

UNA MIRADA POSCOLONIAL A LA SUBJETIVIDAD DE LOS MAESTROS

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación

VLADIMIR TUTA APONTE

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D. C., MARZO DE 2019

UNA MIRADA POSCOLONIAL A LA SUBJETIVIDAD DE LOS MAESTROS

Trabajo de grado para obtener el título de Magister en Educación

VLADIMIR TUTA APONTE

Director

JOSÉ MANUEL GONZÁLEZ CRUZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

BOGOTÁ, D. C., MARZO DE 2019

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Advancing the Education of Educators</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 17	

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis de grado de maestría de investigación
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Una mirada poscolonial a la subjetividad de los maestros
Autor	Tuta Aponte, Vladimir Alexander
Director	González Cruz, José Manuel
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 211 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	CIENCIAS SOCIALES; EPISTEMOLOGÍAS; SUBJETIVIDAD POLÍTICA; POSCOLONIALIDAD; SUBALTERNIDAD; CONTRAHEGEMONÍA; EMERGENCIA PARADIGMÁTICA

2. Descripción

La tesis de grado presentada analiza la configuración de la subjetividad política del profesor de ciencias sociales desde la emergencia paradigmática abordada por una línea de los denominados estudios poscoloniales. En general es un trabajo que intenta comprender cómo el discurso del docente de ciencias sociales responde también al giro epistémico generado por el cambio del lugar de enunciación que implica comprender a las ciencias sociales, no solo como producto del mundo moderno colonial, sino como herramienta de pensamiento crítico agenciante, que propicia “miradas otras”, “escenarios otros”, “comprensiones otras” y que por lo tanto, también configura “subjetividades otras”. La metodología y los resultados obtenidos responden a un análisis crítico del discurso de docentes de ciencias sociales, visto desde la hermenéutica diatópica propuesta por Boaventura de Sousa Santos, que fueron obtenidos a partir de la realización de cuatro entrevistas en profundidad a docentes de ciencias sociales.

3. Fuentes

Se citan 80 fuentes bibliográficas.

AMIN, S. (1989). *“El eurocentrismo”*. Siglo Veintiuno Editores. México.

ALIMONDA, H.; TORO, C. & MARTÍN, F. (coordinadores) (2017). *“Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica”*. Volumen 1 y 2. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.; Universidad Autónoma Metropolitana. México. Ciccus. Buenos Aires.

ALVARADO, S.; RUEDA, E. & OROZCO, G. (editores) (2017). *“Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes y nuevos desafíos”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.; Universidad de Manizales. Manizales.; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Bogotá.; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Bioética. Bogotá.; Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.; Action Research Network of the Americas (ARNA). Washington.

AGUILERA, A. (2014). “Subjetividades políticas y memoria larga”. En: “Subjetividades políticas en movimiento(s). La defensa de la universidad pública en Colombia y México”. Universidad Pedagógica Nacional – Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

BAUTISTA, R. (2014). *“La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria”*. Plural Editores. La Paz, Bolivia.

BARACALDO, M. (2011). *“La subjetividad en la formación de maestros”*. Revista Nómadas. N° 34, abril, 2011. Universidad Central. Bogotá, Colombia.

BLANCO, J.; CASTILLO, H. & GUERRERO J. (2013). *“La constitución del sujeto en los estándares básicos de competencias en ciencias sociales: una mirada desde la colonialidad del poder, saber y ser”*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) – Universidad Pedagógica Nacional.

CABALUZ, F. (2015). *“Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario”*. Editorial Quimantú. Colectivo Diatriba. Escuela Pública Comunitaria. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

CARVAJAL, A. (2010). *“La formación de la subjetividad docente. Una interpretación de las posibles de ser docente hoy desde la mirada de los estudiantes de la UPN”*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) – Universidad Pedagógica Nacional.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *“Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”*; en: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSGOUEL, R. (editores) (2007). *“El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos – IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

CINDE. (2015). *“Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud”*. Volumen 13, Nº 2, julio-diciembre. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Universidad de Manizales. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Maestría en Desarrollo Educativo y Social (convenio Universidad Pedagógica Nacional-CINDE). Manizales, Colombia.

COLORADO, C. (2010). *“Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak”*. Discurso y Sociedad. Volumen 4(3) 2010, pp. 579-596. Universitat Pompeu Fabra.

CORONIL, F. (2005). *“Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo”*; en: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

DIAZ, C. (2006). *“Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación”*. Revista Actualidades Pedagógicas. Nº 48: 95-103, enero-junio de 2006. Santa Marta, Magdalena.

DUSSEL, E. (1973). *“Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana”*. Editorial BONUM. Buenos Aires, Argentina.

----- (2005). *“Europa, modernidad y eurocentrismo”*; en: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

ESCOBAR, A. (2005). *“Más allá del tercer mundo. Globalización y Diferencia”*. ICANH – Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Universidad del Cauca.

----- (2007). *“La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo”*. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.

----- (2014). *“Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia”*. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA). Ediciones UNAULA. Medellín, Colombia.

FAIRCLOUGH, N. (1995). *“General introducción”*. En: *“Critical discourse analysis. The critical study of language”*. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción de Navarro Federico. En: www.discurso.wordpress.com

FERNANDEZ, M. (2013 a). *“Zapatismo o barbarie. Apuntes sobre el movimiento zapatista chiapaneco”*. Fundíbulo Ediciones. Argentina.

----- (2013 b). *“La discusión Modernidad / Posmodernidad revisitada”*. Fundíbulo Ediciones. Argentina.

FOUCAULT, M. (1972). *“La arqueología del saber”*. Siglo XXI. México.

GÁVILAN, V. (2012). *“El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas”*. Ñuke Mapuförlaget. Santiago de Chile.

GIRALDO, S. (2003). *“¿Puede hablar el subalterno? Gayatri Chakravorty Spivak”*. Revista Colombiana de Antropología, vol. 39, enero-diciembre, 2003. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia.

GÓMEZ, E. & otros. (2014). *“Diversidades y decolonialidad del saber en las ciencias sociales y el trabajo social”*. Universidad de Antioquia. Pulso & Letra Editores. Medellín.

GONZÁLEZ, F. (1997). *“La subjetividad social y su expresión en la enseñanza”*.

Universidad de La Habana. En:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300008

----- (2007). *“Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información”*. Editorial McGraw-Hill. México.

HARDT, M. & NEGRI, A. (2005). *“Imperio”*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.

HENGEMÜHLE, A. (2005). *“Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación”*. Revista Lasallista de investigación. Volumen 2, número 1, enero-junio. Antioquia, Colombia.

HERRERA, J. (2010). *“La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales”*. Ediciones Ántropos. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Bogotá.

HERRERA, G. & LARIOS K. (2012). *“La constitución de subjetividades. Fundamento para pensar la formación del maestro”*. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.

HIDALGO, F. (2014). *“Subjetividad social en los discursos de docentes de establecimientos educacionales de la región metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación”*. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

JIMÉNEZ, A. & TORRES, A. (compiladores) (2006). *“La práctica investigativa en ciencias sociales”*. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Bogotá, Colombia.

JIMÉNEZ, J. (2011). *“La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación. (1960-2000)”*. En: Educación y ciudad. Colombia.

LANDER, E. (compilador) (2005). *“Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”*. En: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2012). *“El Estado en los actuales procesos de cambio en América Latina: proyectos complementarios/divergentes en sociedades heterogéneas”*; en: *“Más allá del desarrollo”*. Fundación Rosa Luxemburgo; Abya Yala.

MARTINEZ, C. & CUBIDES, J. (2012). *“Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos”*; en: *“Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos”*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación y el

Desarrollo Pedagógico (IDEP). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Bogotá, Colombia.

