradiciones latinoamericanas y caribeñas.**

Para (1999), en Venezuela asume la presidencia Hugo Rafael Chávez Frías, período que marca el inicio de un proceso político fundamentado en la justicia social y encaminado a la inclusión de los sectores más desfavorecidos, sobre todo en el campo de la salud, la educación y la cultura. El proyecto social bolivariano, de esencia humanista y patriota, reivindica al ser humano y retoma las tradiciones de luchas independentistas basadas en el ideario bolivariano y de otros pensadores latinoamericanos y caribeños. En ese sentido, en el año 2003, es creada la Universidad Bolivariana de Venezuela con el objetivo de formar profesionales alta-

191 Galeano, Eduardo

mente calificados y con un compromiso elevado por el desarrollo de la nación; se pone énfasis en la formación de nuevos valores que impulsen las transformaciones y cambios necesarios para consolidar el socialismo del Siglo XXI.

Ya han transcurrido, diecisiete años de la creación de la casa de los Saberes y se cuenta con programas de formación de grado y de formación avanzada, que perfilan la formación integral y de calidad de líderes profesionales para la patria, entre los programas se encuentra el Postdoctorado en Pensamiento Crítico Latinoamericano, que entre otras cosas, contribuye con el cumplimiento del Artículo 15, de la Ley Orgánica de educación, en su, numeral 3, que establece:

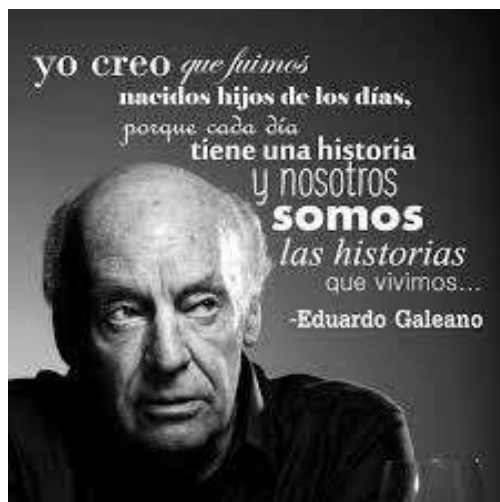
“formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico, con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país y desarrollar en los ciudadanos y ciudadanas la conciencia de Venezuela...” (LOE, 2009).

Las aspiraciones sociales referidas en la Ley Orgánica de Educación encuentran concreción en el Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela, ya que, enfatiza la importancia que tiene formar un líder profesional integral con profundo sentido de país, al servicio de los intereses nacionales y, por consiguiente, que posea los valores necesarios para servir a la patria y a la construcción del Socialismo del Siglo XXI. En el postdoctorado la dimensión ético-política se integra y orienta a partir de la revisión del pensamiento latinoamericano y caribeño, apuntalando un cambio de perspectiva, enfoque y paradigmas, este compromiso encarna lo público, lo social, lo humanista y en esa gigante tarea se estudiaron y analizaron el pensamiento y accionar de filósofos(as), maestros(as) y luchadores revolucionarios.

La reseña que comparto en esta ocasión es la de mi entrañable Eduardo Galeano, quien nació en 1940 y que en septiembre de este año 2020, estaría cumpliendo 80 años, lamentablemente cambió de paisaje el 12 de abril del año 2015, legándonos una gran cantidad de escritos que nunca son muchos para tantas dudas y ataques. Además, nos dejó su voz en

múltiples grabaciones donde nos arrulla la vida con la cruda realidad del despojo del cual aún hoy día somos víctimas.

Eduardo, nos hizo comprender que nos han querido hacer creer que *valemos menos que la bala que nos mata* y que esto lo hacen con la firme convicción de que deben mantenernos dormidos, por no decir muertos, a la espera del domingo de resurrección que no llega ni llegará, porque la venda ha sido *rasgada* y ya no dejaremos que llegue a este lado del mundo.



“La primera condición para cambiar la realidad es conocerla”.

Eduardo Galeano

2. ELEMENTOS BIOGRÁFICOS: VIDA Y OBRA DE EDUARDO GALEANO

Eduardo Germán María Hughes Galeano, (1940 – 2015), conocido como Eduardo Galeano; de origen uruguayo, fue periodista y escritor, considerado como uno de los escritores más influyentes de la izquierda latinoamericana, para mí, el mejor Maestro de historia que he tenido, me aproxime a él a través de su obra: *Las venas abiertas de América Latina*.

El maestro Luis Brito García, otro grande de nuestra América, señala que Eduardo ejerció múltiples oficios hasta que se dejó llevar por la apasionante escritura, “*ese oficio que no consiste en nada porque vive las vidas del infinito de los seres, de los avatares, de las épocas*”¹⁹² (Brito, 2013). Señala Brito, que si algo vivió Eduardo fue la injusta experiencia de ser arrancado a cada rato del seno de su hogar, ya que tuvo que vivir en el exilio en varias oportunidades como consecuencia de su narrativa precisa, indomable y desnuda para presentar la verdad a millones, dijo Brito: “*por las palabras que lo unían con la totalidad de los hombres*” (Brito, 2013).

Eduardo Galeano, no solo fue un gran escritor, ya que, además, estuvo al frente de revistas que fueron catalogadas de influencia continental; para 1960, fue jefe de redacción del **Semanario Marcha**, para el año 1964 y durante dos años dirigió el diario de izquierda independiente **Época** y posteriormente en 1973, a raíz del golpe de Estado en Uruguay fue encarcelado y obligado a abandonar su nación, ya estando en Argentina fundó la revista cultural Crisis.

Para el año 1976, desde España escribe su famosa trilogía Memorias del Fuego, obra en la que desmenuza y totaliza la historia latinoamericana, regresa de España a Montevideo – Uruguay en 1985 y junto a Mario Benedetti, Hugo Alfaro, entre otros, funda el semanario **Brecha**, y luego llega a tener su propia editorial llamada **El Chanchito**.

¹⁹² Luis Brito García, intelectual filósofo venezolano que realizó una hermosa presentación del escritor Eduardo Galeano para la obra *Ventanas*, donde no solo nos presenta elementos biográficos del Galeano sino que valora el elementos narrativo tan importante en sus obras.

Casado tres veces, padre de tres hijos nacidos en dos de sus uniones matrimoniales, conocidos como: Verónica Hughes Brando de su unión con Silvia Brando, Florencia y Claudio Hughes Berro de su unión con Graciela Berro Rovira. Su último matrimonio fue con Helena Villagra.

Eduardo siempre realizó acciones que evidenciaban su postura de denuncia y lucha ante las injusticias, un ejemplo es la demanda de soberanía para Puerto Rico, presiones ejercidas en enero de 2006, junto a Gabriel García Márquez, Mario Benedetti, Ernesto Sábato, Thiago de Mello y Carlos Monsiváis.

Durante su trayectoria recibió distintos reconocimientos y premios como el José María Arguedas, otorgado por la Casa de las Américas de Cuba; la medalla mexicana del Bicentenario de la Independencia; el American Book Award de la Universidad de Washington; los premios italianos Mare Nostrum, Pellegrino Artusi y Frizanne Cavour; el premio Dagerman, de Suecia; la medalla de oro del Círculo de Bellas Artes de Madrid y el premio Vásquez de Montalbán del Fútbol Club Barcelona. Fue elegido primer Ciudadano Ilustre de los países del Mercosur y fue también el primer galardonado con el premio Aloa, de los editores de Dinamarca, el Cultural Freedom Prize, otorgado de la Fundación Lannan, en los Estados Unidos. Además, recibió otros tantos reconocimientos.

Para conocerle, solo hay que leerle, cosa que se hace para terminar irremediamente amando su narrativa libertaria surgida de su incansable pluma que devela a través de textos **las voces del alma y de la calle. Su memoria es la mía y a la vez es la de muchos(as).**

“En nuestra América Latina cuando las palabras y los hechos se cruzan en las calles, no se saludan porque no se reconocen”

Galeano, Eduardo

3. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS PRESENTES EN SU PENSAMIENTO EMANCIPADOR

a. Rescate de la Memoria Secuestrada

Declarado como un escritor preocupado por dar a conocer la historia que se nos había negado como Continente, Eduardo cuestiona y afirma que la historia que nos han contado es la de los vencedores, la que nos llena de fechas bélicas, de héroes, en la que no existen heroínas, con su narrativa descarnada nos habla de los muchos ocultamientos y cuestiona las “verdades impuestas” para idiotizar nuestra mente. En todo momento, Eduardo confronta las teorías establecidas por filósofos en el período de colonización, nos grita que nos han hecho creer que somos **pobres, flojos, negros y feos**, nos afirma que nuestra pobreza es **causada por el Capitalismo, nos dice que el Capitalismo nació gracias al saqueo de nuestras riquezas**.

Eduardo supo que debía luchar contra la memoria que nos habían construido, llegó a decir: *“quisiera contribuir al rescate de la memoria secuestrada de toda América, pero sobre todo de América Latina, tierra despreciada y entrañable”¹⁹³* (Galeano, Eduardo), meta que contiene una aseveración que solo se hace comprensible una vez que se estudia la historia. Nos ayuda a develar las estructuras hegemónicas que aún mantienen a nuestro continente subsumido en la ignorancia y descubre, como en muchas naciones, gracias a presupuestos filosóficos establecidos hace más de quinientos años, aún hoy en día, que tenemos elementos colonizadores infiltrados en la educación latinoamericana y caribeña.

A los fines de poder aproximarme al pensamiento de Eduardo Galeano determiné la revisión y análisis de las siguientes obras: Las Venas

193 Galeano, Eduardo

abiertas de América Latina y Memorias del Fuego, sin querer menospreciar la importancia del resto de sus obras, por otra parte, seleccioné unos relatos de las obras: El Viaje, Ventanas y Los Hijos de los Días para aproximarme a los recursos que utiliza en la construcción narrativa. Galeano, en todas sus obras nos llena de significantes y significados, sin embargo, las mencionadas resultan para esta investigadora las apropiadas para ejemplificar los recursos narrativos que permiten que el autor rompa con la enseñanza memorística, repetitiva y vacía de la historia.

