

Memorias IV simposio Internacional Horizontes Humanos

Emergencias filosóficas, literarias, económicas y educativas.



Miguel Alberto González González
Gloria Lorena López Ortega
Luis Fernando Valero Iglesias
Ana Gloria Ríos Patiño
Manuel Antonio Jimenez Castillo
Yolanda Marleny Duarte
José González Monteagudo
Julia González Calderón
Bibiana Mischia
Carmen Solís Espallargas



Memorias. IV simposio Internacional Horizontes Humanos. Realizado en España 2012.



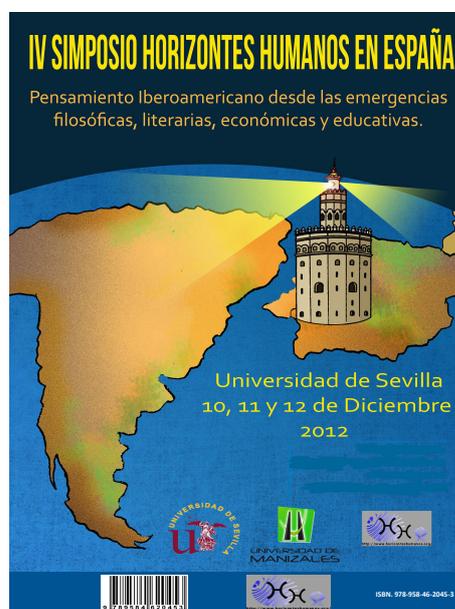
Memorias. IV simposio Internacional Horizontes Humanos. Realizado en España 2012.



Memorias IV simposio Internacional Horizontes Humanos

Universidad de Sevilla, España, 10, 11 y 12 de diciembre de 2012.

Emergencias filosóficas, literarias, económicas y educativas





Memorias IV simposio Internacional Horizontes Humanos

Universidad de Sevilla, España.

Emergencias filosóficas, literarias, económicas y educativas

Miguel Alberto González González

Gloria Lorena López Ortega

Luis Fernando Valero Iglesias

Ana Gloria Ríos Patiño

Manuel Antonio Jiménez Castillo

Yolanda Marleny Duarte

José González Monteagudo

Julia González Calderón

Beatriz Ramírez Aristizabal

Bibiana Mischia

Carmen Solís Espallargas

Horizontes Humanos

Manizales, Colombia



Edición Digital

Manizales, Colombia, 2013

© Horizontes Humanos

Miguel Alberto González González; Gloria Lorena López Ortega; Luis Fernando Valero Iglesias; Ana Gloria Ríos Patiño; Manuel Antonio Jiménez Castillo; Yolanda Marleny Duarte; José González Monteagudo; Julia González Calderón; Bibiana Mischia; Carmen Solís Espallargas.

ISBN. 978-958-46-2045-3

Memorias IV simposio Internacional Horizontes Humanos. 2012.

horizonteshumanos@gmail.com

miguelg@umanizales.edu.co

Ilustración portada.

Hugo López Escobar

Título. Pensar en Rasta (2009)

Técnica: Óleo sobre lienzo

Ilustración Contra portada.

Abel Díaz Plaza

abeldiazp87@hotmail.com

Editorial: Horizontes Humanos

Manizales, Colombia

<http://www.horizonteshumanos.org/>



Tabla de contenido

Presentación	6
¿Qué estamos comprendiendo por emergencias? Desafíos del pensar la diversidad, <i>Hic et nunc</i> por Miguel Alberto González González.....	9
La recuperación de la memoria por la cultura popular en La carroza de Bolívar, de Evelio Rosero por Gloria Lorena López Ortega	22
Emergencias filosóficas sobre la educación en este momento actual de crisis por Luis Fernando Valero Iglesias.	34
Maestros e intelectuales en la educación colombiana por Ana Gloria Ríos Patiño.....	51
Economía poética o la pobreza de la economía por Manuel Antonio Jiménez Castillo	65
Las metodologías de trabajo entre los profesores que actúan como tutores para el desarrollo del servicio comunitario en la Universidad de Los Andes, Táchira-Venezuela por Yolanda Marleny Duarte.....	71
La soledad de Lituma, un cachaco costeño entre serranos. Incomunicación, prejuicios, esperanza y desesperación por José González Monteagudo y Julia González Calderón.....	85
En los límites de la Desesperanza y la Utopía. La situación de las personas con discapacidad por Sandra Bibiana Mischia.....	100
Conclusiones: IV Simposio Internacional Horizontes Humanos por Carmen Solís Espallargas	113



Presentación

Se entrega a los amables lectores y asistentes al IV simposio Internacional de Horizontes Humanos que tuvo lugar en España durante los días 10, 11 y 12 de diciembre de 2012.

En este viaje hicieron parte ponentes y asistentes de diversas latitudes, donde la voz no fue acallada y la explosión de afectividad se hizo constante, se abrió a lo múltiple y plural que es el ser humano.

Horizontes humanos demanda abrirse a:

- La posibilidad de contextualizar a los sujetos que aprenden
- Construcción social del conocimiento
- Formación de un pensamiento libre
- Promoción de un pensamiento policausal
- Ver la realidad como una totalidad contradictoria
- Abrir una reflexión constante de lo que se enseña y se aprende
- Ver conocimiento científico como medio e instrumento para decodificar la realidad.
- Un planteamiento permanente de la duda
- Reconocimiento de la educación como práctica social intencional.
- La creatividad como medio para resolver lo cotidiano
- El mundo y lo que en él hay de enriquecedor
- El caos, la complejidad, los sistemas y la teoría crítica como ámbitos prácticos y teóricos
- El caos, la complejidad, los sistemas y la teoría crítica como ámbitos prácticos y teóricos por seguir explorando.



Intereses explorativos:

- Discutir las realidades educativas que se vienen dando en el concierto hispanoamericano y reconocer en qué etapa se encuentran los procesos educativos internacionales.
- Reconocer la potencia del pensamiento que no se límite a una región en particular.
- Percatarse de las realidades políticas y jurídicas que hoy determinan el devenir humano.
- Dar una mirada a la ética y estética.
- Identificar los intereses económicos en la alienación del sujeto.
- Rastrear los alcances de la tecnología y sus impactos.
- El advenir ambiental.
- Explorar la potencia de la historia para configurar horizontes.
- Verificar la realidad de la literatura y los mundos que convoca.
- Dar cuenta de los riesgos sociales y sus posibles salidas.
- Explorar la potencia de la historia para configurar horizontes.
- Verificar la realidad de la literatura y los mundos que convoca.
- Dar cuenta de los riesgos sociales y sus posibles salidas.

Como no agradecer a la Universidad de Sevilla, a Dolores Limón Domínguez por su entrega, a Fernando Valero Iglesias por su asistencia y permanente acción colectiva para que este evento se diera.

Mil y mil gracias a todos los participantes, tanto organizadores, ponentes como asistentes, los unos y los otros hicimos posible este sueño.



<http://www.horizonteshumanos.org/>

Memorias. IV simposio Internacional Horizontes Humanos. Realizado en España 2012.

COMITÉ CIENTÍFICO:

Dolores Limón Domínguez. Univ. de Sevilla
Miguel Alberto González. Univ. de Manizales
Luis Fernando Valero. Univ. Rovira i Virgili
José González Monteagudo. Univ. de Sevilla
Vicente Llorent Bedmar. Univ. de Sevilla
Juana Manjón Ruiz. Univ. de Sevilla

COMITÉ ACADÉMICO

Guadalupe Trigueros Gordillo. Univ. de Sevilla
Encarnación Sánchez Lissen. Univ. de Sevilla
Virginia Guichot Reina. Univ. de Sevilla
Patricia Delgado Granados. Univ. de Sevilla

COORDINACIÓN TÉCNICA:

Noelia Melero Aguilar. Univ. de Sevilla
Rocio Valderrama Hernández. Univ. de Sevilla
Verónica Cobano-Delgado Palma. Univ. de Sevilla
Miguel Ángel Ballesteros. Univ. de Sevilla
Carmen Ochoa Palomo. Univ. de Sevilla

SECRETARÍA TÉCNICA:

German Fernández Valero
Mercedes Rubio Juárez
Carmen Solís Espallargas
María José Álvarez Orive
Rafael Hernández. Carrera
Dolores Jurado Jiménez

ESTUDIANTES VOLUNTARIOS E INTERNOS

Dpto. Teoría e Hª de la Educación y Pedagogía Social
Despacho de la Prof. Dª. Dolores Limón Domínguez
Tfno. 955420577
C/ Pirotecnia s/n.
Sevilla 41013

IV Simposio Internacional Horizontes Humanos,

“Pensamiento Iberoamericano desde las emergencias filosóficas, literarias, económicas y educativas”.

PARTICIPA:
UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD DE MANIZALES (COLOMBIA)

COORDINA: DOLORES LIMÓN DOMÍNGUEZ
UNIVERSIDAD DE SEVILLA



DEL 10 AL 12 DE DICIEMBRE DEL 2012

Dicha actividad convalida 3 créditos LRU
libre configuración y 1,5 ECTS libre
disposición

IV Simposio Internacional Horizontes Humanos.
“Pensamiento Iberoamericano desde las emergencias filosóficas, literarias, económicas y educativas”

SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN

APELLIDOS:
NOMBRE:
D.N.I.: TLFNO.:
TITULACIÓN/CURSO:
E-MAIL:

INSCRIPCIÓN: 30 euros
ESTUDIANTES: 20 euros

ENTIDAD BANGARIA: CAJASOL

NÚMERO DE CUENTA: 2100-2488-91- 0210183754

NOTA IMPORTANTE: ES NECESARIO DEJAR CONSTANCIA EN EL RECIBO BANCARIO DEL NOMBRE CON LOS DOS APELLIDOS.

ENVIAR LA SOLICITUD DE INSCRIPCIÓN AL correo de rvalderrama@us.es y presentar el resguardo de pago junto a la solicitud en el momento de recogida de materiales

**3 CRÉDITOS DE LIBRE CONFIGURACIÓN
1.5 ECTS DE LIBRE DISPOSICIÓN**

Facultad de Ciencias de la Educación
Dpto. Teoría e Hª de la Educación y Pedagogía Social
Despacho de la Prof. Rocio Valderrama Hernández
Tfno. 955420779
C/ Pirotecnia s/n
41013 Sevilla
E-mail: rvalderrama@us.es

Lunes, 10 de diciembre del 2012

08:30-09:00 Recepción e inscripciones finales
09:00-09:30 Inauguración: PARANINFO del Rectorado Universidad de Sevilla. C/ San Fernando, 4
• José Luis Pérez Tapias. Viceconsejero de Administración Local y Relaciones Institucionales. Junta de Andalucía.
• Ana Ferrer Torres. Consejera de Turismo y Comercio. Junta de Andalucía.
• Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación
• Dolores Limón Domínguez, Luis Fernando Valero Iglesias, Miguel Alberto González González.

09:30-11:00 Conferencia de apertura. Miguel Alberto González González (Colombia): “¿Qué estamos comprendiendo por emergencias? Desafíos del pensar. Carpe Diem”, presentado por Juana Manjón Ruiz.

11:00-11:30 Receso Café

11:30-13:00 Mesa redonda: “El papel de la Educación, la Literatura”, moderada por Carmen Solís Espallargas. Participan: Luis Fernando Valero Iglesias (Tarragona): “Emergencias filosófico-educativas en un mundo homogenizado por la política”. Julia González-Calderón y José González-Monteagudo (Sevilla): “La soledad de Lituma, un cachaco costero entre serranos. Incomunicación, prejuicios, esperanza y desesperación”.

13:00-15:00 Receso almuerzo libre

Continúa en el Pabellón de México (Salón de Actos) Avda. de la Palmera s/n

16:00-17:30 Mesa redonda: “Revisión interesada de Iberoamérica”, moderada por Verónica Cobano-Delgado. Participan: Virginia Guichot (Sevilla): “Ciudadanía intercultural: fundamentos teóricos y estrategias de acción educativa”. Luis Miguel Potau de la Muela (Tarragona): “Mestizaje: La máscara América y el Mediterráneo”. Jordi Martí Font (Tarragona): “El descubrimiento de América. Divergentes visiones a narquistas del XIX al XX”.

17:30-18:00 Café

18:00-19:00 Mesa redonda: “Un modelo de solidaridad y de gestión”, moderada por Noelia Melero Aguilar. Participan: Marleny Duarte: “Acercar del Trabajo Colaborativo en Profesores tutores para la prestación del Servicio Comunitario en el Sistema de Educación Superior”. Omar Díaz (ULA Venezuela): “Gestión Universitaria”. Carlos Alberto Parra (Colombia): “La crisis de la educación en Colombia”.

Martes, 11 de diciembre del 2012

09:30-11:30 Mesa redonda: “Modelos para seguir”, moderada por Patricia Delgado Granados. Participan: Dolores Limón (Sevilla): “Ecofeminidad, una emergencia que Latinoamérica empieza a reconocer”. Ana Gloria Ríos (Colombia): “Maestros intelectuales en la educación colombiana”. José González-Monteagudo y Julia González Calderón (Sevilla): “Historias de vida, narrativas y testimonios”. “Debates y contribuciones de las perspectivas biográfico-narrativas en Latinoamérica”.

11:30-13:30 Visita Cultural a los Alcázares

13:30-15:00 Comida

15:00-17:30 Mesa Redonda: “Del mito y la utopía”, moderada por Miguel Ángel Ballesteros. Participan: Gloria Lorena López (Colombia): “La carroza de Bolívar” de Evelin Rosero. Juana Ramírez Castro (Colombia): “Del mito occidental de la comunicación, al mito de la palabra en los pueblos originarios americanos”.

17:30-17:45 Café

17:45-19:00 Continuación de la Mesa Redonda: Bibiana Missichia (Argentina): “Entre la Utopía y la Desesperanza. Políticas Públicas Universitarias en Discapacidad”. Beatriz Ramírez (Colombia): “La diversidad, ¿una emergencia?”

Miércoles, 12 de diciembre de 2012

9:30-11:30 Mesa redonda: “Economía y algo más”, moderada por Pablo Álvarez Domínguez.

Participan: Antonio Jiménez Castillo (Sevilla): “Economía Poética”. Francisco Gómez García (Sevilla): “Algunas consideraciones sobre la economía de la felicidad”. Pascual Mora (ULA Venezuela): “El buenismo social como patología en la mentalidad colectiva venezolana”.

11:30-12:00 Café

12:00-12:30 Evaluación y clausura del Simposio.

“Valoraciones y perspectivas futuras”, moderada por Mercedes Rubio. Participan: Rafael Hernández, María José Álvarez, Carmen Solís.

12:30-14:00 Visita al Rectorado

14:00-15:30 Comida

17:00-19:00 Visita a la Catedral. Guiada por Juan Jiménez (Master Universitario).

19:00 Visita guiada al barrio de Santa Cruz, conducida por Juan Jiménez (Master Universitario).



¿Qué estamos comprendiendo por emergencias? Desafíos del pensar la diversidad, *Hic et nunc*.

Miguel Alberto González González¹

Hoy tengo una cita con la palabra.

Mary Murillo Fernández

El hoy de esta poeta, es el hoy eternizado, extendido hacia atrás cuando el tiempo no era, ni el hombre menos e ido hacia delante cuando el tiempo no sea y el hombre ni un minuto de recuerdo. Citarse con la palabra como quien se cita con el amor, como quien se cita con el destino, al fin de cuantas la palabra no es la letra, la palabra es la plasticidad, es lo indecible que de ella va acaeciendo. Un tiempo sin palabra es un tiempo normado, porque pasa a ser un tiempo de la escritura, un tiempo sin sorpresas. Encontrarnos con la palabra es encontrarnos con una de las manifestaciones del lenguaje que más se acerca al pensamiento cotidiano, al pensamiento del diario ser, del diario estar, y del diario hacer.

Tres son las insinuaciones que nos acompañan en esta conversación, no porque la trilogía judeocristiana se imponga sino porque son suficientes para problematizarnos.

- Siempre nos están y estamos alfabetizando
- Las ideologías son los agujeros negros de las políticas.

¹ Miguel Alberto González González. Doctor en Ciencias de la educación en la Universidad Tecnológica de Pereira, Rudecolombia. Licenciado en filosofía y letras; Magister en Educación. Entre sus publicaciones cuenta con los libros: Amores Prohibidos de Kalkan (1998); Analectas de la Caverna (2004); Horizontes Humanos: límites y paisajes (2009); Umbrales de indolencia. Educación sombría y justicia indiferente (2010); Resistir en la Esperanza. Tertulias con el tiempo (2011). Horizontear las utopías y las distopías (2011); Desafíos de la universidad. Miradas plurales, Carpe Diem (2012). Posee textos en revistas nacionales e internacionales. Ha participado con ponencias en eventos académicos de Argentina, Costa Rica, México, España, Chile, Brasil, Francia, Dinamarca y Colombia. Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales.



- El conductismo y el positivismo son las didácticas de la naturaleza
 - El conductismo es el currículo oculto de la humanidad

Con estas insinuaciones se podrá pensar que, a veces, luchamos de forma equivocada sin identificar el origen de los problemas o aquellas raíces que se esconden en lo profundo de las ideas, en lo profundo del ser mismo. ¿Qué es una prueba verdadera? En el mundo de la lógica o de las ciencias con tradición de objetivas una prueba verdadera debe rodearse de muchas evidencias que así lo ratifiquen, en la vida cotidiana emergen otras pruebas que también son verdaderas.

La preguntan a Nasrudín, ese famoso personaje sufí, una antinomia del Islam, por el préstamo de un burro que se titula ¿Qué es una prueba verdadera?

Un vecino de Nasrudín fue a visitarlo.

-Mulá, necesito que me prestes el burro.

-Lo lamento -dijo el Mulá-, pero ya lo he prestado.

No bien terminó de hablar, el burro rebuznó. El sonido provenía del establo de Nasrudín.

-Pero, Mulá, puedo oír al burro que rebuzna ahí dentro.

Mientras le cerraba la puerta en la cara, Nasrudín replicó con dignidad:

-Un hombre que cree en la palabra de un burro más que en la mía, no merece que le preste nada. (Shah, 1976, 71)

Las pruebas son pruebas ni falsas ni verdaderas, están ahí para llevarse a cabo, para ponerse en escena, no obstante, existen momentos vitales donde la verdad no es la que está por demostrarse sino la pertinencia de los hechos. Lo pertinente no quiere decir verdadero, su hilo de Ariadna es conjuntar tiempo y espacio en el instante.

- **Hilo de Ariadna**



Kilix del Pintor Aisón, Teseo arrastra al Minotauro desde el laberinto.

El relato griego de Ariadna y su amor por Teseo es lo que libera al pueblo del minotauro encerrado en el laberinto,

animal que se devoraba cada año con 7 doncellas y 7 jóvenes. Gracias a ese amor sabemos del hilo de Ariadna, del hilo con el cual regresa del laberinto triunfante Teseo, hilo que los seres humanos precisamos para adentrarnos por la vida o por los escenarios que se nos presentan, hilo que nos ayuda a salirnos de los laberintos.

- Se ingresa a un laberinto y es casi imposible salir.
 - Laberintos de la economía, de las ciencias, de las políticas, de las religiones, de las guerras.
 - ¿Será que hemos perdido el hilo de Ariadna?
 - ¿Qué hay de los Teseos, de los que saben del Hic et nunc, del aquí y ahora?

¿Desde qué deseos leo o deterioro el mundo, desde qué o cuales deseos nombro e imagino el mundo? Esto porque en las emergencias hay que pensar lo imposible, porque de lo posible estamos hastiados es lo que nos sugiere Nasrudín desde su imaginario popular hindú o Ariadna desde la mitología griega.

Uno de los hilos de Ariadna cultural-social es que siempre están emergiendo políticas, economías, filosofías, literaturas, ciencias, guerras, hechos, acontecimientos, interpretaciones y, por supuesto, movimientos sociales; emergencias que no siempre leemos o comprendemos en *kairós*, es decir, en la fusión tiempo-espacio-humanidad. La espuma es agua que por un momento olvida ser agua, esto para que no olvidemos las raíces de lo que emerge,



porque las consecuencias no siempre las podremos controlar, así pretendan alfabetizarnos en el día a día.

1. Siempre nos están y estamos alfabetizando

Nos alfabetizaron y alfabetizan en religiones, políticas, economías, pantallas, paradigmas, ciencias, sistemas, emociones (Desde hace unos 2. 500 años se viene alfabetizando en la razón). Esto nos hace pensar que somos unos ignorante irredentos. Para llevar a cabo semejante empresa se han emprendido diversas acciones a lo largo de la herencia humana con mayor o menor énfasis según sea el momento político o social que se transcurra.

- Nos despliegan grandes biografías, sentidos biográficos de existencia.
 - Nos alfabetizan con ídolos de toda índole. Vidas ejemplarizantes a seguir. Biografías editadas, limpias de cualquier mancha que las pueda afectar.
- En la sociedad siempre algo anda mal, parecemos una gran manada de salvajes enfermos, por tanto, siempre nos están y estamos proponiendo cambios sin, muchas veces, comprender el por qué.
- No tenemos lecturas dinámicas del presente, tardamos demasiado en leer lo que emerge.
- Es hora de entutelar, emplazar a los grandes poderes que nos alfabetizan.
- Hay que sacar la información, lo que vemos o escuchamos de la inmediatez.
- Debemos leer los desajustes entre realidades dadas y las emergentes.
- Nos alfabetizan y alfabetizamos con cartas marcadas.
- ¿Nos han alfabetizado como proyecto y proyectil?
- El mañana ya nos viene con sombras, con riesgos, con nubarrones, rigores de la alfabetización del miedo.
- De todo paraíso nos expulsan cuando ponemos en duda la alfabetización. Se nos ofrece el todo y nos corresponde elegir la nada.
- La distancia que se denuncia entre teoría y práctica es similar a la existente entre hablar y escribir, del cual se sirve la alfabetización para proponer procesos.



- Siempre nos quieren alfabetizar, en escuelas de pensamiento, en bolsas financieras, en juegos de procesos pasando por alto las rupturas, sin saber leer las rupturas.
- No podemos permitir que nos sigan urbanizando el pensamiento para que no nos sobreviva la vergüenza por la baja rebeldía o resistencia a la colonización urbana del pensar.
 - El no oponernos nos hace de memoria corta, memoria de gallina, donde el pasado no se recuerda. No siempre estamos humanizando, también estamos bestializando al hombre. En lugar de refundar la memoria histórica solemos refundirla.
 - ¿Será el sujeto un cheque en blanco?
 - ¿Un cheque que se alfabetiza por las buenas o por las malas?
 - ¿En qué consistirán las próximas alfabetizaciones?

No conseguimos identificar las dimensiones científicas, literarias y creativas de la lengua al regirnos por las leyes de la alfabetización donde el mundo aparece plano, el tiempo una línea y el hombre un medio, no importa ni el dolor ni el sufrimiento. Como sabemos, el dolor es inevitable, el sufrimiento es opcional.

Ya el amor deja de ser pasión para convertirse en alfabetización, *amaos los unos a los otros como yo os he amado*, ahí viene una de las piedras de esa alfabetización que por su otra orilla oferta el odio, si no me amas me odias, *el que no está conmigo está contra mi*, expresiones del pastor de pastores.

Pessoa nos sugiere que la carne es inteligente, que el amor de alfabetismos conoce poco, tal vez, no estaba al tanto de las tecnologías del amor que en este siglo XXI. El poema *Amor es lo esencial*, nos pone a pensar:

Amor es lo esencial.
Sexo, mero accidente.
Puede ser igual
o diferente.
El hombre no es un animal:



Es carne inteligente,
aunque algunas veces enferma.

(5.4.35) Versión de Rafael Díaz Borbón²

Nos alfabetizan en todos los escenarios donde hayan seres humanos, para ello un camino avanzado lo tienen las ideologías; de las cuales no siempre se identifican con facilidad a sus ideólogos.

2. Las ideologías son los agujeros negros de las políticas

Definir ideología no parece complejo, pero como todos los vocablos, vagabundos e infieles por naturaleza, van dando giros y se acuestan con cualquiera para levantarse con otros vicios, aromas, sabores, olores, significados y sentidos. Ideología como ciencia que estudia las ideas perdió su rumbo y paso a ser un grupo de ideas que dan cuenta de una realidad política, religiosa, económica, científica, literaria, social y cultural. La ideología es de tradición conservadora o renovadora, pero raras veces es neutral. Ideología es saber al lado de quien se está y a quien se sirve, por supuesto, eso implica identificar al rival y sospechar del amigo. *Negar la guerra es parte y arte de la guerra*; lo anterior es un buen ejemplo de ideología, internarse por diversas ideas para hacer creer que no hay guerra sino una alteración que el Estado deberá controlar por medio de las armas.

- Las ideologías son saltos al futuro, no saltos en el presente.
 - Tiempos inventariados, agendados para cambiar o mantener lo existente.
- Siempre están emergiendo ideologías y, por paradójico que parezca, seguidores.
- Lo que emerge no emerge porque lo que tiene que morir no muere, se resiste a su defunción o no sabemos qué hacer con su cadáver.
 - La emergencia trae intoxicación de lo que reforma.
- Los lemas y los eslóganes son éxitos cognitivos porque en la mayoría de las veces nos piensan, no alcanzamos a pensarlos.

² Pessoa, Fernando. (S, f). Amor es lo esencial. En: <http://www.amediavoz.com/pessoa.htm#ABDICACI%D3N>
(Recuperado en febrero de 2013)

- Hay demasiados expertos, tal vez, olvidando que un experto es alguien que sabe más y más sobre menos y menos de un tema. Es la reducción de amplitud para desencadenar la opulencia del detalle.
- Hay un gran avance de la insensatez, emerge enorme y multiforme.
- ¿Cuáles pueden ser los agujeros negros de las políticas?
 - Educación.
 - Salud.
 - Economía insolidaria.
 - Corrupción.
 - Los campos de observación no siempre se convierten en los territorios de actuación.

Los agujeros negros de las políticas son monstruos que engullen todo, que corroen todo, pero que tienen la capacidad de rehacerse de sus cenizas, de reconfigurarse.

2.1. Ideas que no sean ideologías ¿Es posible?

Adentrarse por este escenario donde las ideas entregadas no sean ideologías es un juego de paradojas y de ironías que nos ponen en tensión constante.

- Hay que salir de nuestras cárceles, de nuestras máscaras, de nuestro confinamiento, de nuestros grilletes.
- Es preciso reflexionar sobre nuestras prácticas
- Preguntarnos
 - ¿A qué estamos dispuestos a renunciar?
 - ¿Bajo que condiciones estamos organizando el pensamiento?
 - ¿En qué consiste nuestra colocación?
- Nos está faltando historizar las utopías y vaciarnos de tantos miedos.
- Nos están faltando claves para leer el presente.
- Las categorías que usamos para leer la realidad parecen anacrónicas, insuficientes.
- Estamos atrapados en los lenguajes del poder, en los lenguajes de la farándula.

- Esquizofrenia de la farándula y burlemas del poder.
- Tenemos muchos discursos, discursos vacíos de sujetos, esos son sus agujeros negros.
 - De ahí que el silencio de los intelectuales es estruendoso.

Hay un vacío entre lo formulado y lo realizado, un puente roto entre el habla y la escritura, múltiples rupturas entre lo que se pretende y lo que se lleva a cabo, de ahí que el arte, sin que ande libre de ideologías, sigue siendo una ventana; “El arte ocupa ese vacío entre lo que somos y lo que queremos ser” (Teller, 2012, 64). No se trata de llenar el vacío, es, al menos habitar una opción que no sea la de alfabetizar con ideologías que nos sustraen y contraen, no caer en tanto conductismo que nos subyace desde la experiencia misma con natura.

3. El conductismo y el positivismo son las didácticas de la naturaleza

3.1. El conductismo es el currículo oculto de la humanidad

Son avezadas las insinuaciones anteriores, por suerte, para pensar lo contrario hay mucha gente, porque la teoría del caos y la entropía-desorden, ley de la termodinámica nos muestran lo contrario que el omniverso se expande en desorden, pero si es así, entonces es, en parte, conductista en su viaje al desorden.

Varios aspectos fortalecen las anteriores insinuaciones:

- Queremos contrastar (positivismo) y esperamos que el otro o los otros se ajusten a nuestros intereses, a nuestros lenguajes (conductismo).
- Conductismo y positivismo son tensiones significativas que no logramos develar porque nos habitan como la sangre, nos llegan como el oxígeno.
- El conductismo y el positivismo referencian a un yo estático, invariable, no aparecen los tambaleantes yoes de turno, les temen, los quieren suprimir o enviar al manicomio, al agujero negro del olvido.
- El círculo léxico es otro buen ejemplo que soportan estas tesis, es decir, al buscar el significado de una palabra esta nos conduce a otra y la siguiente nos regresa a la

primera, según sea el caso entre más estrecho sea el círculo léxico menos posibilidades de inaugurar el mundo de otra forma.