MEZZADRA, S. & otros. (2008). *“Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales”*. Traficantes de Sueños Editores. Madrid, España.

MIGNOLO, W. (2005 a).

http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/walter-mignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf

----- (2005 b). *“La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”*; en: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2005 c). *“Cambiano las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial”*. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Tabula Rasa, número 3. Enero, diciembre. Bogotá, Colombia.

----- (2007). *“El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto”*; en: *“El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

----- (2015). *“Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 199 - 2014)”*. Ediciones Bellaterra. CIDOB. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Barcelona, España.

MONCAYO, V. (2015). *“Orlando Fals Borda. Una sociología sentipensante para América Latina”*. Siglo Veintiuno Editores. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

MOUFFE, CH. (2011). *“En torno a lo político”*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

PARAMO, P. (compilador) (2011) *“La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación”*. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.

PARDO, N. (2007). *“Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana”*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

PATIÑO, B; CÁRDENAS, J; MARTÍNEZ, R. (2014). *“La subjetividad política del maestro en diferentes espacios de aparición”*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) – Universidad de Manizales. Medellín.

PENALVA, C.; ALAMINOS, A.; FRANCÉS, F. & SANTACREU, O. (2015). *“La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti”*. Pydlos Ediciones, Universidad de Cuenca. Ecuador.

PIEDRAHITA, C.; DÍAZ, A & VOMMARO, P. (compiladores) (2012). *“Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos”*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Bogotá, Colombia.

----- (compiladores) (2015). *“Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica”*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Bogotá, Colombia.

PULGARIN, A. (2012). *“Construcción de subjetividad en y discurso en docentes investigadores en administración en la ciudad de Manizales”*. Universidad de Manizales. Manizales.

QUIJANO, A. (2005). *“Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”*; en: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2007 a). *“La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”*; en: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2007 b). *“Colonialidad del poder y clasificación social”*; en *“El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

RESTREPO, E. & ROJAS, A. (2010). *“Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos”*. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana. Editorial Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.

RODRÍGUEZ, C. (2012). *“La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares”*. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

RODRÍGUEZ, H. & MALAVER, R. (2011). “*El análisis del discurso como estrategia de investigación*”. En: “*La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación*”. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.

RUIZ, A. & QUINTERO, M. (2017). “Catedra Doctoral N° 4. Educación, política y subjetividad”. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Bogotá, Colombia.

SAUTU, R. (2005). “Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

SOUSA, B. (1998). “De la mano de Alicia”. Uniandes. Bogotá.

----- (2003 a). “Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática”. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao, España.

----- (2003 b). “*La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*”. Ediciones Antropos. ILSA. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

----- (2007). “Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria”. CLACSO. CIDES-UMSA. Plural Editores. La Paz, Bolivia.

----- (2009). “Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social”. CLACSO. Siglo veintiuno editores. México.

----- (2010 a). “Descolonizar el saber, reinventar el poder”. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.

----- (2010 b). *“Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Prometeo Libros. Buenos Aires.

----- (2010 c). *“Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur”*. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Programa Democracia y Transformación Global. Lima, Perú.

SOUSA, B. & MENESES, M. (2014). *“Epistemologías del Sur. Perspectivas”*. Ediciones Akal. Madrid, España.

SVAMPA, M. (2008). *“Cambio de época. Movimientos sociales y poder político”*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

TICONA, E. (2005). *“Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)”*. Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO). Universidad de la Cordillera. Plural Editores. La Paz, Bolivia.

VAN DIJK, T. (1999). *“El análisis crítico del discurso”*. En: *Anthropos*, septiembre-octubre. Barcelona, España.

----- (2002). *“Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas.”*. Disponible en: www.discursos.org

WALLERSTEIN, I. (1996). *“Abrir las ciencias sociales”*. Siglo XXI Editores. México.

----- (2010). *“Las incertidumbres del saber”*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

WALSH, C. (2007). *“Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”*; en: *“El giro decolonial. Reflexiones*

para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global". Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

ZEMELMAN, H. (1989). "De la historia a la política. La experiencia de América Latina". Siglo veintiuno editores. Universidad de las Naciones Unidas.

----- (2006). "*El conocimiento como desafío posible*". Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. México, DF.

4. Contenidos

La investigación se realizó teniendo como eje central la pregunta por la configuración de la subjetividad de los docentes de ciencias sociales desde una mirada ubicada en las teorías poscoloniales. Los objetivos planteados apuntaron a evidenciar el nivel de reconocimiento teórico y conceptual de las epistemologías del sur y otras escuelas de pensamiento que hacen parte de la llamada emergencia paradigmática poscolonial, y que se encontraron en los discursos de los docentes entrevistados.

El marco teórico se encuentra dividido en tres partes. Un primer momento que profundiza en la comprensión del paso de la modernidad eurocentrada al surgimiento de una poscolonialidad periférica. Un segundo momento en el que se muestra el surgimiento de las ciencias sociales como un componente más del macrorrelato moderno/colonial y se explica la utilización de las ciencias sociales como mecanismo de dominio epistémico. La última parte del marco teórico enfatiza en la subjetividad y en la subjetividad política.

La metodología que se propuso se encuentra ubicada desde un enfoque cualitativo, puesto que desde él se pueden apreciar infinidad de tensiones permanentes, relaciones dinámicas y construcciones sociales que confluyen en la sociedad: el sujeto docente interpreta, configura y reconfigura a la sociedad, del mismo modo que la sociedad limita, estructura y moldea los comportamientos y las actitudes del sujeto docente. Como

herramientas metodológicas se realizaron cuatro entrevistas en profundidad y a partir de ellas, se utilizó el análisis crítico del discurso visto desde una hermenéutica diatópica.

Los resultados obtenidos surgieron desde el cruce de categorías y conceptos que hacen parte de una emergencia paradigmática poscolonial y que pudieron ponerse en diálogo con las subjetividades políticas presentes en los discursos de los docentes de ciencias sociales entrevistados.

5. Metodología

La presente investigación se desarrolló a partir del análisis crítico del discurso de cuatro maestros de ciencias sociales, quienes plasmaron sus apreciaciones y puntos de vista alrededor de la transición paradigmática poscolonial que se viene presentando en el mundo del conocimiento. La entrevista en profundidad como técnica de investigación cualitativa fue herramienta de gran pertinencia, puesto que a partir de las narrativas y diálogos generados, fueron surgiendo elementos conceptuales comunes que permitieron caracterizar líneas específicas de subjetividad política en los docentes entrevistados.

Tres de estos maestros trabajan en universidades de Bogotá y el cuarto es profesor adscrito al magisterio con la secretaría de educación. A continuación un breve esbozo de cada uno de ellos.

El profesor Víctor Ávila, abogado de la Universidad Libre, sociólogo de la Universidad Cooperativa, magister en ciencias penales y penitenciarias de la Universidad Nacional, magister en modernidad de la Universidad Inca y doctor en conflicto contemporáneo y relaciones internacionales de la Universidad del País Vasco. Docente y fundador del centro de investigaciones de la Universidad Libre. Docente y director del centro de investigaciones de la Universidad Cooperativa. Actualmente es docente de la facultad de ciencias y educación en el proyecto curricular de ciencias sociales de la Universidad Distrital.

El profesor Francisco Guerra, licenciado en ciencias de la educación con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en

educación para la cultura y magister en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital. Actualmente se encuentra laborando como docente de las maestrías de educación y de didáctica en la Universidad Santo Tomás.