***a.1. Análisis de la Obra: Las Venas Abiertas de América Latina*¹⁹⁴,**

La Venas Abiertas de América Latina es un texto escrito con profundidad investigativa y descarnada para visibilizar la violencia y las injusticias cometidas sin escrúpulo por los colonizadores en el Continente Americano desde 1492, pero además Eduardo desarrolla categorías que permiten diferenciar y distinguir las justificaciones filosófica, económica, religiosa y biologicista impuestas, de allí la importancia de estudiar este texto revelador que permite la comprensión de porque la historia ha sido tan tergiversada, oculta y mancillada.

La necesidad de rescatar la historia le surge a Galeano cuando apenas es estudiante y entra en confrontación con los mecanismos y valorización que le daban los profesores a la historia, sentía que era vacía, muerta y que facilitaba la desesperanza, la resignación, en su momento afirmó

“Yo fui un pésimo estudiante de historia. Las clases de historia eran como visitas al Museo de Cera o a la Región de los Muertos. El pasado estaba quieto, hueco, mudo. Nos enseñaban el tiempo pasado para que nos resignáramos, conciencias vaciadas, al tiempo presente: no para hacer la historia, que ya estaba hecha, sino para aceptarla. La pobre historia había dejado de respirar: traicionada en los textos académicos, mentida en las aulas, dormida en los discursos de efemérides, la habían encarcelado en los museos y la habían sepultado, con ofrendas florales, bajo el bronce de las estatuas y el mármol de los monumentos. (Galeano, Eduardo)

La realidad descrita por Galeano en su encuentro con la historia no es muy distinta de la venezolana, antes de la llegada de la Revolución Boliva-

194 Galeano, Eduardo. *Las Venas Abiertas de América Latina*. Fiebre del Oro, Fiebre de la Plata.

riana, y de la de muchos países Latinoamericanos, ejemplo de esto caso: Perú, Colombia y México, que han transitado un camino muy parecido, la enseñanza de la historia, en estos países tiene el siguiente recorrido:

“en un primer momento estuvo apegada a la visión eclesiástica, se realizaba tipo catecismo, se invisibilizaban los pueblos en resistencia y sus luchas y se resaltaba el modo de vida del blanco europeo. En un segundo momento, inmediatamente después de consolidados los procesos de independencia, ocurridos además, con muy poco tiempo de diferencia entre estas naciones, se orientó en la enseñanza de la historia la consolidación de la esencia de nación, ese fue el gran reto, estructurar en la población la esencia de ser nación, considerando las múltiples adversidades que significaban el haber sido invadidas conquistadas y colonizadas, haber vivido cruentas guerras, caudillismos y todo un sin fin de perversiones que desarrollo el colonialismo en el Continente Americano. (Rivas, Francis. 2018).

Para el caso de Venezuela, la fuerza que le otorgaron a la historia para consolidar la nación se ve claramente en los textos de *Historia Patria*, se enseñaba el himno y parte de la historia denominada Patria, es decir las luchas que lograron constituir la, la otra historia, era invisibilizada y sesgada por múltiples intereses, entre ellos, mantener a la población abstraída y alejada de la importancia de ser latinoamericanos y caribeños.

Por todo lo anteriormente planteado los textos de Eduardo Galeano irrumpen con un nuevo método de aproximación a la enseñanza de la historia, con sus narraciones potencia el desarrollo de habilidades cognitivas que son propias para formar un pensamiento histórico, Salazar reconoce que la historia es un “*conocimiento vivo*”¹⁹⁵, afirma esta autora que la historia es ciencia que requiere: “*investigación, problematización de la realidad, interpretación, comparación e interrogación, y su conocimiento debe ser construido*”. (Salazar, Julia. 2014), Todas las características señaladas por Salazar las cumple Galeano en la mayoría de sus textos, ejemplo: *La Venas Abiertas de América Latina o Memorias del Fuego*.

Galeano amplía la visión del estudio de la historia al atacar paradigmas constituidos como verdades absolutas, lo primero que se potencia con estos textos es la ruptura de la postura epistémica que mantiene

195 Salazar, Julia. 2014, Habilidades cognitivas del pensamiento histórico

colonizado el saber al impregnar el proceso de enseñanza – aprendizaje de la historia atada a la visión eurocéntrica. Esta visión buscó que tanto las formas como los contenidos de esencia latinoamericana y caribeña fuesen invisibilizados en la historia de nuestro Continente.

Galeano, nos invita a reconocer e incluir las historias de las mujeres, de los desposeídos, de los campesinos, de los negros, como también lo afirma Salazar Julia, “es necesario romper con esa *anulación de las historias locales*”, ambos autores son referencia del uso didáctico de la problematización de los sucesos actuales para de manera comprensible vincular presente y pasado. Galeano dijo:

“Para quienes conciben la historia como una competencia, el atraso y la miseria de América Latina no son otra cosa que el resultado de su fracaso. Perdimos; otros ganaron. Pero ocurre que quienes ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos. En la alquimia colonial y neocolonial, el oro se transfigura en chatarra, y los alimentos se convierten en veneno” (Galeano,)

En la obra *Las venas Abiertas de América Latina*, Eduardo Galeano nos aproxima a las justificaciones realizadas por los colonos para mantener sus garras en el Continente. Recordemos que la voz del Papa era la voz de Dios y la misma se hacía práctica en los mandatos que emitían los reyes.

La economía colonial latinoamericana justificó el uso de la violencia para reunir y aumentar su capacidad de trabajo sobre los maltratados hombros y espaldas de indígenas y africanos esclavizados, esto le permitió alcanzar la **mayor concentración de riqueza** jamás vista.

a.1.1. Justificación económica

Esta obra de Galeano permite conocer la **Justificación económica** de la invasión, conquista y colonización, cito:

“América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en

capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros de poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. A cada cual se le ha asignado una función, siempre en beneficio del desarrollo de la metrópoli extranjera de turno, y se ha hecho infinita la cadena de las dependencias sucesivas, que tiene mucho más de dos eslabones, y que por cierto también comprende, dentro de América Latina, la opresión de los países pequeños por sus vecinos mayores y, fronteras adentro de cada país, la explotación que las grandes ciudades y los puertos ejercen sobre sus fuentes internas de víveres y mano de obra. (Hace cuatro siglos, ya habían nacido dieciséis de las veinte ciudades latinoamericanas más pobladas de la actualidad.) (*Galeano, Eduardo*)

El verbo desafiante de Galeano cuestionó la sumisión de los países Latinoamericanos ante las estructuras impuestas por las organizaciones internacionales que se traducen en políticas de mercado que afectan a la mayoría de los pueblos, habiendo superado el período de conquista y colonización es inconcebible que nuestras naciones sigan aceptando como válidas las ordenes emitidas por los países considerados superiores, en sus propias palabras

“¿Hasta cuándo los países latinoamericanos seguiremos aceptando las órdenes del mercado como si fueran una fatalidad del destino? ¿Hasta cuándo seguiremos implorando limosnas, a los codazos, en la cola de los suplicantes? ¿Hasta cuándo seguirá cada país apostando al sálvese quien pueda? ¿Cuándo terminaremos de convencernos de que la indignidad no paga? ¿Por qué no formamos un frente común para defender nuestros precios, si de sobra sabemos que se nos divide para reinar? ¿Por qué no hacemos frente, juntos, a la deuda usurera? ¿Qué poder tendría la sogá si no encontrara pescuezo? (*Galeano, Eduardo*)

Por otra parte, reconoce que América Latina es víctima de la usurpación de la memoria consecuencia del ocultamiento y tergiversación de la historia, los reyes necesitaban el control de las rutas marítimas para capitalizar el mercado de especias, sin embargo, el desvío de la ruta, nos puso en la tragedia de vivir, en principio una cruenta invasión, la primera fue con la

espada y la cruz, ya después han seguido colonizando al pensamiento, con elementos culturales que no llevan a renegar de nosotros mismos, contamos una especie de vergüenza histórica, señala el autor que:

“América Latina no sólo ha sufrido el despojo del oro y de la plata, del salitre y del caucho, del cobre y del petróleo: también ha sufrido la usurpación de la memoria. Desde temprano ha sido condenada a la amnesia por quienes le han impedido ser. La historia oficial latinoamericana se reduce a un desfile militar de próceres con uniformes recién salidos de la tintorería. Yo no soy historiador. Soy un escritor que quisiera contribuir al rescate de la memoria secuestrada de toda América, pero sobre todo de América Latina, tierra despreciada y entrañable: quisiera conversar con ella, compartirle los secretos, preguntarle de qué diversos barros fueron nacidos, de qué actos de amor y violaciones viene. (Galeano, Eduardo)

a.1.2. Justificación religiosa

Otro elemento importante trabajado por Galeano en *Las venas abiertas de América Latina* y que golpea fuerte el raciocinio que se fundamenta en el humanismo, es la **Justificación religiosa** que los invasores utilizaron, considerada por esta autora como el paradigma y mecanismo más perverso y lamentablemente, vigente aún. Es conocido que en la invasión el conquistador europeo utilizó mecanismos de vejación y despojo fundamentados en escritos llamados Bulas o requerimientos, en muchos de ellos hacían mención sobre la necesidad que tenían los indígenas de **ser salvados por un Dios único**, “superior”, reconocido solo por ellos, “blanco, puro, piadoso”, omnipresente y omnipotente.