- **Conjunto**, reunión de varios elementos; **elementos**, partes de una agrupación; **agrupación**, integración; **integración**: conjunto.
- Nos pone entre positivismo, demuestra, define y conductismo, conduce, conlleva
- Hay que pasar del círculo vicioso al círculo virtuoso del lenguaje
- No tenemos lenguajes para nombrar lo nuevo
 - Acudimos al osario de palabras.
 - Al cementerio de expresiones.
 - No tenemos un horno crematorio para el conductismo y sus lenguajes.
- Es preciso reconfigurar el triángulo de la divina trinidad del conocimiento científico: producir, circular y usar.
- No sabemos que es ser un buen ciudadano, pero tampoco sabemos bien que es siquiera ser hombre, mujer o sus variantes.
- No somos muy hábiles para dejar a un lado los sentimientos inmediatos en destinación comunal.
- El conductismo y el positivismo se entrelazan en un *Opus Dei* intransigente, el uno requiere del otro.
- A veces, queremos ser ministros sin saber revelar los misterios. Ministros de lo conocido, conductistas y positivistas.

De los grilletes sabemos poco, en la relación saprófita amo-esclavo emerge el grillete como un puente, una de las tantas conexiones que impiden la liberación de ambos.

- **¿Qué engrilletea nuestro pensamiento?**
 - Los sistemas de creencias.
 - Los imperios de sentido.
 - Los regímenes de significado.

- La autoridad de los símbolos.
- La enciclopedia de ídolos.
- Los espacios de confort.
- La urgencia de resultados.
 - Las dictaduras obedecen a sociedades afanadas.
- Las cargas ideológicas.
- Las certezas.
- El enclaustramiento de la subjetividad.
- Las farándulas académicas.
- El pensamiento lineal, causa-efecto.
- La prosa que es ciencia por sobre la poesía que es imaginación .
- El no emancipar la pregunta.
- Los lenguajes dietéticos, pálidos, raquíticos, sin músculo, flacos, pero con colesterol y triglicéridos.
- La colonización del tiempo, el agendamiento de la humanidad.
- El triunfo de la democracia a lo occidental.
- Tratar al error como a un perro callejero, ahuyentarlo. “¿Qué hacer con el error?... ¿Apedrearlo en su huida como al perro callejero que raudo y burlón se nos escapa?” (Monge, 2009, 25).

- **De salida, pero en el claustro, queriendo no salir de la cárcel porque la convertirá en castillo.**

Aquí como en otros casos nos puede ocurrir que sabemos lo que debe ser más no lo que puede ser. Lo que ha de ser de *Idries Shah*, acude a *Nasrudín* para ponernos a pensar del porque las emergencias nos sorprenden antes de nosotros sorprenderlas a ellas.

Un granjero le preguntó a Nasrudín si sus olivos habrían de dar fruto ese año.

—Darán, dijo el Mullah.

—¿Cómo lo sabe?



—Simplemente lo sé, eso es todo.

Más tarde el mismo hombre vio a Nasrudín que trotaba en su burro a lo largo de la costa, buscando maderos flotantes.

—Aquí no hay madera, Mulá, ya he buscado.

Horas después el mismo hombre vio que Nasrudín regresaba a su casa, agotado, sin que aún hubiera conseguido leña.

—Usted es un hombre de visión, que puede saber si un olivo dará frutos o no. ¿Por qué no puede prever si hay o no madera en la playa?

—Yo sé lo que debe ser, pero no sé lo que puede ser, dijo Nasrudín. (Shah, 1976, 113)

Desde luego que la anterior enseñanza no es óbice sino provocación, desafío alterno para seguir pensando, para atreverse, no porque todo tenga que ser sino porque el deber ser es la idea que perseguimos para llegar al poder ser.

Para confrontar estas insinuaciones, uno, *siempre nos están y estamos alfabetizando*; dos, *las ideologías son los agujeros negros de las políticas* y tres, *el conductismo y el positivismo son las didácticas de la naturaleza*, con el subsidiario de que *el conductismo es el currículo oculto de la humanidad*, se requiere bastante ingenio para no dejarnos llevar en el sopor de ellas, en sus no cien años sino mil años de soledad en que nos han sumergido y otros mil que nos pueden sumergir es necesario que:

- **Pensemos contra el cerebro, contra la naturaleza y contra el lenguaje, así de simple y de complejo a la vez.**

Pasar de las emergencias a las urgencias son las políticas más crueles de los últimos cinco siglos, donde lo urgente no deja espacio para lo necesario, por ello, todo, hasta la escritura de un libro o el registro de una ponencia es un asunto urgente y no emergente. Aún no sabemos como confrontar esos grandes desajustes, por eso la guerra es emergente y urgente porque “El hombre rudo inventó la guerra para distraerse de los siglos de aburrimiento” (Gamboa, 2009, 11). No sólo emerge la guerra para sacar al tiempo de su soledad, también la erótica, las fiestas dionisiacas, los palenques de resistencia, las expresiones artísticas y cuando el hombre se lo propone hasta las ciencias y la educación. Hay que aprender a burlarnos de aquellos intentos de homogenización que hemos tenido por cierto rezago del pensar, del caer en las lógicas ordenadas



y abarcadoras del cerebro. Por suerte, las dudas nacen, se multiplican, pero no mueren, alguien las rescata del olvido.

Las dudas nacen, crecen, se reproducen,
pero no mueren.

Carlos Francisco Monge

Bibliografía.

- Álvarez Villegas, Hernán. (2004). Compendio básico de la estupidez. Pereira: Editorial Papiro.
- Cazau, Pablo. (2002). Teoría del caos. En: http://antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=152 (Recuperado en diciembre de 2012).
- Gamboa Bobadilla, Carlos Arturo. (2009). *Sueño imperfecto*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Giroux, Henry. (1990). Los profesores como intelectuales. Barcelona: Paidós.
- González González, Miguel Alberto. (2012). Desafíos de la universidad. Miradas Plurales. Carpe Diem. Madrid: Editorial Académica española.
- Kilix del Pintor Aisón, Teseo arrastra al Minotauro desde el laberinto. (S, f). En: [http://ceramica.wikia.com/wiki/Archivo:Kylix_Aisón_Teseo_\(M.A.N._Madrid\)_02-5618.jpg](http://ceramica.wikia.com/wiki/Archivo:Kylix_Aisón_Teseo_(M.A.N._Madrid)_02-5618.jpg) (Recuperado en diciembre de 2012).
- Mann, Thomas. (1963). *Alteza real*. (3ra edición). Madrid: Aguilar Ediciones.
- Mitchell, Gregory. (S, f). *Bertalanffy's general systems theory*. En: <http://www.trans4mind.com/mind-development/systems.html> (Recuperado en noviembre de 2012).
- Monge, Carlos Francisco. (2009). *Fábula umbría*. San José de Costa Rica: Editorial Costa Rica.
- Murillo Fernández, Mary Edith. (2010). *Cuerpos de papel*. Popayán: Samava.



- Pessoa, Fernando. (S, f). Amor es lo esencial. En: <http://www.amediavoz.com/pessoa.htm#ABDICACI%D3N> (Recuperado en febrero de 2013).
- Saramago, José. (2003). *El año de la muerte de Ricardo Reis*. Madrid: Santillana Ediciones Generales.
- Serna Arango, Julián. (2012). *Antítesis*. México: Ediciones sin nombre.
- Shah, Idries. (1971). *Las ocurrencias del increíble mulá Nasrudín*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Teller, Janne. (2012). *Ven*. Bogotá: Editorial Planeta.



La recuperación de la memoria por la cultura popular en La carroza de Bolívar, de Evelio Rosero.

Gloria Lorena López Ortega³

La carroza de Bolívar comienza con la imagen de un amenazador simio, en realidad un hombre disfrazado como tal a fin de gastarle una broma pesada a su esposa y a la comunidad entera, y con semejante chiste de Día de inocentes, inmortalizarse, ganarse la admiración y hasta el respeto de su comunidad. Esta es la intención del ginecólogo y cronista *amateur*, Justo Pastor Proceso López, el 28 de diciembre de 1966. Unos días más tarde, en las celebraciones del Carnaval de Pasto, tenemos otra imagen de animal: la de asno, disfraz bajo el cual se esconden dos jóvenes inexpertos manipulados por un seudolíder con aspiraciones a guerrillero urbano de ultraderecha.

El simio se supone el animal más racional, quizás también uno de los más fuertes y a la vez inquietos de la naturaleza. El asno se ha siempre relacionado con el concepto de ignorancia, con el trabajo físico de resistencia y con la pasividad. Al final de la novela el asno mata al simio. La ignorancia devora el conocimiento. La pasividad y el conformismo vencen la acción y la revolución.

Con estas imágenes, pesimistas, quiero dar paso a mi análisis de esta obra, que considero actúa eficientemente a partir de una simbología bien elaborada como crítica de la tradición educativa conservadora, perezosa, pero resistente que ha predominado en Colombia. Hacemos también hincapié en el manejo de la imagen como imprescindible recurso para crear memoria, enfatizando en que la (re)creación de la memoria, dependiendo del manejo que se le

³ Gloria Lorena López Ortega. Docente y candidata a doctora en la Universidad de Zúrich, donde también obtuvo el grado de Máster en Lenguas y Literaturas Alemana y Española. Tiene publicaciones en *Ibidem*. Ha participado en eventos académicos en Zúrich (Congreso Narcoviolencia), Dijon (Congreso Metaficciones), Cali y Bogotá (Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana JALLA 2006 y 2012), entre otros.

dé, es capaz de perpetuar tradiciones manipuladoras pero también es un primer paso hacia la recuperación de la justicia tras la injusticia cometida.

La memoria, la historia y la contrahistoria

Las sociedades se fortalecen como grupo a través de aspectos comunes que identifican a sus miembros entre sí y los unen (como la raza, una lengua común, etc.). Uno de los más importantes vínculos reside en la memoria, la cual se construye con el tiempo y es fuente de conocimiento por cuanto conserva experiencias pasadas, son lección para comprender el presente y advertencia para planear el futuro. Además sirve como base para crear identidad entre aquellos que la preservan, dándoles ciertos referentes del pasado. Estos al ser concebidos como experiencias comunes vividas por un grupo, clase, pueblo o nación, definen rasgos distintivos y característicos de los mismos. Aunque es evidente que entre más grande el colectivo, más diferentes memorias y contramemorias⁴ paralelas a la memoria “nacional” pueden existir, debido a la convivencia de subgrupos de todo orden, sea racial, religioso, cultural, etc. Entre más grande el grupo, más posibilidades de diversidad.

Es precisamente debido a esa diversidad que la memoria colectiva puede ser interpretada de distintas maneras por cada grupo social. Como lo explica Walter Benjamin, el pasado es también un “campo de disputa” permanente y él mismo puede ser reapropiado de diversas maneras por las diferentes clases sociales. Así pues, que la memoria colectiva incluye también como una de sus dimensiones esenciales a sendas lecturas de un mismo hecho, fenómeno o proceso de la historia de un pueblo.

Hay que tener en cuenta que hablando de la historia de una nación, las victorias de un partido son a la vez las derrotas del partido opositor. Quienes escriben la historia son los vencedores, al tiempo que silencian la parte de la historia que tienen para contar los vencidos. La crónica que se queda, que se escribirá en los libros y leerán las generaciones posteriores (porque sabemos que en nuestra sociedad lo escrito tiene un peso muy superior a lo oral) es lo que se conoce como “historia oficial”. Eso no significa que no se desarrollen contramemorias

⁴ Uso el término de Carlos Antonio Aguirre Rojas en su artículo “Mitos y olvidos en la historia oficial de México”



alternativas. La versión de los otros, del otro, es no solo importante sino también imprescindible. En palabras de Walter Benjamín:

Los respectivos dominadores son los herederos de todos los que han vencido una vez. La empatía con el vencedor resulta siempre ventajosa para los dominadores de cada momento [...] Se le designa como bienes de cultura [...] Ya que los bienes culturales que abarca con la mirada [el materialista histórico], tienen todos y cada uno un origen que no podrá considerar sin horror. Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie. E igual que él mismo no está libre de barbarie, tampoco lo está el proceso de transmisión en el que pasa de uno a otro [...] [El materialista histórico] considera cometido suyo pasarle a la historia el cepillo a contrapelo. (Benjamin, 1940, 5)⁵.

Frente a la memoria hegemónica se levantan las voces sometidas o subalternas: voces campesinas, obreras o populares, que enriquecen el tejido histórico, o lo contradicen, que le pasan el cepillo a contrapelo a ciertos episodios.

Imposición del mito fundador como parte del capital simbólico

Es evidente que todas las naciones, así como una lengua común, un territorio definido o un gentilicio, necesitan mitos fundadores, caracterizados por una fecha conmemorativa, una batalla (llámesele guerra, lucha, levantamiento, revolución) y un héroe. Aguirre Rojas nos recuerda que todas las naciones del mundo son construcciones históricas jóvenes, mucho más aún si hablamos de las latinoamericanas, las cuales para afirmarse como tal, han seguido otros modelos occidentales como el francés o el inglés en su proceso de consolidación, teniendo que fabricar gestas gloriosas, la mayoría parecidas ente sí. De esta manera no solo se crea unidad nacional, es al mismo tiempo una carta de presentación, un *curriculum vitae*, ante el resto del mundo.

⁵ Benjamin, Walter, 1940: "Tesis sobre filosofía de la historia". Traducción de Jesús Aguirre. Taurus, Madrid, 1973.

Pierre Bourdieu, hablando de clases y cultura popular, dice que la lucha dada por la distribución del capital específico siempre supondría el hecho de que quienes poseen el monopolio del capital, ponen en juego estrategias de conservación, mientras que quienes disponen de menor capital aspirarán a poseerlo mediante estrategias de subversión de dicha estructura de distribución.

En otras palabras, a las instituciones o centros de poder en las sociedades, que vendrían siendo quienes poseen el monopolio, les interesa que las estructuras y pilares de la sociedad, incluyendo las versiones de la historia, se mantengan como están, pues eso les garantiza la conservación de las relaciones de poder existentes y, por tanto, la del capital en sus manos. Hablamos no solo del económico, Bourdieu distingue varios tipos de capital: el económico, el cultural el social y el simbólico. Este último es el que nos interesa en esta conferencia. Quienes aspiran a poseerlo o a cambiar la posición de exclusión en la que se hallan, son los agentes que mueven la sociedad. Las sociedades se mueven, cambian, rotan, esto es inevitable; los agentes de poder también efectúan cambios, tienen que hacerlo, pero son los aspirantes o los que padecen bajo el sistema regente quienes actúan de manera más contundente, lo que verdaderamente transforman.

En Colombia, el episodio correspondiente a Simón Bolívar responde a estrategias nacionalistas en pro de la creación de un héroe, en este caso, nada más y nada menos que el libertador de la patria. Quien además era una figura conocida, podríamos decir un V.I.P. de talla internacional. La acción del héroe permite la transición de un pasado internamente conflictivo hacia un futuro entendido como un proyecto particular que asegura la continuidad de la nación y su proyección histórica. Existen, pero, otras versiones de la historia, menos convenientes para la hegemonía, que aunque ignoradas o ahogadas, en algún momento, salen de nuevo a flote.

La carroza de Bolívar habla de un pasado y de un presente. El pasado son las campañas del llamado o “mal llamado” libertador Simón Bolívar; el presente son las celebraciones de fin y comienzo de año (Día de los inocentes, Año nuevo, Carnaval de negros y blancos). Pasado y presente se unen en la obra del ginecólogo y escritor Justo Pastor López, quien ha dedicado años de su vida a redactar en silencio, una biografía del héroe venezolano titulada *La Gran*



Mentira de Bolívar o el mal llamado Libertador. El presente es su idea de narrar lo sucedido utilizando una carroza típica del Carnaval de negros y blancos, que tiene lugar en la ciudad de Pasto la primera semana de enero, y al que acuden miles de personas de la región y del país. Aunque novela y carroza son medios totalmente distintos de narrar una verdad, se complementan, no solo por lo que dicen sobre Bolívar, sino por el significado y el trasfondo que encierran:

La novela

La novela del doctor incluye hechos no contados sobre Bolívar en los libros que circulan en las bibliotecas o forman parte del plan educacional. La obra se alimenta de fuentes oficiales y no oficiales de esos acontecimientos de la historia colombiana. Es la exégesis de algunas voces apagadas provenientes de los que perdieron o de quienes tiempo después contaron una versión diferente desde la subalternidad, quedando marginada de la historia oficial, pero engrosando las líneas de la contrahistoria. Por un lado tenemos los relatos orales de Belencito Jojoa y de Polina Agrado, dos ancianos que crecieron conociendo por fuentes familiares (lo sucedido a la tía abuela Chepita Santacruz y a la abuela Hilaria Ocampo con su nieta Fátima Hurtado, respectivamente), una cara tan monstruosa del libertador, que no aparecería nunca en las cartillas escolares de los niños sino en expedientes de criminales o novelas de terror.

La fuente escrita, es un libro poco tenido en cuenta, o, peor aún, originado desde la academia pero despreciado por ella, y por lo tanto un karma para su autor: *Estudios sobre la vida de Bolívar*, del historiador pastuso José Rafael Sañudo, quien intentó contar la verdad publicándolo en 1925 pero, aunque controversial, obtuvo poco eco en su época. El médico López, más que vocación de escritor o ambición de reconocimiento, tiene ganas de justicia:

Y qué vil injusticia con Sañudo: todavía veo su sombra pasar por las calles de Pasto, sola siempre, ¿y cómo no?, nada menos que en 1925 se atrevió a lo peor en este país, decir la verdad. Es la memoria de la verdad, que pugna por imponerse tarde o temprano. Corrigiendo el error histórico, denunciándolo, se corrige la ausencia de memoria, una de las principales causas de este presente social y político fundado en mentiras y asesinatos. (Rosero, 2012, 125-126)

Estas palabras nos recuerdan las de Reyes Mate, en su muy recientemente publicado libro *Tratado de la injusticia*, donde se plantea la justicia como respuesta a la injusticia, lo cual es algo novedoso, ya que hasta entonces se había considerado a la justicia como *a priori* de la injusticia. Él afirma que en las teorías modernas la memoria es justicia, y nos invita a pensar en todo el discurso moderno en torno a ella, en el que se habla de las víctimas del holocausto, de la Guerra Civil, de las dictaduras, de la esclavitud, de la conquista, etc. Reyes Mate argumenta que la memoria no es la justicia sino sólo el inicio de un proceso que acaba en la reconciliación. Haciendo una breve recapitulación del concepto de memoria, dice que desde la antigüedad y hasta poco antes de que llegara la modernidad, la memoria se asociaba con la conservación del pasado. Los modernistas, quienes pretendían imponer un nuevo tiempo y para quienes el pasado era totalmente incompatible con el progreso, le declararon la guerra a la memoria, abriéndose paso el común acuerdo “amnesia-modernidad”. También se sostenía que la memoria equivale a sentimientos, a partir de los cuales no es posible la obtención de conocimiento. (Reyes, 2011, 446-448)⁶

Afortunadamente este carácter conservador de la memoria cambia en el siglo XX, alrededor de las dos guerras mundiales, propulsado sobre todo por los movimientos antifascistas y socialistas. Después de la II Guerra Mundial, gracias a la repercusión de los escritos de Walter Benjamin, principalmente, la memoria se convierte en “Teoría del conocimiento”. En sus *Tesis sobre el concepto de historia* propone la memoria al mismo nivel de la historia, no como un instrumento para servirle, como se había apreciado hasta ese momento. Benjamin critica la historia que se basa en el conocimiento “científico” del pasado, precisamente porque este punto de vista solo le da cabida a lo que está registrado como historia:

Este conocimiento científico sólo tiene ojos para los hechos, lo que ha sido; pero lo que no es, lo que quedó derrotado y abandonado, no forma parte de la realidad o tiene un significado “subalterno”, subordinado a lo que consiguió ser. Para la memoria la realidad son los hechos y los no-hechos. [...] la memoria se

⁶ Tratado de la injusticia. XX Conferencias Aranguren. En: ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política N.º 45, julio-diciembre, 2011, 445-487



presenta como capaz de conocer los no hechos y también de ver la fuente del futuro en el pasado derrotado. (Reyes, 2011, 471).

Lo que se pretendía era reconocer el pasado de los derrotados pastusos⁷, vecinos de Justo Pastor, pueblo cuya mayoría prefiere reír por no llorar y adoptar la broma como parte esencial de su vida, no solo en días de carnaval.

La carroza

Es precisamente de forma casual en días de pre-carnaval cuando a Justo Pastor se le ocurre comunicar a la ciudad entera el mensaje que desde hace tiempo ha estado fraguando. Descubre que no habría manera más directa, clara y trascendental de hacerlo, como en forma de una carroza alegórica destinada a revivir episodios y personajes de la vida regional o nacional. Él piensa que un monumento pagano sería el formato y la ocasión perfecta para impactar la memoria de sus paisanos, con el cual dar un primer paso hacia la desmitificación de Bolívar y las “mentiras oficiales aprendidas en la escuela” (Rosero, 2012, 68). Idea quizás no tan descabellada, porque, ¿qué ciudadano normal y corriente sabe los detalles de la vida y obra de Bolívar? Para todos son conocidos algunos pocos datos de su origen, educación y campañas, pero lo que se conserva en el recuerdo es la imagen de la cartilla de historia con la que se aprende sobre la independencia: el Bolívar con su uniforme colorido, sus medallas doradas y sus patillas abundantes; se tiene presente su cara en las monedas de 20 pesos colombianos hoy en día sin valor; se pasa frecuentemente por el lado de su busto o estatua, en los cuales la gente no se fija, al menos no tanto como las palomas, en el centro de muchos parques y plazas con su nombre. El médico, plenamente consciente de la ignorancia de sus conciudadanos en torno al tema, al

⁷ Cabe aclarar que el cronotopo de la novela, Pasto a fin de año, no parece haber sido elegida por casualidad. Cuando Bolívar entró por primera vez a esa ciudad, se encontró con unas tropas que apoyaban a la Corona española. Pese a la fuerte y larga resistencia, los frentes pastusos fueron aniquilados por el numeroso ejército republicano dirigido por Antonio José de Sucre, bajo órdenes de Bolívar. Los atroces acontecimientos tuvieron lugar el 24 de diciembre de 1822 y se conocen como la Navidad negra.



preguntarles a los artesanos encomendados para forjar la carroza “¿Qué saben ustedes de Bolívar?” Recibe repuestas como: “Fue el Libertador” y “El padre de la patria” (Rosero, 2012, 69). De modo que si nadie se cuestionaba ni sabía con el más mínimo atisbo de precisión el origen de esos no merecidos títulos, mucho menos entenderían que la escena que iban a representar en la alegoría había sucedido 153 años atrás en Venezuela y representaba una entrada victoriosa de Bolívar, otra más empujada no por sus méritos sino por los de sus jóvenes soldados, como la carroza triunfal en la que iba subido, jalada por niñas inocentes.

Ya el doctor Proceso creía derrumbada su visión, la carroza del Libertador. Resultaría sobrehumano, pensaba, luchar en un minuto contra la elemental ignorancia de las gentes ante la verdadera cara de Bolívar, ¿qué hago aquí?, ¿qué me propongo?, ¿no es inútil, y todavía más que inútil, degradante? (Rosero, 2012, 69)

Es en este momento cuando una mujer, Zulia Iscuandé, provoca una carcajada entre los presentes al recordar y pronunciar en voz alta las palabras de su abuelo cuando decía que Bolívar era “un hijueputa en cualquier tierra que pisara” (p. 68). La frase relaja el ambiente en el taller de escultores, donde hasta ese momento no se representaba en la carroza a ningún personaje político, sino a don Furibundo Pita, físicamente muy parecido a Simón Bolívar. Pita era un adinerado terrateniente conocido en la región por su mal carácter, sobre todo cuando se emborrachaba, pues se tornaba excesivamente violento y trataba mal en público a su asustadiza y sumisa esposa, provocando escenas bochornosas y carnavalescas. Furibundo le pegó tres tiros a la carroza cuando la descubrió, iracundo de verse caricaturizado y no dispuesto a permitir que la gente se riera de él. Así pues que la primera carcajada se une con una segunda, provocada por las palabras de los hijos de los artesanos que estaban inspeccionando la carroza para identificar los daños causados por las balas. Los niños reportan que los tres tiros han dado en la figura de la esposa, “uno en la frente otro en una nalga y otro en una teta” (p. 70), reporta uno de los infantes. Justo Pastor ve ese hecho con ironía, como una señal que lo anima a seguir con su empresa. Lo sucedido le decía que de nuevo el mal llamado Libertador (a quien él ya veía representado en la carroza), se salía con la suya, protegido por los demás, en este caso por una mujer.



Es interesante hacer un alto en este punto para observar la gran importancia que tienen las mujeres en la obra: En el plano de los personajes, gracias a Zulia Iscuandé el doctor saca fuerzas para seguir con su revolucionario proyecto, pues se da cuenta de que aún queda memoria.

Son los relatos, o mejor, los fatales destinos de tres mujeres, víctimas de los apetitos sexuales de Bolívar, los que contribuyen en gran manera a añadirle veracidad a la novela del médico y a dar a conocer una cara poco conocida del político venezolano.

Es por culpa de dos señoras que el doctor Proceso se olvida de la carroza por unos días, no importándole el dinero ni la energía invertidos. En los brazos de ellas encuentra la pasión que ya su mujer solo les da a otros hombres. Primavera Pinzón su bella y sensual esposa cautiva a todos los caballeros a su alrededor, entre los cuales se cuenta al general Lorenzo Aipe. A raíz de la relación de infidelidad de Primavera con él, surge una enemistad que convierte al general en el principal y más poderoso enemigo de la carroza.

Es una joven estudiante la única que se queda hasta el final de la clase, escuchando al catedrático Arcaín Chivo en sus lecturas de Marx y Sañudo contra Bolívar, poco antes de perder el puesto de profesor de historia en la universidad.

Las mujeres, pese a la sociedad conservadora y machista en la que viven, son activas y, sobre todo, fuertes. Funcionan en la obra de manera similar a engranajes que mueven las partes en las que se divide la historia, le dan dinamismo al relato, de nuevo, como las doncellas que jalan la carroza de Bolívar.

Se podría y debería profundizar en este punto, pero ese sería tema de otro acercamiento a la obra, de los muchos posibles.

Cuando Justo Pastor decide con entusiasmo llevar a cabo su proyecto “revisión de la memoria por medio del carnaval”, busca apoyo en tres de sus pocos amigos, un representante de la iglesia, el obispo Monseñor Montúfar; uno del gobierno, el alcalde Matías Serrano, y uno de la academia, el catedrático Arcaín Chivo. Ellos son hombres cultos, influyentes y concedores de la historia en cuestión, pero el médico se tropieza con el temor de sus colegas ante posibles

reacciones de los poderosos; con la apatía ante todo lo aparatoso que implica remover el pasado por cosas que ya quedaron atrás (como quien dice, un esfuerzo que no va a revivir a los muertos); se choca con la decepción de haberlo ya intentado y haber fracasado, como es el caso del catedrático Arcaín Chivo. Se topa con la sociedad colombiana, conservadora y tradicionalista. En las exhortadoras palabras del alcalde Serrano:

No van a permitir que baile Simón Bolívar el baile que usted quiere, Justo Pastor, y que lo baile subido a una carroza de carnaval. En un libro sería distinto: nadie los lee; en una carroza pública eso tiene un nombre: irrespeto al padre de la patria, que es para esos animalitos peor que faltar en conjunto al escudo, la bandera y el himno nacional, tres personas distintas en un solo dios verdadero. Sería deplorable. (Rosero, 2012, 109-110)

La anterior aseveración nos lleva a pensar que la carroza, un elemento de la cultura popular, repleta de símbolos y metáforas, hecha por las manos de artesanos -hombres, mujeres y niños- podríamos decir “por el pueblo”, sí es capaz de ejercer un efecto transcendental en la memoria ciudadana. Como bien sabe el alcalde Serrano, un libro no importaría tanto porque sería leído solo por unos pocos, algunos intelectuales, pero un artificio de la cultura subalterna tiene mucho más alcance entre la población. La carroza significaría una amenaza para la élite, a quien no le conviene desmontar la imagen de Bolívar, estabilizada como un baluarte de las buenas costumbres, del catolicismo y los principios conservadores.