El profesor Carlos Tuta Alarcón, licenciado en ciencias sociales de la Universidad Pedagógica Nacional, magister en problemas económicos, políticos y de relaciones internacionales del Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo de la Universidad Externado de Colombia. Actualmente es profesor de la maestría de derechos humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

El profesor Jasser Sandoval, licenciado en educación básica con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, magister en filosofía latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es docente de la Secretaría de Educación Distrital en el Instituto Nacional de Educación Media Francisco de Paula Santander (INEM de Kennedy).

Los cuatro maestros son egresados de programas ligados a las ciencias sociales, han trabajado en programas de licenciatura en ciencias sociales o su ejercicio docente está directamente relacionado con la enseñanza de las ciencias sociales. A su vez, los cuatro docentes comparten un horizonte epistémico de emergencia, en donde destaca el pensamiento crítico latinoamericano y la recuperación de la identidad aborígen ancestral. El estar ubicados en un lugar de enunciación diferente al formado históricamente por la modernidad eurocéntrica, permitió realizar un ejercicio de reflexión y re-interpretación de los discursos de los profesores, analizando las representaciones epistémicas que constituyen la subjetividad política particular del docente de ciencias sociales.

Realizar un ejercicio de comprensión de la subjetividad de los docentes, implicó reconocer posibilidades de construcción de realidades múltiples que vinculan a cada individuo y a la sociedad en una relación dialéctica, por lo cual el marco más adecuado precisamente fue el enfoque cualitativo teniendo a la hermenéutica diatópica y al análisis crítico del discurso, como elementos transversales de análisis.

6. Conclusiones

La idea central de aportar en la construcción de otros mundos posibles, nos lleva a comprender la importancia de potenciar las subjetividades políticas de los docentes de ciencias sociales en cuanto pueden llegar a ser poder que constituye, poder que se manifiesta y que resiste a lo hegemónico, a lo constituido. Los maestros de ciencias sociales deben continuar de manera continua con la tarea histórica de fortalecer espacios, agenciar iniciativas y potenciar acciones dirigidas al reconocimiento y al real posicionamiento de los grupos excluidos en la construcción del poder epistémico.

Se ha puesto en evidencia una amplia emergencia epistémica y paradigmática que se manifiesta no solo en los altos círculos del conocimiento, institutos y universidades de casi todas las latitudes del planeta, sino que ya estos discursos han logrado permear en las subjetividades y por ende en los discursos de un grupo de docentes de ciencias sociales (en donde personalmente me incluyo), quienes a partir de enfoques poscoloniales e incluso con aperturas posoccidentales, empiezan a replantearse los discursos mismos, centrando sus reflexiones en cómo emplear nuevas prácticas pedagógicas y académicas.

En cuanto a los objetivos específicos, el marco teórico y el ejercicio dialógico realizados permitieron comprender las formas históricas concretas como se fueron configurando las subjetividades individuales y de generación, puesto que la mayoría de los docentes en cuestión recibieron la influencia libertaria de lo que Wallerstein llamó “La revolución mundial de 1968-1971”, se puede concluir que la formación de la subjetividad política de tres de los maestros estuvo muy ligada a las ideologías revolucionarias de la década del 70 y por ello su formación en marxismo es digna de resaltar.

En lo referente al reconocimiento del nivel de comprensión epistemológico que se manifiesta en los discursos de los docentes de ciencias sociales, se puede acotar que el trabajo entrelazó las narrativas recogidas desde tres niveles de discusión teórica los cuales arrojaron las siguientes reflexiones y conclusiones.

Del primer nivel de disertación se puede concluir que emana un movimiento intelectual emergente que hace resistencia desde enunciados y conocimientos propios, generando variedad de polifonías críticas entre las que se encuentran las epistemologías del sur.

Del segundo nivel de disertación se desprendieron importantes elementos conclusivos relacionados con el surgimiento de prácticas alternativas que promueven racionalidades dialógicas y que permiten des-cubrir una historia común desde el sur, evitando fragmentaciones artificiales que sólo desdibujan el conocimiento propio de nuestra América.

Del tercer nivel de disertación se puede resaltar que la capacidad de agenciamiento, apertura y emprendimiento no sólo debe ser individual, sino que definitivamente se debe optar por alcanzar niveles de nucleamiento y colectivización de las subjetividades políticas.

Respecto al aporte de los docentes de ciencias sociales en el des-cubrimiento de la condición de subalternidad se ha hecho evidente no sólo un valioso aporte teórico-discursivo, sino que los colegas docentes con su propio esfuerzo por superar la subalternidad epistémica tradicional, han mostrado las variadas aristas que vienen emergiendo en la intensión de contribuir en el denominado giro epistémico a partir de escenarios y vivencias pedagógico-prácticas.

Una de las cosas que se evidenciaron es que no existe una mirada única respecto a la interpretación que se pueda hacer frente a la emergencia paradigmática, no se visualiza una sola vertiente, o en otras palabras, dichas miradas no confluyen armónicamente sino que por el contrario, es recurrente encontrar varias miradas con diversas interpretaciones acerca de la emergencia paradigmática poscolonial. Del mismo modo, se logra concluir que no se puede ubicar una subjetividad política como tal, puesto que lo que se están configurando son subjetividades epistémicas plurales que a pesar de estar situadas y responder a condicionamientos sociales, políticos, económicos, educativos y culturales, hacen resistencia a la dominación, desde la vinculación colectiva y desde la consolidación de espacios alternativos en educación, como el proyecto pedagógico latinoamericano.

En otro sentido, los cuatro profesores entrevistados comparten la idea de recuperar aquellos conocimientos que permitan encontrar las raíces identitarias que como pueblo grande latinoamericano permanecen aún sumergidas en gran cantidad de intelectuales aún desconocidos, pero que perviven en lo más profundo de la idiosincrasia indígena,

campesina, afrodescendiente, de las mujeres, etc., que se siguen manifestando en “prácticas otras” que permean y dan vida a grandes grupos de personas que no se identifican con estructuras hegemónicas imperiales.

Por otra parte, se puede apreciar que la reflexión epistemológica emergente es mucho más profunda y avanzada que las prácticas resultantes de dichas reflexiones. Dicho de otra manera, las prácticas más prudentes, mejor elaboradas aún no se logran visualizar de una manera clara, mientras que los discursos ya han alcanzado otros niveles de mayor comprensión.

Habría que tener en cuenta que la presente investigación se inclinó primariamente por indagar más en los aspectos teóricos y discursivos de los maestros más no en sus ejecuciones e iniciativas de índole práctica. Sería una interesante línea de continuación investigativa el profundizar en los aspectos metodológicos y prácticos de los docentes de ciencias sociales, analizar sus producciones académicas y sus publicaciones regulares.

“Pensar cada uno en todos, para que todos piensen en uno”, decía el gran maestro don Simón Rodríguez.