El conquistador a punta de látigo les impuso a los indígenas, y luego a los africanos, la necesidad de convertirse en católicos para llegar a una tierra prometida. El mayor descaro era querer convencerlos de ser despojados de la tierra paradisiaca y rica en la que vivían. Relata Galeano como el ejercicio del despojo contaba con una serie de pasos estructurados para cumplir a “cabalidad” lo establecido por los reyes:

“antes de cada entrada militar, los capitanes de conquista debían leer a los indios, ante escribano público, un extenso y retórico Requerimiento que los exhortaba a convertirse a la santa fe católica: «Si no lo hicieréis, o en ello dilación maliciosamente pusieréis, certíficosos que con la ayuda de Dios yo entraré poderosamente

contra vosotros y vos haré guerra por todas las partes y manera que yo pudiere, y os sujetaré al yugo y obediencia de la Iglesia y de Su Majestad y tomaré vuestras mujeres y hijos y los haré esclavos, y como tales los venderé, y dispondré de ellos como Su Majestad mandare, y os tomaré vuestros bienes y os haré todos los males y daños que pudiere...»(Galeano, Eduardo)

Esta justificación no solo estaba sustentada para “convencer” al indígena de que debía convertirse en católico, era además el arma ideológica que entraba en las mentes fanáticas que atacaban a los nativos por considerarles herejes, Bernal Díaz del Castillo, soldado de Hernán Cortés en la conquista de México, escribió “hemos llegado a América «por servir a Dios y a Su Majestad y también por haber riquezas». (Galeano, Eduardo)

a.1.3. Justificación filosófica

Otro aspecto que trabaja Galeano en su recorrido por la historia de América, es la **Justificación filosófica** utilizada por los invasores, conquistadores y colonizadores:

“La sangría del Nuevo Mundo se convertía en un acto de caridad o una razón de fe. Junto con la culpa nació todo un sistema de coartadas para las conciencias culpables. Se transformaba a los indios en bestias de carga, porque resistían un peso mayor que el que soportaba el débil lomo de la llama, y de paso se comprobaba que, en efecto, los indios eran bestias de carga. Un virrey de México consideraba que no había mejor remedio que el trabajo en las minas para curar la «maldad natural» de los indígenas. Juan Ginés de Sepúlveda, el humanista, sostenía que los indios merecían el trato que recibían porque sus pecados e idolatrías constituían una ofensa contra Dios. El conde de Buffon afirmaba que no se registraba en los indios, animales fríos y débiles, «ninguna actividad del alma». El abate De Paw inventaba una América donde los indios degenerados alternaban con perros que no sabían ladrar, vacas incomedibles y camellos impotentes. La América de Voltaire, habitada por indios perezosos y estúpidos, tenía cerdos con el ombligo a la espalda y leones calvos y cobardes” (Galeano, Eduardo)

a.1.4. Justificación biologicista

La justificación filosófica se cruza con la **justificación biologicista** que se empeñaba en demostrar la debilidad de los indígenas, la supe-

rioridad del blanco y la brutalidad del africano para ejercer el trabajo esclavista.

“*Bacon*, De Maistre, Montesquieu, Hume y Bodin se negaron a reconocer como semejantes a los «hombres degradados» del Nuevo Mundo. Hegel habló de la impotencia física y espiritual de América y dijo que los indígenas habían perecido al soplo de Europa. En el siglo XVII, el padre Gregorio García sostenía que los indios eran de ascendencia judía, porque al igual que los judíos «son perezosos, no creen en los milagros de Jesucristo y no están agradecidos a los españoles por todo el bien que les han hecho». Al menos, no negaba este sacerdote que los indios descendieran de Adán y Eva: eran numerosos los teólogos y pensadores que no habían quedado convencidos por la Bula del papa Paulo III, emitida en 1537, que había declarado a los indios «verdaderos hombres». El padre Bartolomé de Las Casas agitaba la corte española con sus denuncias contra la crueldad de los conquistadores de América: en 1557, un miembro del real consejo le respondió que los indios estaban demasiado bajos en la escala de la humanidad para ser capaces de recibir la fe.

Tristemente desde 1536 los indios eran otorgados en encomienda, junto con su descendencia, por el término de dos generaciones. Uno esta afirmación con el siguiente Relato denominado: **La historia que pudo ser**, texto alentador que Galeano comparte para hacernos imaginar cómo habrían sido las cosas de haberse implementado antiguamente los mecanismos que ahora el capitalismo implementa para mantenernos divididos.

La historia que pudo ser

“Cristóbal Colón no consiguió descubrir América, porque no tenía visa y ni siquiera tenía pasaporte.

A Pedro Alvares Cabral le prohibieron desembarcar en Brasil, porque podía contagiar la viruela, el sarampión, la gripe y otras pestes desconocidas en el país.

Hernán Cortés y Francisco Pizarro se quedaron con las ganas de conquistar México y Perú, porque carecían de permiso de trabajo.

Pedro de Alvarado rebotó en Guatemala y Pedro de Valdivia no pudo entrar en Chile, porque no llevaban certificados policiales de buena conducta.

Los peregrinos del Mayflower fueron devueltos a la mar, porque en las costas de Massachusetts no había cuotas abiertas de inmigración”

b. Análisis de la Obra: Memoria del fuego

Para Galeano, existe una historia oficial que esta *fossilizada*, y en la negación a aceptarla y resignarse se ocupó de investigar y recoger la historia secuestrada. En su trilogía Memoria *del fuego*, intenta darle un soplo de vida a la historia. No es un texto histórico, pero si está sustentado en una amplia investigación documental, “aleja a este texto de todo discurso histórico”, (Galeano). “Las primeras voces”, que se hacen escuchar en la primera parte de Los nacimientos, narran otra versión del Génesis y de la historia de los primeros hombres, desde el feliz nacimiento de la especie a la que cantando va dando forma Dios hasta la fatal premonición de lo que traerá la segunda parte: dispersados y esclavizados los hombres y mujeres que cantan, el mundo se volverá tierra de humillación y miseria.

Señala Galeano que ese “Viejo nuevo mundo” determina la entrada en los tiempos históricos que nos han querido imponer los europeos a nosotros los que habitamos el continente americano, desconociendo que lo que fue considerado nuevo para ellos, era seguramente, viejo para los que allí se encontraban.

En su tercer tomo el autor construye un recorrido por los innumerables nacimientos de las y los otros, justamente los que emergieron de esa historia.

Introduzco en esta sección un texto de Eduardo Galeano que golpea a la creencia y confianza que subjetivamente nos han impuesto con la imposición religiosa, que hace que la pobreza sea considerada como designio de Dios y no de los elementos materiales que determinan las condiciones reales de existencia que desvaloriza y mantiene en condiciones inhumanas a miles de millones de almas, el texto que presento se titula: **Los Nadies**, está contenido en su obra **El Viaje**, en ella además, el autor utiliza el recurso de la confrontación entre lo conocido y lo reconocido, destaca con magistral cinismo el desconocimiento del que es y ha sido objeto nuestra cultura y todo lo que ella contiene, para lo cual hace un contraste entre posturas.

Los Nadies

Sueñan las pulgas con comprarse un perro y sueñan los Nadies con salir de pobres, que algún mágico día llueva de pronto la buena suerte, que llueva a cántaros la buena suerte; pero la buena suerte no llueve ayer, ni hoy, ni mañana, ni nunca, ni en lloviznita cae del cielo la buena suerte, por mucho que los Nadies la llamen y aunque les pique la mano izquierda, o se levanten con el pie derecho, o empiecen el año cambiando de escoba.

Los Nadies, los hijos de nadie, los dueños de nada.

Los ningunos, los ninguneados:

Que no son, aunque sean.

Que no hablan idiomas, sino dialectos.

Que no profesan religiones, sino supersticiones.

Que no hacen arte, sino artesanía.

Que no practican cultura, sino folklore.

Que no son seres humanos, sino recursos humanos.

Que no tienen cara, sino brazos.

Que no tienen nombre, sino número.

Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.

Los Nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.

4. RUTA PARA LA APROXIMACIÓN AL PENSAMIENTO DE GALEANO

a. Análisis crítico

Quiero compartir la ruta que establecí para aproximarme al pensamiento de Galeano. En principio realice una revisión de las obras, una lectura que posibilitó determinar tres **dimensiones** una de ellas es la **dimensión histórica**, encontrando que el autor la hace necesaria y palpable porque utiliza los recursos y las fuentes apegado a citas y hecho históricos, constituyendo así una serie de relatos apegados a las versiones originales. Por otra parte, se aprecia la **dimensión literaria** elemento que Galeano resalta para involucrar al lector, la sátira, la sorpresa, la afirmación, la actualidad y la denuncia están presentes en la narrativa, esto permite despejar la ingenuidad del lector, y por último la **dimensión etnográfica** que desnuda por completo el pensamiento colonizador par-

tiendo de **la justificación económica, religiosa, filosófica y biológica de la invasión, conquista y colonización**

En las obras citadas encontramos el respeto a las fuentes, las mismas posibilitan y legitiman la información presentada, **la dimensión etnográfica** es muy importante para el autor que busca rescatar la historia secuestrada, y justamente Eduardo rescata, reconoce y presenta evidencias de la cultura latinoamericana y caribeña para confrontar y contrarrestar el daño que resulta considerar la historia solo a partir de la llegada de los europeos, pero sobre todo la **dimensión literaria** como estrategia comunicacional utilizada por el escritor para colocar al lector en situación y contribuir con el rescate de la memoria secuestrada: En memorias del fuego, Galeano desarrolla una trilogía que recoge casi 500 años de vivencias con elevada rigurosidad histórica.

El autor utiliza la asociación y comparación para generar sentimientos en los lectores, por ejemplo, en la obra **El Viaje** que contiene un relato con igual nombre, compara el gesto que realiza el ser humano al nacer y al morir.

EL VIAJE

“Oriol Vall, que se ocupa de los recién nacidos en un hospital de Barcelona, dice que el primer gesto humano es el abrazo. Después de salir al mundo, al principio de sus días, los bebés manejan, como buscando a alguien.

Otros médicos, que se ocupan de los ya vividos, dicen que los viejos, al fin de sus días, mueren queriendo alzar los brazos.

Y así es la cosa, por muchas vueltas que le demos al asunto, y por muchas palabras que le pongamos. A eso, así de simple, se reduce todo: entre dos aleteos, sin más explicación, transcurre el viaje”
(Galeano, Eduardo. 2006)

Otro de los recursos literarios que utiliza Eduardo es la construcción de verdades que ponen en cuestionamiento otras verdades, se confrontan y complementan las visiones, tal como se aprecia en su obra **Ventanas**, en ella presenta unos relatos que parecen recoger las miradas realizadas desde la parte interior de la ventana, desde el resguardo que significa no cuestionar lo establecido, pero a su vez cuestiona y golpea

esas verdades como cual espectador, llevando a otro contexto las afirmaciones, es como estar viendo un vitral lleno de colores que expresan muchos mensajes y que todos chocan según las perspectiva del que justifica el mensaje.

Ventana sobre el cuerpo

La Iglesia dice: El cuerpo es una culpa.

La ciencia dice: El cuerpo es una máquina.

La publicidad dice: El cuerpo es un negocio.