La obra estaba pensada para ir adornada con estampas que ilustrarían algunas de las “hazañas” de Bolívar: la llamada Navidad Negra de Pasto, masacre cometida por el batallón Rifles, bajo las órdenes de Sucre, el 24 de diciembre de 1822, y que se podría dividir en episodios en forma de relieves, para su mejor comprensión: la traición a Miranda, el asesinato de Piar, la muerte de Padilla, etc. Esta visión gigante, colorida, burlesca, hubiera sido un impacto para la memoria popular, mucho más que las páginas de un libro o de una enciclopedia.

Los artesanos al principio no estaban convencidos del trasfondo del encargo, pero luego motivados por el dinero y después alentados por la plena consciencia de estar dando forma

a una verdad ocultada, protegen la carroza con su vida. Ellos son los que se encargan de elaborar el mensaje y de echarlo a andar, confirmando las palabras de Bourdieu cuando dijo que está en manos de la clase subalterna crear el cambio. Ella es la parte dinámica de la sociedad, que aunque no posea el capital económico, puede adueñarse del capital simbólico o al menos influenciarlo⁸.

Termino este análisis de manera positiva afirmando que, si bien al final el simio (Justo Pastor) muere de una patada de asno (de los jóvenes ultraconservadores con ínfulas de guerrilla) la carroza, la memoria, permanece. ¿Dónde? No se sabe con certeza hasta el final de la obra. Se supone, se dice, se cree, se especula con su paradero. Unos dicen una cosa, otros sostienen otra. Se ha creado una leyenda en torno a ella y se ha empezado a desmitificar el mito de Bolívar. Para desmitificar mitos no se necesita a las autoridades. Bien sea por miedo, compromiso, intereses propios, la pasividad y el conformismo son siempre una salida cómoda. El pueblo, la cultura popular, puede creer en ellos o está en sus manos revisarlos, aún más contando con versiones de la historia provenientes de sus miembros: las contramemorias. Es una cuestión de tiempo, voluntad y valentía, como la que muestra esta obra.

El libro se trata de justicia, de que sí se puede hacer justicia a través de la recuperación de la memoria, porque, como dijo Walter Benjamin, la cultura hegemónica es amnésica.

Bibliografía

- Aguirre Rojas, Carlos Antonio. (2003). *Mitos y olvidos en la historia oficial de México. Memorias y contramemorias en la nueva disputa en torno del pasado y del presente histórico mexicanos*. México: Editorial Quinto Sol.
- Benjamin, Walter. (1940, Traducción de Jesús Aguirre (1973)). *Tesis sobre filosofía de la historia*. Madrid: Taurus.

⁸ Flachsland, Cecilia (2003): *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Campo de ideas.



- Flachslund, Cecilia. (2003). *Pierre Bourdieu y el capital simbólico*. Madrid: Editorial Campo de ideas.
- Mate Rupérez, Manuel-Reyes (2011). *Tratado de la injusticia*. XX Conferencias Aranguren. En: ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política No. 45, julio-diciembre, 2011, 445-487.
- Rosero, Evelio. (2012). *La carroza de Bolívar*. Barcelona: Tusquets Editores.
- Sañudo Torres, José Rafael. (1925). *Estudios Sobre la Vida de Bolívar*. Pasto: Editorial Cervantes.



Emergencias filosóficas sobre la educación en este momento actual de crisis.

Luis Fernando Valero Iglesias⁹

Introducción

En la tercera acepción del diccionario de la Real Academia de la Lengua la palabra emergencia es definida como “Situación de peligro o desastre que requiere una acción inmediata.”, creemos que nadie duda que la situación que vivimos en estos momentos sea de ese calibre y requiere una acción inmediata.

Partamos del hecho contrastado que en la escala evolutiva de los seres vivos el ser humano es el único animal que necesita un largo periodo de aprendizaje y conforme hemos ido avanzado en el proceso de socialización la educación ha alcanzado mayor importancia; hasta hace relativamente poco, un analfabeto podía vivir bien, tener trabajo, tener familia y tener un nivel de vida aceptable, hoy, en esta sociedad globalizada, la educación es un bien imprescindible para poder entrar en el mercado de trabajo. Y cuando digo educación me refiero a tener un nivel de educación reglado, algo más que las cuatro letras que se decía un tiempo atrás. Hoy sin educación no se es.

Desde hace cinco años ha habido un salto en el proceso de social económico en el mundo que denominamos la crisis y que está generando cambios sustantivos, profundos, en la manera de ser y estar en el mundo y uno de los aspectos que está siendo más fuertemente

⁹ Luis Fernando Valero Iglesias. Profesor Titular de Universidad. En la Universidad Rovira y Virgili Tarragona. España. Área de Trabajo teoría e Historia de la Educación. Ha sido Profesor en Universidad Pontificia Javeriana y Universidad Pedagógica Nacional, Colombia; Universidad Nacional de El Salvador; Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador; Universidad de Barcelona; Universidad de Salta, Argentina; Universidad de La Plata, Argentina. Universidad de los Andes, San Cristóbal, Venezuela. UPEL de Rubio; Profesor Visitante de la universidad Nanterre VIII, Paris, Francia. **Publicaciones:** Sexo y Juventud. Una investigación sociológica (1969); Universidad y Política (1978); Monseñor: la voz (1992); Epistemología y Sociología de la Ciencia (1996); Educación y economía. Cómo comprender los conceptos básicos de su relación (1996); Pedagogía Social (2007); Educación en valores. Sociedad Civil y Desarrollo Cívico (2008); Pobreza y voluntariado (2011), entre otros. E-mail: iglesias1939@gmail.com



cuestionado es el de la educación, por ser ésta, esencial, para poder estar y ser en el mundo como trabajador para poder tener un salario para poder vivir.

La educación se ha convertido por mor del proceso tecnológico en una llave esencial para poder trabajar y ello ha modificado la visión que se tenía del papel que jugaba la educación en la sociedad. Antes, la educación servía para ser, hoy, la educación sirve para estar. Antes saber, estar educado no era esencial, los que tenían poder, dinero, etc. tenían sus escribas, sus mandarines que les hacían las cosas “educadas” y ellos se dedicaban a la guerra, etc.

En esta etapa que vivimos en donde la tecnología, y la economía ha sufrido un cambio profundo desde los años ochenta del siglo pasado, cuando el mundo entró en una nueva era, caída del muro de Berlín, las decisiones políticas de gobernantes como Margaret Thatcher, Reagan, (ayudados por Juan Pablo II) así (Malefakis, 2012, 28) señala: “Los efectos de la elección de Reagan fueron múltiples, pero sobre todo ideológicos. Mucho más que cualquiera de sus predecesores, Reagan elevó la desconfianza casi instintiva de los estadounidenses en el papel del Estado a la categoría de dogma mientras, de forma simultánea, glorificaba las supuestas virtudes eternas del libre mercado. Esta nueva forma de pensar coincidió con la perspectiva similar que tenía Margaret Thatcher en Gran Bretaña y se convirtió en un fenómeno mundial denominado neoliberalismo o “pensamiento único”; tomando conciencia de que la educación era clave en el proceso productivo y en el control social y entraron a saco favoreciendo un post capitalismo en donde la producción es entendida como mercancía y lo único que cuenta es el beneficio, puro y duro basado básicamente en la especulación financiera y todo aquello que produce beneficios abduce a todo y la educación ha entrado en este terreno, desde los años ochenta la educación ha sido incluida en los negocios de fuerte rendimiento.

Pedagogía versus economía

La Pedagogía como ciencia de la educación ha sido reemplazada por la economía y para ello hay que ordenar “la empresa”, la escuela, que ha sido conquistada para la organización escolar productiva y la educación debe ser organizada para fomenta la productividad, la competitividad y el rendimiento, por ello se hace inversión en ella la cual debe ser rentable, de

aquí el cambio de lenguaje en vez de cooperación, solidaridad, valores humanístico, se tiene que desarrollar competencias competitivas, el alumno es un cliente, el educador es un tutor o un entrenador, que acompaña y exige el máximo rendimiento, la institución escolar, sobre todo en los niveles superiores, ofrece productos no carreras ni saberes.

(Brunet y Altaba, 2009, 173) afirman: “Para la OCDE (1997), los Gobiernos deben poder y querer renovar las instituciones educativas en tanto que éstas han de jugar un importante papel en una economía basada en el conocimiento. El reto de la renovación es que ésta se produce mediante una subyugación de las finalidades de la educación a la racionalidad económica, contemplada como una de las estrategias óptimas para ajustar el mundo de la educación a las demandas de mercado. De aquí, por ejemplo, el desafío de convertir las universidades en instrumentos de la economía basada en el conocimiento. Como actores centrales en la economía basada en el conocimiento, se espera que las universidades desempeñen un papel activo en promover los cambios tecnológicos, la innovación, y que encaucen el desarrollo de las competencias del alumnado hacia los requerimientos laborales”.

El proceso evolutivo del ser humano en esta última etapa de nuestra civilización occidental, la era tecnológica los avances son rapidísimos y hacen obsoletos, los modelos tecnológicos, teléfonos, Ipad, Iphone, Smartphone, pantallas digitales, plataformas virtuales, (Moodle, Chamizo, Caroline, Dokeos...) etc., obligando a un cambio continuo y modificando el acceso a la información, y ello hace que la escuela, tal como la conocemos hoy, que pertenece a la era Gutenberg, no sea capaz de mantener las esencias y de ayudarse, con la tecnología ya que esta sustituye el hecho educativo en vez de complementarlo, por ello creemos que el proceso de acceso a la información requiere otro planteamiento que el que actualmente se está desarrollando en el sistema educativo por ello Ricardo Díez-Hochleitner, experto reconocido en este campo señala: “El desafío de nuestro tiempo es mucho más amplio. Estamos probablemente ante el surgimiento de una nueva era, de una nueva civilización en la que el trabajo es el bien máspreciado en vez de una maldición divina, en la que las comunicaciones (los multimedia y el ciberespacio) ponen al alcance de todos una información casi inabarcable, en la que todo se globaliza mientras crece el conflicto con lo más próximo y local de cada cultura, y en la que casi todo es posible y nada es cierto.”(Ver webgrafia)



La prueba de ello es la economía en su aspecto financiero, en donde se mueve, miles de millones de dólares o euros de una a otra parte del planeta, sólo con apretar una tecla, la economía ha incorporado de qué manera la tecnología, y ya hemos visto las consecuencias de esa economía especulativa, no productiva. Observamos tristemente como en muchos países a pesar de las inversiones en educación la escuela genera situaciones que son preocupantes, y en cuanto a los aspectos educativos voy a referirme a los datos de la realidad española para darnos cuenta, que estamos en una grave emergencia y desde ahí ver de construir el marco de opciones que requiere tal situación.

En España a pesar los avances de los últimos treinta años del siglo pasado, desde el año 2000, la población adulta española con estudios no superiores a los obligatorios se ha reducido en 15 puntos porcentuales pero aún está lejos de las medias de la (OCDE, 2012, 07, 11) y de la Unión Europea. En España se estima que el 52% de los adultos jóvenes de hoy accederán a programas terciarios de tipo A, a lo largo de su vida. Tanto la media de la OCDE como la de la Unión Europea superan a España, alcanzando el 62% y el 60% respectivamente.

Curiosamente España, tiene un dato interesante, destina 10.094 dólares al año de gasto público por cada alumno en la educación pública, un 21% más que la OCDE y la UE. Este gasto es superior en todos los niveles educativos: infantil, primaria, secundaria y terciaria y en cambio el índice de fracaso escolar: es del 31.2%. Por otra parte España es uno de los lugares donde hay más jóvenes pasando "Los lunes al sol" película de Fernando León de Aranoa, (2002), que muestra la pavorosa realidad del paro en España, ya antes de estar la crisis del 2007. El 23,7% de los chicos y chicas entre 15 y 29 años no está ni empleado ni recibe ningún tipo de formación. Es uno de los porcentajes más elevados de la OCDE -ocupamos el puesto cinco de un total de 33 países-, donde, de media, los 'ni-nis' (ni trabajan ni estudian) 1.900.000. El paro juvenil supera ya el 50% y de ellos. (El Mundo 11/9/12.)

Pedagogía la necesidad de una reconversión

Ante esta situación es necesario plantearse crear una dinámica en el hecho educativo que motive a una solución de inserción, no de una manera dependiente sino de una manera creativa.

Igual que Paulo Freire redireccionó el hecho educativo a que fuera el sujeto educable el creador de su educación y en vez de ser pasivo se convierta en activo lo mismo debemos hacer nosotros ahora en la educación, el acceso a la información y la tecnología. Paulo Freire señaló en su "Pedagogía del oprimido": "Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo" (Freire,2001,22)

Y afirmó así mismo el educando debe buscar con ayuda del educador: "los educandos van desarrollando su poder de captación y de comprensión del mundo que, en sus relaciones con él, se les presenta, no ya como una realidad estática, sino como una realidad en transformación, en proceso". (Freire,2001,32)

"... La tendencia entonces, tanto del educador-educando como la del educando-educador, es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción: pensarse a sí mismo y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción" (Freire,2001,35)

La educación debe ayudar a recibir la realidad educativa como un refuerzo permanente en donde el educando debe percibir críticamente el mundo donde está. Y hoy, en esa construcción educativa el hecho tecnológico, el uso de la tecnología no puede ser ignorado y habrá que encontrar un encaje y ello generara tensiones como las desarrolló la invención de la escritura, recordemos el diálogo de Sócrates en el Fedro sobre el mito de Theuth y Thamus sobre la imposibilidad de que las letras puedan recoger la memoria y reflejar la vida.

Al igual que el Informe de "Educar para el siglo XXI" que elaboró con extraordinario acierto la Comisión presidida por Jacques Delors, en un alarde de omni-comprensividad, con un amplio análisis, apretada síntesis, visión a largo plazo e inspiración humanista, junto con el más exquisito respeto a la gran diversidad de circunstancias y culturas hoy debemos intentar buscar una visión parecida adaptada a la realidad del mundo actual, pero nos tememos que estamos lejos de estos principios expuestos en el informe Delors.

Hoy se está más en: "La introducción de mecanismos de mercado en la gestión pública tiene como meta la transformación de la cultura de lo público acercándola a los valores del mundo privado empresarial, sustituyendo los modelos normativos de ciudadanía por los de intercambio entre servidor y cliente, introduciendo elementos de competencia y mercado frente a los viejos modelos jerárquicos y burocráticos. (Brunet y Altaba, 2009,174)

Quizás por eso la Unión Europea está en la actual crisis sin encontrar el camino de una construcción más armónica que vuelva a hacer recuperar el papel que ha jugado hasta ahora Europa en el mundo.

Se ha olvidado una vez más lo que señaló Paulo Freire: ““La educación funciona o bien como un instrumento que se utiliza para facilitar la opresión de las generaciones... o se convierte en `una práctica de la libertad”” (Freire, 1993,15).

En 1978 se celebró en la ciudad La Antigua de Guatemala una reunión en la sede la FUPAC Federación de Universidades Privadas de Centroamérica, en un momento en que esas universidades eran punteras en varios aspectos de la teoría socioeducativa, conviene recordar el papel de esas universidades en las sociedades de Centroamérica, entonces se daba la revolución sandinista, luego fallida en su realización, los movimientos de liberación del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional, también fallido, las universidades de la FUPAC hicieron, desarrollaron planes de toda una pedagogía política y democrática para elevar el nivel especial de los pueblos de Centroamérica en esos momentos Ignacio Ellacuría, rector de la UCA DE El Salvador, dijo lo siguiente sobre la universidad y su papel.

Demasiadas universidades han sido concebidas no como instrumentos de saber sino de dominación, universidades católicas para el fomento de esa fe y así de otras religiones, es decir que la universidad sirve a unos intereses muy lejos de aquellas intenciones primeras de la Universitas medieval cierto que no todos los profesores se ponen en ese servicio, pero en las universidades también nacen los críticos más profundos a esa situación la universidad es claramente un situación de politización.

Nosotros nos apuntamos a esa tesis, la universidad debe ser la levadura que sea capaz de fermentar un nuevo pan del saber sobre todo observando cómo está la actual situación de invasión del mercado, en el peor sentido del término, de mercadeo del hecho educativo superior.

En El País salió publicado un trabajo sobre cómo están las universidades:

“El modelo actual de la Universidad está en entredicho. Los campus se encuentran en un punto de inflexión generado por la merma de los recursos públicos, un número de licenciados que el mercado laboral español no es capaz de absorber y la necesidad de mejorar unas discretas cuotas de investigación respecto a otros países europeos. Ante este panorama, el Gobierno prevé

remodelar de arriba abajo la Universidad tanto en relación al contenido (eliminar la Selectividad, revisar el catálogo de titulaciones...) como la estructura. Para abordar esta última, ha encargado un informe a una comisión de expertos que se espera tener listo para diciembre. El documento debe trazar las líneas del nuevo modelo de gobernanza de las universidades, que incluye desde revisar los órganos de gobierno de los campus (quién manda y cómo se eligen los directivos) hasta el sistema de financiación (qué parte de los fondos serán públicos y qué parte, privados) y la forma de contratar al profesorado".(El País, 2012, del 11, 35). Y en Lago (2012): "Porque sin duda, necesitamos que las universidades reasignen sus recursos. Esto es impopular y encaja mal con un igualitarismo mal entendido y que está en base de buena parte de nuestras dificultades para destacar y ser líderes en algunos campos"

La educación universitaria está en una situación harto compleja. Hay una impresionante reducción de los recursos públicos para la educación pública, en todos sus niveles, a pesar de lo criticada que es, debe aceptarse que la educación pública es un modelo de equilibrio social y es, aunque se quiera negar, la conquista de derechos de las personas en la construcción del Estado de Bienestar, el cual con la crisis está en franco retroceso.

¡Cuándo comenzó la nueva situación!

El comienzo de toda esta situación aplicada a la universidad comenzó el año 1999 con la declaración de la Organización Mundial del Comercio. OMC que liberalizó la Educación Superior declarando que ésta fuera un bien comercial como los zapatos, las patatas o los ordenadores y como consecuencia de esos polvos el mercado está entrando a saco en la Universitas actual. (Ver Valero Iglesias , 2005).

Ello está conllevando que hay una cierta confusión sobre el papel que debe jugar la universidad en esta fase del desarrollo social y qué papel debe jugar ésta en un mundo globalizado con la nueva tecnología de la información tal como señalan (Altabach,1999 y Slaughter&Leslie, 1999).Y el trabajo de (Bruce Johnstone1998).

Conviene no olvidar que nos encontramos organismos internacionales como El Fondo Monetario Internacional, FMI, el Banco Mundial y otros organismos parecidos que están

por ayudar a la educación pero cuyos conceptos fundamentales para la docencia y la investigación pero en una línea de privatización, desregulación y "orientación por el mercado".

Debe analizarse el papel que juegan instituciones como el Banco Mundial en donde su enfoque tiene como objetivo la empresa "educativa" que consiste en transformar los servicios respectivos en ramas rentables para la aplicación de capital privado, para ahorrar el gasto "improductivo" de las finanzas públicas para que los sistemas de enseñanza, cuyos fondos deberían en cambio servir para otorgar subsidios y estímulos de diverso orden a la inversión corporativa. Privada que a su vez de acuerdo con la OMC, tender a que la liberalización globalizada de los servicios educativos privatizados sean transformados en objeto mercantil.

En una palabra lo que se pretende es generar los incentivos apropiados es introducir la competencia entre las organizaciones públicas y que hagan creíble la posibilidad de pérdida de la prestación. Así, el Estado garantizaría el mantenimiento del servicio, pero no la subsistencia de organizaciones concretas. Se acabaría, así, con la anomalía presupuestaria que implica que las organizaciones mal gestionadas son las que reciben mayores recursos y, en cambio, aquéllas que destacan por su eficacia y eficiencia fueran penalizadas presupuestariamente. Los ciudadanos, por su parte, podrían dirigirse a un mercado o cuasi mercado público (o público/privado) de servicios, eligiendo entre proveedores distintos aquél que más se ajuste a sus necesidades o a sus preferencias... Con ello se fomenta desde esos organismos que el capital vaya a aquellas carreras que tienen aplicación inmediata para el mercado y que sean rentables, se tiende a crear empresas mixtas para la investigación corporativa de acuerdo con los objetivos de la OMC y ello está dando a un impresionante mercado de títulos, acreditaciones de toda índole en donde no es oro todo lo que reluce sobre todo en cuanto a calidad educativa y el papel que debe jugar el saber en la conformación del ser humano y su repercusión en lo social.

Conviene recordar lo que está siendo en la práctica el proceso Bolonia, que es hijo directo de la desregulación de la educación superior, pedida por los Estados Unidos a la OMC en 1996 y llevada a cabo en 1999, ver al efectos (Valero Iglesias 2004, 2005, 2006, 2007, 2008)

Y así la declaración de Lisboa afirma claramente: en su punto 2: "Las universidades y la sociedad del conocimiento: La principal misión de las universidades europeas es preparar a los jóvenes y adultos para su papel en la sociedad del conocimiento, en la cual el desarrollo económico, social y cultural depende sobre todo de la creación y de la transmisión del

conocimiento y las habilidades. Las sociedades modernas, en mucha mayor medida que las sociedades agrícolas y manufactureras de siglos pasados, dependen de la aplicación del conocimiento, de competencias de alto nivel, del espíritu emprendedor y de la explotación adecuada de los sistemas de comunicaciones y de las tecnologías de la información. Una de las fortalezas de las universidades europeas es precisamente su capacidad de desarrollar estas habilidades a través de una educación disciplinada y con un componente práctico basada en la investigación fundamental, que es una de las funciones principales del sistema universitario.”

Si leemos las declaraciones de todas las reuniones celebradas sobre el papel de la universidad donde el papel de la universidad es definido: Bolonia, París, Praga, Berlín, Bregen, Lisboa, Glasgow, Graz nos daremos cuenta que hay una gran diferencia del dicho al hecho y a pesar de las buenas intenciones las universidades públicas hoy en la Unión Europea tiene serios, muy serios problemas de financiamiento y para cumplir los maravillosos planes expresados en esas reuniones que hemos citado y su orientación subliminalmente va siendo acaparada por el mercado.

En http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf

(Recuperado el 30 de noviembre del 2012)

Ya es un lugar común decir que la Universidad ha perdido el monopolio en lo que se entiende por Educación Superior, hoy, se concibe la educación superior como la adquisición de un traje a la medida, sé lo que quiero, lo busco y lo compro. Esto puede tener ventajas pero también tiene muy serios inconvenientes.

Tal como señala Rhodes 2001 en sus artículos continuamente habla de transformación, restauración, recuperar, confianza, obligación. La realidad educativa si la miramos en la universidad nos damos cuenta que ha entrado en una deriva que es imposible sostener y hay mucha bazofia en el presente; es inaceptable que hayan crecido las universidades y los Centros de Estudios Superiores como hongos, por ejemplo, ¿es válido que en un país como el nuestro, España, con 46 millones de habitantes tengamos más instalaciones universitarias 75, y que Alemania con 80 millones de habitantes, tenga 56?

Tristemente la universidad se ha convertido en un símbolo en estatus social y político. Creemos que ha pasado lo mismo que con los aeropuertos y las estaciones del AVE, que



muchos son inoperantes y han consumido una cantidad ingente de recursos para nada, y esta situación está poniendo en peligro el verdadero papel de la Universidad y ello se ha observado con los recortes, en algunos casos impresionantes que se han hecho en las universidades públicas.

Por otra parte la crisis ha generado una de demanda que se ha intentado paliarse con una oferta que en absoluto se corresponde con la demanda en el año 2011, en España, se encuentran verificados 2.413 grados universitarios, 2.758 másteres oficiales y 1.680 doctorados. Para el curso 2011-2012 se espera que el número de estudiantes matriculados en enseñanzas de grado y de primer y segundo ciclo en el Sistema Universitario Español (SUE) se sitúe en el entorno de 1.486.000 estudiantes, mientras que el máster alcanzarán los 125.000 estudiantes. Todos ellos, junto con los estudiantes que están realizando doctorado, elevan la cifra de estudiantes matriculados en el SUE hasta 1.650.000 estudiantes.

Que ocurre en la práctica, según datos del propio Ministerio de Educación, Cultura y Deporte que con un tamaño medio de grupo de 55 alumnos. El 42% de las titulaciones en las universidades públicas en el curso 2008-2009 no llegaba a ese mínimo y por ello no son “rentables”. Y no son rentables por que se ha retraído la matrícula con el aumento sustancial de las matriculas universitarias. Toda esta situación está proyectando un serio caos en las universidades pues a la vez se ha retraído la contratación de profesorado, no se cubren las bajas de jubilación y se va a una precarización de la docencia y la investigación universitaria

Todo lo anterior no es óbice para que la educación a nivel mundial este teniendo un crecimiento exponencial y una masificación la tasa bruta de matrícula (TBM) a nivel mundial pasó de 13 millones de estudiantes universitarios en 1960 a 137 millones en el 2005. (UNESCO, 2007, 132).

La educación, la sangre de la economía en la sociedad del conocimiento

La educación se ha hecho permanente dado el crecimiento exponencial del conocimiento: en el año 2005 las corporaciones de EE.UU. gastaron 15 mil millones de dólares en entrenar a sus empleados y en fomentar la educación continua y permanente.

En 1995, punto de partida de la ofensiva de la OMC, el mercado global para la educación superior se estimaba en un volumen próximo a los 30 mil millones de dólares. Algunos

años después, a principios de los años 2000, un estudio del banco Merrill Lynch calculó que el “mercado mundial del conocimiento”, sólo a través de Internet podría superar cifras del orden de los miles de millones de dólares en el primer lustro de este siglo. Son numerosos los artículos sobre el problema los volúmenes de negocios giran en torno a cifras astronómicas, que contrastan con las cifras del financiamiento de la educación pública siempre acotadas, sometidas a ajustes y recortes permanentes en las más diversas geografías y territorios. Son magnitudes de dinero sin precedentes las que están por detrás del fenómeno irresistible y, por sobre todo de la irreversible de la mercantilización educativa; un punto clave sobre habrá que volver para precisar su significado

En la película “Inside job” (también conocida como Trabajo confidencial y como Dinero Sucio) es un documental de 2010 sobre la crisis financiera de 2008 dirigido por Charles Ferguson se ve claramente la complicidad de la Universidad con el mercado.

.Esto nos da una medida de por qué debemos repensar la universidad no podemos ignorar la mercantilización del fenómeno educativo y especialmente de sus resultados, y que el fenómeno de la globalización es un mantra que puede ser una inmensa trampa saducea en donde puede, como está ocurriendo en España, una inmensa campaña de desprestigio de la educación pública, afirmando que es ineficaz por ser un pozo sin fondo donde se pierden los recursos y por ello hay que “racionalizar” los recursos y que mejor que entregar esas instituciones al capital privado por aquello de que “el ojo del amo engorda al caballo” el problema es que se explota al caballo hasta la extenuación y cuando no sirve se le abandona después de haberle sacado todo el rendimiento.

La revista The Economist, (2012/01/1) se señala:

“Nonetheless, there is growing anxiety in America about higher education. A degree has always been considered the key to a good job. But rising fees and increasing student debt, combined with shrinking financial and educational returns, are undermining at least the perception that university is a good Concern springs from a number of things: steep rises in fees, increases in the levels of debt of both students and universities, and the declining quality of graduates”.



(Sin embargo, hay una preocupación creciente en América sobre la educación superior. Un grado siempre se ha considerado la clave de un buen trabajo. Pero el aumento de tarifas y el aumento de la deuda estudiantil, combinada con la reducción de los rendimientos financieros y educativos, están socavando al menos la percepción de que la Universidad es una buena preocupación surge de una serie de cosas: empujadas subidas de tarifas, aumentos en los niveles de deuda de estudiantes y universidades y la decreciente calidad de graduados) (La Traducción es automática).