Elaborado por:	Tuta Aponte, Vladimir Alexander		
Revisado por:	González Cruz, José Manuel		
Fecha de elaboración del Resumen:	07	12	2018

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	22
UNA MIRADA POSCOLONIAL A LA SUBJETIVIDAD DE LOS MAESTROS	27
Justificación:	27
Planteamiento Del Problema:	29
Objetivo General:	29
Objetivos Específicos:	30
Enfoques Teóricos:	30
ANTECEDENTES	31
Primer nivel de rastreo documental	32
La constitución de subjetividades	38
Acercamientos a la subjetividad política	44
Segundo nivel de rastreo documental	47
CAPITULO 1: ARGUMENTANDO UNA PLURIVERSALIDAD EPISTÉMICA	55
Ubicando el lugar de enunciación (marco teórico conceptual)	57
Primer nivel de disertación	59
Modernidad: eurocentrismo paradigmático	59
Posmodernidad y emergencia de la teoría crítica poscolonial	61
Epistemologías del sur: otros mundos posibles	68
Segundo nivel de disertación	71
Ciencias sociales y colonialidad del saber	71
De la invención del desarrollo a la invención del otro.	75
Tercer nivel de disertación	81
Subjetividad y Epistemología: O los rastros de la dominación intelectual?	81
Nuestra América como proyecto y la subjetividad política	83
CAPITULO 2: REPENSANDO METODOLOGÍAS OTRAS	89
Del cómo crear rupturas epistemológicas	89
El paradigma cualitativo de investigación	90

Hermenéutica diatópica	92
Análisis crítico del discurso	95
La entrevista en profundidad	101
De las entrevistas al análisis de la información	102
CAPITULO 3: TEJIENDO, ENTRELAZANDO Y EMERGIENDO HORIZONTES POSIBLES	104
Mirada desde el sur y desde abajo	105
Descolonizando el conocimiento de nuestra América	106
Polifonías del pensamiento crítico de nuestra América	110
El movimiento intelectual emergente en secundaria	112
Mirada desde la agencia, la potencia y la resistencia	112
Mirada desde el pensamiento alter-nativo y contra-hegemónico	118
Papel fundador de Fals Borda	121
Mirada hermenéutica de las disciplinas	123
¿Y del pensamiento crítico latinoamericano qué?	126
Nuevas epistemes para los niños, descolonización para los adultos	127
Teoría poscrítica o giro epistémico	130
Época de Bifurcaciones o transición paradigmática	133
Capitalismo cognitivo, cognotariado y universidad que produce acumulación de capital	136
Vigencia y actualidad de la violencia epistémica	140
Dualidad de la violencia epistémica	142
La emergencia paradigmática como movimiento incesante	144
CONCLUSIONES:	148
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	165
Anexo # 1 - Preguntas a utilizar en las entrevistas	165
Anexo # 2 – Entrevista realizada al profesor Francisco Guerra (15 de diciembre de 2017)	166
Anexo # 3 - Entrevista realizada al profesor Víctor Ávila (20 de diciembre de 2017)	180
Anexo # 4 - Entrevista realizada al profesor Jasser Sandoval (12 de abril de 2018)	195
Anexo # 5 - Entrevista realizada al profesor Carlos Tuta Alarcón (2 de julio de 2018)	206

INTRODUCCIÓN

Las ciencias sociales fueron creadas dentro del paradigma moderno y desde su mismo nacimiento empezó su instrumentalización sistemática, dirigida a profundizar la subordinación a una epistemología de carácter eurocéntrico que ya había iniciado con los procesos de conquista/colonia, implantando a la fuerza una única forma de ver, entender y actuar en el mundo, la forma europea, instaurándola como la real. Desde entonces, la intención de convertir dicha mirada en un comportamiento uni-versal, pasó inevitablemente por la utilización de las ciencias sociales para tal fin. Aparece la “razón” como epicentro fundamental del mundo moderno y todos aquellos que se encontraran por fuera de ella serían considerados barbaros, primitivos o sencillamente atrasados.

Todo el pensamiento moderno originó variadas construcciones discursivas, que sostenían promesas como la distribución justa de la riqueza en un territorio, o la vocación de poder al que podía acceder cualquier sujeto perteneciente a la nación y vinculado al estado. Ideales y promesas de desarrollo, acompañados de un bienestar general y duradero, “garantizando” un futuro mejor para toda la sociedad. Promesas propias de los siglos XVIII y XIX que como consecuencia de la ideología de la Ilustración y posteriormente del liberalismo, estimularon las ideas de libertad y soberanía popular. Promesas que también coincidieron con el avance del modo de producción capitalista y comercial que se fue constituyendo a nivel planetario, configurando la llamada división internacional del trabajo. Así la forma de ser y de pensar que se permitió e implementó, correspondía a la epistemología eurocéntrica desde un saber posicionado y hegemónico.

Posteriormente, al darse el proceso de descolonización política del tercer mundo (América, África, Asia), emergería una nueva forma de concebir el mundo desde una nueva episteme que confrontaría al modelo colonial impuesto por la modernidad europea. Siendo así la entrada en escena de la epistemología poscolonial. Lo poscolonial entendido aquí como nueva forma de pensamiento, se posiciona como herramienta de descolonización, de pensamiento crítico. Si bien es cierto que el pensamiento crítico tiene su origen en la Europa misma, donde los llamados socialistas utópicos son precursores, y dónde la escuela de

Frankfurt se reconoció como ejemplo de modernidad crítica; la aparición de esta mirada poscolonial produce un cambio radical de pensamiento en casi todos los territorios geográficos que estuvieron sumidos en procesos de colonización.

A su vez, como dichos procesos de colonización fueron tan diversos tanto en actores como en sucesos y consecuencias, también serían diversas las miradas y configuraciones, así sus líneas y puntos de partida, originándose gran variedad de escuelas y teorías llamadas poscoloniales, ubicadas diferenciadamente a lo largo del mundo. Entre dichas vertientes del pensamiento poscolonial se podrían enunciar al posoccidentalismo, el orientalismo, el panafricanismo, los estudios subalternos, la decolonialidad, el pensamiento crítico latinoamericano y los estudios culturales, entre otras.

Con esta claridad inicial, se advierte que la presente investigación busca enmarcarse no sólo dentro del giro lingüístico poscolonial que ha surgido desde las periferias del mundo mal llamado subdesarrollado, sino que se vincula en una emergencia paradigmática propia que se está vivenciando en los últimos años en el mundo y que pone en evidencia la hegemonía del conocimiento occidental y del paradigma eurocéntrico de la modernidad.

El ubicarse en esta ebullición teórica permite ver con “otros ojos”, con “otros lentes”, incluso permite cambiar el lugar de enunciación instaurado hegemonícamente por la modernidad. Muy acertadamente lo planteaba Antonio Gramsci en sus reflexiones sobre la subalternidad y que retoma Gayatri Chakravorty Spivak (1990) en su texto “¿Puede hablar el subalterno?” en donde puntualiza que los subalternos no son una clase, sino que son subordinados porque que se encuentran bajo una misma condición, la condición de subordinación”.

“(…) subalterno se refiere específicamente a los grupos oprimidos y sin voz; el proletariado, las mujeres, los campesinos, aquellos que pertenecen a grupos tribales” (Giraldo, 2003, p. 299).

En dichos planteamientos se observa un despojo de la calidad subjetiva por medio de la subordinación, por cuanto el soberano posee la facultad de la dominación, mientras los demás sencillamente están condenados a vivir en subordinación. Gramsci en ese sentido planteaba la existencia de unos aparatos ideológicos de dominación, que en la práctica fueron estableciendo las maneras más adecuadas para generar hegemonía desde otros ámbitos entre ellos el educativo.

Precisamente, cuestiones como el conocer, el reflexionar y el relacionar teorías generales y sustantivas, con conceptos y categorías emergentes, permiten realizar nuevas lecturas del mundo actual, nuevas formas de comprender la realidad, haciendo que el repensar el escenario educativo sea sumamente valioso y enriquecedor. El sistema educativo, como institución de “reproducción del conocimiento” debe ser revalorado y revisado a la luz de esta emergencia paradigmática, con unas ciencias sociales críticas, creadoras y transformadoras, que logren romper la sujeción fundacional que aún las impregna, y terminar con su instrumentalización eurocéntrica.