El cuerpo dice: Yo soy una fiesta.

El autor nos presenta en todas sus obras una narrativa envolvente del hecho cotidiano, que por ser cotidiano no desmerita que es vital, importante e histórico. La narrativa se considera como un elemento cultural de vital importancia, cito:

“La vida humana no se comprende sin las narraciones que la gente realiza sobre sí misma, sobre los otros, lo que le acontece, lo que ocurre en su sociedad, el mundo, los significados y el sentido de su existencia. Hay que interesarse por eso que le da cierto sentido a la gente en su diario andar” (Salazar, Julia)

Los seres humanos ante los hechos buscan las formas de brindar su punto de vista, su percepción, su verdad de lo acontecido y para esto utilizan la narrativa, como dice *Robert Darnton, practican para hacerse entender y comprender su entorno.*

Existen diversidad de narraciones unas feas, no tanto por su contenido sino por su ausencia, esas son las que se empeñan en ocultar y tergiversar la verdad, otras alimentan nuestras almas y embellecen nuestra vida a pesar de contener la crueldad vivida como pueblo o nación. Señaló Bruner, que: “no hay narración sin un marco cultural que lo posibilite y que, hay que acentuar esto”, y considero que acentuar es despojar a la narrativa de los paradigmas academicistas que se perpetúan en los métodos que han sido creados para protegerlos y alejarlos de la verdad, métodos que buscan conservarlos intactos en sus formas cuadradas y seguir dejando por fuera lo distinto, lo subjetivo, lo pluri, lo multi y lo desconocido.

La narrativa debe servir para dar y encontrar sentido a eso que “sucedio”, “hay que dotar a esos acontecimientos de inteligibilidad mediante una narrativa que los cohesione, que haga entendibles los acontecimientos “que sucedieron” y que son parte de la experiencia humana” (Salazar, Julia. 2014). La narración es una necesidad comunicacional que surge de un proceso cognitivo, el ser humano al hacer consciencia de lo vivido busca las formas de expresarlo. Al aproximarnos al conocimiento histórico que nos presenta Galeano, develamos la complejidad interpretativa que utiliza, elemento que fortalece su profesión de escritor.

b. Selección de Texto de Galeano para ejemplificar sus recursos literarios

b.1 El Relato

El texto que se presenta a continuación, que lleva por título ***Caminos de alta fiesta***, nos permite confrontar y deconstruir la imposición filosófica y biologicista impuesta con más fuerza en el período de invasión, conquista y colonización que sufrió el continente americano, período en el que se nos convenció, a punta de espada, látigo y cruz, de la existencia de un solo Dios, y que, además nos dijeron que no se parecía a nada que conociéramos porque era blanco. Galeano comienza cuestionando la imposición cultural partiendo de una pregunta, **además**, desarrolla de forma delicada y sublime el hecho de convertirnos **en arcoiris de la tierra**, otorgando un justo lugar a África, superando la dimensión territorial geográfica, la sitúa como la madre de todas las mujeres y los hombres, no confronta las especificidades fenotípicas que nos diferencian sino que las destaca, rescata y unifica; también afirma que antes de esa imposición cultural **el mundo entero era nuestro reino** y por último y de forma punzante le restriega en la cara al sistema imperante, que nos trazó líneas imaginarias que nos atrapan, que anteriormente la humanidad no necesitaba más pasaporte que sus piernas para emigrar.

Caminos de alta fiesta

¿Adán y Eva eran negros?

En África empezó el viaje humano en el mundo. Desde allí emprendieron nuestros abuelos la conquista del planeta.

Los diversos caminos fundaron los diversos destinos, y el sol se ocupó del reparto de los colores. Ahora las mujeres y los hombres, arcoíris de la tierra, tenemos más colores que el arcoíris del cielo; pero somos todos africanos emigrados. Hasta los blancos blanquísimos vienen del África. Quizá nos negamos a recordar nuestro origen común porque el racismo produce amnesia, o porque nos resulta imposible creer que en aquellos tiempos remotos el mundo entero era nuestro reino, inmenso mapa sin fronteras, y nuestras piernas eran el único pasaporte exigido. (Galeano, Eduardo. 2013. Ventanas)

Otro elemento del cual hace uso Galeano en sus narrativas es el **contraste** para poner en cuestionamiento las perspectivas sobre una verdad, el ejercicio de análisis que presentamos ha sido realizado al texto ***Puntos de Vista 1***, en este escrito el coloca verdades que se manifiestan en la cotidianidad de los pueblos y que existen porque borraron otra, porque surgieron de una tergiversación, es un mecanismo sutil para quitar el velo a paradigmas y a verdades resueltas por quienes han querido mantener algunas invenciones. En este texto vemos representaciones culturales que son desconocidas, y otras, que representan lo contrario de lo que se ha aprendido de ellas.

Puntos de vista /1

Desde el punto de vista de una lombriz, un plato de espaguetis es una orgía.

Desde el punto de vista del oriente del mundo, el día del occidente es noche.

En la India, quienes llevan luto visten de blanco. En la Europa antigua, el negro, color de la tierra fecunda, era el color de la vida, y el blanco, color de los huesos, era el color de la muerte.

Según los viejos sabios de la región colombiana del Chocó, Adán y Eva eran negros, y negros eran sus hijos Caín y Abel. Cuando Caín mató a su hermano de un garrotazo,

tronaron las iras de Dios. Ante las furias del Señor, el asesino palideció de culpa y miedo, y tanto palideció que blanco quedó hasta el fin de sus días.

Los blancos somos, todos, hijos de Caín. (Galeano, Eduardo. 2013. Ventanas)

b.2 Actualidad

Eduardo Galeano por otra parte incorpora en sus narrativas hechos actuales de pequeña o gran trascendencia para develar, comparar, contrastar y problematizar el presente y el pasado. El texto que presentamos forma parte de la obra **El Viaje**, se titula: Los emigrantes, en el que evidencia que emigrar es una acción justificada, que lo que no es justificado es obstaculizarle al ser humano la necesidad de viajar. También de manera aguda denuncia el despojo del cual son víctimas los migrantes.

Los emigrantes

Desde siempre, las mariposas y las golondrinas y los flamencos vuelan huyendo del frío, año tras año, y nadan las ballenas en busca de otra mar y los salmones y las truchas en busca de sus ríos. Ellos viajan miles de leguas, por los libres caminos del aire y del agua.

No son libres, en cambio, los caminos del éxodo humano.

En inmensas caravanas, marchan los fugitivos de la vida imposible.

Viajan desde el sur hacia el norte y desde el sol naciente hacia el poniente.

Les han robado su lugar en el mundo.

Han sido despojados de sus trabajos y sus tierras.

Muchos huyen de las guerras, pero muchos más huyen de los salarios exterminados y de los suelos arrasados.

Los naufragos de la globalización peregrinan inventando caminos, queriendo casa, golpeando puertas: las puertas que se abren, mágicamente, al paso del dinero, se cierran en sus narices. Algunos consiguen colarse. Otros son cadáveres que la mar entrega a las orillas prohibidas, o cuerpos sin nombre que yacen bajo tierra en el otro mundo adonde querían llegar.

Sebastião Salgado los ha fotografiado, en cuarenta países, durante varios años. De su largo trabajo, quedan trescientas imágenes. Y las trescientas imágenes de esta inmensa desventura humana caben, todas, en un segundo.

Suma solamente un segundo toda la luz que ha entrado en la cámara, a lo largo de tantas fotografías: apenas una guiñada en los ojos del sol, no más que un instantito en la memoria del tiempo. (Galeano, Eduardo. 2006. *El Viaje*)

b.3 La Denuncia

Galeano sabe que en el ejercicio de la narrativa lo acompañan los desposeídos, los ninguneados, los que lo aproximan a las realidades que viven, los que lo colocan en la primera fila, para hacerlo testigo y denunciante de las injusticias, él ocupa el puesto con dignidad y a través de sus relatos se hace voz para millones, cada relato de injusticias, insensatez y atropellos tiene un origen real. Con su pluma minuciosa ha recogido en *Las Venas Abiertas de América Latina* y en su famosa Trilogía *Memorias del Fuego*, la cultura de la violencia que nos impusieron los invasores y que hicimos costumbre en muchas de nuestras naciones. El texto que se presenta recoge la historia de atropellos que ha sido concebida en la vida de una familia, como factor necesario para cuestionar.

La cultura del terror

La extorsión,
el insulto,
la amenaza,

el coscorrón,
la bofetada,
la paliza,
el azote,
el cuarto oscuro,
la ducha helada,
el ayuno obligatorio,
la comida obligatoria,
la prohibición de salir,
la prohibición de decir lo que se piensa,
la prohibición de hacer lo que se siente
y la humillación pública

son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida de familia.

Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

Los derechos humanos tendrían que empezar por casa –me comenta, en Chile, Andrés Domínguez. (Galeano, Eduardo. 2006. El Viaje)

b.4 Acucioso investigador de la historia

Eduardo Galeano se convirtió en un acucioso investigador de la historia, cuestionaba la imposición cultural de celebrar efemérides que a veces resultaba irónicas e irrespetuosas, en su obra **Los Hijos de Los Días** levanta información día tras día sobre algunos acontecimientos, con este ejercicio narrativo logra cuestionar gestos, frases y perspectivas. El relato que se presenta denominado **Gente Agradecida**, lo tomé porque se corresponde al día 03 de septiembre de 1940, fecha en la que nace Eduardo Galeano.

Gente agradecida

Un año después de la invasión de Polonia, Hitler continuaba su imparable embestida, y estaba devorando media Europa.

Ya habían caído, o estaban al caer, Austria, Checoslovaquia, Finlandia, Noruega, Dinamarca, Holanda, Bélgica y Francia, y ya habían comenzado los bombardeos nocturnos contra Londres y otras ciudades británicas.

En su edición de hoy de 1940, el diario español ABC informaba que habían sido derribados ciento dieciséis aviones enemigos y no ocultaba su satisfacción ante el gran éxito de los ataques del Reich.