Y en España el rector de la universidad privada CEU San Pablo, ha señalado en los varios periódicos: “Estamos viviendo un momento de crisis de Universidades públicas y su financiación, pero es contradictorio con la idea de crisis general de la universidad. Cada vez hay más personas que quieren tener un título universitario y cada vez hay más títulos que quieren ese reconocimiento universitario. La prueba es el número de grados y posgrados que están acreditados por la ANECA. Son varios miles y esto es una verdadera locura”

Todo esto es por lo que señala el artículo de The Economist: “El costo de la Universidad por estudiante ha aumentado casi cinco veces la tasa de inflación desde 1983 haciéndolo menos asequibles y aumentando la cantidad de deuda que debe asumir un estudiante. Entre 2001 y 2010 del 23% de los ingresos anuales promedio se elevó el costo de una educación universitaria al 38%,”

Ello es una prueba irrefutable de cómo el mercado se está apoderando de la universidad. “Ya nadie niega sobre el inmenso volumen de negocios en donde ya ni se puede cuantificar de un año para otro por las cifras astronómicas que está moviendo el negocio de la educación tanto pública como privada y que son magnitudes de dinero impresionantes que demuestran del fenómeno irresistible y, por sobre todo, que es lo más preocupante lo irreversible de la mercantilización educativa; y que creemos que es necesario tener en cuenta y decidir algunas cuestiones.

Martha Nussbaum(2010), señala en su libro “Sin fines de lucro” afirma que se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes, pero se trata de cambios que aún no se sometieron a un análisis profundo. Sedientos de



dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia.

“Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo”. (Nussbaum, 2010, 20)

La educación y el mercado

La Conferencia Sindical Mundial de la Enseñanza y del Foro Mundial de la Educación, que sesionó en Porto Alegre 2012, afirmaron contundentemente que hay una campaña de un proyecto neoconservador y neoliberal, y por ello es necesario retomar los principios de “una educación liberadora inclusiva, capaz de promover una ciudadanía activa, intermulticultural y planetaria”.

Hay que analizar en profundidad dada la realidad actual de la economía, el debilitamiento de lo que se llama el Estado de Bienestar, hay que decidir cual, es la relación de los términos “mercantilización y educación”

Que hay un derecho de educación privada es obvio pero observa cómo hemos apuntado en otros momentos a una tendencia derribar la educación pública, rebajando sus presupuestos y fomentando con medidas como el cheque escolar, el bono escolar la educación privada con el argumento del derecho a elegir la cuestión es si Educación Pública, debe ser privatizada con el argumento que no es rentable, ni es eficiente, lo cual no creemos.

La crisis está invirtiendo una curva que ascendía “El curso 2012-2013 se abre con una disminución de un 5% en el volumen de alumnos matriculados en centros privados no concertados de Madrid respecto al año anterior”, explican en la Asociación de Centros Autónomos de Enseñanza Privada (ACADE) que aglutina a 3.600 colegios y academias. “Con 180.216 estudiantes, sobre los 189.396 matriculados en el año 2011-2012, la enseñanza privada representa en esta comunidad el 15,8 % del total del alumnado no universitario. Los padres

tienen miedo de no poder pagar un colegio privado y prefieren que el entorno de su hijo sea constante. El País”. (Silió,2012,35 en El País el 13, del 2012)

El argumento de que lo privado se administra mejor en un mantra, viendo que los bancos que eran muy rentables y muy eficientes pero la avaricia, la soberbia, y la corrupción han generado una crisis pavorosa a nivel mundial, y algunos de ellos quebraron; en primer momento de la crisis todos los líderes de los países occidentales afirmaron que había que embridar y poner nuevas reglas al capitalismo financiero, y de momento la solución fue socializar las pérdidas y que fueran los impuestos de los pueblos los que salvaron de la catástrofe a los bancos privados y a algunas empresas importantes como la General Motors, luego se ha visto como salvados y renacidos los bancos privados y las empresas ha comenzado una inmensa campaña a privatizar todo aquello que es rentable, la sanidad, la educación, la pregunta es ¿es eso lo que desean los pueblos?

Es eficiente privatizar las ganancias y socializar las pérdidas, es adecuado dejar que la educación eduque a los niños y jóvenes en un mundo individual e insolidario en donde cada uno mira solo para sí o hay que educar para la solidaridad y la ética en las relaciones humanas.

Martha Nussbaum en su libro “Sin fines de lucro” señala claramente al inicio de su libro “Estamos en medio de una crisis de proporciones gigantescas y de enorme gravedad a nivel mundial”. “Me refiero a una crisis que, con el tiempo, puede llegar a ser mucho más perjudicial para el futuro de la democracia: la crisis mundial en materia de educación” (Nussbaum, 2010,19,20)

Martha Nussbaum denuncia como se está educando mal a los jóvenes y si ello continua así, las próximas generaciones humanas serán maquinas utilitarias en vez de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos. Y de tener una capacidad crítica.

Creemos que es necesario hacer frente a esta situación real y objetiva.

Hay elementos de juicio suficientes para poder afirmar que dentro del panorama mundial hay todo un ataque sistemático a la educación pública y ello se observa como señala Teresa García Gómez (2010) “No solo a partir de este momento vemos apropiaciones de nuevos ámbitos, nuevas conquistas del capitalismo, sino que ahora todo va a ser sometido a la gestión privada. Digamos que se produce un cambio de dirección: se pasa de una situación en la que parte de la población busca unos bienes de saber que controla la escuelas y universidades



privadas en tanto que más cercanos a las posibilidades de ascenso social y de riqueza económica, a otra situación en la que tendencialmente ha desaparecido las posibilidades de un bien de conocimiento gestionado en las escuelas y universidades públicas, dado que la gestión privada se ha apropiado de esos espacios. Ya no se va a un sitio, sino que se está en él”.

En: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127902877410.pdf.

(Recuperado el 1 de diciembre del 2012)

No podemos por menos de hacer contar como termina Martha Nussbaum su libro ya citado “Sin fines de lucro”, “Si el verdadero choque de civilizaciones reside, como pienso, en el alma de cada individuo, donde la codicia y el narcisismo combaten contra el respeto y el amor, todas las sociedades modernas están perdiendo la batalla a ritmo acelerado, pues tan alimentando fuerzas que impulsan a la violencia y a la deshumanización, en lugar de alimentar las fuerzas que impulsan a la cultura de la igualdad y el respeto. Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades de sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y sentimientos y también con naciones capaces de superar el miedo a la desconfianza en pro de un debate signado por la razón y la compasión. (Nussbaum, 2010, 189).

Bibliografía.

- Altbach, Philip (1999) Perspectives on Private Higher Education. In: Altbach, P. (ed.) Private Prometheus: Private Higher Education and Development in The 21st Century. Westport: Greenwood.
- Bruce Johnstone. (1998) “Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: informe sobre los progresos de las reformas en el mundo”. Banco Mundial. Documento preparado para la Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, realizada en París en octubre
- Brunet Icart Ignacio y Altaba Dolz Eugenia (2009). Reformas Educativas y Modelo de Mercado. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de la Educación. Artículo Nº.8. Diciembre.
- Díez-Hochleitner, Ricardo (1996) La educación para el siglo XXI. Toda una vida para aprender.
En:



http://www.seringenieros.com.ar/media/users/3/189512/files/32609/UNESCO_-_Educacion_para_el_SXXI_-_DIEZ_3_S.pdf

- Ellacuría Ignacio (1980) Universidad y Política. ECA. En: <http://uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Universidad%20y%20politica.pdf>
- Freire Paulo (2001) Pedagogía de la indignación Madrid: Morata, 2001. También en: <http://www.youtube.com/watch?v=oQWQDIveZeQ>
- García Gómez, Teresa (2010). La mercantilización de la educación: en Revista Electrónica Interuniversitaria de .Formación del Profesorado (REIFOP)
- En http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127902877410.pdf (Recuperado el 1 de diciembre del 2012)
- Lago Peñas, Santiago (2012). Universidades, investigación e incentivos.
- En <http://blogs.elpais.com/res-publica/2012/11/universidades-investigaci%C3%B3n-incentivos.html> (Recuperado el 30 de noviembre del 2012)
- Malefakis, Edward: (El País.14 Noviembre 2012):
- Nussbaum, Martha (2010). Sin fines de lucro. Buenos Aires. Ed. Katz
- OCDE (2012) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español. En
- Silió, Elisa.(2012). Migración lenta y silenciosa en las aulas. Madrid. El País.
- En <http://www.todofp.es/dctm/todofp/panorama-ocde2012.pdf?documentId=0901e72b81416fd3> (Recuperado el 30 de noviembre de 2012)
- Slaughter, Sheila y L. Leslie, Larry. (1999). Academic capitalism. Politics, Policies and the Entrepreneurial University. Johns Hopkins University Press
- The Economist. (2012) "American universities represent declining value for money to their students". 1/12/2012
- Valero Iglesias, Luis F. (2004) Algunas consideraciones de hacia dónde se encamina la universidad con la convergencia europea Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de la Educación. Diciembre. Artículo. Nº.8. Diciembre. Ver: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre04/article08.pdf>
- Valero Iglesias, Luis F. (2005) Valero Iglesias. El sinuoso camino de El Catoblepas. n.43. Septiembre. Ver: <http://www.nodulo.org/ec/2005/n043p19.htm>



- Valero Iglesias, Luis F. y Pereira Domínguez, Carmen. (2005) La entrada en el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de los Valores que proyecta Universitas Tarraconensis Revista de Ciencias de la Educación. Artículo Nº.7. Diciembre. 7. Ver: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre05/article07.pdf>
- Valero Iglesias, Luis F. (2006) Algunas consideraciones sociales sobre la convergencia universitaria en Europa. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de la Educación Artículo Nº 7. Junio. Ver: <http://www.fcep.urv.cat/>
- Valero Iglesias, L.F; Solé Blanch, Jordi (2008). La Reforma Bolonia de EEES y su afectación por la crisis de las subprimes. Universitas Tarraconensis. Revista de Ciencias de la Educación Artículo 8. Diciembre. Ver <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/desembre08/article08.pdf>

Películas

- Leones por corderos. <http://www.youtube.com/watch?v=jh01p06Szcs>
- Inside job <http://www.youtube.com/watch?v=hJtCaz0HIzk>



Maestros e intelectuales en la educación colombiana.

Ana Gloria Ríos Patiño¹⁰

El propósito de mi intervención en este evento es compartirles el trabajo de investigación que, junto con el profesor Germán Guarín Jurado hemos venido trabajando durante los últimos cuatro años, inscrito en la línea de Investigación Alternativas Pedagógicas del Grupo de Pedagogía de la Universidad de Manizales.

Se intenta, con un grupo de estudiantes de la Maestría en Educación Docencia (Julián Reinoso, Claudia Milena Henao, Richard Millán, Alejandro Vásquez), construir un marco teórico referencial, desde el pensamiento de Intelectuales que en el país le está apostando a transformaciones sociales potenciadoras reales.

Se trata, en suma, de tocar las marcas vitales de los sujetos (maestros) de investigación y adentrarse en los modos, visiones de mundo, lecturas de época y motivaciones desde los cuales expresa sus miradas de la educación; desde la autobiografía como punto de partida para la investigación, entendida como una búsqueda epistémica de afectaciones vitales, que puesta en escenario de análisis, cobra otras dimensiones, muestran otras perspectivas y ofrecen una vista más clara sobre los verdaderos intereses de investigación.

¹⁰ Ana Gloria Ríos Patiño. Nacionalidad: colombiana. Ph. D, en ciencias pedagógicas de la Universidad de la Habana. Magister en orientación y consejería de la Universidad de Antioquia. Docente e investigadora de la universidad de Manizales, Colombia. Ha publicado artículos en revistas de circulación nacional e internacional. Ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales y ha ocupado varios cargos de dirección en la Universidad de Manizales, Colombia. Ha sido ponente y profesora invitada en universidades colombianas, chilenas, cubanas argentinas y españolas, entre otras.



Para ello, cada estudiante participante, desde su problemática existencial y laboral, interpreta el pensamiento de algunos maestros e intelectuales (12 en total; 3 de ellos extranjeros) a través de conversaciones con ellos que permiten construir rutas de trabajo en las instituciones educativas desde conceptos fundamentales que permean el ejercicio de aula, tales como: autonomía, creatividad, rendimiento académico, proyectos de vida, pensamiento político y cultura.

Para realizar esta investigación se hizo un análisis comprensivo, es decir, un método crítico de construcción de significado de mundo y sentido de vida con los actores, con los autores, como se sustenta en grandes hermeneutas y fenomenólogos contemporáneos.

Es esta lectura comunicacional lo que nos permite orientarnos en el pensar, en la acción, haciendo preguntas, concitando versiones de realidad, tanteando respuestas, soluciones a grandes problemas humanos epocales, que ayudan a configurar nuestra investigación. Al acercarnos a esta construcción metodológica y social de problemas encontramos rumbos, siempre direccionados por la dinámica misma de la investigación.

Planteamiento de las preguntas o problemas de investigación.

No se puede hablar hoy de un pensamiento, de un pensador a secas, se exige al pensamiento historización, historicidad, y acción, pertinencia.

Historizar el pensamiento, ponerlo en acción, en obra, convoca una profunda ética del presente, convoca una estética, un acto creativo del presente, que corre los riesgos políticos del totalitarismo pragmático, utilitarista, del tecnicismo, la laboriosidad industrial, el eficientismo economicista. Saber actuar no es tanta competencia profesional bajo lógicas de capital. Es indispensable, entonces, estudiar los usos lingüísticos pragmáticos del pensar historizado, a la vez que indagar cómo este pensamiento práctico se hace teórico y categorial, modo casi universal del pensar entre maestros e intelectuales.

Lo que está en juego es la función política de nuestros intelectuales y maestros, en términos de lo que Gramsci llamó el intelectual orgánico; darnos cuenta desde allí, cómo piensan y por qué, para qué, nuestros intelectuales, ya en razón de sus intenciones, finalidades, posibilidades o utilidad práctica, de sus lógicas de razonamiento y supuestos ideológicos.

Pero, no es suficiente preguntarse por el pensar, es necesario también preguntarse por el intelectual, ¿qué es ser intelectual?

“Los intelectuales son escritores, profesores y artistas que quieren hacerse oír fuera de sus áreas de trabajo sobre cuestiones políticas y sociales. Deberían aportar al debate público argumentos o propuestas que trascendiesen las cautelas del pragmatismo político habitual, para así enriquecer la comprensión y no la confusión o la simplificación de esos temas” Fernando Savater “Ser intelectual significa entender, interpretar, orientar y orientarse en la acción, ayudar a entender y actuar entendiendo, es como uno de los responsables de que el comportamiento tenga base racional; el intelectual tiene que rendirse cuentas él mismo de cada jornada, cada noche, cada morada, ubicándose cada día, cada noche como en algún sentido”. Antanas Mockus

Como investigadores, asumimos al intelectual como aquel que intenta crear desde su pensamiento modos de subjetivación, es decir, nuevas formas de habitar el mundo, más allá de la forma y la sustancia, de la práctica y la teoría. Este intelectual, sugerido por Foucault, invita a los individuos a construirse a sí mismos mediante una ética personal que ellos deben inventar.

El intelectual no puede seguir desempeñando el papel de dar consejos. El proceso, las tácticas, los objetivos deben proporcionárselos aquellos que luchan y forcejean por encontrarlos. Lo que el intelectual puede hacer es dar instrumentos de análisis, y en la actualidad este es esencialmente el papel del historiador.

Se parte de considerar que la tarea del intelectual es trabajar puntos concretos en la educación: en los espacios de trabajo, en las relaciones de los sujetos estudiantes, docentes y comunidad educativa, en las instituciones etc. Es en estos escenarios cotidianos donde se deben dar las resistencias, de diferentes maneras, ya sea de acuerdo a la estrategia del adversario o el blanco del poder.



Ahora bien, el intelectual no debe seguir planteando las preguntas concernientes a solucionar los problemas, en el sentido de decir “esta es la única solución”, pues su función será la de replantear con máximo rigor posible los problemas, adentrarse en ellos, hacerlos trabajar para la conciencia social y no de su egoísmo, debe demostrarlos y mostrarlos en una complejidad clara que logre callar a los profetas, legisladores, y consejeros, en sí, a todos los que hablan por los otros y antes que los otros.

Se espera que el intelectual desde su crítica de lo que decimos, pensamos, sentimos, actuamos en la educación pueda sugerir acciones a los maestros y a las instituciones educativas que favorezcan replanteamientos y transformaciones que conduzcan a un país más incluyente, a partir de las problematizaciones de un grupo de docentes y estudiantes de la Maestría en Educación Docencia.

Problemas centrales abordados en esta investigación:

Concepciones de creatividad y pensamiento político.

- Concepciones de rendimiento académico.
- Conceptos que aportan a la educación superior.
- Concepción de autonomía.

¿Qué intentamos?

Tocar las marcas vitales de los sujetos (maestros) de investigación y adentrarse en los modos, visiones de mundo, lecturas de época y motivaciones desde los cuales expresa sus miradas de la educación.

Desde la autobiografía como punto de partida para la investigación, entendida como una búsqueda epistémica de afectaciones vitales, que puesta en escenario de análisis, cobra otras dimensiones, muestran otras perspectivas y ofrecen una vista más clara sobre los verdaderos intereses de investigación.



Metodología

Dentro de las metodologías de investigación crítica es posible presentar la investigación como una experiencia lectora de la realidad por parte de sujetos históricos y situados en unos contextos y épocas de sentido determinadas y yuxtapuestas. Varios sujetos pueden o no compartir su experiencia del contexto, de la época de sentido. Sus realidades resultan distintas, por lo mismo su forma de pensar y actuar, de orientarse en el mundo.

Lo que cabe consultar es esta experiencia lectora del mundo en la relación sujeto de conocimiento y cultura, está un marco general de representaciones y significados de mundo, de sentidos de vida, de cosmovisiones de lo real que no sólo alimentan su pensar sino que movilizan su actuar y ayudan a decidir maneras de orientarse con sentido práctico en la realidad. A efecto de lo anterior, nos podemos servir de lo que Gadamer (2004) llama “la fluidificación de todas las ofertas lingüísticas”. Al no haber un lenguaje lógico perfecto, al no restringirnos por lógicas del correcto pensar y actuar, hemos de acceder a diversas prácticas discursivas y usos lingüísticos.

Es esta lectura comunicacional lo que nos permite orientarnos en el pensar, en la acción, haciendo preguntas, concitando versiones de realidad, tanteando respuestas, soluciones a grandes problemas humanos epocales, que esperamos encontrar y configurar con nuestra investigación. Quizá al acercarnos a esta construcción metodológica y social de problemas hallemos el rumbo a seguir, siempre direccionados por la dinámica misma de la investigación.

En la dinámica dialéctica que supone una investigación de corte hermenéutico, emergerán una serie de postulados o argumentaciones (los llamaremos “supuestos”), que se convertirán en categorías y finalmente conformarán el sustrato epistemológico de un nuevo modelo conceptual respecto a las temáticas presentadas en esta investigación.

Se ha aplicado, por tanto, un método hermenéutico de interés histórico-práctico que interpretar la lectura de mundo que 12 intelectuales hacen, a partir de los siguientes dispositivos didácticos: las narrativas y las entrevistas en profundidad.



Dice Barbero (2004), que narrar “es la posibilidad de relatar la cultura” y que en este relato se construye la experiencia del tiempo, de lo cotidiano. Es la narración además, una necesidad, pues en ella está la posibilidad de comprendernos, interpretarnos y de algún modo hacernos a un lugar en el mundo.

La narrativa es una experiencia que permite no solo relatar el tiempo, lo cotidiano, el acontecer, sino, además, es una posibilidad para comprender-se, pues cuando se relata importa no sólo lo contado sino además quién lo cuenta. Así mismo, la narración posibilita hablar de experiencias que si bien pueden haber sucedido en lo público, lo que se siente o el sentido que se le da sólo sucede en la intimidad, es decir, pasa por valoraciones y reflexiones.

Es por esta razón que se plantea una relación entre narrar e interpretar. Narrar se entiende como el relato que aparece en forma de texto y que para poder serlo debe contener un sentido, debe significar algo. Según Ricoeur, la acción humana puede ser leída como un texto interpretable y re-interpretable. A su vez, el texto siempre hace referencia a una acción pues es función de los relatos referirse a las acciones y evitar que los acontecimientos humanos sean mortales y efímeros. “La transferencia del texto a la acción deja totalmente de aparecer como analogía riesgosa, en la medida en que se puede mostrar que al menos una región del discurso se refiere a la acción, la redscribe y la rehace”, lo que nos posibilita interpretar la acción a través de la narración. (Ricoeur, 2000: 162)

Por otra parte, la entrevista es una técnica que permite la interlocución acordada entre dos o más sujetos, con fines determinados, para ampliar significados y evidenciar una visión del mundo. A través de la palabra se amplían temas, se indaga por sentidos, se suscitan reflexiones que nos permiten, no sólo recoger información, sino también, aproximarse a los intereses, intenciones, significados y motivaciones que tienen los maestros e intelectuales.

En este mismo sentido, como afirma Bonilla (2000), la entrevista cualitativa es una herramienta útil pues permite “indagar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado e interpretado por los sujetos estudiados, sin imponer categorías preconcebidas”, es decir, posibilita comprender los sentidos y significados que las personas confieren a sus experiencias de



vida y conocer cómo organizan el marco de referencia o contexto donde estas experiencias suceden.

La entrevista en profundidad se realiza a través de una guía de preguntas, a manera de entrevista semiestructurada, que indaga sobre hechos de la historia de vida que han constituido a los maestros e intelectuales como sujetos o actores en lo público, y sobre diferentes acontecimientos que los han transformado y los han llevado a constituirse como actores o agentes en lo público.

Las guías para las entrevistas en esta investigación se diseñaron con el criterio de ser aplicadas de manera abierta, aprovechándolas de manera flexible para permitir interlocuciones entre los entrevistados y los entrevistadores, y posibilitar así detallar o profundizar los temas o puntos de interés.

¿Con qué intelectuales conversamos? Cada estudiante participante, desde su problemática existencial y laboral, interpreta el pensamiento de algunos intelectuales a través de conversaciones que permiten construir rutas de trabajo en las instituciones educativas desde conceptos fundamentales que permean el ejercicio de aula, tales como: autonomía, creatividad, rendimiento académico, política y cultura. Para esta ocasión, se seleccionaron los aportes de 6 de ellos:

- William Ospina: escritor Colombiano, columnista del periódico el Espectador.
- Bernardo Arango Mercado Sociólogo; docente de la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Julián Serna Arango: docente del doctorado en la Universidad Tecnológica de Pereira.
- Sergio Emilio Manosalva: Chileno; Magister en Educación.
- Enrique Dussel: Filósofo Argentino. Exiliado político en México desde 1975. Fundador del movimiento Filosofía de la Liberación.
- Marco Raúl Mejía: Filósofo Colombiano. Pedagogo experto en educación popular.

Para el análisis de las entrevistas se construyó una guía que permitiera hacer una interpretación de los lenguajes mucho más vital, más reflexiva, a partir de: palabras claves,



marcas vitales e ideas fuerza, permitiendo develar desde allí, unas categorías mayores sobre el pensamiento de cada intelectual.

Análisis interpretativo de resultados. Categorías resultantes a partir de las situaciones problema discutidas con los intelectuales.

Categoría Rendimiento escolar:

“...la escuela como un escenario...” “...hasta ahora tal vez, ha estado sometido a la tiranía de unas formas, a la rigidez de unas estructuras y a la, casi, momificación de unos actos [...] también pudiera ser un escenario tan creativo, como el escenario donde un grupo de actores están creando una obra de teatro, con las mismas fórmulas” “con los mismos datos y con los mismos precedentes académicos con los que un maestro puede mover a la repetición y al tedio, otro maestro puede mover a la acción, al juego, al descubrimiento y al asombro, entonces todo depende más de cuál sea el espíritu que domine en el juego” William Ospina.

Al descubrir que la academia institucionalizada no da cuenta de la totalidad del conocimiento humano, o que la formación académica y humana puede no ser pertinente cuando un puesto burocrático o la vanidad de algún alto directivo institucional está de por medio, podemos abrir la reflexión hacia una problemática más profunda. Damos vida a la academia como la institución propia para abordar el conocimiento, pero la urgencia por convertir el proceso educativo en un estructurado camino de certificaciones, registros y titulaciones, ha venido diezmando la intensidad académica por excelencia: la formación humana, el ganar en humanidad a partir del conocimiento. La historia oficial e institucional de la academia, con todos sus rituales y esquemas, nos ha intimidado por muchos años, tanto que la idea de una educación creativa, más allá del claustro, alegre, amena, vivida en el juego, en la equivocación, en la experiencia vital, en relación abierta con el mundo, parece ajena a la academia misma.



Por otro lado, La educación en este sistema oficial premia demasiado la obediencia y la repetición, no estamos preparados para la diferencia, que un estudiante sea excéntrico o poco participativo no es prueba fehaciente de un bajo desempeño académico. Tal vez, esto es sólo la prueba de una formación docente muy esquematizada, poco preparada para enfrentar los cambios y el relevo generacional. Finalmente la necesidad de orden y el autoritarismo en este sistema, pueden eclipsar el anhelo fundamental del maestro: estimular, animar. Además, este mismo fenómeno puede diezmar el dialogo y la posibilidad de obtener grandes aprendizajes a partir de nuestros alumnos.

Categoría Matando la creatividad.

“En el campo de la creatividad el principal aliado es el arte. Resolver los problemas de un modo original y armonioso requiere un sentimiento de lo bello, un sentido del ritmo y del equilibrio, y conciencia de que los procesos deben ser placenteros. Para que sea artística, la educación debe proporcionar placer y entusiasmo. Debe tener el rigor de la perfección y la alegría del juego”. Bernardo Arango

Para nadie será un secreto que muchos de los rituales que enmarcan la cotidianeidad escolar, pertenecen a la milicia y en el peor de los casos a las correccionales. Lo grave es que se encarcelan los cuerpos pero también los espíritus, rápidamente a fuerza de represión. Desde el punto de vista de lo natural, resultaría muy complicado encerrar y aquietar varios centenares de niños, pero la escuela a fuerza de la tradición ha logrado diseñar suficientes estrategias para que este cometido antinatural se haga realidad.

Dentro de todas estas estrategias de control, uno de los aniquilamientos que la escuela ha conseguido con mayor éxito, es que el niño no resuelva problemas, porque para poder hacerlo necesitaría integrar el conocimiento, generar una visión holística y utilizar todo lo que sabe en miras a cumplir con el objetivo. Pero en contradicción a esto, el conocimiento ha sido empaquetado, encerrado en constainers, solo existen parcelas, el conocimiento esta atomizado, desarticulado, por tanto no es utilizable en planos de lo real. Como lo plantea



Estanislao Zuleta, hemos hecho a nuestros niños y jóvenes un pésimo favor, les hemos evitado el dolor de pensar. Tratando de hacer todo fácil, los hemos sumido en el mundo del sin sentido y ahora ya no encuentran explicación, ni siquiera al más básico de los aspectos de su existencia.

Adicionalmente la escuela ha renunciado al sagrado derecho de jugar, ha cortado el juego de tajo, lo ha estigmatizado su papel en el ambiente académico, le ha arrojado un manto de desprestigio, tal vez por ir en contra de los ambientes aquietados de nuestra educación escolástica. Veámoslo así, el niño cada día juega menos en sus hogares y cada vez tiene más acceso a la información, cada vez está más solo en su casa y su única posibilidad de socialización está en la escuela, ¿es entonces una incoherencia que el niño quiera jugar y quiera socializarse, cuando se encuentra con sus coetáneos? Que los niños pidan jugar ni siquiera es una transgresión, tampoco una desviación, lo natural es que el niño quiera jugar.

El juego da mucho más de sí, si nos servimos de él para colocar al niño en situaciones agradables, para hacerle realizar empresas memorables, para presentarle un futuro de satisfacciones y compensaciones, contándoselo como una fábula. Sé bien que el futuro no será casi nunca bello como una fábula. Pero no es esto lo que cuenta. Mientras llega, es necesario que el niño haga provisión de optimismo y de fe para enfrentarse a la vida. Y además, no debemos descuidar el valor educativo de la utopía. Si no tuviésemos esperanza, a pesar de todo, en un mundo mejor, ¿de dónde sacaríamos el valor para acudir al dentista?

Categoría: pensamiento Latinoamericano.

“Pensar desde la colonialidad para lograr un pensamiento propio.” Enrique Dussel. Esta idea fuerza de Dussel propone el auto reconocimiento del pueblo latinoamericano como un producto de la colonia, como primer paso para tener un pensamiento sensato y coherente con nuestra naturaleza.



La colonialidad fue el punto de partida de la sociedad moderna en Latinoamérica, su desconocimiento solo genera agujeros negros en el proceso filosófico que se desarrolla en estas latitudes.

Tener la certeza de que somos periferia, partiendo de la misma denominación que nos dio el mundo desarrollado, nos permitirá desarrollar un punto de vista particular sobre las diferentes pre-ocupaciones que tenemos; sin embargo nos hemos concentrado más en controvertir las ideas foráneas que nos deja el pasado colonizador y abandonar un proceso juicioso de generación y defensa de nuestras propias ideas.