Por tal motivo, el problema que se investigó se ubicó en la necesidad de establecer el tipo de subjetividad que tiene uno de los actores vitales del sistema educativo: el maestro, y particularmente, el maestro de ciencias sociales. La formación de la subjetividad siempre ha sido objetivo fundamental de toda institución escolar por cuanto se busca formar y moldear al sujeto escolar (estudiante), en otras palabras, la escuela debe crear (configurar) un tipo específico de subjetividad, la subjetividad moderna. Sin embargo, el objeto de estudio no es el estudiante, es el docente. En el caso de la subjetividad de los maestros, la cuestión es aún más importante por cuanto se hace referencia directa a la construcción del conocimiento social, a la elaboración conceptual y teórica, y por ende, a una fundamentación epistémica que orienta a la sociedad.

Por ello se pretendió realizar un acercamiento a la subjetividad del docente de ciencias sociales a través del análisis crítico de su discurso, en un contexto de emergencia epistémica y paradigmática de corte poscolonial, buscando también profundizar en el reconocimiento y adopción de unas nuevas formas epistémicas latinoamericanas denominadas “epistemologías

del sur” (Sousa Santos, 2009). Para llevar a cabo esta tarea, se investigaron los niveles de subjetividad del maestro de ciencias sociales partidario de las diversas teorías emergentes del pensamiento crítico, sus concepciones idiosincráticas y sus intereses personales y colectivos.

Uno de los principios de la presente investigación sugiere que en América no se dio el descubrimiento sino un encubrimiento, por ello es muy importante el rol que desempeña el maestro, e incluso mucho más importante es la cuestión del papel que pueda llegar a desempeñar en un futuro inmediato. Si bien es vital que las narrativas históricas se aparten de aquella historia lineal, uni-versal y dicotómica en la que fuimos formados, es sumamente importante realizar giros lingüísticos, que esa historia narrada no sea la de los vencedores (colonizadores) sino que empiece a contarse y escribirse la otra historia, la oculta, la negada, tergiversada y eliminada de nuestra memoria colectiva (colonizados).

Se reconoce que también existieron referentes importantes en el momento de ubicar el surgimiento del pensamiento crítico en nuestro continente. Por ejemplo, desde el siglo XIX se va a posicionar el pensamiento bolivariano como antecedente de una epistemología americana propia que va a continuarse al final del siglo con la acción de José Martí y José Enrique Rodo. En la década de 1920 dicha epistemología va a tomar cuerpo y se va a consolidar con pensadores como José Carlos Mariátegui y José de Vasconcelos, entre otros.

En la década de 1960 con la revolución cubana, se generó una resignificación del pensamiento crítico latinoamericano en la cual el mismo Ernesto Guevara como ministro, publica a Mariátegui para reforzar el pensamiento anti-imperial, anti-colonial y para reivindicar el papel de la comunidad indígena, no sólo contra la estructura arcaica de la propiedad de la tierra, sino como sujetos decisorios en el mundo andino.

En la década de 1970 con la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la investigación acción participativa y otras corrientes de pensamiento, se lograron estructurar desde las décadas del 1980 y 1990 los estudios culturales latinoamericanos, los estudios poscoloniales y el pensamiento decolonial, como una epistemología propia, un constructo realmente latinoamericano, una forma de ser, pensar y actuar desde el autoconocimiento de las

propias comunidades. Orlando Fals Borda y Enrique Dussel (entre otros) han abonado el camino que se fue complementando con toda la corriente de pensamiento crítico latinoamericano.

Conforme con lo anteriormente planteado, este trabajo quiere hacer especial énfasis en la subjetividad política que surgió al interior de los estudios poscoloniales en América Latina. Por ello se profundizó en las nuevas formas de comprender la realidad, la emergencia de una subjetividad epistémica poscolonial desde la que se cuestiona a aquel metarrelato de la modernidad, re-moviendo y re-validando los marcos de comprensión que hasta ahora han sido los hegemónicos. Comprender que el conocimiento ha sido un saber estructurado, un saber jerarquizado, clasificado e ideologizado por el paradigma eurocéntrico, es ardua tarea más cuando al poner en evidencia esta situación, también se aprecia que el saber, el conocimiento, lleva implícita la facultad de convertirse en poder y que las discusiones recientes alrededor de la implementación de nuevos referentes teóricos y epistemológicos surgidos de una emergencia paradigmática de corte poscolonial, permiten no sólo poner en cuestionamiento el discurso moderno, sino que logran aportar en la construcción y emergencia de nuevos referentes de pensamiento “desde el sur y desde abajo”. Por lo cual abonar en la elaboración de una nueva epistemología de las ciencias sociales que logre ampliar el horizonte de sentido e incluso de utopía, desde Nuestra América y con la participación incluyente de los sin voz, los subalternos, los de abajo, es y ha sido el propósito de este trabajo.

UNA MIRADA POSCOLONIAL A LA SUBJETIVIDAD DE LOS MAESTROS

"No habrá justicia social global sin justicia cognitiva global"

Boaventura de Sousa Santos (Sousa, 2009)

Justificación:

¿Por qué investigar la subjetividad política del maestro de ciencias sociales desde una mirada poscolonial?

Como se ha mencionado, las ciencias sociales vienen respondiendo al proyecto hegemónico moderno teórica y prácticamente desde muchos años atrás, y como docente de ciencias sociales, me surge la inquietud por indagar sobre la posición y el papel que actualmente puede (y debe) estar asumiendo el docente de ciencias sociales en una sociedad que vive sumida en una versión eurocéntrica y que no logra comprender la importancia de mantener una conciencia del acumulado histórico de la humanidad desde una multi-versalidad de lógicas.

El sistema educativo colombiano está cimentado desde sus orígenes, sobre lógicas que han privilegiado a la historia uni-versal eurocéntrica sobre otras experiencias, culturas o versalidades. ¿Cómo asume entonces, el docente de ciencias sociales el ejercicio de la reflexividad histórica para lograr explicar las nuevas dinámicas sociales? Acaso el maestro de ciencias sociales se interesa por observar ¿por qué han emergido nuevas formas de comprender al otro y por qué se ha abordado dicho fenómeno desde diferentes lugares de enunciación como la alteridad, la diversidad, la particularidad o la heterogeneidad? ¿No es mucho más valioso para las ciencias sociales, incluir en sus reflexiones precisamente esos otros discursos que están siendo des-cubiertos o visibilizados ampliamente? El caso de los movimientos sociales actuales tales como las comunidades afrodescendientes e indígenas, de mujeres, de LGBTI, entre otros, trae efectos positivos en un escenario de inclusión y

reconocimiento social que procura abonar en la emancipación cultural y en proyectos de descolonización intelectual.

Por otra parte, se observa una banalización de los saberes ancestrales y un predominio de conocimientos modernos foráneos potenciando escenarios y prácticas de dominación epistémica y cultural. Se evidencia que las investigaciones que se han venido realizando en ciencias sociales no logran desprenderse del manto hegemónico fundacional y solo un pequeño porcentaje toma al maestro como lugar de enunciación. Además, aquellas que centran sus estudios en los maestros, lo hacen siguiendo la mirada eurocéntrica, aún sabiendo que vienen emergiendo nuevas expresiones simbólicas, que han surgido “miradas otras” y que se han reorganizado aspectos vitales de la construcción cultural de la sociedad en su conjunto (por ejemplo, el cambio conceptual que implica dejar de hablar en términos del “descubrimiento” de América, por la idea más acertada y real de “invasión” a América). Para alcanzar dichas reflexiones se hace necesario profundizar en la subjetividad del maestro de ciencias sociales, pero las investigaciones son mínimas y entre los maestros aún no se debate sobre su papel en la constitución de subjetividad, su propósito político o su impacto cultural.