En la tapa del diario sonreía, triunfante, el generalísimo Francisco Franco. La gratitud era una de sus virtudes. (Galeano, Eduardo. *Los Hijos de Los Días*)

b.5 Afirmación y conclusión

Para finalizar este análisis sobre los recursos literarios que utiliza Eduardo en sus obras para rescatar la memoria secuestrada, analizaremos el elemento **afirmativo y concluyente** que realiza. Muchas veces nos resulta jocoso y otras doloroso, pero siempre persiste el cuestionamiento a la verdad impuesta, en el texto **Puntos de vista /2**, de la Obra ***El Viaje***, encontramos que, el autor se pregunta, cómo sería la historia que presenta el Evangelio si otros hubiesen sido los escritores del mismo, Galeano no se queda en la pregunta y construye su respuesta, con la que, una vez más, desnuda y desgarró lo establecido para construir otra verdad que hace que el lector piense e imagine, y trascienda estas verdades a otras de igual referencia. También hace uso del elemento sorpresa.

Puntos de vista /2

Si las santas, y no los santos, hubieran escrito los Evangelios, ¿cómo sería la primera noche de la era cristiana?

San José, contarían las santas, estaba de mal humor. Él era el único que tenía cara larga en aquel pesebre donde el niño Jesús, recién nacido, resplandecía en su cuna de paja.

Todos sonreían: la Virgen María, los angelitos, los pastores, las ovejas, el buey, el asno, los magos venidos de Oriente y la estrella que los había conducido hasta Belén.

Todos sonreían, menos uno.

San José, sombrío, murmuró: —Yo quería una nena. (Galeano, Eduardo. 2013. Ventanas)

Ventana sobre la utopía

Ella está en el horizonte –dice Fernando Birri
Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos.
Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá.
Por mucho que yo camine, nunca, nunca la alcanzaré.
¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar.
Galeano, Eduardo

A MODO DE CONCLUSIÓN

La revisión del pensamiento latinoamericano y caribeño nos permite fundamentar nuestras posturas paradigmáticas por una parte y por otra alimentar nuestro espíritu libertario e indómito, al llenarnos de orgullo. Es indispensablemente necesario alimentar el eje ético – político que el documento rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela establece.

Revisar, sistematizar y analizar el pensamiento de grandes filósofos no es solo una tarea, es una deuda que desde este espacio de formación postdoctoral hemos asumido y que de forma colectiva difundiremos, para potenciar la formación integral de las y los estudiantes en la Universidad Bolivariana de Venezuela, reconociendo que aún nos quedan vestigios del modelo de formación bancaria, mutiladora de sueños. La escogencia de trabajar la vida y obra de Eduardo Galeano, ha potenciado elementos subjetivos de gran trascendencia en el ser humano como: la esperanza, la memoria histórica y la incredulidad del orden establecido por los vencedores.

Considero que esta reseña contribuirá con la formación de la conciencia histórica latinoamericana y caribeña, porque intenta despojarse de las imposiciones epistémicas academicistas que se presentan lineales y portadores de una “blancura” perversa por demás, considerado que Galeano apunta y aporta a construcción de esperanzas y a la ferviente defensa de la autodeterminación de los pueblos.

Por otra parte, quiero destacar que gracias a la aproximación realizada a la vida y obra de los distintos pensadores, maestros, líderes y próceres estudiados, ha surgido una serie de análisis que han permitido despejar

algunos elementos de carácter pedagógico, antropológico, político, axiológico, psicológico e histórico presentes en esa mirada a una realidad en algunos casos vivida como es la vida y obra de Hugo Chávez Frías, Eduardo Galeano, Fidel Castro Ruz y muchísima más cercana aún, nuestro maestro Luis Antonio Bigott.

Eduardo Galeano, filósofo Nuestroamericano, hecho palabra y acción constante, brinda alternativas teóricas y metodológicas para la revisión y rescate de la Memoria secuestrada, gracias al uso pedagógico que hace de la narrativa. Las categorías que emergen en la reseña, fundamentan un método de aproximación a la historia que trasciende lo contemplativo.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Galeano, Eduardo. (2013), *Ventanas*. Fundación Editorial El perro y la rana, Caracas, Venezuela

_____. (2006), *El Viaje*. Siglo XXI Editores. España

_____. (2000), *Las Venas Abiertas De América Latina*. Siglo XXI Editores, 16ª edición. España.

_____. (1986), *Memorias Del Fuego*. Caracas, Venezuela. Formato digital

_____. (2010), *Patas Arriba, La Escuela Del Mundo Al Revés*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

_____. (2012), *Vagamundo y Otros Relatos*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires

_____, *Los Hijos de Los Días*. Le Libros,

Rivas Roa, Francis (2018), *Formación de la Conciencia Histórica Latinoamericana y caribeña como Contribución a la Descolonización del Ser y del Saber*. Trabajo presentado para optar al ascenso a la categoría de Asistente en la UBV.

Salazar Sotelo, Julia. (2006), *Narrar y aprender historia*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez Hernández, José Simón y Arciga Bernal, Salvador. (2019), *Psicología Cultural, Narración y Educación*. UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Primera edición, México

REFERENCIAS VIRTUALES

<https://www.eldiariodelarepublica.com/nota/2015-4-13-17-7-0-breve-biografia-de-eduardo-galeano-icno-de-la-literatura-latinoamericana>

<https://www.txalaparta.eus/es/libreria/autores/eduardo-galeano>

LA DETERMINACIÓN SOCIAL DE LA SALUD COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN HACIA UNA NUEVA SALUD PÚBLICA (SALUD COLECTIVA)”

Dra. Mary Ramos Rodríguez
maryramosr@gmail.com

Reseña Literaria:

El debate determinantes-determinación: aportes del análisis teórico, epistemológico y político

La Determinación Social de la Salud como Herramienta de Transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)”,

Autor: Jaime Breilh

Autora de la Reseña: Mary Ramos Rodríguez. Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Caracas. Correo: maryramosr@gmail.com

CURRÍCULO BÁSICO DE LA AUTORA MARY RAMOS RODRÍGUEZ:

Lic. Bioanálisis. Especialista en Docencia Universitaria. MSc en Desarrollo Social. Mención Educación. Dra. Ciencias para el Desarrollo Estratégico. Área Gestión en Salud Colectiva. Posdoctorado en Desarrollo Estratégico de la Nación y Pensamiento Crítico Latinoamericano. Docente Asociado de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Investigadora del Centro de Estudio Salud Colectiva y Derecho a la Vida y del Núcleo Académico Salud Colectiva para el Vivir Viviendo y la Suprema Felicidad Social de la UBV.

LA DETERMINACIÓN SOCIAL DE LA SALUD COMO HERRAMIENTA DE TRANSFORMACIÓN HACIA UNA NUEVA SALUD PÚBLICA (SALUD COLECTIVA)”

Dra. Mary Ramos Rodríguez

Universidad Bolivariana de Venezuela

Centro de Estudio Salud Colectiva y Derecho a la Vida

maryramosr@gmail.com

RESUMEN

La siguiente reseña trata sobre el Artículo, “La Determinación Social de la Salud como Herramienta de Transformación hacia una nueva salud pública (salud colectiva)”, de autor Jaime Breilh, publicado en Rev. Fac. Nac. Salud Pública 2013; 31 (supl 1): S13-S27. La construcción de este Artículo está basada en apartados de la conferencia presentada por el autor en el “VIII Seminario Internacional de Salud Pública: Saberes en Epidemiología en el Contexto del Siglo XXI” realizado en la Universidad Nacional, Bogotá, en marzo del 2013. El doctor Jaime Breilh es un teórico reconocido como uno de los mayores impulsores desde la década de los 70 de una nueva visión de la epidemiología crítica, rama fundamental de la nueva salud pública y promotor de la aplicación sistemática de la categoría “determinación social de la salud”.

1. INTRODUCCIÓN

Las obras del Doctor Jaime Breilh circulan en tres idiomas y varias de ellas están reconocidas como clásicos de la literatura científica en salud de América Latina. Establece cuestionamientos esenciales al modelo de investigación convencional (positivista) ligado al funcionalismo y abre caminos innovadores para la metodología científica.

Estudiosos de la salud pública y epistemólogos lo han catalogado como uno de los cuatro teóricos sobresalientes de América latina en el campo de la Epidemiología junto a Asa Cristina Laurell, Naomar Almeida y Cecilia Donnangelo. La Organización Panamericana de la Salud (OPS) ha incorporado su obra Epidemiología Crítica a su programa de textos (Renata Padín, 2017)¹⁹⁶

De igual manera en múltiples artículos escritos por el autor, entrevistas, como en conferencias nacionales e internacionales apunta sobre esta categoría, “la determinación social de la salud” que da cuenta a un proceso de ruptura de lo tradicional en salud, por cuanto sus principales contribuciones teóricas las ha centrado desde la perspectiva dialéctica del marxismo ortodoxo a establecer una crítica frontal al pensamiento científico convencional positivista y sus métodos para explicar la realidad de los procesos de salud-enfermedad.

Esta categoría de la determinación social de la salud fue posible proponerla para su uso en epidemiología en momentos en que el influjo social de los años 70 creó condiciones para que los diversos núcleos de la Medicina Social en América Latina se enfocaran en la relación entre el orden social capitalista y la salud.

La reseña literaria contiene la narración compendiosa de la obra, se destacará las ideas centrales de este artículo, los aspectos más importantes, contiene opiniones que realiza el propio autor en su obra de diversas autoridades científicas en relación con las defendidas por él; argumentos

196 Padín, R. (2017). No hay enfermedades de la pobreza. Hay enfermedades de la riqueza con desigualdad. La línea de fuego. Revista digital. [lalineadefuego.info/agosto 9, 2017/desigualdad, Entrevista, salud](https://lalineadefuego.info/agosto%209,%202017/desigualdad,%20Entrevista,%20salud). Disponible en <https://lalineadefuego.info/2017/08/09/jaime-breilh-no-hay-enfermedades-de-la-pobreza-hay-enfermedades-de-la-riqueza-con-desigualdad-por-renata-padin/>

principales, y finalmente una conclusión para responder sobre el texto ¿Por qué se recomienda? y la bibliografía.

2. IDEAS CENTRALES

La noción de Determinación Social de la Salud fue expuesta por primera vez en una tesis de este autor que plantea y desarrolla de manera directa pormenorizada y ampliamente sistematizada una crítica del paradigma empírico funcionalista de la epidemiología y propone la noción de determinación social de la salud como herramienta para trabajar la relación entre la reproducción social, los modos de vivir de enfermar y morir.