Cuando se reconoce el origen de nuestros pueblos, es más fácil establecer un punto de partida para pensarnos en nuestro proceso liberador. Dice Dussel: "...entonces la reflexión misma sobre la posibilidad de nuestra liberación ya es el primer tema de una filosofía distinta".

La preocupación de Dussel se sustenta en las contradicciones cotidianas de los maestros latinoamericanos cuando deben asumir la defensa de sus tesis. Es común, que muchos sustenten sus argumentos en las "verdades" dichas por los filósofos europeos.

A esta preocupación se suma el académico colombiano Marco Raúl Mejía, quien asegura que no hay algo más euro centrista que la institución de la Universidad en Latinoamérica. Dice Mejía que sin duda la Universidad es el principal agente de la colonialidad en nuestros países.

La discusión de estos dos académicos radica en que nuestros maestros tienen poca fortaleza en su discurso autóctono, y sólo le atribuyen validez en la medida que lo soporta en filosofías foráneas. Es decir, lo que digo es cierto en la medida que lo haya dicho un pensador europeo o norteamericano.

Dice Sergio Manosalva, que primero tenemos que creer que tenemos intelectuales, que tenemos discurso, que hay conocimiento y reflexión propia; luego vendrá la discusión y la puesta en público. Eso es lo que nos hace realmente originales o auténticos en nuestro pensamiento, tener claro que hay reflexiones propias que no necesitan del refuerzo de



otras ideas para que sean validadas. “Lo propio se construye en la alteridad y en la diferencia de la discusión.”

Dice Julián Serna que el pensamiento no puede surgir de la nada, surge a partir del conocimiento de otras ideas y la posibilidad de confrontarlas. La consideración de la alteridad es reconocer al otro a partir de uno mismo, incorporándolo a la discusión, a la con-versación y a la discusión. La construcción de nuestro propio discurso surge a partir de ese diálogo con el otro, de establecer la identidad de lo propio reconociendo las diferencias con el otro. Esas reflexiones críticas que nos hacemos entre latinoamericanos han aportado en grado sumo a la consolidación de nuestras sociedades, pero seguimos siendo tercermundistas importadores de ideas.

A manera de cierre

Entrevistar a estos intelectuales de diferentes profesiones y diferentes universidades permite tener un paneo amplio con innegables similitudes en sus discursos, todos los coinciden en que la estructura curricular es demasiado rígida, los currículos son inapropiados y desactualizados para los jóvenes que viven y avanzan a la velocidad de la fibra óptica, con docentes que se mueven a la velocidad de la antigua biblioteca y textos editados hace 40 años. Los docentes deben cambiar la forma de la enseñanza, deben formar en la verdadera ciencia moderna, una ciencia cambiante y relativista, revolucionaria en conceptos todos los días, aplicable a los problemas cotidianos de jóvenes y adultos.

Hay, del mismo modo, una coincidencia de estos pensadores al afirmar que la educación no se puede visualizar únicamente bajo criterios económicos, administrativos, conceptos de calidad sacados de la economía, o en políticas económicas mundial es, en acuerdos internacionales.

Desde la perspectiva de Paulo Freire, educar es básicamente un acto de esperanza. El camino pedagógico se ofrece como un largo y en ocasiones escabroso sendero, se sabe cuando inicia, pero no cuando termina, a diferencia de otras acciones de la vida en



donde se actúa para un resultado inmediato, la educación es un ejercicio de largo aliento, es más una condición de vida que una posibilidad circunstancial. El trasegar educativo ofrece todos los días una búsqueda, cuyo fluir natural debe llevar a algún encuentro, ese encuentro, desde la visión de Estella Quintar, se convierte en esperanza en la medida que nos permite no solo conocer ese mundo, sino que despliega todo un horizonte. En ese sentido el que se educa, permanece en desequilibrio constante y el que educa, se convierte entonces en un compañero decidido, en un acompañante en ese largo viaje.

Igual que Savater y Freire, hay que generar un credo, una convicción, en cuya esencia se encierre la fe en las nuevas generaciones, la decisión de transgredir los límites, la fortaleza para comprender que no todo lo que se hace por el niño se consigue, pero nada de lo que se haga por este se pierde. Pero... ¿Si el maestro tiene en sus manos una proyección política de gran envergadura, por qué no la utiliza a su favor, enriqueciendo su acto pedagógico? Desde mi postura, falta un ingrediente fundamental y es la paciencia. Negar la necesidad del tiempo en cualquier proceso educativo, es tanto como entrar a negar la condición histórica del sujeto que se educa. Muchas veces a la falta de paciencia, de perseverancia, le añadimos el sueño de la transformación radical, pensamos revolucionar el mundo con una idea creativa, lo que casi nunca sucede, por lo cual viene casi siempre la frustración y el fastidio.

Compromiso como maestros: recuperarnos como intelectuales

Bibliografía

- Barbero, Jesús Martín. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Bonilla, Elssy, Rodríguez, Penélope. (2000). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Grupo editorial Norma.



- Dussel, Enrique y otros. (2007). Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina. México: Ipecal.
- Freire, Paulo. (2007). Pedagogía de la esperanza. (7ª edición en español). Bogotá: Siglo XXI editores.
- Gadamer, Hans-Georg. (2004). Verdad y método II. (6ª edición). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Ricoeur, Paul. (2006). Del texto a la acción. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2006
- Savater, Fernando. (2012). Babelia: la revista cultural Española de EL PAÍS. Es el blog literario de éste periódico que busca acercar el universo del libro a sus lectores. Documento, bajado de internet. (Recuperado el 02 de diciembre de 2012)



Economía poética o la pobreza de la economía.

Manuel Antonio Jiménez Castillo¹¹

La hipótesis que mantendremos a lo largo de esta conferencia sostendrá la idea según la cuál, no existe nada en economía que se pueda defender de una manera sistemática sin que la falsedad o la inexactitud penetren en su marco lógico desvalidando cualquier tipo de proposición teórica.

El marco categorial por el cual la economía es *pensable y teorizable* descansa sobre la complejidad de una problemática realidad social donde la constrictión ontológica del lenguaje – de la que habla y muy bien el profesor Miguel Alberto González recogiendo y superando una tradición de tipo *wittgensteiniano*- se ve fuertemente constreñida ante la dimensión pensable del hecho económico. Ante esta dificultad metafísica, la tradición económica moderna cuyas bases son registradas desde el aparato invisible *smithiano* pretende encumbrar la precisión como principio de verosimilitud. Una precisión que supere el sentimiento de insatisfacción instaurado en la mente de la revolución *marginalista* que a través del *acopio mimético* de la metodología científica conseguía apaciguar las turbulentas olas de lo complejo por medio de una búsqueda falseada de datos objetivos. Una búsqueda que no era más que la confirmación de unos datos “fabricados” a partir del principio *cuantitativista* de posibilidad. Adaptándose a una *realidad precaria* de partida se conseguía la construcción de categorías de análisis sociales que fueran compatibles con la concepción *mecanicista* que el siglo XVII y XVIII había instalado en el pensamientodominante de las ciencias físicas. El *cartesianismo* que condenaba la cosmología

¹¹ Manuel Antonio Jiménez Castillo. Profesor español. Economista, especialista en desarrollo económico y regional de la Universidad de Sevilla. Master por LSE - London School of Economics and Political Science. Doctorando en Economía Aplicada. Correo electrónico: majimenezcastillo@gmail.com

aristotélica a una máquina-reloj, conseguía por medio de la condición de aditividad descomponer en partes homogéneas e independientes una realidad pensada y manipulada a través del análisis parcelario. Con ello se sacrificaba la diversidad y la interrelación de las partes entre sí y con su entorno, para abstraer los rasgos fundamentales de un comportamiento mecánico y causal que permitiera su manipulación aislada. De acuerdo a este enfoque, las partes pueden sumarse porque son homogéneas y además se encuentran vinculadas por relaciones de causalidad lineal. El Todo deja de ser una entidad propia cualitativamente diferenciada del conjunto de las partes para componerse *agregadamente* como entidad vinculante.

El determinismo fue gratamente recibido por un pensamiento económico cansado de la especulación metafísica de ideas incapaces de superar la propia cognición individualista de neta tradición *agustiniana* y *aquinista*. Unido a la fascinación que causaban los éxitos en una física emergente, el complejo newtoniano paso desapercibido por el deslumbramiento de lo absoluto que ante la muerte del dios *pre-copernicano*, resurgía en la ilimitada capacidad de los progresos de la razón. Ante esta situación, la felicidad terrena readquirió la importancia perdida en el Medievo. Una felicidad cuya consumación se engancha a la *razón utópica* de la ciencia, la técnica y el trabajo como palancas para su realización. Bajo estas circunstancias ideológicas nació y se expandió el aparato conceptual de la economía en la que un *homo economicus* empujado por las fuerzas económicas imperantes se manifestaba con razón mecánica e inducida por la lógica de los impulsos elementales que ponían en funcionamiento a la sociedad-máquina de la que Hobbes llegó a dar en su *Leviatán* proporciones antropomórficas.

Ante una realidad manifiestamente acotable, fragmentada, mecánica y lineal, los científicos sociales especialmente los economistas y sociólogos positivistas emprendieron el diseño de un marco categorial que respondiera a las cuestiones epistémicas más acuciantes de la realidad física. La interpretación *utilitarista* de la economía heredera de los *marginalistas* decimonónicos definió al *homo economicus* como un individuo que somete la *trascendentalidad pascaliana* a un compuesto de exclusiva racionalidad económica cuyo marco normativo viene estipulado por la maximización del bienestar personal. Un bienestar de corte *anti-aristotélico* limitado por el esquema *bethamita* de interés y *hobbessiano* de criaturas exclusivamente auto-interesadas. Igualmente, incurrió de forma reiterada en lo que podríamos denominar *sinécdoque*

conceptual que en líneas generales implicó explicar la parte de la realidad como sinónimo del Todo. En cierto sentido se consideraba comprensible a raíz de la percepción ordenada y regularmente predecible que se atribuía a la naturaleza. Este hecho permitió la construcción de modelos teóricos que a partir del necesario grado de abstracción matemática encontraban una justificación suficiente en una realidad cuantificable dada a distinguir entre aquellos aspectos relevantes e irrelevantes de la realidad. En el proceso de distinción se descuidó la importancia que cobra la carga axiológica como acto de selección valorativa. Y es que, en las ciencias sociales aun de forma más pronunciada y nítida –aunque no exclusiva- que en las naturales, la separación entre objeto y sujeto en la investigación es absolutamente quimérica. En el campo de lo económico en contraposición al físico, el individuo es sujeto y predicado de la acción de investigar. No solo queda impregnado de cierta carga subjetiva en el acto de observación de los sucesos sino que es de la misma manera el propio fenómeno teórico. En este sentido, el científico social ya no es un outsider sino que interviene directamente en el proceso omnisciente de la experimentación de tal forma que en tanto actor influye en los resultados reforzando su poder a nivel social.

Un poder ayudado por la facilidad que en la modelización de la realidad económica juega el sistema de causación lineal. Según esta forma de darse los fenómenos, la *problematización* de la realidad queda resuelta de la misma manera en la que se aplica la clausula de *ceterisparibus* o *rebús sic stantibus* por la que se *des-temporaliza* la vivacidad de los sucesos económicos a fórmulas que permitan entender los hechos desmarcados de su complejidad. Si bien, en este sistema de causación olvida la ciencia en general y la economía a modo muy particular la imposibilidad ontológica de establecer sistemas de causas. Ya el filósofo alemán I. Kan en su *Crítica a la Razón Pura* analiza la imposibilidad de establecer causas a hechos de los que solo podemos conocer sus manifestaciones. Esta no –posibilidad del todo metafísica supone el mayor de todos los desconciertos del conocimiento. Pues en el mismo momento en que al pensamiento no le es dada la posibilidad de identificar la esencia de las cosas, tiende instintivamente a confundir la causa con la relación. Este “pecado” no confeso, hiere profundamente la sensibilidad de la humildad científica y la veracidad de las teorías económicas. En este sentido, la naturaleza aproximativa del conocimiento se transforma en una metáfora

popperiana de lustrosa herencia *ilustrista*, como medida de corrección precaria ante la inconsistencia empírica derivada del principio de imposibilidad de la acción humana.

A partir de los hechos expuestos e incapacitados para explicitar como las cosas son, si podemos en un ejercicio de rebatimiento *friedmaniano*, decir como no son. No son de manera muy particular sometibles al proceso de fragmentación y descomposición de la teoría clásica y neoclásica. Una teoría que toma las preferencias subjetivas como motor del postulado de equilibrio general por el cual la libre interacción entre oferta y demanda coadyuvarán hacia el resultado necesario. Sin embargo, la realidad parece mostrarse ante nosotros de forma muy diferente. Para alcanzar cierto reduccionismo facilitador, la teoría económica desliga al hombre de su categoría de ser natural y por tanto de aquellas necesidades que lo determinan. Por el hecho de que existen necesidades humanas existe un mínimo de subsistencia para todo ser humano. Un mínimo que implica incorporar a la racionalidad económica otra de carácter ecológica pero que en el mundo abstractivo del *homo economicus* queda desbancada por la técnica. Desde el desarrollo tecnológico los economistas han creído superar el fantasma *maltusiano* que a la limitación de los recursos oponían la inventiva humana como contrarresto. Un riesgo claramente *beckeniano* que ante el pretendido dogmatismo de un mercado autorregulador condena a la realidad al engatusado poder de coacción de unos postulados propositivos inconsistentes.

En consecuencia con todo lo argumentado se hace necesaria la incorporación en el estudio del campo económico de un paradigma que sea sensible a la multi-causalidad, interactividad y exponencialidad del conjunto desordenado de elementos que constituyen la realidad social. En este sentido vamos a destacar las siguientes características del paradigma complejo; 1. Eco-integración Sistemática o la integración de las partes en un Todo que no pierda sus conexiones sistémicas con el conjunto del que forma parte. 2. Totalidad o la comprensión prioritaria del Todo por encima de las partes en un ejercicio intelectual que supere la visión túnel del paradigma clásico. 3. Multicausalidad global que hace referencia a la necesidad de integrar el examen del conjunto de las relaciones despojándolas de un análisis meramente lineal. 5. Lógica borrosa o superación del método lógico-racional que deje espacio para nuevas formas de pensamiento lógico sometidas a la aleatoriedad, erraticidad e impredecibilidad que caracteriza al panorama caótico de la realidad social. 6. Cuantificación y cualificación de la realidad social de



manera que la relevancia de los fenómenos no quede determinada por la posibilidad para su formulación matemática. 7. La Reformulación Permanente nos obliga a mantener constantemente la tensión esencial *khuniana* de actualización dinámica del conocimiento.

Toda construcción supone de alguna manera la aceptación de un absoluto con su consecuente semilla de verdad. La intencionalidad de esta frase viene originada de algunas de las reacciones de la mesa redonda que dio origen a la transcripción de esta ponencia. ¿Podemos manifestar que nada en economía es cierto como auguraba en forma de hipótesis deductiva Carmen? ¿O quizás, la negación ontológica de lo económico supondría como dejó entrever el profesor Miguel Alberto González ¿una afirmación sintética de imposibilidad? Absolutamente no. De la misma manera que criticar al pensamiento neoliberal no debe implicar renunciar al mercado, denunciar el pensamiento socialista no nos debe llevar a una negación de la planificación estatal. En este sentido, poner en cuestionamiento sistemático la debilidad de la teoría económica no debe de llevarnos más que a una conciencia de sus límites. Unos límites que han sido claramente rebasados por la propia dinámica del sistema económico y que como armas ideológicas imparable pronostica su propia muerte de éxito. En este sentido, hablar de verdad o mentira en la teoría económica es cuestión baladí. Es a partir del *irrealismo* de los postulados económicos hacia formas más creíbles de actuación desde donde la economía política debe de inspirarse para un nuevo enfoque de lo económico.

Por consiguiente y en un ejercicio de humildad complaciente me atrevo a aseverar en clave netamente *de-constructiva* la imposibilidad más allá de una opinión fuertemente elaborada, intuición o creencia férrea de que ningún especialista puede contestar con un respetado grado de verosimilitud a preguntas tan desconcertantes como fundamentales de ¿Porqué unos países son ricos y otros pobres? O ¿Cuáles son las verdaderas causas de las crisis económicas? Solamente por medio de una confusión semántica intencionada de desprender a la verdad de su condición de razón normativa a otra de carácter instrumental puede el conocimiento creerse así mismo dotado para entenderse en un marco intencionado de Verdad Absoluta.



Bibliografía:

- Bauer, Peter. (1971). *Crítica de la teoría del desarrollo*. Barcelona: Editorial Biblioteca de economía.
- Berlin, Isaiah. (2009). *El estudio adecuado de la humanidad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Boltanski, Luc y Chiapello, Éve. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Editorial Akál.
- Brunet, Ignasi y Valero Iglesias, Luis Fernando. (1996) *Epistemología I. Sociología de la Ciencia*. Barcelona: Editorial Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Gill, Louis. (2002). *Fundamentos y límites del capitalismo*. Madrid: Editorial Trotta.
- Hinkelammert, Franz. (2008). *Crítica de la Razón Utópica*. Bilbao: Editorial Descleé.
- Naredo, José Manuel. (2003). *La economía en evolución*. Madrid: Editorial Siglo Veintiuno.
- Spiegel, Henry William. (2001). *El desarrollo del pensamiento económico*. Barcelona: Editorial Omega.
- Verdú, Vicente. (2009). *El capitalismo funeral*. Barcelona: Editorial Anagrama



Las metodologías de trabajo entre los profesores que actúan como tutores para el desarrollo del servicio comunitario en la Universidad de Los Andes, Táchira-Venezuela.

Yolanda Marleny Duarte¹²

Resumen

Las Metodologías de trabajo entre los profesores que actúan como tutores para el desarrollo del servicio comunitario en la Universidad de Los Andes, Táchira-Venezuela.

La sociedad del conocimiento y de la información, demanda del profesor universitario profundizar en las aproximaciones interpersonales, interprofesionales e interinstitucionales para el intercambio de saberes, experiencias, innovaciones y estrategias de enseñanza y aprendizaje que mejoren la calidad educativa. Tal valoración constituye el eje medular de esta investigación, en la que exponen los resultados obtenidos de las relaciones de trabajo en equipo colaborativo entre los profesores que se desempeñan como tutores de los estudiantes para la prestación del servicio comunitario en la Universidad de Los Andes – Táchira, Venezuela. Al respecto, se realizó un estudio fundamentado en los paradigmas cualitativo y cuantitativo interpretativo, a partir de los indicadores temáticos: 1) Proceso formativo; 2) Modos de interrelación de trabajo educativo y 3) Motivaciones y logros. Los métodos utilizados para desarrollar el estudio fueron la entrevista abierta y la observación participante. Los resultados obtenidos de la investigación ofrecen conclusiones en la búsqueda de alternativas hacia la estructuración de nuevas propuestas metodológicas para facilitar el trabajo en equipo colaborativo entre los profesores universitarios.

¹² Yolanda Marleny Duarte. Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario “Dr. Pedro Rincón Gutierrez” Estado Táchira, Venezuela. Correo electrónico: kendler@ula.ve



Palabras clave: aprendizaje colaborativo, transformación educativa, educación superior, trabajo en equipo.

Introducción

Durante las últimas décadas, han ocurrido grandes transformaciones en el mundo entero. Se ha avanzado a pasos agigantados en el ámbito tecnológico – comunicacional. No obstante y en contra de lo esperado, las innovaciones para acercar a la gente, parecieran contrariar la convivencia humana. La incertidumbre, el desconcierto y la complejidad son cada vez más notorios. Los paradigmas en todas las esferas, inclusive las conformadas por lo pedagógico y lo psicológico, han entrado en crisis y en revisión. Para revertir la situación, los nuevos modelos educativos defienden una concepción del ser humano crítico, reflexivo, participativo, comunicativo y sensible; un ciudadano transformador de los contextos en los que interactúa mediante las relaciones intersubjetivas, afectivas e interactivas, a través del diálogo y activando el consenso como práctica para la construcción del saber. En consecuencia, es necesario que en la educación, en la que es fundamental la participación de los profesores y de los estudiantes, sea construya mediante el aprendizaje colaborativo, como elemento para propiciar el surgimiento de posibilidades de acción en un clima de flexibilidad, reciprocidad y horizontalidad con la finalidad de lograr dominios cognitivos y prácticos, que conlleven a organizar y a desarrollar procesos de interés común individual y grupal.

El motivo principal de esta investigación consiste en ahondar en las cuestiones previamente perfiladas. Se busca comprender los modos de interrelación de trabajo colaborativo docente de quienes se desempeñan como tutores de los estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la carrera de Educación en la Universidad de Los Andes, estado Táchira – Venezuela. En tal sentido, se analizan dentro del espacio democrático y participativo en el que éstos ocurren, teniendo como resultado de un aprendizaje reflexivo (con énfasis en la construcción de la conciencia crítica, propiciadora de reorganización de las experiencias vividas en el hacer docente), la consolidación de la praxis. Finalmente, se presentan algunas sugerencias para su incorporación práctica en la educación superior con la finalidad de impulsar nuevas formas de trabajo en equipo entre los profesores universitarios como metodología clave para la promoción del compromiso social de los jóvenes que egresan como profesionales de las Universidades.



Enunciado del problema

Ante la implementación de la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (decretada por la Asamblea Nacional y publicada el 14 de septiembre de 2005 en la Gaceta Oficial N° 38.272), las Universidades incorporaron la metodología *aprendizaje – servicio* dentro del régimen académico y administrativo, para dar oportunidad a los estudiantes universitarios de aplicar su formación profesional en la solución de necesidades reales de las comunidades y para que éstas puedan ofrecer experiencias al estudiante enriqueciendo la solidaridad, la responsabilidad social, la cooperación, la participación ciudadana, la asistencia humanística y la alteridad como actitudes valorativas.

Sin embargo, el cumplimiento de las exigencias jurídicas supone la revisión de la estructura organizacional y curricular en las Universidades, como elemento concomitante para la planificación e intervención socio comunitarias.

En cuanto al trabajo profesoral en equipo para el desarrollo profesional de los miembros del grupo y de los estudiantes en formación como futuros profesionales, la significancia es notoria por tratarse de una manera de construcción colectiva mediante la cual se refuerzan ineludiblemente actitudes valorativas de solidaridad y de justicia social en proyectos interdisciplinarios e interinstitucionales entre las comunidades y la Universidad. Se rescata el valor de la responsabilidad para organizarse en equipos docentes para compartir dominios cognitivos, habilidades y destrezas y se favorece el apoyo mutuo para integrar, construir y compartir conocimientos; saberes, criterios, innovaciones y decisiones que mejoren sustancialmente los procesos de enseñanza – aprendizaje.

Como factor de especial interés de esta experiencia investigativa, se procura entonces, dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben los docentes el trabajo en equipo colaborativo como estrategia para compartir conocimientos y metodologías que coadyuven en la mejora del trabajo social desde las universidades? ¿Cuáles metodologías utilizan los docentes para desarrollar el trabajo comunitario con los estudiantes en conjunto con otros profesores? ¿Están motivados los docentes universitarios para el trabajo colaborativo en equipo con otros profesores durante su praxis pedagógica?

Objetivos de la investigación

General. Presentar sugerencias para su incorporación práctica en la educación superior con la finalidad de impulsar nuevas formas de trabajo en equipo entre los profesores universitarios como metodología clave para la promoción del compromiso social de los jóvenes que egresan como profesionales de las Universidades.



Específicos

- Identificar los modos de trabajo colaborativo en equipo de los tutores para la prestación del servicio comunitario en la Universidad de Los Andes – Táchira.
- Categorizar las metodologías de los profesores que facilitan el trabajo colaborativo en equipo durante su práctica profesional docente.
- Diagnosticar actitudes motivacionales de los profesores para desarrollar actividades académicas en equipo.
- Ofrecer conclusiones y orientaciones a partir de los resultados más relevantes generados en la presente investigación.

Algunas consideraciones teóricas

Debido a las exigencias del mundo actual el ámbito educativo se encuentra en redefinición. Los constantes cambios sociales; los adelantos científicos y tecnológicos; la expansión y eficiencia creciente de los medios de comunicación y de transporte; los nuevos modelos de gestión del conocimiento; el auge de las redes digitales de comunicación globales; el tipo de trabajo que significa cambios en la estructura de producción y variaciones del mundo laboral, así lo reflejan. No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados, entre los cuales destacan las políticas educativas de Estado a escala nacional y global, el mundo requiere ciudadanos más críticos, más libres, más adaptables a las transformaciones y más participativos. De hecho, la UNESCO (2009) mediante un comunicado, revela que aunque desde la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998 “se han registrado progresos en la matrícula de enseñanza superior”, el resultado general no es favorable. Persisten a lo largo de la historia entre los países denominados desarrollados y los no desarrollados, grandes diferencias en cuanto a los avances educativos, aun al interior de cada uno de ellos.

Es propicio parafrasear aspectos preocupantes subrayados durante la XVIII Cumbre Iberoamericana “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios”, celebrada en San Salvador por la Organización de Estados Iberoamericanos para la



Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), en octubre del 2008 con la presencia de los Ministros de Educación de 22 países de Iberoamérica.

Una de las cuestiones es la calidad de los aprendizajes de lenguaje y de matemática en los terceros y cuartos grados. Al respecto se señaló que el nivel es alarmante, por cuanto los estudiantes carecen de habilidades cognitivas y procedimentales cónsonas con las etapas del desarrollo humano.

Otro problema de orden educativo es el porcentaje de personas analfabetas, en torno a los 34 millones, lo que supone casi el 10 % de la población del contexto identificado. Además, del 40 % de los jóvenes y los adultos (conformado por unos 110 millones de personas) de la región Iberoamericana, no ha terminado sus estudios de Educación Primaria. (UNESCO, 2009)

Asimismo, en el precitado documento se expone que numerosas universidades privadas emergentes ni siquiera se aproximan a los mínimos niveles de eficacia superados en algunos contextos por las públicas. La falla está vinculada a la falta de normas relacionadas con la exigencia; a la carencia de estándares de calidad y a inversiones mínimas en infraestructura y en calificación del docente, situaciones éstas que se mantienen.

Como factor favorable se informa que las Universidades de la región iberoamericana, responsables de formar docentes y profesionales en múltiples ramas, son tendentes a graduar tecnólogos con alta capacidad científica. No obstante, prevalecen en dichos profesionales valores basados en el hedonismo, la competitividad, el egoísmo y el individualismo.

Esta situación puede compararse con la siguiente expresión: "Ahora, ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, mediatizados por el mundo". (Freire, 2003: 87). En este sentido, es notoria la carencia en actitudes axiológicas como: responsabilidad social, equidad, tolerancia, trabajo en equipo colaborativo y la solidaridad, entre otras, necesarias para promover nuevas formas de relación social para aprender a vivir juntos en armonía con la naturaleza, con los demás y consigo mismo.

Se infiere que es ineludible integrarse al entorno y estructurar nuevos modos de comunicación para demostrar y compartir habilidades y saberes incluyendo la conciencia de lo que se hace para fortalecer la relación del hombre con el hombre; con lo local, con su vivencia humana, cultural y con lo social.

Lo anterior remite al pensamiento de Habermas (1989) quien valora la importancia de la interacción del ser humano con otras personas y con su medio como una dinámica de interrelación social, que conlleva a producir procesos de descubrimiento mutuo que facilita la comprensión entre los sujetos y los grupos para la resolución de problemas. Esa forma de interacción social es la que el parafraseado autor denomina acción comunicativa.



A propósito de lo descrito en el análisis previo, Arthur y Bohlin (2005) sostienen desde una perspectiva filosófica, científica y social, que el nuevo rol del docente universitario requiere de estrategias de trabajo colaborativo. Esto es, consolidar una dinámica de interrelación sistémica como una forma de organizarse en equipos docentes.

Esta nueva realidad obliga, pues, a apostar por la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad frente a la disciplinariedad, y a entrelazar las diferentes disciplinas y superar la atomización del aprendizaje, justificadora de la rigidez, el aislamiento, los solapamientos, el individualismo docente, el estancamiento y, por extensión, la 'balcanización' disciplinar y también organizativa, para llegar a espacios de encuentro en relación con proyectos, solución de problemas colaborativos y evaluaciones conjuntas. (Zabalza, 2003).