Por tal motivo, la constitución de la subjetividad y la visibilización de los mecanismos de dominación y colonización actuales, deben ser puestos en un nivel de diálogo que permita romper con la interpretación monotópica moderna, y se lleve a un plano que no sólo critique el eurocentrismo, sino desde el cual hacer una defensa de las ciencias sociales como herramienta de liberación política y descolonización intelectual. Tanto la crítica al metarrelato moderno, como la configuración de un modelo contrahegemónico tienen en el escenario educativo un lugar óptimo de trabajo, en donde el docente es uno de los personajes primordiales llamados a asumir el rol de empalme entre una emergencia epistémica y paradigmática, y la reconstrucción histórica desde la visión de los oprimidos, negados y excluidos.

La revisión y discusión alrededor de lo que el docente de ciencias sociales está enseñando, es de suma trascendencia al momento de comprender la orientación epistémica y paradigmática de unas ciencias sociales de corte poscolonial. En este sentido se debe asumir no sólo una crítica profunda a la concepción de las ciencias sociales como producto moderno,

sino que se debe indagar en los procesos de constitución de subjetividades en la escuela, reflexionar sobre la orientación de la formación en ciencias sociales, relacionar la subjetividad política de los docentes de ciencias sociales con el tránsito entre lo moderno/colonial con lo poscolonial, etc. Unas “nuevas ciencias sociales” o unas “ciencias sociales otras”, deben generar elementos de reconocimiento teórico y conceptual que permitan comprender las falencias de quedarse únicamente desde una interpretación monotópica unidireccional, y además, deben optar por escenarios de diálogo multicultural, desde lo que Sousa Santos llama “hermenéutica diatópica”.

Los discursos poscoloniales asumen que el mundo colonizado ha estado en una posición de subalternidad y dependencia que puede asumir diferentes momentos y matices. Si bien el siglo XIX en América, y el siglo XX en África, representó el inicio de un proceso de descolonización geográfico/territorial, aún se presentan elementos de dependencia epistémica, política y económica que deben ser puestos en evidencia y frente a los cuales se debe asumir una posición real y efectiva. El docente de sociales debe estar del lado de la emancipación intelectual y de una descolonización cultural que genere espacios, lidere procesos y oriente reflexiones dirigidas a salir de la condición de subdesarrollo y subalternidad epistémica.

Planteamiento Del Problema:

¿Desde dónde se está configurando la subjetividad política y epistémica del profesor de ciencias sociales hoy?

Objetivo General:

Evidenciar la emergencia epistémica y paradigmática en los discursos del docente de ciencias sociales desde un enfoque poscolonial.

Objetivos Específicos:

Reconocer el nivel de comprensión epistemológica que se manifiesta en los discursos de los docentes de ciencias sociales.

Visibilizar el aporte discursivo del docente de ciencias sociales en el descubrimiento de la condición de subalternidad epistémica.

Comprender en qué forma se ha configurado la subjetividad política de los docentes de ciencias sociales desde una mirada poscolonial.

Enfoques Teóricos:

Teoría Poscolonial

Teorías de la Subjetividad

Teorías de la Subalternidad

Estudios Críticos Latinoamericanos

Proyectos Pedagógicos Latinoamericanos

ANTECEDENTES

Realizando un primer barrido a las investigaciones desarrolladas alrededor de la subjetividad, se encontró que existen un gran abanico de vertientes y posibilidades investigativas, en donde destacan los estudios de las subjetividades juveniles en diferentes aspectos (jóvenes en contextos escolares, en organizaciones juveniles, jóvenes en condiciones de desarraigo, vinculados a pandillismo o pertenecientes a parches, jóvenes en redes sociales, o trabajadores por la paz, entre otros); también se encontraron investigaciones que concentran su accionar alrededor de los niños o niñas en condiciones de pobreza, en jardines infantiles e incluso existen estudios ligados a la subjetividad de los niños quechuhablantes; aparecen también varios estudios que abordan la categoría subjetividad en relación a los derechos humanos, en cuanto al restablecimiento de derechos y frente al papel de la subjetividad en los retos de la formación en derechos humanos. Otras investigaciones se han dedicado a observar la cuestión de la subjetividad y los movimientos sociales, la soberanía alimentaria y la subjetividad e incluso, la subjetividad y la educación de las élites.

Otro gran epicentro de trabajos asociados a la subjetividad se han enfocado en tratar temáticas puntuales y concretas en escenarios académicos escolares (la relación de la memoria y la subjetividad en el colegio Orlando Higueta Rojas; la formación humanística y la subjetividad en el colegio El Porvenir; subjetividad e imaginarios de género en el colegio Organización de Estados Americanos; la subjetividad en el colegio Santa Teresita Quetame; la subjetividad en situaciones límite en el colegio Parroquial Santo Cura y Brazuelos; entre otros más). También se pudieron encontrar trabajos investigativos orientados a analizar la subjetividad desde la escuela, la subjetividad en la cotidianidad escolar y la subjetividad presente en instituciones formadoras de maestros, las cuales también aportaron teórica y conceptualmente al presente trabajo.

Respecto a la intencionalidad particular de éste trabajo, se profundizó en investigaciones sobre la subjetividad de los docentes y se encontraron gran variedad de estudios que podrían ser tomados en cuenta, aunque el proceso de selección de tesis de grado y posgrado ha sido bastante complejo debido a que no se encuentran muchos estudios dirigidos particularmente al

profesor de ciencias sociales. Sin embargo, se percibieron trabajos bastante cercanos al objeto de la presente investigación, en lo referente a subjetividad de docentes de otras disciplinas y en lo referente a contenidos curriculares de ciencias sociales desde la colonialidad.

Se pudo evidenciar que casi la totalidad de investigaciones revisadas utilizan una metodología cualitativa que varía en los mecanismos y herramientas de obtención de datos. Entre los métodos más utilizados se pueden mencionar la etnografía, el análisis del discurso, el enfoque hermenéutico, los micro relatos, los grupos focales, la entrevista semiestructurada, el análisis genealógico y el testimonio.

Por otra parte, se encontraron varios trabajos que concentran su atención en la constitución de sujetos desde narrativas y discursos que los docentes han configurado a partir de sus prácticas pedagógicas, tanto en el ámbito escolar como en otros escenarios diferentes. La mayoría de ellos logran tener algunos puntos de encuentro como la consideración de la resignificación cultural y la resistencia contra los discursos hegemónicos.

En un segundo nivel de búsqueda de antecedentes se ubicaron artículos académicos que de igual manera presentan gran amplitud frente a intereses y objetos de estudio. Se pueden mencionar campos abordados como la incidencia de los docentes en la comprensión y en la formación; el vínculo entre la función docente, el discurso y la subjetividad; las prácticas docentes y su incidencia en la evaluación; o incluso, se encontró otro grupo de artículos dirigidos a profundizar la subjetividad con diferentes objetos de estudio: nuevas subjetividades docentes, subjetividad de los docentes latinoamericanos, la subjetividad del maestro en Colombia, entre otros.

Primer nivel de rastreo documental

A continuación, se presentan con mayor profundidad algunas de las investigaciones y estudios desarrollados que aportan en la construcción de antecedentes para el presente trabajo, aunque se aclara que no es un trabajo cerrado y por el contrario, al ser un campo investigativo se mantiene abierto y en permanente transformación.

En primera instancia se puede abordar el análisis de la investigación de maestría denominada “Subjetividad social en los discursos de docentes de establecimientos educacionales de la región metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación” realizada por Felipe Hidalgo Kawada de la Universidad de Chile, en el año 2014; y sus referentes teóricos de manera especial Hugo Zemelman.