Herramienta teórico metodológica que alimentó y animó la construcción de la epidemiología crítica latinoamericana, forjada en el debate y la ruptura con el canon de la epidemiología clásica y su multicausalismo lineal, luego frente al modelo empírico-funcionalista de la epidemiología ecológica, y ahora, frente a la epidemiología de los llamados “determinantes sociales de la salud”.

El paradigma de la llamada epidemiología social propugnado por la Comisión de la Organización Mundial de la Salud (OMS) sobre “determinantes sociales de la salud” es otro causalismo que explica también el orden bajo la noción causal. Representa un paradigma de transición crítica porque se abre a lo estructural, rompiendo el cerco de la visión más restrictiva de la epidemiología convencional, sin que represente un cambio de paradigma, en tanto convierte las estructuras sociales en variables y no en categorías de análisis del movimiento histórico de la acumulación.

La Determinación Social de la Salud resalta como una de las categorías centrales de la propuesta para una Epidemiología Crítica, enunciada desde mediados de la década del 70; categoría que posteriormente fue desarrollada y complementada por otros teóricos de la corriente latinoamericana.

El pensamiento crítico latinoamericano en la mayoría de casos bebió de dos fuentes importantes del pensamiento crítico epidemiológico; las ideas revolucionarias sobre determinación de la salud de personajes que inspiraron la lucha anti-colonial en el siglo XVIII; y las obras revolucionarias de Europa del Siglo XIX que explica Howard Waitzkin en su crítica sobre “la medicina y la salud pública al final del imperio”. En Norteamérica el hilo conductor de un razonamiento epidemiológico crítico del sistema social e integral se plasmó en obras como las de Henry Sigerist, o un poco después en las de George Rosen.

El artículo entre otras de sus ideas centrarles plantea en términos de lo actual la preocupación del autor sobre una asimilación acrítica de categorías de potencial uso epidemiológico como las de buen vivir, calidad de vida y vida saludable, que han proliferado en los vademécums técnicos o que incluso han sido promovidos a la categoría de principios constitucionales en algunos países. Si no se comprende la necesidad de articularlos a la determinación social de la acumulación de capital terminarían convertidos en simples términos del neo-funcionalismo.

3. ARGUMENTOS PRINCIPALES DE SUS IDEAS CENTRALES

Los argumentos principales, además de estar contenidos en el texto del artículo, en otros artículos de este autor y en conferencias nacionales e internacionales, referido a este mismo tema de la determinación social de la salud los expone Jaime Breilh (2017)¹⁹⁷, explicando que comenzó a trabajar junto a otros de su generación a mediados de los años 70, porque había mucha inquietud e insatisfacción con la salud pública que se había burocratizado en extremo y no estaba abordando los problemas sustanciales; primero buscaron una formación de postgrado, llegó a la Universidad Autónoma de Xochimilco en esa búsqueda.

Para esos momentos Xochimilco se planteaba como uno de los proyectos más interesante de reforma universitaria y la maestría de medicina

¹⁹⁷ Breilh, J. (2017). Determinación Social de la Salud. Coordinación de ALAMES, Curso Introdutorio a la Medicina Social/Salud Colectiva, Rosario Argentina. Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=f1ZdgaQlczk&t=2259s>

social que se presentaba en ese momento era la opción más clara para encontrar un escenario favorable a las inquietudes que su generación tenía.

Inició en ese proceso formativo de maestría, y tuvo la suerte de tener un excelente grupo de profesores incluido dos ecuatorianos; uno, un gran filósofo que falleció, Bolívar Echeverría, y un sociólogo muy importante también de su país Agustín Cuevas, eran profesores de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y los invitaron a ese proyecto de maestría, mas todo un conjunto de maestros.

México era muy intenso y muy importante en ese momento, la actividad intelectual progresista era el corazón del exilio de la gente más talentosa de Suramérica, eso creaba un escenario sumamente favorable, muy fuerte en las ciencias sociales y muy fuerte dentro de una perspectiva crítica de las ciencias sociales. Fue un escenario maravilloso y fue cuando decidió hacer su tesis, y siempre se orientó por la epidemiología, pero la epidemiología clásica no le satisfacía porque había fragmentado la realidad en pedacitos y quería enseñar a conectar las partes mediante un sistema estadístico formal.

En ese escenario se plantea hacer una tesis crítica de la epidemiología que la defendió en el año 1976, y esa tesis la convirtió en el primer libro que fue donde enunció el principio de la determinación social. Relacionó la determinación social al movimiento del sistema capitalista que es la reproducción social; la categoría reproducción social y dentro de eso la importancia de cuestionar la esencia malsana del sistema capitalista.

Se planteó en esa tesis el concepto de complejidad de la salud, establecieron y propusieron que a la salud se le entienda como un proceso multidimensional y la necesidad sobre todo de evitar esa desconexión empírica que se había hecho, como si la “salud pública” fuera el conectar esos pedacitos matemáticamente y establecer como factores de riesgo. Eso los dejaba profundamente insatisfechos.

La propuesta fue analizar si es que la sociedad se ve como fragmentos en el positivismo, entonces ¿cómo mostrarla conectada?, allí vino una época muy fuerte del desarrollo de las ciencias sociales, de la economía

política, del materialismo histórico, entonces estudiaron eso y trataron de juntar esa angustia que tenían por conectar la realidad, y plantearon el concepto de determinación.

Concepto de determinación que lo encontró curiosamente en un epistemólogo positivista que es Bunge, pero que tenía una discusión muy profunda en un libro dedicado a la crítica del casualismo. Porque todo en epidemiología era causa, cuales son las causas de, causa unicausal o multicausal, pero era un grupo de factores causales que generaban la enfermedad, y entonces, se preguntaban ¿cuál era el problema de eso? si yo atomizo la realidad en pedacitos, causas, factores de riesgo, cada factor de riesgo se convertía en un punto de acción de la salud pública. Y atomizada la realidad nunca veíamos el conjunto sino las partes, y la salud pública actuaba sobre las partes con procesos remediales.

Entonces se preguntaron, sino es causal, ¿entonces qué?, y se presenta el texto de la crítica al casualismo de Bunge, desde una perspectiva incluso positivista pero muy profundo como las cosas de Bunge; entonces entendimos que el concepto era no explicar conexiones de pedazos, sino modos de darse, de devenir.

Que Bunge lo dice así, la determinación es el modo de devenir, modo de darse procesos, entonces era procesos y no pedazos, era unidad en movimiento y no quietud congelada en variables.

Eso lo aplicamos y para hacerlo vino en ese momento un conjunto de libros teóricos críticos sobre la parte de la ecología, porque veíamos que también todo esto se daba en un contexto, y ese contexto no era un ambiente abstracto, sino que era un contexto socio natural, entonces serían útiles todos los textos que en ese momento aparecían en México sobre la relación sociedad naturaleza, el concepto de naturaleza en Marx, textos de los 50, de los 60, de los 70.

Entendimos que el tema era el replantearse la epidemiología que también implica replantearse la relación con la naturaleza, el metabolismo; la construcción de una idea muy profunda del metabolismo y como el metabolismo era una categoría central en el pensamiento de la economía política, era vital, entramos con el concepto de metabolismo, la determi-

nación social, reproducción social como modo de desarrollarse. Ese fue el arsenal que aplicamos a la epidemiología.

La tesis no se publicó como tal, sino que Breilh la transformó en el libro “Economía política y Salud” que se publicó en el 1979 la primera edición, ya va por varias ediciones. Ese fue el primer intento, allí planteó, determinación, el concepto de reproducción social y salud, la multidimensionalidad de la salud (lo general, particular y singular), el tema de la ecología crítica de la salud y el sustituir el causalismo por la determinación.

En todo este circular por Latinoamérica otros grupos que estaban trabajando en eso en el propio México, los textos, las investigaciones importantes que en pueblos mexicanos estaba haciendo Cistina Laurell, quien entonces fue su maestra en epidemiología; las comparaciones, el concepto, entonces surgió otra inquietud que era ¿cómo estratifica la epidemiología?, como tú haces grupos para compararlos, porque de alguna manera la epidemiología viene hacer la ciencia de las comparaciones, comparas.

En el viejo modelo sería, grupos de riesgo y defines que si hay grupos de riesgo distintos debiera estar distinta la prevalencia de la enfermedad, entonces esa discusión de la estratificación es otro tema que incluso discutí en su tesis y recupero la noción de clase social de Lenin, que es de un texto que habla de las cuatro dimensiones que establece la posición de una persona en la estructura económica, que a partir de la cual se puede derivar otras características de la clase social, su lugar en la producción, sus relaciones de distribución, las relaciones técnicas de trabajo, y ese concepto lo llevo a la tesis con la discusión “así debemos trabajar en epidemiología”.

En definitiva refiere en su exposición que es una historia de rupturas, rompimos con la visión lineal, con el concepto funcionalista de que tenías que identificar factores de riesgo para poder actuar sobre ellos y con eso corregir el tema, se rompió con el concepto positivista de los sistemas porque estaba de moda el libro “El doctor y su comunidad” de Level y Clarck que habían dicho que hay que hacer niveles de prevención, que la prevención es primaria secundaria y terciaria y que la explicación

de todo eso era un equilibrio entre agente huésped y ambiente. Así se movía la epidemiología empírica. Era un agente abstracto con propiedades nocivas propias, un huésped ecológico abstracto y un ambiente abstracto y que cuando se rompía ese equilibrio comenzaba un proceso de la historia natural de la enfermedad y eso era biblia en todas las escuelas de salud pública de América Latina; nosotros veíamos eso como la aplicación del estructural funcionalismo de Talcott Parson aplicado a la salud pública, eso era el Doctor en su comunidad de Level y Clarck. Primero era una medicalización del tema, segundo era una visión como de una sociedad descrita en sistemas y subsistemas que tiende al equilibrio; y de allí vino la inquietud del concepto de equilibrio, nos parecía que ver un mundo congelado en partes y en equilibrio era la teoría de la quietud social, era toda la negación de la transformación. Y la ciencia crítica es, conocer para transformar, tesis fundamental del materialismo histórico. Level y Clark era lo contrario, conocer para equilibrar.