Ahora bien: en el sentido trazado, Maldonado (2006) considera cinco competencias básicas interpersonales necesarias en el docente para que pueda ejercer un trabajo colaborativo en equipo con sus compañeros. Éstas son: a) capacidad crítica y autocrítica; b) capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios; c) capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas científicas, d) capacidad de ser partícipes tanto en la toma de decisiones, como en la cooperación activa de cara a la satisfacción de las necesidades colectivas, más allá del derecho y el deber a ser cumplido; y e) el compromiso ético entre otros.

Por otra parte, se destacan las competencias sociales, como otro factor del desarrollo profesional. (Valcárcel, 2005) Este tipo de competencias, define saber relacionarse y colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva integrando el saber ser con el saber estar (actitudes, valores y normas). En este sentido, tiene especial importancia la relación entre los colegas, vinculada con actitudes que le permitan acciones de liderazgo, de cooperación, de persuasión y de trabajo en equipo. (López, 2007).

Todas estas competencias, sustentadas en valores de solidaridad y justicia social en correspondencia con las demandas de cada comunidad, contribuyen a fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje y a la construcción del currículo en colectivo.

Parece haber acuerdos en que es importante, desde una perspectiva filosófica, social y pedagógica, tener en cuenta lo significativa que puede resultar la relación de comunicación entre los docentes que se desempeñan como tutores de los estudiantes para el cumplimiento de la prestación del servicio comunitario desde el sistema de educación universitaria, tal como se expresa en la Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior, aprobada según decreto publicado en la Gaceta Oficial N° 38.272 del 14 de septiembre de 2005.

Así por ejemplo, en el artículo 2, referido a los Principios que rigen la Ley, se especifica que el mencionado texto jurídico se regirá por los principios constitucionales de



solidaridad, responsabilidad social, igualdad, cooperación, corresponsabilidad, participación ciudadana, asistencia humanitaria y alteridad(Ob.Cit.p.2)

En el artículo 7, parágrafo 4, se menciona como fin del servicio comunitario integrar las instituciones de educación superior con la comunidad, para contribuir al desarrollo de la sociedad venezolana. (Ob.Cit.p.2). Esta voluntad de articular acciones entre lo social y lo pedagógico, se expone adicionalmente en el artículo 14, incluido a continuación:

A los efectos de esta Ley, los convenios serán las alianzas realizadas entre el Ministerio de Educación Superior, las instituciones de educación superior, las instituciones y organizaciones del sector público, privado, las comunidades organizadas y las asociaciones gremiales entre otros, para la ejecución del servicio comunitario. (Ob.Cit.p.2)

En este orden de ideas, específicamente en cuanto al sentido social y al trabajo grupal, es posible observar que se mantiene una significativa relación entre éste y los planteamientos previstos en el Reglamento del Servicio Comunitario del Estudiante de la Universidad de Los Andes, Mérida, aprobado por el Consejo Universitario (CU-0365), en la ciudad de Mérida, de fecha 26 de febrero de 2007. Este instrumento es un aporte normativo para hacer viable el cumplimiento de la mencionada ley en el seno del régimen académico y administrativo de esa institución. Sus intencionalidades se expresan claramente en los enunciados para que en la Universidad prevalezca el trabajo grupal dentro del ámbito social al igual que le corresponde en otros ámbitos de responsabilidad con la sociedad.

En este sentido, el mencionado reglamento, en el párrafo referido a la exposición de motivos expresa:

El servicio comunitario se basa en un intercambio de saberes, experiencias y valores. Los estudiantes tendrán la oportunidad de aplicar su formación profesional para contribuir en la solución de necesidades reales del entorno social. Al mismo tiempo, la comunidad le ofrecerá al estudiante sus experiencias vivenciales, en el desarrollo y fortalecimiento de valores como la solidaridad, la responsabilidad social, la igualdad, la cooperación, la participación ciudadana, la asistencia humanitaria y la alteridad.

Es importante subrayar que el aprendizaje colaborativo correctamente entendido entre los profesores, tiene un lugar en la educación superior, ya que como metodología de trabajo permite hacer más efectivas las políticas sociales y reforzar los vínculos de la Universidad con las comunidades. Además es mencionado como una exigencia metodológica después de la entrada en vigencia de la Ley del Servicio para el Estudiante de Educación Superior.

Al respecto, resulta perceptible la importancia de lo colectivo dentro de una pedagogía de la responsabilidad social entre docentes y demás miembros de la comunidad



universitaria imprescindible para el intercambio de ideas y materiales hacia el logro de objetivos comunes. El texto jurídico especialmente mencionado y el reglamento, contribuyen al diseño y la ejecución de proyectos interdisciplinarios como mecanismos de conexión de las universidades con el entorno, dejando a un lado la fragmentación de conocimientos y saberes que caracterizan al sistema educativo venezolano desde la educación primaria hasta la formación en las Universidades del país.

En este mismo orden de ideas, la Universidad de Los Andes impulsa el trabajo en equipo como cultura a través de la planificación comprendiendo la docencia y la investigación participativa e integrando las diversas áreas académicas cursadas por los estudiantes en su ciclo de formación profesional en proyectos sociales de interés colectivo. Estas intencionalidades se ven reflejadas mediante su reglamento interno cuando expresa:

...el Servicio Comunitario es una contribución del sector universitario al “capital social del país”, entendiendo este concepto como la suma de esfuerzos y voluntades individuales y colectivas, públicas y privadas, en procura de obtener mejores niveles de vida para la sociedad. (Ob.Cit.p.2)

Por consiguiente, resulta propicio profundizar en el trabajo colaborativo como metodología pedagógica entre los profesores para fomentar la empatía hacia la determinación y el cumplimiento de objetivos en conjunto. Al respecto, parafraseando al sociólogo alemán Weber (2004), la acción humana se hace social en la medida que los sujetos la interpretan, lo cual supone que incorporen el sentido subjetivo en sus experiencias. Esto supone la interacción del mediador y el mediado como forma de aprender a aprender y a desaprender mientras se comparten experiencias comunes entre todos los entes involucrados del proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera se resuelven los problemas y necesidades que se presentan. En definitiva, como lo expresa López (2007), el trabajo en equipo ayuda a usar técnicas cooperativas que mejoran habilidades de intercambio interpersonal y profesional. En concordancia con lo expresado anteriormente, al igual que la escuela Vygotskiana, Froufe y Sánchez (2005) consideran que la interacción social como fuente generadora del aprendizaje y el buen funcionamiento de los colectivos sociales, ha influido en la creación de propuestas de enseñanza y aprendizaje que incluyen la noción de interactividad persona – persona, grupos – grupos, estructuración ésta que articula e interrelaciona los tres elementos básicos: las formas o saberes culturales objeto de apropiación; los estudiantes que se apropian de ellos y los agentes educativos que actúan de mediadores cuando ofrecen una ayuda sostenida e intencionada.

El trabajo grupal entre los profesores universitarios que se desempeñan como tutores para la prestación del servicio comunitario, no es entonces una simple estrategia metodológica preexistente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como podría plantearse desde una perspectiva funcionalista. Se trata, como afirma Bok (2006), de construir conocimientos y saberes cara a cara mediante acuerdos y consensos en realidades tanto objetivas como subjetivas, donde cualquier juicio de valor debe abarcar ambos aspectos y mediante el desarrollo del diálogo, la aceptación y la tolerancia.

Resumiendo, a partir de los argumentos teóricos y de las consideraciones jurídicas mencionadas, se pretende emprender una breve mirada al trabajo docente universitario desde una perspectiva que considere el *aprendizaje servicio* como una metodología para impulsar la participación activa y responsable en colaboración con otros. (Martínez, 2008). De esta manera, se podrían develar los problemas de las comunidades y aplicar los conocimientos socialmente útiles a través de la intervención estudiantil universitaria durante la experiencia profesional.

Metodología

Con la finalidad de cumplir los objetivos planteados, la presente investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo humanístico, por cuanto se estudian las interacciones en la complejidad de la formación de nuevos formadores, con énfasis en lo psicológico y social. La recolección de datos fue realizada durante el período académico julio 2010–septiembre 2011. Se trabajó con la técnica de la entrevista en profundidad y la observación participante apoyada en el modelo de investigación-acción de Kurt Lewin (Elliott, 1993). La técnica de observación participante se consideró pertinente por cuanto permite una mayor comprensión del contexto analizado, en el que la autora de esta investigación ejerce la docencia y es tutora de los estudiantes para la prestación del servicio comunitario de la carrera de Educación.

Actores involucrados

La muestra de la investigación está conformada por ocho profesores en su rol de tutores de los estudiantes de la carrera de educación menciones: básica integral; castellano y literatura; biología y química; matemática y física; geografía e historia y básica integral.



Instrumentos. Cuestionario de preguntas en profundidad

El cuestionario se construyó a partir de un eje temático: los procesos de mediación e interacción utilizados por los docentes tutores para la prestación del servicio comunitario y los sub indicadores temáticos: 1) modos de interrelación de trabajo; 2) proceso formativo 3) motivaciones y logros.

Matrices secuenciales para la sistematización de los datos

Para presentar de modo organizado la información recabada durante la investigación, se procedió al diseño de tablas.

Descripción del proceso para recabar la información

El proceso para recabar la información incluyó los siguientes aspectos:

Recopilación documental: la revisión en equipo de fuentes primarias y secundarias para conocer posiciones, perspectivas, leyes, resoluciones y convenios, entre otros aspectos relacionados con los objetivos del trabajo, formó parte de las actividades de ésta etapa.

Conversatorios con los sujetos: los conversatorios se hicieron durante diversos encuentros informales. Se compartieron criterios y fue posible profundizar acerca de las experiencias vividas durante la planificación y el desempeño docente en su rol de tutor de los estudiantes.

Ciclos de observaciones en las aulas de clase y otros contextos vinculados al trabajo en Servicio Comunitario: se recogieron evidencias del alcance y las consecuencias de las acciones emprendidas entre los docentes universitarios sujetos de la investigación.

Entrevista a los profesores: se efectuaron personalmente durante visitas continuas y la atención estuvo dirigida a la percepción docente sobre el trabajo en equipo para desarrollar la metodología aprendizaje servicio con los estudiantes de la universidad.

Cabe destacar que aunque durante la recopilación de la información se encontraron situaciones de interés referidas a las formas de trabajo para orientar a los estudiantes como prestadores de servicio en las comunidades. Se considera oportuno profundizar en los aspectos como tema para otra investigación.

Interpretación y análisis de los resultados



Una vez efectuadas las visitas, se analizó y se contrastó la información resultante de la observación participante con la información arrojada del cuestionario aplicado a los docentes. La contrastación de la observación participante con las entrevistas realizadas a los docentes involucrados en la investigación concluye:

En cuanto a los modos de interrelación de trabajo en equipo colaborativo en el seno del trabajo académico presentes en los profesores, ausencia en las relaciones mediadoras de trabajo en equipo con otros profesores involucrados en el proceso formativo de los estudiantes universitarios.

En relación con la formación académica en metodologías de los profesores que facilitan el trabajo colaborativo durante su práctica profesional docente, se refleja un excelente dominio de contenidos científicos para trabajar con los estudiantes. Sin embargo, los contenidos temáticos son manejados exclusivamente en las aulas de clase. No ocurre el intercambio de saberes, técnicas, metodologías y experiencias pedagógicas entre los profesores. Otra situación es que los profesores publican los resultados de sus investigaciones referidas al servicio comunitario y sus experiencias con los estudiantes de manera individualizada.

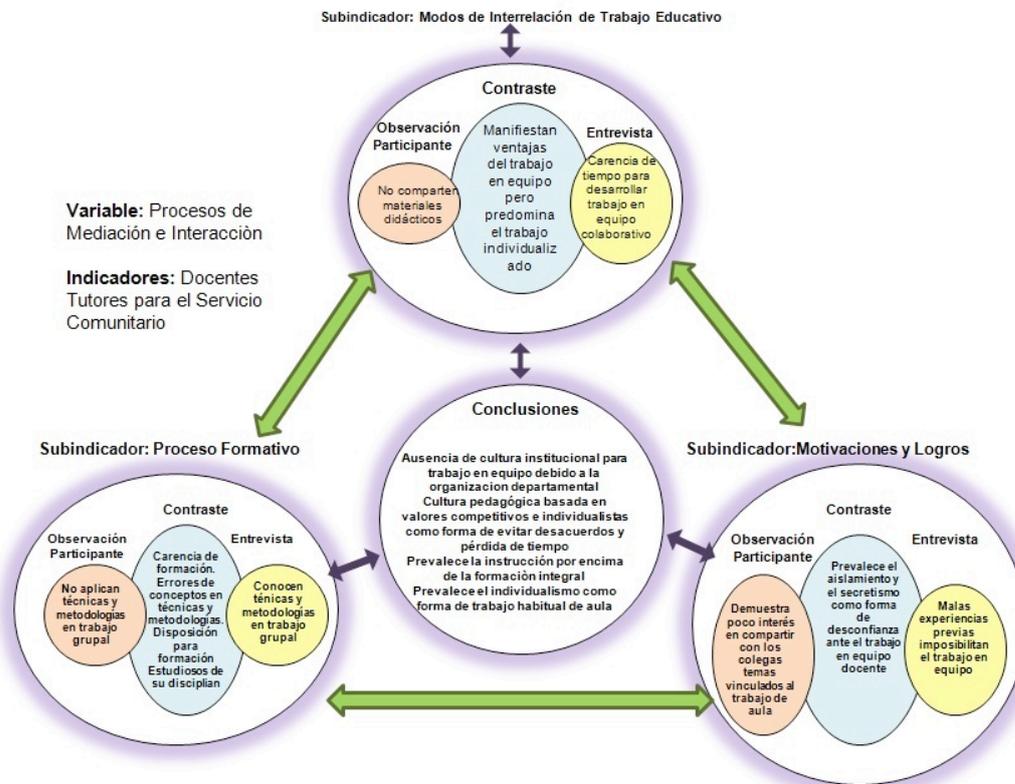
Acerca de las actitudes motivacionales de los profesores para desarrollar actividades académicas en equipo, aunque la muestra de la investigación manifestó algunas ventajas del trabajo colaborativo, prefiere realizar las actividades pedagógicas de manera individualizada. Cada profesor se responsabiliza por el grupo de estudiantes que le corresponde en cada período académico sin compartir los contenidos de la programación y la planificación referida al servicio comunitario.

Por ejemplo, algunos entrevistados expresaron:

- “Me es difícil trabajar en equipo con otros profesores porque nunca nos podemos poner de acuerdo a la hora que ellos pueden reunirse con respecto a la hora que yo puedo reunirme.”(PT3)
- “Cuando nos reunimos, cada quien expone su punto de vista y es difícil hacer acuerdos comunes...prefiero trabajar sola.”(PT7)
- “No tenemos tiempo de reunirnos porque siempre tenemos más estudiantes de los que nos corresponden por falta de profesores, sin embargo me gustaría trabajar en equipo porque sería la oportunidad para revisar y compartir lo que cada uno está haciendo”. (PT2)

A continuación, se presentan en detalle algunos indicadores referidos a la contrastación de los resultados en el gráfico siguiente:

Gráfico 1: contrastación de los resultados



☺ Fuente: Elaboración propia

Se observa la necesidad de concreción de metodologías compartidas entre los docentes universitarios para que se desempeñen como una familia de trabajo en equipo profesional. Con el diagnóstico del presente estudio, se avanza en la generación de documentos escritos acerca de las metodologías de trabajo en equipo de los docentes, para su utilización en nuevas experiencias de investigación.

Habiendo cumplido con los objetivos propuestos, se sugiere lo siguiente:

- Diseñar desde las instancias administrativas y académicas, políticas de gestión para redefinir la estructura organizativa pensando en la integración de los departamentos inicialmente ideados como espacios aislados. Bajo el esquema actual se propicia el

trabajo en pequeños grupos categorizados por áreas de conocimiento en detrimento de actividades académicas interdisciplinarias para la formación integral de los estudiantes.

- Promover en los profesores actitudes de franca cultura de colaboración para la planificación conjunta, la aplicación de nuevas metodologías y el compartir de tareas acerca de las fortalezas y debilidades del trabajo de aula, además de la investigación-acción con el propósito de generar proyectos formativos compartidos cónsonos con las necesidades reales de los estudiantes y su entorno.
- Determinar estrategias y técnicas que mejoren la integración y la comunicación entre los docentes, en un clima de receptividad y aceptación como una forma de vincular lo social con lo pedagógico y lo científico profesional como una oportunidad de intervención en las comunidades desde la Universidad. Entre éstas resulta pertinente la realización de jornadas de reflexión, talleres y encuentros profesoriales fuera de la institución.
- Adicionalmente, se considera relevante invitar al Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA) de la Universidad de Los Andes – Mérida, a que continúe el apoyo académico y económico otorgado bajo el código H-1205-08-04-B al presente proyecto.

Bibliografía

- Arthur, James and Bohlin, Ken. (2005). *Citizenship and Higher Education – the role of Universities in Communities and Society*. Routledge Falmer, London.
- Asamblea Nacional. (2005). *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*. Caracas: Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.
- Bok, Derek. (2006). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton: University Press, Princeton.
- Elliott, Jonh. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid: Editorial Morata.
- Freire, Paulo. (2003). *El grito Manso*, Buenos Aires: Editorial Argentinias S.A.
- Habermas, Jurgen. (1989). *Teoría de la Acción Comunicativa: Complementos y Estudios Previos*. Madrid: Cátedra



- López Hernández, Daniel. (2007). El Trabajo en equipo del profesorado. Barcelona: Colección Ideas Clave GRAO.
- Maldonado, Miguel. (2006). Competencias, Método y Genealogía. Bogotá: Pedagogía y Didáctica del Trabajo, ECOE.
- Martínez, María Nieves. (2008). Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades. Barcelona: Octaedro / ICE –U.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008), Cumbre Iberoamericana “Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios” celebrada en San Salvador. En: <http://www.oei.es/culturaant.htm>. (Recuperado el 23 de julio de 2012).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2009). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior – 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, Comunicado, París, 8 de junio. En: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado_cm09es.pdf (Recuperado el 8 de noviembre de 2012).
- Universidad de Los Andes y Vicerrectorado Académico. (2007). Reglamento del Servicio Comunitario del Estudiante de la Universidad de Los Andes, Mérida. Mérida: Universidad de los Andes.
- Valcárcel, Miguel. (2003). La Preparación del Profesorado Universitario Español para la Convergencia Europea en Educación Superior. Córdoba: Proyecto MEC EA2003-0040.
- Varela, José. (2011). Los efectos de la innovación. Madrid: Cuarto poder.
- Weber, Max. (2004). La crisis de las ciencias sociales. Madrid: AKal, S.A
- Zalabaza, Manuel. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario. Madrid: Narcea.



La soledad de Lituma, un cachaco costeño entre serranos. Incomunicación, prejuicios, esperanza y desesperación.

José González Monteagudo¹³

Julia González Calderón¹⁴

Introducción.

Este texto pretende explorar, a la luz de la novela de Vargas Llosa *Lituma en los Andes*, las ideas del autor sobre la sociedad peruana actual, los conflictos raciales y sus posibles soluciones.

El Perú y el choleo.

Una sociedad profundamente mestiza como la peruana, formada en la actualidad por un 45% de indígenas, un 15% de blancos, un siempre creciente 37% de mestizos y un pequeño porcentaje de población negra y de origen asiático (Martínez Cantón, 2008, 2-3), es, sin embargo,

¹³ José González Monteagudo. Profesor Titular de Universidad. Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla (España); profesor (con docencia en programas de Maestría o nivel equivalente) e investigador invitado de las Universidades de París 8 (Francia), Lille 1 (Francia), Algarve (Portugal) y Warwick (Inglaterra). Estudios: Licenciado en Pedagogía, Universidad de Sevilla, 1980; Doctor en Pedagogía, Premio extraordinario de Doctorado, Universidad de Sevilla, 1996; estancias postdoctorales de formación e investigación (entre 1999 y 2012) en universidades de Francia, Italia, Portugal, Gran Bretaña, Dinamarca, Alemania, Egipto, Brasil y República Dominicana. Publicaciones: *La entrevista en Historia oral e Historias de vida: Teoría, método y subjetividad* (2010); *Educational Journeys and Changing Lives. Adult Student Experiences* (2010); *La autobiografía educativa: formación, investigación y profesionalidad reflexiva* (2010); *Les Histoires de Vie en Formation en Espagne; panorama et perspectives* (2011); *Life Histories, Educational Autobiographies and Experiential Learning, in Educational Reflective Practices* (2012). Correo electrónico: monteagu@hotmail.com

¹⁴ Julia González Calderón. Licenciada en Filología Hispánica por la Universidad de Sevilla y escritora. Trabaja como profesora de español con una beca Faro en el Centro Sino Español y en la Hunan International Economics University (Changsha, China).

también profundamente racista. El fenómeno social conocido como choleo ha atraído ya la atención de sociólogos, antropólogos, pedagogos, psicoanalistas, políticos y todo un sinfín de estudiosos. En *Lituma en los Andes* Vargas Llosa se adentra en la cuestión del choleo mediante el uso de la ficción literaria, dejando a la vista las características y proporciones del problema, e insinuando soluciones.

Así pues, ¿qué es exactamente esto que llamamos choleo? La palabra *cholo* se usa comúnmente en Perú para referirse a aquel que tiene sangre indígena. El término no tiene por qué ser necesariamente despectivo. Puede ser tanto un insulto como un apelativo cariñoso. Así, en *La ciudad y los perros*, Alberto increpa a uno de sus compañeros de la escuela militar de este modo: “No me gusta que me tutees, cholo de porquería” (Vargas Llosa, 1987, 48).

Pero en *La casa verde* encontramos un uso del todo distinto, lleno de connotaciones afectivas: “Parecía que no lo quería, y él a ella tanto, cholita” (Vargas Llosa, 2002, 274-275).

El choleo es un fenómeno social peruano resultado del mapeo clasificatorio que tiene lugar entre dos peruanos cuando estos se encuentran y que hace que se sitúe al otro en algún punto de la pirámide social, quedando por encima o por debajo de uno mismo. De este modo, nuestro interlocutor puede ser nuestro cholo, o puede que nosotros seamos el suyo: Alguien tiene que cholear a alguien. Una vez la clasificación ha sido fijada será difícil cambiar nuestra posición; deberemos asumirla. Son muchas y diversas las variantes que entran en el juego de la clasificación, pues no es solo cuestión del color de la piel, sino también del acento: ¿el que habla tiene cantito piurano, o más bien tiene un deje de la sierra?, ¿su lengua materna es el español o el quechua, el aymara...?; de su procedencia geográfica: ¿viene de Lima o vive en Iquitos?; socioculturales: ¿es analfabeto?, ¿ha cursado estudios superiores a los míos?, ¿ha viajado al extranjero?, ¿habla inglés?, ¿viste con chaqueta y corbata?; económicos: ¿a qué se dedica?, ¿qué nivel de vida lleva?, ¿cómo es su casa? Mientras más datos se tengan del otro más exacto será el mapeo, pero este puede realizarse hasta con los más mínimos detalles. Jorge Bruce insiste en el grado de tensión que sufren los peruanos al enfrentarse a una persona nueva. Tiene lugar un silencioso careo, una fría medición de fuerzas, en la que seguro uno de los dos ha de salir perdiendo. Según Bruce, incluso al oír una voz nueva por teléfono el peruano procura, atendiendo al acento y la dicción de su interlocutor, averiguar si habla con un cholo.

El choleo, como parte diaria de la vida peruana, aparece no solo en *Lituma en los Andes*, sino también en prácticamente todas las novelas del autor, que ha tratado el asunto, además, en textos no literarios. Por ejemplo, en sus memorias asegura que fue la cuestión racial la causa del fracaso matrimonial de sus padres, lo que él denomina “la enfermedad nacional por antonomasia” (Vargas Llosa, 1993, 11). Su padre no era menos blanco que su madre, pero sí provenía de una familia con más mestizaje y peor situada en el “ranking” social. Ernesto Vargas no fue capaz de soportar ser el cholo de su esposa.

El cholo siempre queda en una posición inferior a la de aquel del que es cholo, esto es, aquel que “lo cholea”. Es normal, por ejemplo, que de forma natural los que se sienten choleados traten de usted o con un especial respeto a aquellos que les tutean. En *Quién mató a Palomino Molero* Lituma se queja de su posición de inferioridad como cachaco o guardia civil con respecto a las fuerzas aéreas: “Porque los aviadores se creían unos príncipes de sangre azul. A la Guardia Civil la choleaban y la miraban por sobre el hombro” (Vargas Llosa, 1986, 9).

En la misma novela, el teniente Dufó se queja en estos términos del trato recibido por parte del coronel Mindreau: “Ha jugado conmigo como su cholito, ¿ves?” (Vargas Llosa, 1986, 22).

En *Lituma en los Andes* el lector es testigo de la fuerza de este fenómeno. Su protagonista, Lituma, es un personaje recurrente en la ficción vargasllosiana. Aparece por primera vez en el relato “Un visitante”, incluido en el primer libro publicado por el autor peruano, el volumen de cuentos *Los jefes*, de 1959, como personaje secundario, un mero agente. Tiene más adelante un papel destacado en *La casa verde* y vuelve a aparecer en segundo plano en *La tía Julia y el escribidor*, *Historia de Mayta* y *La Chunga*. Ya en *¿Quién mató a Palomino Molero?* el narrador en tercera persona está focalizado a través de su personaje y, finalmente, es protagonista indiscutible de la obra que nos ocupa aquí, *Lituma en los Andes*. A través de estas lecturas podemos observar cómo el estatus racial de Lituma va cambiando según su contexto. Así, en su ciudad natal, Piura, es un cholo más, un mangache, “cholo por los cuatro costados” se autocalifica en *Quién mató a Palomino Molero* (Vargas Llosa, 1986, 43), pero trasladado a las escarpadas cordilleras andinas, donde es la única persona que habla español como primera lengua y el único, aparte de Tomás Carreño, que alguna vez ha vivido fuera de la sierra, los cholos son los otros. En palabras del propio Vargas Llosa,



Esta [la clasificación racial] es flexible y cambiante, supeditada a las circunstancias y a los vaivenes de los destinos particulares. Siempre se es blanco o cholo de alguien, porque siempre se está mejor o peor situado que otros, o se es más o menos pobre o importante, o de rasgos más o menos occidentales o mestizos o indios o africanos o asiáticos que otros, y toda esta selvática nomenclatura que decide buena parte de los destinos individuales se mantiene gracias a una efervescente construcción de prejuicios y sentimientos: desdén, desprecio, envidia, rencor, admiración, emulación, que es, muchas veces, por debajo de las ideologías, valores y desvalores, la explicación profunda de los conflictos y frustraciones de la vida peruana (Vargas Llosa:1993, 11).

Vemos, pues, que la cultura puede sin ningún problema imponerse sobre la raza como criterio racista. Lituma no es blanco, pero eso no le impide cholear a los andinos, y es precisamente una particularidad cultural la que eleva a ojos de Lituma a su guardia Tomás Carreño sobre la masa de cholos de Naccos: que este habla español además de quechua y no tiene el carácter reservado de los indios:

Ni siquiera su adjunto era costeño. Pero, aunque nacido en Sicuani y quechua hablante, Tomás parecía un criollo. Él se había traído a Naccos al mudito Pedro Tinoco, el primer desaparecido.

Era un tipo sin recovecos el guardia Carrasco, aunque algo tristón. Se sinceraba en las noches con Lituma y sabía abrirse a la amistad. El cabo se lo dijo, a poco de llegar: «Por tu manera de ser, merecerías haber nacido en la costa. Y hasta en Piura, Tomasito» (Vargas Llosa, 2001, 10).

La cultura se alza como una suerte de muro o frontera infranqueable entre dos mundos en oposición y fricción: la añorada costa de Lituma y las montañas de los indios. La francesita Michèle, asesinada al inicio de la novela por los senderistas, lo sentencia de este modo: “No nos distancia una raza, sino una cultura” (Vargas Llosa, 2001, 12). O, en palabras del propio autor, en un artículo en torno al quinto centenario del Descubrimiento:



Dos culturas, una occidental y moderna, otra aborigen y arcaica, coexisten ásperamente, separadas una de otra por la explotación y la discriminación que la primera ejerce sobre la segunda (Vargas Llosa, 1992, 810).

A lo largo de la novela el lector no hace sino asistir al resultado del choque entre ambas culturas: la incomunicación, el mutuo recelo, la ignorancia y el miedo al otro:

... por tercera vez Lituma imaginó las caras inexpresivas, los ojitos glaciales con que lo observaría la gente de Naccos, los peones del campamento, los indios comuneros, cuando fuera a preguntarles si sabían el paradero de esta mujer y sintió el desconsuelo y la impotencia de las veces que intentó interrogarlos sobre los desaparecidos: cabezas negando, monosílabos, miradas huidizas, bocas y ceños fruncidos, presentimiento de amenazas (Vargas Llosa, 2001, 9).