Este trabajo investigativo utilizó la metodología cualitativa puesto que realizó una interpretación de significados a través de los discursos de los docentes y porque implementó un enfoque socio-histórico y cultural. Resulta necesario situarse desde un paradigma cualitativo para analizar la subjetividad social, ya que la constitución subjetiva percibe la realidad como una construcción. (Hidalgo, 2014, p. 89, 90) Se ubica en el análisis de la subjetividad social de un sujeto docente perteneciente a establecimientos educativos que están inmersos en un contexto de movilización por la educación. Es a su vez un ejercicio de memoria en el que se analizó no sólo la participación de docentes, sino que además exploró otras necesidades como la precariedad laboral y la intensificación del trabajo docente en Chile y la culpabilización de los docentes por los resultados estandarizados obtenidos. Por último, también se investigan las visiones de futuro que presentan los docentes chilenos.

La subjetividad docente está configurada por las emociones, valores, deseos, prácticas, etc. de los profesores producida en los distintos espacios sociales donde la despliega. Se manifiesta y se construye en las relaciones complejas con otros individuos, en un contexto social e histórico particular, al igual que la subjetividad de cualquier otro profesional, la subjetividad del docente está constituida por la relación con la objetividad, que es social y material (Mancebo, 2009). De igual manera el concepto subjetividad involucraría todo el conjunto de normas, valores, lenguajes, creencias, formas de aprehender el mundo (consciente e inconsciente) en torno a los cuales se configuran los modos de ser, las identidades y los cambios colectivos. La subjetividad posee un carácter singular e histórico, puede ser transitoria o duradera en el tiempo y, a la vez, no está sujeta a una dirección única ni a una evolución progresiva (Hidalgo, 2014, p. 39).

Para dar un sustento conceptual a la temática investigada en la tesis citada, se aclara lo que para varios autores es la “subjetividad social”. Por ejemplo, Güell plantea “que la subjetividad social se relaciona con toda la trama de emociones, sentimientos, saberes y otros aspectos expresados por los autores (...), pero compartida por un colectivo. La subjetividad social le permite al sujeto construir sus relaciones sociales, actuar de manera colectiva y, en definitiva, verse como un nosotros” (Hidalgo, 2014).

Según González Rey, la subjetividad social “es un sistema de sentidos subjetivos y configuraciones subjetivas que se instala en los sistemas de relaciones sociales que se actualiza en los patrones y sentidos subjetivos que caracterizan las relaciones entre personas que comparten un mismo espacio social (González, 2008)” (Hidalgo, 2014). En la investigación se plantea que a pesar de la enorme importancia teórica de Zemelman, es escasa o incluso inexistente la aplicación de la metodología de este investigador al estudio de la subjetividad docente (Hidalgo, 2014, p. 46).

A partir de este punto la investigación aborda temáticas referentes a la identidad profesional de los docentes en Chile en donde destacan distintas identidades históricas como:

- Docentes como misioneros o apóstoles.
- Docentes como funcionarios o perpetuadores del legado colonial.
- Docentes como técnicos formadores de recursos humano necesario para el desarrollo económico.
- Docentes como trabajadores de la educación.
- Y la identidad actual de las recientes transformaciones socioculturales.

De las anteriores identidades, se pueden compartir los postulados de la historia de Chile con los vivenciados en la historia de nuestro país, por ejemplo al hablar del periodo colonial entre los siglos XVI y XVIII, cuando los religiosos fueron los encargados de ejercer las prácticas docentes desde la implantación del proyecto evangelizador, cuando la iglesia controlaba la educación de los pueblos originarios para enseñar un lenguaje foráneo, una doctrina religiosa extraña y que desvaloraba e incluso negaba la cultura ancestral.

Ya una visión más actual ubica a los docentes alejados de otro rol diferente al imaginario instituido hace tantos años:

“La autora sostiene que desde la mirada de las políticas de Estado los docentes “aún son pensados, únicamente, dentro de los límites que marca el aula” (Robalino, 2005), por lo que la identidad del profesor, desde esta mirada, estaría supeditada solo a la actividad educativa, teniendo una actitud pasiva frente a la gestión, política y otros ámbitos educativos” (Hidalgo, 2014, p. 49).

Se observa que el rol del maestro no sólo ha perdido su real potencialidad como sujeto creador y transformador de subjetividades, sino que desde una concepción eurocéntrica de educación, una mentalidad homogenizante y unas prácticas binarias (bueno-malo, moderno-premoderno, desarrollo-subdesarrollo, docente sapiente-estudiante ignorante), la importancia del docente se ha invisibilizado al punto de no pensarlo siquiera con posibilidades de existencia, de práctica pedagógica, fuera del denominado “escenario escolar”. La capacidad potencializadora y agenciante del docente sencillamente se pierde de vista.

Y peor aún,

“Fardella y Sisto (2011) sostienen que la identidad docente ha comenzado a redefinirse de acuerdo a los principios del Nuevo Management Público. Este modelo de gestión y administración de la educación, (...) instala en la escuela una cultura individualista, competitiva y estandarizada. Fardella (2012) explica que – poniendo el foco en los procesos de evaluación docente- es posible comprender el perfil de la docencia que se quiere imponer, perfil articulado desde una racionalidad técnica y estratégica” (Hidalgo, 2014, p. 50).

“La instalación de este modelo en la escuela ha contribuido en la desaparición de la “comunidad”, es decir, el silenciamiento de aquellas formas de gestión y articulación colectiva que precisamente han sido de relevancia para la construcción de la escuela pública (Fardella y Sisto, 2011). Además, sostienen que esta realidad

ha llevado al profesorado a asimilarse más con un conjunto de valores y moral propias de una ética empresarial” (Hidalgo, 2014, p. 51).

En segunda instancia se abordó la tesis de maestría denominada “La constitución del sujeto en los estándares básicos de competencias en ciencias sociales: una mirada desde la colonialidad del poder, saber y ser” realizada por Jorge Enrique Blanco, Henry Castillo y José Leonardo Guerrero del convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2013.

Utilizó la metodología cualitativa y se apoyó en grupos de discusión que brindaron información vital para el análisis y comprensión inicial, de un análisis del discurso articulado con el enfoque de análisis genealógico, aplicado a los estudiantes participantes de la investigación. Se utilizaron los grupos focales como epicentro de reflexión y discusión desde donde se puso en cuestión el aparato curricular.

En esta investigación se profundizó la subjetividad creada por la aplicación de los estándares básicos de competencias en ciencias sociales, desde una mirada decolonial. Para ello los autores utilizaron las categorías emergentes de la colonialidad, en sus tres aristas: el ser, el saber y el poder; que fueron analizadas desde la discusión colectiva y desde un marco genealógico que permitió visibilizar lo que permanecía oculto, en este caso las colonialidades mencionadas.

“Esta investigación pretende comprender la forma en que el proyecto eurocéntrico de modernidad constituye los discursos y prácticas que acompañaron la formación de la institución escolar y la enseñanza de las ciencias sociales. De la misma manera, la investigación busca evidenciar posibles alternativas de transformación en las prácticas pedagógicas en la enseñanza de las ciencias sociales, desde la teoría decolonial, que cuestiona la enseñanza tradicional que ha marcado la historia de la educación en Colombia” (Blanco, Castillo, Guerrero, 2013, p. 17).

La investigación indagó sobre las maneras como la escuela constituye estudiantes “dóciles” en una idea de progreso y desarrollo, mediante la implementación de saberes unilineales que emanan directamente de una epistemología eurocéntrica del conocimiento. La institución escuela como espacio de poder, promueve subjetividades sujetas a planes de estudio, lineamientos curriculares y estándares que están orientados a mantener un estatus quo y no a explorar las diversas posibilidades que pudieran surgir de buscar otros mundos, otras realidades y otras alternativas posibles.