Afirma que no está el mundo en equilibrio y no es sistemas en equilibrio, no es así, el mundo tiene complejidades y contradicciones, la teoría de la contradicción sirvió para entender el movimiento.

Si el mundo no es un mundo equilibrado de sistemas que se autoajustan, sino que es un mundo que se transforma, entonces ¿por qué se transforma?, como así se mueve la realidad, ¿es el pensamiento de las sociedades lo que le mueve, o se mueve por las contradicciones?

La salud pública era el mundo de lo fraccionado y congelado, era la quietud organizada y ¿cómo se organizaba? ¿Por qué el sistema de salud tenía pedazos y cada uno de esos pedazos estaban en equilibrio, y el conjunto en equilibrio?, si uno se desequilibraba había problemas y había que ajustarlo decía Parson. Era la teoría dominante conservadora de la quietud social.

Entonces si lo que mueve son las contradicciones de la sociedad, ¿cómo estudiar las contradicciones en salud, las contradicciones de que con qué? y allí vino la idea de procesos protectores y destructores del proceso salud enfermedad, y eso se da tanto a nivel general, particular y singular y finalmente se expresa en el cuerpo, en el fenotipo donde hay una lucha de la fisiología y la fisiopatología.

Si hemos roto con el causalismo quiere decir que lo que genera la cosa no es una causa-efecto. Bunge dice, el hecho de cuestionar el causalismo no es que no hay causas, sino que no es la explicación de todo. La determinación es más amplia que eso, es el movimiento que explica porque suceden las cosas.

En todo este proceso aparece el término de subsunción, quiere decir que finalmente lo que me pasa como individuo es que mi estilo de vida no es autónomo, me lo impone la jerarquía. La subsunción es lo que finalmente llega a expresarse en el cuerpo. Mi estilo de vida esta subsumido en mi modo de vida de esa clase social y este cruzado por relaciones de género, de poder, cultural, étnicas, y a su vez esa clase social está en relaciones de lucha o confrontaciones y alianzas con otras clases, lo que quiere decir que esas relaciones están determinadas por la sociedad en su conjunto.

Se plantea ¿qué efecto tiene finalmente y cuál es la diferencia y por qué no factores generales particulares y singulares?, porque eso me impide ver la inherente conexión de las tres dimensiones que son interdependientes, hay una inherente determinación de las dimensiones general, particular y singular, y esa determinación implica esa subsunción.

Concluye aclarando para evitar confusiones, con la categoría “Determinismo” que significa que todo está determinado.

De igual manera precisa los “Determinantes de Michael Marmot”, quien presidió la Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud¹⁹⁸ de la OMS, y señala que las categorías las pone en un modelo causal y por consiguiente reproduce un modelo que en lugar de ser emancipador viene hacer de gobernanza del mismo sistema capitalista.

No se debe asumir que la Determinación es unidireccional y que es una nueva forma de quietud, sino que hay un movimiento dialectico entre la génesis de lo más simple a lo más complejo y lo complejo que tiende a reproducirse, y en esa tensión es que se generan los cambios.

¹⁹⁸ La Comisión sobre Determinantes Sociales de la Salud (CDSS) es una red mundial de instancias normativas, investigadores y organizaciones de la sociedad civil que la Organización Mundial de la Salud (OMS) reunió para ayudar a afrontar las causas sociales de la falta de salud y de las inequidades sanitarias evitables.

Por otra parte, y en relación a lo argumentativo de las categorías de potencial uso epidemiológico como las de “buen vivir, calidad de vida y vida saludable”; Breilh (2011)¹⁹⁹ expone la alerta de Echeverría sobre el error más frecuente de una lectura ligera o desaprensiva acerca de la determinación, sobre la vida espiritual, la cultura y la salud, con su interpretación dialéctica de la determinación de la materialidad social, como también nos informa de los errores del socialismo al concebir la construcción de una materialidad alterna equivocada, reproduciendo la lógica capitalista bajo el Estado socialista. En sus textos se encuentran claves importantes para lo que hemos llamado una rebeldía esclarecida para el siglo XXI, para que no se nos filtre un funcionalismo remozado en el “buen vivir o el vivir saludable” que defendemos.

4. EL PUNTO DE VISTA DE LA AUTORA SOBRE EL TEMA

Esta categoría de la determinación social de la salud, con las categorías reproducción social y metabolismo sociedad-naturaleza son las que han conformado el eje teórico de una propuesta de ruptura con el paradigma dominante de la salud pública.

La fundamentación de esta construcción teórica es una relectura desde el realismo crítico de las vertientes epistemológicas de Kuhn y Bordieu. De Kuhn para rescatar la visión dialéctica del pensamiento científico, su naturaleza social, transformabilidad y el carácter “revolucionario” dado por la oposición de las ideas innovadoras frente a los aspectos “normales”, esto le da apertura a una aproximación socio-política de la determinación comunitaria de la ciencia, sus modelos e instrumentos. De Bordieu porque analiza “...la teoría como un *modus operandi* que orienta y organiza la práctica científica... (y las) ... capacidades creadoras, activas, inventivas del *habitus*...” y el lado activo del conocimiento científico como” ...el capital de un sujeto trascendente...de un agente en acción”

199 Breilh, J. (2011). La subversión del buen vivir (Rebeldía esclarecida para el siglo XXI). *Salud Colectiva* 2011, 7(3): 389-397.

Con esto plantea que el conocimiento de la epidemiología hace parte del poder simbólico, de constituir, enunciar, hacer ver y creer confirmar o transformar la visión del mundo y con esto la acción sobre el mundo. Incluso un poder tan importante que ha logrado cambiar el curso de la historia, Ejemplo de ello la campaña de la fiebre amarilla de la Fundación Rockefeller cuyo impacto dio el giro de la Revolución Mexicana frente a la presencia de la petrolera Standard Oil.

Considera a la epidemiología un terreno de lucha de ideas, de disputa de como enunciar la salud y cómo actuar, disputa que obedece a intereses sociales encontrados. Es decir que la epidemiología es "...una expresión transformada, subordinada, transfigurada, y algunas veces irreconocible de las relaciones de poder de una sociedad, y que en nuestro caso dichas relaciones implican la imposición de un sistema de explotación social y de la naturaleza, que reproduce sociedades no sustentables, inequitativas y malsanas.

Al asumir una reformulación de la disciplina es situarse en una perspectiva teórico-política, que significa mirar desde un ángulo específico de las relaciones de poder, o desde lo que se denomina punto de vista social, de clase; perspectiva que va a imprimir una huella profunda en la construcción del conocimiento.

Darle reconocimiento a todo esto, saber que hacer epidemiología tiene una politicidad implícita y un nexo evidente o tácito con intereses estratégicos de un sector social, es no solo un acto de transparencia ética, sino un signo de rigurosidad metodológica, básico cuando el objeto de estudio constituye un elemento sensible de la evaluación de un proyecto social o de gobierno, por ser un recurso "diagnóstico" con el que se define la imagen sanitaria de la sociedad, con el que se valora el éxito o fracaso de las políticas y, sobretudo, con el que construimos evidencias de los impactos generados por la producción y el vivir social.

Aplicaciones Prácticas

Este artículo es fundamental conocerlo en tanto hace comprender como la determinación social de la salud es la expresión del pensamiento crítico para superar el causalismo en lo que se refiere a la producción de la salud.

La necesidad de superar una visión de la salud como tema de enfermedad en personas y de abrirnos a la determinación social de la salud que plantea Breilh propuso trabajar una visión de la salud en términos de su complejidad, lo que quiere decir que la salud abarca no solo el aspecto de la vida individual sino que también abarca lo que sucede en la clase social, grupos socio económicos de los que uno forma parte y a su vez ese grupo socioeconómico forma parte de una sociedad que tiene una lógica en la manera de como esta se condiciona y se desarrolla. Entonces hablamos de dimensiones, la general, particular de los grupos y la dimensión individual de las familias.

A nivel general la estructura socio económica es muy importante porque son los elementos que dan la lógica del por qué y hacia dónde va la sociedad. Si la lógica de la sociedad es la acumulación de riqueza, el sentido acumulativo y la reproducción social gira alrededor de esa acumulación de riqueza. Eso significa que si hay acumulación de parte de una elite que es la propietaria de los grandes medios entonces eso expresa que hay un sistema social de exclusión. Ese hecho estructural de la acumulación está ligado además a una forma de organizarse la política y las grandes relaciones del poder político, y eso también está ligado a la forma de desarrollarse la cultura. Entonces esos tres elementos: la configuración cultural, la estructura económica, y la configuración política forma la determinación general de la salud. Ese marco determina los modos de vivir de los diferentes grupos sociales.

Los diferentes grupos sociales existen negociando en relaciones de poder su vida. Entonces unos tienen unas opciones y otros no. Ese modo de vivir es un condicionante de la salud. Modo de vivir es el modo de trabajar, de consumir, de organizarse los soportes sociales y colectivos, los modos de construir la identidad, las relaciones ecológicas y de calidad ambiental que disfruta o no disfruta cada grupo social, allí tenemos la dimensión particular y los individuos se desarrollan como parte de ese grupo, que se desarrolla como parte de una lógica general de la economía, de la política y de la cultura. Nosotros hilvanamos la relación de los tres elementos y decimos que la salud es las tres cosas, no es solamente lo que se expresa en el individuo, ni es solamente lo que ocurre en

los grupos sociales, ni es solamente lo que está en la sociedad, sino los tres elementos juntos.

Apliquemos todos estos elementos conceptuales en los inmensos problemas que surgen alrededor de la agroindustria. Si la agroindustria se desarrolla a nivel general para una lógica de acumular territorios, enormes extensiones de tierra, esa acumulación de tierra que significa acumulación de agua y de todos los recursos vitales de la agricultura, significa además si la lógica es la acumulación de capital eso significa ir a un uso intensivo de tecnología que no es responsable ni con el individuo ni con la naturaleza. En ese escenario el uso masivo de agrotóxicos, pesticidas y de una lógica productiva de ese tipo determina que las personas que viven en esas regiones sobre todo las comunidades que son los más pobres, y los que trabajan con eso como grupo están siempre expuestos sea vía el trabajo o las que pueden usarse como plaguicidas están expuestos a los agrotóxicos; y es en ese escenario que las personas llegan o no a tener un problema, por ejemplo a tener posibilidad de patología genéticas, o problemas de toxicidad o cáncer. Otro ejemplo, el dengue una enfermedad transmisible, se transmite por un mosquito cuya mordedura a un paciente que tiene la enfermedad, la picadura y la inoculación a otra persona actúa en la transmisión de esta enfermedad vectorial que es el dengue. Entonces las personas llegan a pensar, que la persona enferma y que es la picadura nada más, y todo se resuelve fumigando o haciendo un control de las larvas o toldo en habitación.