Lituma en su soledad y el síndrome del expatriado vargasllosiano.

El cabo de la Guardia Civil peruana Lituma, recién destinado a Naccos, aldea ficticia de los Andes creada en torno a la eterna construcción de una carretera, debe averiguar lo sucedido a tres paisanos desaparecidos con la ayuda de su guardia, Tomás Carreño. Nadie sabe nada, nadie da pistas. El pueblo es un personaje colectivo, una masa sin nombre ni rostros concretos que usa una voz común, si es que acaso tiene una. El tratamiento del personaje del pueblo es un paralelismo claro con los hombres dominados por el Incario, una sociedad en la que el individuo no existía. Vargas Llosa comenta, en el artículo ya citado, cómo millones de incas se dejaron masacrar a manos de menos de doscientos españoles el día en que Atahualpa fue apresado por su incapacidad de tomar decisiones de forma autónoma:

Esos indios que se hacían acuchillar o volar a pedazos en la plaza de Cajamarca, en esa tarde aciaga, carecían de la capacidad de decidir por cuenta propia, al margen o en contra de la autoridad, de tomar iniciativas individuales, de actuar con independencia en función de circunstancias cambiantes, que sí tenían los ciento ochenta españoles que les habían tendido aquella emboscada [...]. El individuo no contaba, prácticamente no existía en aquella civilización cuyas hazañas habían sido siempre colectivas y anónimas (Vargas Llosa, 1992, 808).

Lituma debe enfrentarse, en la más inmisericorde soledad, al silencio obstinado y la terca cerrazón de los habitantes de Naccos. Un hombre aparece destacado en oposición a la masa, simbolizando la sociedad occidental caracterizada por el uso de la libertad individual, frente a los antiguos usos sociales del Tahuantinsuyo, que abolía las voluntades e ideas personales y todo lo que, como la escritura, pudiera favorecer su desarrollo. Lituma padece, como tantos otros personajes preferidos de su autor, citemos por ejemplo, a Alberto, de *La ciudad y los perros*, o Bonifacia, de *La casa verde*, el célebre síndrome del expatriado vargasllosiano:

Vargas Llosa divide, en primer lugar, su microcosmos en bloques o grupos de personas, es decir, grupos sociales de un medio u otro. Luego suspende a sus personajes principales en algún lugar entre estos grupos. En el limbo resultante, el personaje parece un despropósito y una falta de identidad, al igual que la persona que viaja por el mundo y vive en un ambiente extraño sin poder convertirse en parte de él (Brown, 1986, 19).

Y es a través de los ojos de este exiliado involuntario que vemos las fracturas existentes en el Perú, “un país fragmentado por múltiples antagonismos y poderosas barreras. Quienes osan cruzar esas barreras, solo consiguen desarraigarse” (Brown, 1986, 23). Lituma, perdido y muerto de soledad en las punas, no hace sino añorar su Piura natal, sus gentes extrovertidas y abiertas, su clima seco. Se ve de repente inmerso en un hábitat natural regido por otras leyes. Trasunto moral del propio Vargas Llosa, es fácil para el lector acomodarse a su extrañada mirada y encontrar algo de añorable en este costeño perdido y confuso. Nuestro cabo trata de aplicar la lógica a los hechos, pero habrá de chocarse con la evidencia de que no se ha tratado de crímenes lógicos, igual que tiene que enfrentarse a la escalofriante certeza de que la muerte y la violencia son aceptados con estoica resignación como un elemento más del día a día: “¿No hay muertos por todas partes? Matar es lo de menos. ¿No se ha vuelto una cojudez, como mear o hacer la caca?” (Vargas Llosa, 2001, 141).

En Naccos no imperan la razón y la lógica, sino las creencias arcaicas y mítico-religiosas. Interrogando a la tabernera de la aldea, Adriana, trasunto andino de la mítica y griega Ariadna, esta insinúa que tal vez los desaparecidos hayan sido sacrificados a los apus, espíritus



andinos de gran poder, que, enfurecidos, amenazan con un huayco que destruya para siempre la aldea y siembre la muerte. Lituma medita acerca de la posibilidad en estos términos:

¿Qué diría la superioridad, allá, en Huancayo, si enviaba por la radio del campamento este parte sobre lo ocurrido: “Sacrificado de manera aún no identificada para aplacar malignos de los Andes, punto. Escrito en las líneas de su mano, dice testigo, punto. Caso cerrado, punto. Atentamente, Jefe de Puesto, punto. Cabo Lituma, punto”? (Vargas Llosa, 2001, 25).

Y, sin embargo, Adriana acaba de confesar la verdad, y es que realmente los desaparecidos han sido ofrecidos en sacrificio a los apus, como en los viejos tiempos del Imperio Inca. Lituma no es capaz de resolver el caso porque piensa en términos antagónicos a los de la sierra. No es capaz de ver con los ojos del otro, de pensar como el otro, de sentir como el otro. Entre él y los andinos hay una profunda brecha que es incapaz de sortear:

A ratos le parecía que detrás de esas caras inexpresivas, de esos monosílabos pronunciados con desgano, como haciéndole un favor, de esos ojitos opacos, desconfiados, los serruchos se reían de su condición de costeño extraviado en estas punas, de la agitación que aún le producía la altura, de su incapacidad para resolver estos casos (Vargas Llosa, 2001, 21).

Logos versus mito, trasunto de civilización y barbarie.

Vargas Llosa crea una serie de binomios o parejas de oposiciones que apoyan la tensión entre ambos mundos y no pueden sino tomarse como un trasunto peruano de la clásica oposición latinoamericana entre civilización y barbarie. La primera pareja de este sistema, ya comentada, es la del personaje individual, que actúa según sus propias decisiones y voluntad en cada momento, frente al desdibujado colectivo que se mueve en masa como un rebaño. Del mismo modo, frente al frío despiadado y los altos picos de la puna, territorio hostil bajo la continua amenaza tanto del ataque senderista como del de un huayco, está Piura, ciudad natal de Lituma, de clima cálido, rodeada de desiertos y llena de gentes amistosas. Ampliando este binomio geográfico, podemos oponer la costa a los Andes. La costa es el área más urbanizada y

más poblada del Perú. Representa el progreso, la ciencia. Allí es donde están las universidades, los intelectuales, los políticos, los grandes periódicos... Frente a una zona costera muy occidentalizada se alzan unas montañas recelosas, de difícil acceso y que durante muchos años, especialmente aquellos en los que se sitúa la acción novelada, los ochenta, han sido el campo de acción de los terroristas. Cuando el ejército entra en acción en la lucha contra Sendero Luminoso, los peor parados son los propios habitantes de los pueblos y aldeas, que sufren primero la violencia de los terrucos, sus juicios populares, sus arbitrarios ajusticiamientos, sus torturas y sus levadas forzosas, para luego ser castigados por los segundos en represalia a su supuesto apoyo a los senderistas. Esto es, frente a la seguridad de la costa, la inseguridad, la vulnerabilidad y el clima de amenaza constante de la sierra.

La violencia se presenta en todas sus formas: criminal, institucional, natural... Sendero Luminoso no hace acto de presencia en Naccos en ningún momento, pero las escenas paralelas a la investigación de Lituma acerca de sus acciones, basadas en hechos reales, ayudan a crear un clima de terror psicológico. La banda terrorista está al acecho y su inminente ataque procura una atmósfera de asfixia. La expectación del lector va creciendo, esperando que suceda un ataque no llega nunca. Lituma los espera en cualquier momento. El más mínimo sonido, en mitad de la noche, le parece que anuncia su llegada, y sabe bien que él, como guardia civil, será de los primeros en morir. El miedo del personaje a los terrucos es tan exagerado que adquiere tintes de humor negro, rebajándose así un poco la tensión de la amenaza:

Siento cambiarte el tema, pero se me hace que esta noche nos caen, Tomasito –dijo Lituma-. Es como si ahorita mismo los estuviera viendo descolgarse por el cerro. ¿Sientes algo, ahí afuera? ¿Nos levantamos a echar un vistazo? (Vargas Llosa, 2001, 29).

¿Por qué no los habían ajusticiado ya, a él y a Tomasito? Por sádicos, tal vez. Querían romperles los nervios antes de hacerles añicos con cargas de dinamita. No les darían tiempo a sacar los revólveres de debajo de la almohada, menos a correr al ropero de los fusiles. Se acercarían despacito por los cuatro costados de la choza mientras ellos dormían el sueño pesadillesco de cada noche, o mientras Tomás recordaba sus amoríos y él le servía de paño de lágrimas. Un estruendo, un fagonazo, el día en medio de la noche: le arrancarían las manos y las piernas y la cabeza al mismo tiempo. Descuartizado como Túpac Amaru, compadre (Vargas Llosa, 2001, 20).



La violencia del ejército tiene un protagonismo bastante menor en la novela. Sin embargo, es un hecho interesante el que la mayoría de los personajes identifiquen o iguallen a Sendero y a las fuerzas armadas. Los militares torturan sin ningún escrúpulo al mudo Tinoco, un retrasado mental que ya había sido torturado por los senderistas. Y la historia de los amoríos de Carreño con la piurana Meche desvela graves casos de corrupción. Para los ciudadanos de a pie, ambos grupos no son sino agentes del terror y no hay, en última instancia, diferencias significativas entre ambos:

Que se diviertan un poco, si pueden, antes de que los terrucos les corten los huevos o venga un teniente Pancorvo y les dé el tratamiento (Vargas Llosa, 2001, 36).

Se cambió de nombre porque andaba huyendo de los terrucos. Y de la policía, tal vez. Se vino hasta aquí creyendo que en Naccos no lo encontraría nadie (Vargas Llosa, 2001, 48).

Es debido a que Lituma es Guardia Civil que los aldeanos recelan tanto de él, le confiesa Carreño:

No crea que la gente del campamento es fría con usted porque es costeño. Sino porque es un policía. A mí también me miran de lejitos, pese a ser cusqueño. No les gustan los uniformados. Tienen miedo de que, si se juntan con nosotros, los terrucos los ajusticien por soplones (Vargas Llosa, 2001, 36).

El propio medio que rodea a los personajes es hostil y violento. Supuestamente gobernada por la caprichosa voluntad de los apus, la naturaleza andina es un feroz reflejo de ese clima de opresiva amenaza y acechamiento. El ataque de los terrucos puede caer en cualquier momento, igual que en cualquier momento puede caer un huayco, un derrumbamiento, que destroce todo el pueblo. La inminencia del desastre natural y de la matanza terrorista no deja de tratarse con el humor negro que riega todo el texto, suavizando sus asperezas: “Eso es lo que nos faltaría. Después de los terroristas, un huayco” (Vargas Llosa, 2001, 83).

Frente a la violencia, los pueblerinos aplican sus propias soluciones. Pero en lugar de seguir procesos de pensamiento lógicos y racionales, se dejan llevar por una conciencia del

mundo mágico-mítica. Aislados en la cordillera, quedan muy lejos de ellos el progreso de la civilización y el mundo moderno, y sus soluciones. La mentalidad arcaica de los habitantes de Naccos y su cosmovisión les hacen creer que el destino está regido por los apus y que, manteniendo a estos satisfechos, podrán vivir en relativa paz. Así que, bajo las órdenes de los taberneros Dionisio y Adriana, hacen tres sacrificios humanos.

Los sacrificados son elegidos por ser diferentes al conjunto de esa masa en la que no hay lugar para excepciones a la norma ni individualidades destacadas: Pedrito Tinoco, el mudo, es un tierno retrasado mental que nunca ha hablado y que prefiere rodearse de vicuñas que de personas. En muchas culturas se cree que los niños y los retrasados, como seres supuestamente inocentes, están más cerca de los espíritus, y de ahí la elección del mudo para el primer sacrificio. El segundo desaparecido es Casimiro Huarcaya, un albino que los indios identifican con un pishtaco, ente de la mitología popular andina que tiene su equivalente en España en el sacamantecas. Se trata de un varón más o menos joven, de buena apariencia y de raza blanca, a menudo de aspecto extranjero, que sorprende en los caminos a sus víctimas y les chupa la grasa, bien para alimentarse con ella, bien para venderla:

Entonces la grasa humana servía para hacer ungüentos y mezclarla con el metal de las campanas, así cantaban entonadas. Ahora, desde la invasión de pishtacos, en Ayacucho mucha gente está segura que la grasa se manda al extranjero y a Lima, donde hay fábricas que solo funcionan con manteca de hombre o de mujer (Vargas Llosa, 2001, 85).

La mitología se funde atterradoramente con la realidad, aumentando la confusión. En noviembre de 2009 la prensa anunció la desarticulación de una mafia que traficaba con grasa humana dentro del Perú. La historia, que había aparecido en medios de gran alcance como la BBC, fue puesta en duda poco después, pero el hecho de que la especulación apareciese en boca de los propios investigadores policiales demuestra cuán asentada está la leyenda del pishtaco en el folklore popular peruano de hoy.

Y, por último, Demetrio Chanca es un alcalde que huye de los senderistas con un nombre falso y que supone una amenaza para todo el pueblo: si los senderistas descubren que lo han encubierto y ayudado, masacrarán a todo el mundo.

Así que aquellos que son diferentes a la masa son los elegidos para el sacrificio orquestado por Dionisio y Adriana, los taberneros de Naccos. Son los únicos personajes del pueblo que sobresalen de la masa y en el sistema de oposiciones que funciona de eje de la novela quedan enfrentados a Paul Stirmsson, Escarlatina, un científico extranjero que personifica el pensamiento racional, el progreso científico y la sociedad moderna. Los nombres de los taberneros remiten inmediatamente a la mitología grecolatina. Sobre ambos corren extraños rumores: Adriana es bruja, predice el futuro... Dionisio, su marido, ha deambulado de pueblo en pueblo por los Andes durante muchos años, llevando consigo unas fiestas que no pueden dejar de identificarse con las bacanales clásicas. Ambos invitan a la gente a beber, a bailar, a dejarse ir, abandonando su conciencia y visitando “su animal”. Estos personajes son las fuerzas que instigan la permanencia del pensamiento irracional y mítico. Para dar ecos universales a su historia, Vargas Llosa sobrepasa la mitología nacional y utiliza los símbolos de la clásica. La idea surgió, según él mismo lo cuenta en una entrevista, de forma casual:

Estaba escribiendo la novela en la biblioteca de la Universidad de Princeton y vi que un alumno que trabajaba a mi lado leía un libro sobre los mitos griegos. Una nota decía que el de Dionisio no era tanto el mito sobre la embriaguez divina sino más bien un mito en torno a la violencia que surge cuando uno se entrega a la irracionalidad. Y me di cuenta de que eso era lo que estaba viviendo el Perú (Pérez Miguel, 2001, 1).

De este modo, el autor “peruaniza” los mitos clásicos añadiendo detalles escatológicos, pues el mito peruano es “una historia de sangre, cadáveres y caca, como todas las de los pishtacos” (Vargas Llosa, 2001, 99).

Así, en la cueva del pishtaco, que nos remite al laberinto del minotauro, no es un hilo de oro lo que guía al héroe, sino sus propias heces. El terrorismo de Sendero Luminoso se incluye en esa vorágine de violencia irracional que se identifica también con una mentalidad arcaica y una cosmovisión mítico-religiosa:

Detrás del terrorismo hay un acto religioso, una renuncia a la racionalidad, una creencia asumida fanáticamente que justifica la violencia, el matar. Es irracional la idea de que eliminando a ciertas personas se logra una victoria de tipo histórico; esa idea parte de un



acto de fe, y la realidad demuestra que esas actitudes están condenadas al fracaso (Pérez Miguel, 2001, 1).

El mito se convierte en la falsa esperanza de los habitantes de Naccos, que, sin ver otra salida posible, se entregan a una violencia igualmente irracional para solucionar sus problemas. Evidentemente, nada se soluciona. El huayco acaba cayendo, y destruye consigo la carretera que construían los obreros. Estos se quedan, pues, sin trabajo, y se marchan poco a poco del pueblo, haciéndolo desaparecer. Lo que no desaparece es el sabor a muerte, la sensación insoportable de haber caído en un crimen como la antropofagia:

No se va, por más que uno se la enjuague. Ahorita lo estoy sintiendo. Aquí en mi lengua, en mis dientes. También en la garganta. Hasta en la barriga lo siento. Como si acabara de estar masticando (Vargas Llosa, 2001, 141).

El mito es la solución a la que recurren las sociedades en su estado prerracional. Antes de conocer la causa de los fenómenos naturales, se crean mitos que los explican. Una vez que la ciencia y el progreso dan a conocer la causa real de esos fenómenos, los mitos quedan en desuso y pasan a formar parte del imaginario cultural de un pueblo. En la novela, los habitantes de la sierra acuden al mito como salvación, igual que lo habrían hecho quinientos años antes los súbditos de Atahualpa. Sin embargo, las tornas han cambiado, el mundo y la sociedad han avanzado, para bien o para mal, y la cosmovisión mágico-mítica del mundo ya no tiene cabida en el Perú de hoy. Es este choque de cosmovisiones lo que provoca el conflicto y la tensión de la novela, así como muchos conflictos y tensiones en la vida diaria del Perú. ¿Hay cabida en el Perú del siglo XXI para el indígena del XIV? es la cuestión que plantea Vargas Llosa en la novela, y su respuesta es claramente negativa.

El indio en el Perú de hoy. Perspectivas y soluciones.

La tensión entre estas dos sociedades coexistentes en el Perú no ha disminuido ni perdido actualidad desde que se publicase *Lituma en los Andes*, en 1993. La concesión en los últimos años por parte del gobierno de sus territorios ancestrales legítimos a los pueblos



indígenas no ha sido impedimento para la concesión, también por parte del gobierno, para explotación minera de muchos de esos territorios a grandes corporaciones estadounidenses y chinas, entre otras, bajo el argumento de que, si bien la tierra pertenece a los indios, el subsuelo y todo lo que allí se encuentra sigue siendo propiedad del gobierno peruano. Ante las críticas, el gobierno ostenta su elevada posición en el ranking latinoamericano de exportación minera y unas más que boyantes cifras macroeconómicas. El anuario del 2011 del Ministerio de Energía y Minas declara que en ese año el Perú obtuvo unas inversiones de 7.202 millones de dólares americanos. La exportación minera representó el año pasado el 59% del total de las exportaciones y la actividad minero empleó a un total de 177.431 millones de personas, beneficiando en total según las estimaciones del anuario a 2,8 millones de personas. En total los beneficios fueron de 1.964 millones de dólares americanos. Frente a estas cifras astronómicas, la realidad de las regiones mineras no parece tan próspera ni presenta unas perspectivas tan optimistas: en la región andina, donde se localizan la mayor parte de los enclaves mineros, la pobreza es del 41,5%, frente a la media nacional del 27,8% (VV.AA., 2012).

Para muchos, la solución del conflicto entre un Perú costeño, moderno y occidentalizado y un Perú andino, arcaico y tradicional pasa por la preservación y aislamiento de estas poblaciones. Vargas Llosa, en *Las ficciones del indigenismo*, se burla de sobra de esta concepción infantil y romántica de una sociedad indígena que vive en total paz y armonía y que él denomina la utopía arcaica. También en *Lituma en los Andes* se critica de soslayo esta posición del indigenismo, mediante varios comentarios por boca de Escarlatina, que nos recuerda que, si bien los españoles fueron unos conquistadores crueles con los incas, también los incas fueron crueles con los pueblos a los que conquistaron o exterminaron. No hay nada de romántico o idílico en la realidad del Tahuantinsuyo. Mediante el aislamiento social propugnado por muchos de los defensores de la utopía arcaica solo se aumenta la vulnerabilidad de estos grupos, que, precisamente por su aislamiento geográfico, fueron carne de cañón tanto para Sendero Luminoso como para el ejército. Del mismo modo, durante sus años de gobierno, Alberto Fujimori esterilizó, mediante unos más que dudosos programas de control de la natalidad, a más de 300.000 mujeres, según una comisión parlamentaria formada a tal efecto en 2002. La mayoría de estas mujeres eran quechua hablantes y analfabetas. Su ignorancia del español permitió engañarlas con suma facilidad, y su aislamiento e inseguridad impidieron que hubiese ningún tipo de protestas o

que se solicitase apoyo legal, de organizaciones pro derechos humanos, etcétera. Tal vez sea posible mantener aislados a varios centenares de personas, pero no a los varios millones de indios descendientes de los incas que todavía hoy habitan en Perú. Estar aislado ya no es posible, para bien o para mal, y es el deber de ese Perú costeño preocuparse por entregarles a los indios el lugar legítimo que les corresponde por derecho en la sociedad, un lugar con oportunidad de igualdades, en el que queden eliminados los prejuicios, la discriminación, la explotación laboral y la vulneración de sus derechos básicos. En palabras de Vargas Llosa:

Tal vez no hay otra manera realista de integrar nuestras sociedades que pidiendo a los indios pagar ese alto precio; tal vez, el ideal, es decir, la preservación de las culturas primitivas de América Latina, es una utopía incompatible con otra meta más urgente: el establecimiento de sociedades modernas, en las que las diferencias sociales y económicas se reduzcan a proporciones razonables, humanas, en las que todos puedan alcanzar, al menos, una vida libre y decente (Vargas Llosa, 1992, 811).

Bibliografía.

- Brown, James. (1986). El síndrome del expatriado: Mario Vargas Llosa y el racismo peruano. En: Oviedo, José Miguel. *Mario Vargas Llosa*. Madrid: Taurus, pp. 15-24.
- Bruce, Jorge. (2007). *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*. Lima: Universidad de San Martín de Porres.
- Castañeda, Belén. (1998). La saga de Lituma en la obra de Mario Vargas Llosa. En: *Revista Interamericana de Bibliografía*, núm. 2. http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/rib/rib_1998-2/articulo4/articulo.aspx?culture=esnavid=201 (recuperado el 1 de noviembre de 2012).
- Castro, Juan. (2010). Mario Vargas Llosas versus barbarism. En: *Latin American Research Review*, vol. 45, núm. 2, Latin American Studies Association, pp. 5-26.
- Martínez Cantón, Clara Isabel. (2008). El indigenismo en la obra de Vargas Llosa. En: *Espéculo. Revista de estudios literarios*, núm. 38, Universidad Complutense de Madrid: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero38/vllindig.html> (recuperado el 19 de junio de 2011).



- Pérez Miguel, Leandro. (2001). Haré lo posible por ser también un escritor del siglo XXI. En: *El Mundo*. Madrid: El Mundo, Madrid. Entrevista publicada el 12 de marzo de 2001. <http://www.elmundo.es/elmundolibro/2001/03/12/anticuario/984393456.html> (recuperado el 1 de noviembre de 2012).
- Vargas Llosa, Mario. (1986). *¿Quién mató a Palomino Molero?* Barcelona: Seix Barral.
- Vargas Llosa, Mario. (1987). *La ciudad y los perros*, Barcelona: Seix Barral.
- Vargas Llosa, Mario. (1992). "El nacimiento del Perú". En: *Hispania*, vol. 75, núm. 4, pp. 805-811.
- Vargas Llosa, Mario. (1993). *Como pez en el agua. Memorias*. Barcelona: Seix Barral.
- Vargas Llosa, Mario. (1996). *La utopía arcaica: José María Arguedas y las ficciones del indigenismo*, México D. F.: Fondo de Cultura Económica,
- Vargas Llosa, Mario. (2001). *Lituma en los Andes*. Barcelona: Bibliotex. Prólogo de Fernando R. Lafuente.
- Vargas Llosa, Mario. (2002). *La casa verde*. Madrid: Alfaguara.
- Vídeos de las intervenciones de Jorge Bruce y Walter Twanama en la mesa redonda Mesa Verde: El choleo en el Perú de hoy, organizado por el Instituto de Estudios Peruanos en Lima, sobre el libro de Bruce, Jorge (2007): *Nos habíamos choleado tanto. Psicoanálisis y racismo*, Universidad de San Martín de Porres, Lima: <http://www.iep.org.pe/ViewVideo.php?Id=a5bfc9e07964f8dddeb95fc584cd965d> y <http://www.iep.org.pe/ViewVideo.php?Id=a5771bce93e200c36f7cd9dfd0e5deaa> (recuperados el 19 de junio de 2011).
- VV.AA. (2012). *Perú anuario minero 2011*. Lima: Ministerio de Energía y Minas del Perú.



En los límites de la Desesperanza y la Utopía. La situación de las personas con discapacidad.

Sandra Bibiana Mischia¹⁵

Resumen

A partir de aportes de la filosofía, pedagogía y literatura sobre el significado de la desesperanza y la utopía, esta ponencia pretende colocar en tensión en la producción social de la discapacidad, el lugar del estado como dispositivo de poder por un lado y por otro el de las propias personas con discapacidad en la conformación de redes sociales potenciadoras de la autonomía. A través de la narración de experiencias intenta mostrar el reflejo de estas tensiones, para ser consideradas a la hora de la toma de decisiones en relación a los derechos y los recorridos que ellas implican y compartir la estrategia de intervención pedagógico-política presente en la documentación narrativa.

Interrogantes en la emergencia

La discapacidad como modelo social, como construcción que da un significado social a un grupo de individuos que reúnen una serie de características físicas, comunicacionales, perceptivas (intelectual o sensorialmente) que son consideradas por la sociedad como disvaliosas

¹⁵ Sandra Bibiana Mischia. Profesora Adjunta Regular de la Universidad Nacional de Río Negro, **Argentina**. Integrante de la Comisión Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad, Miembro Docente especialista y representante en la Comisión Inter Universitaria Derechos Humanos y Discapacidad. Investigadora y Extensionista. **Estudios:** Profesora en Discapacitados Mentales (INSPEE), Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), Magister en Formación de Formadores (UBA) **Publicaciones:** Columnista sobre Diseño Universal en Libro "Señalización en la Vía Pública", de Hugo Santarsiero y Cecilia Davidek. Co-autora Libro Búsqueda de sentido y significación del Otro en la educación especial y común. Un espacio para transformar. Artículos en Revistas de Educación en América Latina. Correo electrónico: bmischia@unrn.edu.ar

o como producción social que como huella evidente presente en cada cuerpo , construido desde la ideología de la normalidad ¿impone esquemas reguladores y relaciones de poder?

¿Es posible transformar las prácticas con el fin de erradicar la pobreza, eliminar procesos discriminatorios y estigmatizantes en relación a las personas con discapacidad, cuando “el 20% de los más pobres del mundo tienen discapacidades, y tienden a ser considerados dentro de sus propias comunidades como las personas en situación más desventajosa”(N.U.)?

¿Qué contradicciones se reflejan en estos datos frente al liderazgo de América Latina en lo que refiere a la ratificación de la Convención de los Derechos Humanos de las Personas con Discapacidad y el surgimiento de informes sombra o alternativos realizados por las propias organizaciones?

¿Por qué las prácticas en salud o educación caen en miradas uniformes sobre la realidad de las personas que viven con discapacidad y se desestiman las propias prácticas?

O podemos transformar dichas preguntas a través de experiencias concreta. ¿Qué situaciones sucedieron para la creación de un centro cultural comunitario dentro del hospital público en contra del estigma y la patologización de la discapacidad psico social o para el funcionamiento de un centro barrial de personas con diabetes? ¿Qué actividades lleva a cabo una red de personas con discapacidad en incidencia de política pública? ¿Cómo se conforman redes de personas con diabetes en San Carlos de Bariloche? ¿Qué características tiene la construcción de la Comisión Interuniversitaria de Discapacidad y Derechos Humanos y la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos?

Interrogantes que permiten navegar entre los límites de la desesperanza y la utopía en la cotidianeidad de las prácticas para obturar posibilidades, para abrir espacios de reflexión y creación, en una América Latina en “emergencia”. Emergencia posible de interpretar, como urgencia en relación a las crisis y la inequidad o como lo nuevo, emergencia de emerger, en relación a la utopía.

Desesperanza como fuente de la memoria

La emergencia como urgencia presenta la inequidad como dato en relación a la situación de las personas con discapacidad. Plantea la necesidad, en palabras de André Comte-Sponville, de “comenzar por lo más sombrío, buscar «el vacío, lo negro y lo desnudo» para progresivamente dejar que aparezca la luz. Porque la noche es lo primero. En caso contrario no habría necesidad de pensar. Hay que comenzar por la desesperanza”. (2001)

La inequidad fuente, origen o efecto de la violencia instalada en las relaciones, en perpetua desconfianza, en los límites del abismo personal y colectivo. Ella es muestra del fracaso de la humanidad en la búsqueda de la paridad, de la fraternidad, de la construcción colectiva de un mundo que coloque la abundancia de la diferencia como constitutiva y estructurante. ¿Cómo es posible que siendo constitutiva, la diferencia sea negada y sepultada en pos de la igualdad, igualdad que se confunde con la homogeneidad, igualdad que es necesario se convierta en paridad? Podría cada lector recordar experiencias que den origen a la inequidad planteada.

Un disparador posible para la discusión es el informe sombra o alternativo presentado en la 8ª sesión del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, realizada del 17 al 28 de septiembre de 2012 en Ginebra, Suiza, por 4 organizaciones argentinas de la sociedad civil.

Allí se menciona: “la ratificación de la CDPD por parte de Argentina ha implicado un avance en cuanto a la incorporación de la temática de la discapacidad en la agenda pública y, en consecuencia, un progreso en cuanto a la percepción social del colectivo de PCD impulsado por la lucha que las asociaciones de la sociedad civil, entre otros actores públicos y privados, han llevado a cabo en pos de variar el imaginario social, de lograr la plena inclusión y de promover el cambio de paradigma desde el modelo médico hacia el modelo social. Sin embargo, en nuestro país, aún persisten estereotipos, prejuicios y perspectivas asistencialistas en todos los ámbitos de la sociedad, tanto en la normativa, políticas públicas, como en numerosas prácticas sociales. Incluso, continúan existiendo prácticas discriminatorias que profundizan la segregación y la exclusión de las PCD en la sociedad” (2012)



Respecto a la educación como uno de los derechos abordados en el Simposio, el último censo del 2010 indica que el 14% de PCD asiste a un establecimiento educativo, siendo la mayor tasa de escolaridad entre los 6 y los 14 años con un 90% de asistencia a la escuela. Sólo el 29,62% de entre 20 y 24 años asisten a un establecimiento educativo. La matriculación en escuelas especiales en Argentina ha aumentado de 2004 a 2010¹⁶ “esto puede deberse a la concurrencia de varios factores entre ellos: la falta de integraciones de alumnos con discapacidad en escuelas comunes, las barreras culturales, arquitectónicas, y la derivación de situaciones estrictamente de pobreza (donde no hay discapacidad) hacia circuitos vinculados con la discapacidad”. (2012)

Resume el informe:

Preguntas propuestas al Estado Argentino:

- 1- Sírvase informar cómo se planea abordar la problemática de la falta de enseñanza de Braille en las escuelas comunes.
- 2- Sírvase informar cómo se planea abordar la problemática de la falta de enseñanza lengua de señas en las escuelas comunes.
- 3- Sírvase informar las políticas públicas que están en marcha y las que se planea poner en marcha para volver accesibles para alumnos con discapacidad motriz las escuelas comunes.
- 4- Sírvase informar los motivos de la obligación de doble matriculación (en escuela común y escuela especial), que se exige en algunas jurisdicciones como la Provincia de Buenos Aires.
- 5- Sírvase informar sobre los resultados de las estadísticas de DINIECE para el año 2011.
- 6- Sírvase informar acerca de los criterios de evaluación utilizados para dar intervención a la Educación Especial.
- 7- Sírvase informar la planificación para aumentar la matrícula de PCD en escuelas comunes.

16

De acuerdo con la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE)

Recomienda el informe:

“El Estado Argentino debe desarrollar una política educativa integral que garantice el derecho a la educación inclusiva de todos los niños, niñas y adolescentes con discapacidad. Esta política debe promover:

- 1- La adaptación de los planes y las estrategias de enseñanza, los criterios de evaluación y la organización de las escuelas a las necesidades, intereses y características de cada uno de los alumnos.
- 2- La eliminación de las barreras actitudinales que determinan que muchos alumnos con discapacidad sean educados en escuelas especiales pese a que, con ajustes razonables, podrían ser escolarizados en escuelas comunes.
- 3- La reforma de los planes de formación docente de modo tal de garantizar que todos los docentes que se desempeñan en el sistema educativo cuenten con conocimientos básicos para la atención de la diversidad.
- 4- La implementación de “medidas pertinentes para emplear a maestros (...) cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos” (conf. art. 24 CDPD) para así permitir que los alumnos ciegos y sordos puedan aprender Braille y lengua de señas en las escuelas comunes.
- 5- La eliminación de las barreras arquitectónicas que dificultan el acceso y la permanencia de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad motriz en las escuelas comunes.
- 6- El fortalecimiento de los equipos provinciales para el mejoramiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad.
- 7- Promover el trabajo conjunto entre las modalidades y los niveles para la atención de alumnos y alumnas con discapacidad.
- 8- Producir información estadística pertinente sobre la educación de las PCD y difundirla periódicamente. Entre otros datos, de conformidad con lo dispuesto



por el Preámbulo y el Artículo 24 de la CDPD, el Estado debe determinar cuántos niñas, niños y adolescentes con discapacidad no asisten a un establecimiento educativo en Argentina y, en especial, cuáles son las barreras que impiden que estos alumnos tengan acceso a una educación inclusiva.

En relación a las PCD que sí asisten a la escuela, el Estado argentino debe identificar cuáles son las barreras físicas, culturales y actitudinales que impiden que estos alumnos reciban una educación inclusiva y de calidad” (2012)

Datos que muestran la desesperanza en la inequidad, desesperanza que se hace presente para construir una mirada crítica, volver sobre circunstancias y situaciones concretas e interpretar sus puntos oscuros, sus puntos violentos, la tradición de opresión de la humanidad.

Conmuevo Galeano cuando dice: “Este es un mundo que te domestica para que desconfíes del prójimo, para que sea una amenaza y nunca una promesa. Este es un mundo violento y mentiroso pero no podemos perder la esperanza y el entusiasmo por cambiarlo.” (2012)

Un informe alternativo como ejercicio de la memoria de las múltiples violencias puede dar cabida a la esperanza. Memoria que solo es posible en el espacio de la palabra del otro. Palabra que no es dada, ni entregada, sino presente. Relatos que permiten describir y recordar el horror para que no se repita. ¿Pueblo con o sin memoria el de América Latina? ¿Con nuevas y múltiples formas de violencia y silenciamiento, con procesos emancipatorios que reconfiguran el poder?

Retornando a la educación, a través de la noción de situaciones límite como reveladoras y transformadoras, se pueden recordar los planteos de Freire donde la pedagogía trata de ubicarse en la situación límite como punto de partida para la posterior concientización y comprensión crítica de la realidad. Partiendo de la situación límite, es inevitable partir del propio



sujeto en situación. ¿Cómo posibilitar entonces la transformación si no es desde las propias personas con discapacidad?

En palabras de Marcos Santos: “para Freire, la situación límite del oprimido es un punto de partida material, económico y político... es algo producido por el hombre y que apunta a su propia superación en la historia , en la forma de una humanización de la historia. Apunta a la utopía superadora” (2009)

La esperanza a través de la utopía

Entra así en juego la esperanza en la emergencia de emerger, como lo nuevo, en relación con la utopía. Una esperanza enlazada con la política, sin ingenuidad y con potencial transformador. En este enlace con la política, la esperanza implica la lucha contra la totalidad del sistema, con su esencia violenta, sin pretensión de cambio, sin certezas aunque con potencialidad y posibilidad. Con conciencia de las resistencias del propio sistema, abierto a avances y retrocesos, que se originan, se construyen y subsisten a través del poder. En cierto sentido la utopía pone en tela de juicio lo que existe actualmente, es una variación imaginativa sobre la naturaleza del poder, la familia, la religión, los modelos normalizadores. No es solamente un sueño, es un sueño que aspira a realizarse. Así “la utopía como lo otro, lo posible, como desafío a la autoridad. Es fantasía, locura, evasión”. Ricoeur (1992):

Mario Benedetti escribe en su poesía “Utopía”

Cómo voy a creer
que la esperanza es un olvido
o que el placer una tristeza
cómo voy a creer / dijo el fulano
que el universo es una ruina
aunque lo sea
o que la muerte es el silencio
aunque lo sea



Utopía, esperanza, política, pedagogía. Freire dice “esto no quiere decir, sin embargo, que porque soy esperanzado atribuya a mi esperanza el poder de transformar la realidad, y convencido de eso me lance al embate sin tomar en consideración los datos concretos, materiales, afirmando que con mi esperanza basta. Mi esperanza es necesaria pero no es suficiente. Ella sola no gana la lucha, pero sin ella la lucha flaquea y titubea”. (Freire, 1993)

La utopía surge en la tensión entre un presente intolerable y el potencial de un futuro por crear donde la pedagogía juega un papel político , que posibilita en los oprimidos, en las personas con discapacidad, el desarrollo de su lenguaje como camino hacia la autonomía. Sin replazar este lenguaje por el del educador, sino respetando el lenguaje propio y superarlo “partiendo de él y pasando por él”.

Dónde encontrar el límite entre la desesperanza y la utopía

Donde encontrarlo si no es en las experiencias de las personas con discapacidad. Las experiencias presentes en los interrogantes iniciales muestran el límite y la tensión esencialmente por dos aspectos: la construcción de redes y el protagonismo de las personas con discapacidad.¹⁷

Las redes sociales han sido estudiadas tempranamente por la antropología a través de las redes de parentesco, extendiéndose al estudio de redes más amplias que permiten indagar en las formas en que las personas llevan a cabo su vida cotidiana. Se establecen distinciones entre redes sociales primarias y las producidas por las instituciones: por ejemplo las instituciones publicas como hospitales, municipios, servicios de salud, etc. Ambas comportan formas de vinculación que son reconocidas como instancias protectoras, por el papel positivo que juegan los lazos afectivos y de cuidado; y como instancias políticas de incidencia.

¹⁷ Para conocer las experiencias mencionadas que se describieron en la ponencia consultar en cibergrafía sección organizaciones

La autonomía es el otro componente, como principio a reivindicar frente a la producción social de la discapacidad como limitante y estigmatizada.

Facundo Chavez Penillas, integrante de REDI nos plantea que la autonomía tiene una dimensión moral y una dimensión como derecho. La primera posibilita que cada persona viva según los propios deseos e intereses, mientras que la segunda se relaciona con el poder vivir de forma independiente sin ser afectada la autonomía moral. El principio de la autonomía es una forma de lucha militante para desenmascarar la opresión, la imposición de una única forma de vivir, determinada y pre-configurada por otros.

Construcción de redes y principios de autonomía son elementos comunes de dichas experiencias, como elementos para nutrir la potencialidad de la utopía.

La documentación narrativa como esperanza utópica e instrumento político.

Hasta aquí una conversación sobre los límites de la desesperanza y la esperanza, de la pedagogía como acto político, de las redes y el protagonismo de las personas con discapacidad. Por último quiero compartir una experiencia basada en la documentación narrativa, como modo de investigación-acción, que resume y contiene las ideas expuestas, como así el valor de la pedagogía como instrumento político.

Las narraciones proporcionan versiones sobre el mundo, versiones disponibles en una cultura determinada, tornándose una de las vías a través de las cuales se ejerce influencia sobre los procesos de construcción de significado. Ponen de relieve la cotidianeidad, "el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales crean la posibilidad de la reproducción social... la forma real en que se viven los valores, creencias, aspiraciones y necesidades" (Heller, 2006), Estas actividades integran una red personal de caminos y de relaciones, que permiten distinguir los ordenamientos sociales basados en "diferencias naturales". Los seres humanos comprenden la realidad y su propia historia a través de las comunidades de sentido que se estructuran en el lenguaje, expresables en actividades narrativas. Constituyéndose estas en un medio para la estructuración de dominios de significados

sociales e individuales a través del dialogo y las interacciones. Conmoverse con ellos quizás permita una revisión del significado del lugar "del otro" como persona con discapacidad, en definitiva la posibilidad de a través del lenguaje, incidir en la construcción política, develando las relaciones de poder que se ponen en juego.

Posfacio

Una de las preguntas surgidas en el intercambio con estudiantes de pedagogía en Sevilla fue ¿como salir del inmovilismo del sistema y lograr cambios? Sumaría a este interrogante: ... cambios para que la educación (especialmente la Universidad) genere su aporte para soñar, y estar esperanzado en un mundo signado por la paridad?

Quizás como resumen de las ideas y palabras entretejidas, hay tres palabras que recogen el espíritu del encuentro en Sevilla: se desespera y se sueña con el cuerpo, con diferentes expresiones artísticas y con la palabra. Ideas que pueden encontrarse en este artículo, si el mismo se mira en otra perspectiva.

Convertidas en preguntas que pueden cuestionar el lugar del pedagogo en su relación con la discapacidad (u otros grupos vulnerados quizás). ¿Qué palabras/ aparece/n al escuchar la palabra discapacidad? ¿qué corporalidad se hace presente en el propio cuerpo y en del otro?¹⁸ ¿qué obras artísticas en su más amplia expresión acuden a la memoria y los sentidos? ¿Qué significados ocultan su oscuridad respecto al lugar en el que se representa y siente la situación de las personas con discapacidad?

¿En que acciones comunitarias se participa, entrelazando la Universidad con la Comunidad y sus necesidades? ¿Cuántas redes se hacen presentes en los diferentes espacios de participación y vida cotidiana?

¿Pueden fundamentar su palabra, en base a un conocimiento profundo de distintas corrientes filosóficas, pedagógicas, literarias, sociales? ¿En un conocimiento profundo de los

¹⁸ Se mencionó la obra fotográfica del artista Davis Beniluz, "Torsos". Puede verse en http://www.davidbeniluz.com.ar/David/G_Torsos.html



saberes cotidianos, deseos y palabras de los otros, en este caso de las personas con discapacidad? ¿somos capaces de como profesionales atravesar el saber cotidiano, sus expresiones artísticas, sus múltiples lenguajes, corporalidades y construir un lenguaje crítico y fundamentado, que no es más que acción para navegar en la utopía?

Ante todo ¿existe la disposición a asumir riesgos y constituirnos y constituir a otros como seres en el ejercicio de la autonomía?

Bibliografía

- Benedetti Mario. (1993). *Utopía en Las soledades de Babel*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Bruner, Jerome. (2003). *La fabrica de Historias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Comte-Sponville André. (2001). *El laberinto: desesperanza y felicidad*. En El vuelo de Ícaro, pp. 7-26. Madrid: Machado.
- Dabas Elina. y otros. (2006.) *Viviendo Redes: experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*. Buenos Aires: Editorial Ciccus.
- Freire Paulo. (1993). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI
- Jameson Fredric. (2006). *La política de la utopía* en Adversus, Año III,- Nº 6-7, agosto-diciembre. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI
- REDI y otros. (2012) *Informe Alternativo situación de la discapacidad en Argentina*. Comité sobre los derechos de las personas con discapacidad. 8vo. Período de sesiones. Evaluación sobre Argentina. Ginebra, Suiza.
- Ricoeur Paul. (1992). *Ideología y Utopía*. México: Editorial Gedisa.
- Santos Gómez, Marcos. (2009). *En el límite revelador: de la desesperanza a la esperanza*, en Revista Internacional de Filosofía, nº 48, 2009, 187-206. Granada: Universidad de Granada.
- Suarez Daniel. (2003). *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Módulos I, II y III. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. OEA. Buenos Aires, Argentina.



- Vain, Pablo y Rosato, Ana. (2005). *La construcción social de la normalidad. Alteridades, diferencias y diversidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Feinmann, José Pablo. (2004). *Política y esperanza* Página 12. En: <http://www.pagina12.com.ar/diario/contratapa/13-35036-2004-05-08.html> (Recuperado el 05 de diciembre de 2012).
- Galeano Eduardo. (2012). *A la basura dos siglos de conquistas*. BBC Mundo. En: http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/07/120723_eduardo_galeano_crisis_mz.shtml (Recuperado el 06 de diciembre de 2012).
- Rivoir, Ana Laura. (2007). *Redes Sociales: ¿Instrumento metodológico o categoría sociológica?*. En: Rev. de Ciencias Sociales, 15: 49 –58. En: http://www.lasociadacivil.org/uploads/ciberteca/articulo_redes.pdf (Recuperado el 14 de noviembre de 2012).
- Naciones Unidas. Nueva York. CONVENCIÓN sobre los DERECHOS de las PERSONAS con DISCAPACIDAD. Algunos datos sobre las personas con discapacidad. En: <http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/overview.html> (Recuperado el 07 de diciembre de 2012).
- REDI – Red por los Derechos de las personas con Discapacidad: <http://www.redi.org.ar/>
- Diabetes Bariloche: <http://diabariloche.blogspot.com.ar/2012/08/grupo-familias-de-ninosjovenes-con.html>
- Universidad y Discapacidad: Red Interuniversitaria Latinoamérica y del Caribe Sobre Discapacidad y derechos Humanos. En: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=803&fabrik=76&rowid=1083ARed-Interuniversitaria-Latinoamericana-y-del-Caribe-sobre-Discapacidad-y-Derechos-Humanos&tableid=69%E2%8C%A9=es
- Comisión Interuniversitaria Discapacidad y derechos Humanos. En: <http://www.discapacidad.edu.ar/>



- Comisión Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Río Negro. En: <http://comisiondiscapacidadunrn.blogspot.com.ar/>
- Centro Cultural Comunitario Camino Abierto. En: <http://www.youtube.com/watch?v=clAmMfAGMXg> - <http://www.centroetnosalud.com/trabajos/El%20Centro%20Cultural%20Comunitario%20como%20una%20Propuesta%20de%20Insercion%20SocioCultural.pdf>
- <http://www.youtube.com/watch?v=Ty7hQ7yU-j0>
- Grupo memoria Docente y Documentación Pedagógica. En: <http://www.memoriapedagogica.com.ar/>



Conclusiones: IV Simposio Internacional Horizontes Humanos.

Carmen Solís Espallargas¹⁹

Pensamiento Iberoamericano desde las emergencias filosóficas, literarias, económicas y educativas.

Trazos de emergencias planetarias.

A la edad de 6 años dejé de dibujar. Cuando enseñaba una de mis pinturas a los mayores tenía siempre que explicarlo mucho porque no entendían nada y me cansé. Entonces aprendí a pilotar aviones y comencé a viajar por todo el mundo. Así fue como supe diferenciar Paraguay de Uruguay, China de Japón, Alemania de Austria, El Congo de Puerto Rico y Marruecos de Arabia. A lo largo de mis viajes he ido conociendo a mucha gente seria a las que les enseñaba mis dibujos y si me preguntaban qué era, entonces me ponía unos zapatos de tacones, una corbata y hablaba de cosas serias como la crisis.

Di muchas vueltas por el mundo y siempre que llegaba a un nuevo país me presentaba como dibujante con unas obras que nadie entendía pero que los más expertos se atrevían a explicar sobre las intenciones del artista. Incluso exponía en grandes museos. A partir

¹⁹ Carmen Solís Espallargas. Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla, Licenciada en Ciencias Ambientales por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. Profesora del Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, pertenece al grupo de investigación de Educación de personas adultas y desarrollo. Conjunta su actividad docente e investigadora con la narración oral, participando en diversos festivales internacionales de cuentos en Paraguay, Colombia, Marruecos y España. Libros publicados, Haciendo Agenda 21 Escolar. el Caso de Punta Umbria. Sevilla. Consejería de Medio Ambiente. 2008; tiene publicaciones en revistas y ha participado en eventos académicos de orden nacional e internacional. Correo electrónico: carmenolise@us.es



de entonces mis dibujos fueron cobrando valor monetario y cotizaron en bolsa. En uno de mis viajes tropecé con un niño, aparentemente parecía perdido. En este contratiempo mis lienzos cayeron al suelo y el niño recogió uno de ellos. Cuando lo miró me sonrió y me dijo -¡Que oveja más bonita! ¡Lo había visto! No tenía que explicarlo.

Así, entonces, con la inocencia de un niño fue como cambié mi forma de viajar. Seguía llevando mis dibujos conmigo. Cuando llegaba a una nueva ciudad los colocaba en la plaza central. La gente se acercaba. También los niños y las niñas y eran ellos los únicos que no hacían preguntas sobre mis pinturas.

Mi primer viaje fue a Colombia, a la ciudad de Manizales. Me senté en un parque con los dibujos apoyados en un banco y a mi lado se sentó Miguel González. Nada más ver una de mis pinturas me preguntó **¿Qué buscas en la oscuridad?** Entonces le enseñé otra pintura y me volvió a preguntar **¿Qué engrilleta tu pensamiento?** Él andaba perdido en un mundo sin rumbos claros, preguntándose para sí mismo si **las personas somos cheques en blanco**. Él me explicó que el mundo estaba lleno de emergencias que había que rescatar y que estas preguntas y tantas otras lo tenían buscando respuestas en diferentes lugares del mundo. Sus preguntas se metieron en mi cabeza en forma de trazos y de colores que necesitaban recomponerse en un nuevo cuadro. Así fue entonces como comencé mi nueva pintura sobre emergencias planetarias.

Tras comenzar el primer boceto viajé a España a la ciudad de Tarragona. Llevaba bajo mi brazo el lienzo y me puse a mancharlo en una plazuela de la ciudad. Un niño llamado Luis Fernando Valero se paró delante de él y me dijo, ¡sé lo que has pintado! Yo me quedé sin habla. – Pero le falta lo que he aprendido hoy en la escuela. Yo le pedí que se explicara y entonces fue cuando me preguntó si mi escuela era igual que la suya. –Han pasado ya muchos años de mi escuela- le dije-. ¿Pero no sigue igual?_ Me preguntó. -El dibujo se entenderá mejor si pintas tu escuela y la mía, además en tu dibujo nosotros podemos hacerla como queramos ya que **no hay nadie que mande y nos diga cómo tiene que ser**. Y entonces pinté.

Mi siguiente viaje fue a Sevilla. En uno de los paseos que recorren el río Guadalquivir me senté a descansar con mi lienzo y admirar el paisaje de la ciudad. En uno de esos momentos se acercó una niña llamada Virginia. No dejaba de mirar mi pintura y enseguida me preguntó si dibujaba emergencias planetarias. Volví a sorprenderme. Le dije que era una pintura inacabada y que ni yo la entendía.- ¡Claro! Me dijo. -Ya sé que está inacabada. No veo reflejado en el cuadro lo

que significa cultura. **Te faltan trazos de diálogo intercultural.** Yo le pregunté qué era eso y cómo podría integrarlo en un lienzo que se inició en otro país. Mientras dialogaba con Virginia, otro niño llamado José se acercó y mirando fijamente el cuadro nos dijo a los dos que teníamos que pensar en la propia identidad de cada cultura. Nos dijo que él jugaba a la pelota con un niño de Perú y que le gustaba mucho la palabra “cholo”. Pero lo que más le gustaba era ver con qué cara de satisfacción su amigo se llamaba así mismo de aquella forma. Porque **su amigo se sentía orgulloso de su propia cultura.** -Tienes que pintar esto, me dijo.

Mientras permanecía a la orilla del Guadalquivir, pensé en lo que ambos niños habían aportado a mi cuadro. Empaqueté mi lienzo y me puse rumbo a Sudamérica hacia Venezuela. Esta vez fue una maestra la que se acercó a mi cuadro. Se llamaba Marleny Kendler. En seguida identificó lo que querían decir aquellos trazos tan abstractos. Yo me sorprendí, porque hasta ahora ningún adulto había sido capaz de ver más allá de los garabatos. -Pero es que **una maestra, para poder enseñar, primero tiene que ver el mundo con los ojos de una niña y segundo tiene que estar dispuesta a aprender.** Y es importante que pintes en tu cuadro a la educación como una emergencia planetaria. -Sí, es cierto. -Contestó otro maestro llamado Omar. -La educación está evolucionando en una sociedad muy cambiante especialmente con las nuevas tecnologías y es necesario parar y pensar sobre todo esto. Tienes que dibujarlo, no lo olvides. Me di cuenta de lo importante que era **incluir las voces de las maestras y maestros.**

Continué mi viaje y regresé a Colombia. Ana Gloria Ríos, maestra, me dijo que no sólo tenía que recoger sus voces, sino también **las huellas que van dejando sus caminos.** Entonces decidí seguir las huellas de otro maestro, Carlos Alberto. En su camino encontré la siguiente pregunta **¿el grito de la educación tiene eco?** Eco... ¿Qué quería decir esto? Recuerdo el Eco. La primera vez que lo conocí fue en las altas montañas de mi país. Me subí a la más alta y desde allí grité: Buenos días- Buenos días, buenos días, buenos días...- respondió el eco. – Sed amigos míos, estoy sola. –Estoy sola, estoy sola, estoy sola...-respondió el eco. Cada vez que grito, repite lo que se dice, repite lo que se dice, repite lo que se dice... ¿Qué querrá decir el eco de la educación?

Seguí jugando con estas dos palabras, eco y educación, ecoeducación, coeducación...Y entonces recordé que en Sevilla conocí una vez a una niña llamada Lola Limón que para que entendiera el significado me dijo: - *Si alguien ama a una flor, de la que no existe más que un ejemplar entre los millones y millones de estrellas, es bastante para que sea feliz cuando mira a*



las estrellas y se dice “mi flor está allí, en alguna parte” y si a la flor no se le deja crecer es como si todas las estrellas se apagarán. El mundo está lleno de flores únicas que hay que dejar crecer al igual que a las personas, tanto mujeres como hombres **y tan sólo dejarles ser, desde su propia feminidad para que el mundo sea más hermoso.**

Era importante que mi cuadro fuese hermoso, sí, por lo que recogí sus palabras y pensé en el rescate de esa feminidad como otra emergencia planetaria, tan sólo **dejar ser.**

Beatriz Ramírez, una niña colombiana, se acercó a conocer la historia de la flor y las estrellas y me dijo que por qué en vez de mirar desde la tierra a las estrellas, no mirábamos desde las estrellas a la tierra, así quizás, **al mirar desde otra perspectiva** podríamos ver más flores. Además, las flores huelen, andan y hablan y que era importante escucharlas ya que tenían mucho que decir. _ ¿Las flores hablan? Le pregunté extrañada. ¡Yo nunca he escuchado a una flor hablar! - Sí, las flores tienen **el poder de la palabra** y si no las has escuchado es porque también tienen **el poder del silencio.**

Decidí incluir flores y estrellas en mi cuadro de emergencias planetarias, sin duda, embellecían la pintura. Pero necesitaba descubrir flores nuevas que pintar, así que proseguí mi viaje hasta el sur llegando a lo más al sur que se podía llegar, Argentina, la pequeña ciudad de Bariloche.

En mi búsqueda de flores diferentes conocí a Bibiana Mischia y ella me dijo que no sólo en su país, sino en el mundo existen muchas flores diferentes y que no todas son apreciadas y consideradas de igual manera. Que **hay flores que tienen más dificultades para poder crecer y embellecer ya que no tienen los mismos portes que las flores más hermosas.** Yo le pregunté por esas dificultades y ella me dijo que eso era precisamente lo que tenía que dibujar en mi cuadro.

Regresé a Colombia en busca de maestras y maestros que desde una mirada infantil me dijeran si mi cuadro estaba ya terminado. Y fue donde conocí a Gloria, quien me contó que para encontrar el sentido de mi cuadro y saber si ya estaba terminado tenía que mirar hacia atrás, su recorrido, **porque es importante la historia y la contra-historia para poder entender el presente.**

Así que decidí que para ello era necesario volver a mis orígenes, a Sevilla. Y de nuevo me puse a contemplar el cuadro con las luces del atardecer reflejadas sobre el río y en ese instante un niño que venía corriendo hacia mí se paró en seco delante de mi pintura y me



preguntó **¿Qué pasa en el cuadro?** Antonio Jiménez, que así se llamaba, miró mi cara de incertidumbre ante no tener respuesta, incluso miedo. Esto tiene que estar en mis emergencias planetarias. ¡Pero no sabía lo que pasaba! Miraba el cuadro y no lo sabía. Francisco, el padre de Antonio se acercó a recogerlo y le pedí que mirase el cuadro y le pusiera un título según lo que le transmitiese el lienzo. Permaneció en silencio, mirando todas las emergencias planetarias que había recogido en mi largo viaje, cada trazo, cada color, cada textura y después de un largo rato exclamó: **“Cómo ser más feliz”**.



Memorias. IV simposio Internacional Horizontes Humanos. Realizado en España 2012.

IV SIMPOSIO HORIZONTES HUMANOS EN ESPAÑA

Pensamiento Iberoamericano desde las emergencias
filosóficas, literarias, económicas y educativas.



Universidad de Sevilla
10, 11 y 12 de Diciembre
2012



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES



ISBN. 978-958-46-2045-3