Para comprender el dengue en esta relación múltiple que se ha mencionado hay que comprender que la razón del riesgo de la picadura es porque tienen ciertas calidad de vida urbana que las exponen a este tipo de situación, por otro lado en las zonas que Breilh ha estudiado en su país, Ecuador, hay inmensos monocultivos de banana que rodean la ciudad, y esos monocultivos utilizan químicos y un sistema agrícola que va a determinar varias cosas que tiene que ver con el dengue, por ejemplo los monocultivos son generalmente zonas donde la pérdida de biodiversidad y el empobrecimiento de los suelos hace que haya un calentamiento mayor y representa una tasa de reproducción más alta del mosquito, y el virus que está dentro del mosquito también se va a reproducir más

rápido en su ciclo vital, eso sumado al hecho de que el plaguicida mata a los depredadores que se comerían el mosquito como peces y otras especies hace que la ruptura del balance haga que el mosquito en su tasa de reproducción este en mayor cantidad, entonces el patrón de vida de la gente que se expone a la picadura, más la presencia del mosquito en alta densidad es lo que nos da esta reproducción tan grande.

Por otro lado, el tema del agua (el mosquito se reproduce en recipientes sin tapa que son los criaderos). Nosotros hemos estudiado los barrios de esa ciudad y donde están los criaderos más grandes en esos barrios donde no hay agua y tiene que llenar envases. Porque hay una política municipal segregacional, hay barrios que tienen agua otros no. Entonces son elementos que no son estrictamente médicos, sino que son procesos socioepidemiológicos que determinan la alta frecuencia en unas clases sociales del problema y en otra menor, eso no significa que no pueda haber enfermedades en todos los grupos sociales, pero la exposición al problema y la vulnerabilidad de los grupos depende de su condición social.

CONCLUSIÓN

La epidemiología crítica es el conjunto de condiciones, ideas y prácticas /organizaciones que conforman un movimiento social e históricamente determinado, que llevan a efecto los seres humanos, sea como grupos cohesionados alrededor de los intereses estratégicos de su inserción estructural, filiación cultural y de género, o sea en su condición individual junto con su núcleo familiar, para desentrañar las raíces socio-ambientales de los problemas de salud que genera y reproduce la acumulación, para pensar sobre éstas con un sentido crítico y para actuar en una línea de emancipación respecto a los procesos malsanos que provoca en los órdenes general, particular y singular, en líneas de acción que signifiquen al mismo tiempo una ruptura hacia una sociedad sustentable, soberana, solidaria y saludable/biosegura en todos sus espacios, que hagan posible la preeminencia de procesos protectores y soportes, colectivos, familia-

res e individuales, que posibiliten el predominio de formas fisiológicas y psíquicas que sustenten una buena calidad de vida biológica y psíquica, posibilitando una mayor longevidad, capacidad de asimilación de noxas, potencialidad para la plena actividad física en toda las edades, disfrute del placer y la espiritualidad.

Desde este final que plantea el autor se sistematiza la conclusión en términos de la importancia del artículo, ya que representa entender y comprender como la dominación ha penetrado en este ámbito de la salud llevando a formas de vida malsana, contraria a la dignidad humana, lo que supone la inaplazable transformación radical que impone la sociedad moderna, incluso con proyección a la formación en salud y por supuesto en las políticas de salud, en tanto esta corriente positivista cada vez acelera su proceso para mantenerse funcional a los intereses del capital.

De forma afirmativa se precisa la recomendación de este artículo y todo el arsenal teórico escrito por Jaime Breilh sobre esta categoría “la Determinación Social de la Salud”, para entender el proceso salud enfermedad como proceso histórico, complejo, multidimensional, que innove la gestión y se vincule a una nueva ética de la salud.

Finalizo esta reseña con una palabras de Neptalí Cueva Maza del Centro de Estudios y Asesoría en Salud (CEAS), compiladas por Juan Arroyo Laguna (2012)²⁰⁰:

Breilh ha dejado una profunda huella en la mirada crítica de la epidemiología tradicional y mantiene abierto el camino de la epidemiología como un instrumento de politización que ayude a los desfavorecidos de la reproducción social a su empoderamiento con una ciencia que democratice el conocimiento y que permita el reconocimiento efectivo de la diversidad cultural. Esto permitirá el ascenso a un multiculturalismo participativo y crítico como ciencia emancipadora.

200 Arroyo, J. (2012). Pensadores de la Salud Pública Contemporánea. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2012.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, J. (2012). *Pensadores de la Salud Pública Contemporánea*. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2012.

BREILH, J. (2011). La subversión del buen vivir (Rebelión esclarecida para el siglo XXI). *Salud Colectiva* 2011, 7(3): 389-397.

_____ (2017). Determinación Social de la Salud. Coordinación de ALAMES, Curso Introductorio a la Medicina Social/Salud Colectiva, Rosario Argentina. Disponible <https://www.youtube.com/watch?v=f1ZdgaQlczk&t=2259s>

PADÍN, R. (2017). No hay enfermedades de la pobreza. Hay enfermedades de la riqueza con desigualdad. La línea de fuego. Revista digital. [Lalineadefuego.info/agosto 9, 2017/desigualdad](http://lalineadefuego.info/agosto_9_2017/desigualdad), Entrevista, salud. Disponible en <https://lalineadefuego.info/2017/08/09/jaime-breilh-no-hay-enfermedades-de-la-pobreza-hay-enfermedades-de-la-riqueza-con-desigualdad-por-renata-padin/>

DATOS BIBLIOGRÁFICOS DE JAIME BREILH PAZ Y NIÑO:

Jaime Breilh Paz y Miño, Md. MSc. PhD (Quito, Ecuador 1947) Médico ecuatoriano, investigador. Uno de los fundadores del movimiento latinoamericano de la nueva salud pública, e impulsor de la investigación en Medicina Social. Estudios de postgrado: Maestría en Medicina Social de la Universidad Autónoma Metropolitana de México; Postgrado de Epidemiología de la Escuela de Higiene de la Universidad de Londres; y Doctorado en Epidemiología de la Universidad Federal de Bahía, Brasil. Fundador e investigador principal del Centro de Estudios y Asesoría en Salud (CEAS). Presidente del Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CINDES). Cofundador de la Asociación Latinoamericana de Medicina Social. Director del Área de Salud de la Universidad Andina “Simón Bolívar”. Académico de Número de la Academia Ecuatoriana de Medicina. Director Académico de la Maestría Internacional en Salud

con Enfoque de Ecosistemas de la Universidad de Columbia Británica y las Universidades de Cuenca, Técnica de Machala y Nacional de Bolívar. Doctor Honoris Causa de la Universidad Nacional de Cajamarca; Profesor Honorario de la Facultad de Medicina de la Universidad de San Marcos de Lima y varias otras universidades latinoamericanas. Profesor Visitante para las áreas de doctorado en medicina social y epidemiología de las universidades de California (San Diego y Berkeley) y Michigan en Estados Unidos; universidades de España y Portugal; y varias de las principales universidades de México, Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Perú, República Dominicana y Venezuela. Miembro del Comité Directivo del Observatorio Mundial de la Salud; Coordinador del Informe Alternativo sobre la Salud en América Latina; Co-presidente de la Red Mundial de Conocimiento sobre Globalización y Salud (Universidad de Ottawa). Miembro de la Comisión Científica Ecuatoriana nominada por el Presidente de la República para el tema del impacto de las aspersiones aéreas del Plan Colombia en las comunidades de la Frontera Norte del Ecuador. Director del Foro Internacional sobre Procesos Constituyentes en América Latina (Quito, febrero 2008). Fundador y Coordinador del comité internacional organizador de la Comisión Andina sobre Determinantes Sociales de la Salud.

Autor de numerosos libros en los campos de la metodología de la investigación, epidemiología y medicina social; tres de éstos traducidos al portugués y al inglés, cuatro de ellos figuran como clásicos de la Medicina Social Latinoamericana (listado internacional del Sistema de Información sobre la Medicina Social, coordinado por la Universidad de Nuevo México). Su obra “Epidemiología: Economía, Medicina y Política” recibió el Premio “Universidad Central” y su obra “Género, Poder y Salud”, mereció el Premio “Manuela Sáenz” del Municipio de Quito. Su último libro “Epidemiología Crítica: Ciencia Emancipadora e Interculturalidad”, ha merecido su primera reedición por Editorial Lugar de Buenos Aires y ha sido traducida al portugués por la Editorial FIOCRUZ del Brasil. Autor del primer libro ecuatoriano de arte en formato digital “El Arte de Hacer Hablar los Materiales”. En la actualidad dirige proyectos de investigación en el campo de la epidemiología del trabajo en la agroindustria; neurotoxicidad crónica en trabajadores de agroindustriales e impulsa la

creación de un Programa Nacional de Protección y Seguridad de los Trabajadores y Ambiental; igualmente una línea de investigación sobre los impactos de la globalización de mercado en la salud. Ha sido designado como miembro de la Comisión Científica Nacional para Evaluación del Impacto de las Aspersiones Aéreas en la Frontera Norte. Es el autor de varios instrumentos de investigación como la escala de clase social para estudios epidemiológicos y la prueba EPISTRES para observación de estresores; así como co-autor de la Prueba PENTOX para evaluación de impacto por agrotóxicos. Ha sido miembro del consejo editorial de las Revistas “Social Science and Medicine” (Oxford) y “Cadernos de Saúde Pública” de Rio de Janeiro (FIOCRUZ). Actualmente miembro del Consejo Consultivo de la “Revista Brasileña de Epidemiología”, de la Revista Ecohealth (Universidad de Hawaii) y de la MEDICC Review. Actualmente Rector de la Universidad Andina de Quito, Ecuador.