En palabras de sus autores, los estudiantes reproducen la idea de que el hombre es un ser superior, a partir de enunciados como el desarrollo y el progreso, los cuales legitiman la explotación y el dominio sobre el medio natural hasta defender el sistema social. El estudiante se erige como portador de una razón que lo lleva a pensar que no hay otros modos de ser en el mundo.

“El sistema mundo en su fase actual ya no habla de dominar a otros hombres por no ser modernos, sino que el dominio y la explotación se globaliza desde una especie humana asumida como poseedora del poder, por lo tanto de la razón y la verdad sobre otras incapaces inferiores y susceptibles de ser dominadas” (Blanco et al., 2013, p. 9).

El sistema educativo nacional está impregnado de conceptos, procesos e intencionalidades que buscan disciplinar a los sujetos frente al conocimiento hegemónico. Esta dinámica quedó instituida desde la consolidación misma de los estados-nación modernos que no sólo colonizaron territorialmente sino que se adentraron en el pensamiento mismo, colonizaron también los conocimientos.

Incluso las ciencias sociales fueron objeto de instrumentalización moderna desde su mismo origen. Desconocieron el uso de la violencia colonizadora que no solo instrumentalizó las formas de conocer y de validar el conocimiento, sino que se instituyeron como referente epistémico eurocéntrico.

La constitución de subjetividades

Como tercera instancia, se analiza la tesis de maestría denominada “La constitución de subjetividades. Fundamento para pensar la formación del maestro”, realizada por Gladis Herrera Morelo y Katia Larios Navarro de la Universidad de San Buenaventura, en el año 2012.

Esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo optando por implementar la etnografía como metodología fundamental, aunque también se apoyó en un enfoque de corte hermenéutico para poder dar cuenta de las subjetividades que se presentan en los procesos educativos. Se realizó a partir de la aplicación de encuestas, registros etnográficos, entrevistas individuales y colectivas divididas en tres etapas: una inicial de acercamiento conceptual donde se revisa la subjetividad, la formación, la práctica y el saber. Una segunda etapa de observación y recolección de información alrededor del proceso llevado en la Escuela Normal Superior de Cartagena ENSI y las subjetividades allí presentes. Por último, estuvo la propuesta de estrategias de formación y la influencia de los avances tecnológicos del mundo contemporáneo.

Aunque la investigación hace énfasis en la formación de maestros desde la constitución de procesos subjetivos en la Escuela Normal Superior de Cartagena (ENSI), se encuentran valiosos aportes cuando se pone de manifiesto que:

“La modernidad ha permeado los distintos órdenes constituidos tradicionalmente, y entre ellos, el ámbito escolar, dejando al maestro a merced del vaivén que se gesta en el seno de sociedades cada vez menos sólidas, pero si cada vez más líquidas (Bauman, 2003)” (citado por Herrera y Larios, 2012, p. 15).

Las categorías que desarrolló este trabajo fueron subjetividad, formación, práctica y saber, buscando la transformación de los sujetos maestros, llevarlos a adquirir mayores niveles de compromiso y liderazgo social. Es de destacar el estudio minucioso que se hizo a la categoría subjetividad, cuando se analizó el origen del concepto, los tipos de subjetividades que se dan en formación de maestros y cómo se constituyen a partir de la conceptualización realizada por Michel Foucault, Manuel Castells, Martín Barbero y McLuhan, entre otros.

En esta investigación se define “la subjetividad como una cualidad de un individuo, que en tanto la posee, lo constituye en un sujeto. (...) Esta cualidad o condición de sujeto es el proceso de construcción o modelamiento que se genera en el individuo a través de unas condiciones socioculturales particulares (Díaz, 2006)” (citado por Herrera y Larios, 2012, p. 30).

Especialmente llama la atención la cuarta categoría desarrollada: el saber. Para abordarla se hace necesario partir de la consideración que

“la escuela es un lugar de luchas y confrontaciones, es necesario estar atento a ellas para no sucumbir al tedio o a la pasividad. Hoy más que nunca es importante arriesgarse a cambiar el estado de las cosas, creando para ello, metodologías de grupo, trabajos colectivos o proyectos integradores, toda vez, que la incursión a la actual modernidad, ha ocasionado tal distanciamiento hasta el seno mismo de la familia. (...) es necesario innovar para sentir que la profesión de enseñar es algo más que una esclavitud” (Herrera y Larios, 2012, p. 31).

Lo que entre líneas se logra observar es que la epistemología moderna eurocéntrica prioriza la individualidad sobre la colectivización del saber, sobre su construcción y sobre su posible transformación. El docente afronta un serio desafío al enfrentarse al orden impuesto, por lo tanto, es de suma importancia revalidar la construcción del conocimiento colectivo, desplazar los intereses singularizantes y agenciar espacios/escenarios de colectivización y socialización del conocimiento, optar con fuerza y argumentos por el rescate de la “comunidad educativa”, concepto emanado del pensamiento moderno pero que debe ser revalidado hasta lograr una resignificación en todo el sentido de la palabra.

De igual manera es prudente retomar de este estudio las palabras de Rincón (2001) cuando concluye que:

“la gran fragmentación social y política que ha caracterizado a las sociedades latinoamericanas, en donde la escuela ha sido una institución de homogenización

y de exclusión, de apropiación de intereses políticos o de grupos que la han utilizado para reproducir sus intereses particulares. (...) en ese contexto el papel de los educadores ha sido muy restringido, sus compromisos han estado fuertemente determinados por modelos y reglamentaciones que los han llevado a fortalecer una pedagogía heteroestructurante y a mantener una relación muy distante con las comunidades” (Herrera y Larios, 2012, p. 32).

En un cuarto momento, se analizó la tesis de maestría denominada *“Construcción de subjetividad y discurso en docentes investigadores en administración en la ciudad de Manizales. Una reflexión para la creación de realidades pertinentes para la gerencia del talento humano”*, realizada por Alejandro Pulgarín Rocha de la Universidad de Manizales en el año 2012. Utilizó la metodología cualitativa puesto que desarrolló una orientación interpretativa y crítica basada inicialmente en el testimonio, que posteriormente realizó los debidos procesos de descripción, comprensión e interpretación de los elementos del discurso de los docentes participantes del estudio.

De esa investigación es importante rescatar lo correspondiente a antecedentes de los paradigmas existentes: paradigma crítico, paradigma de la condición humana y paradigma lingüístico: el discurso. De igual manera profundizar en el problema del sujeto como objeto de estudio y la subjetividad.

Según el texto en su hipótesis se encuentra que:

“Se requiere romper con los parámetros del pensamiento dominante, en tanto alternativa para comprender el por qué los resultados no contrastan con los discursos (las promesas se incumplen con la carga emocional no reconocida que esto significa). La utopía y los valores se despliegan en un contexto mecanicista que no toma en consideración el sujeto” (Pulgarín, 2012, p. 4).

Respecto a la descripción del paradigma crítico se retoman las agudas apreciaciones de Zemelman cuando plantea que:

“El paradigma crítico rompe en contra de los límites, al desarrollar un abordaje de la realidad que sea capaz de incluir distintas modalidades de apropiación de la realidad, a través de un mecanismo de objetivación que exige ampliar la subjetividad (lo que se corresponde con un nuevo concepto de límite). Ampliación que consiste en asomarse más allá de las verdades en forma de subordinarlas a lo indeterminado, que es el desafío de contenidos que plantean diferentes modos de apropiación (Zemelman, 1998)” (citado en Pulgarín, 2012, p. 5).

LÍMITES ENTRE FORMAS DE PENSAR Y MECANISMOS DE APROPIACION DE LA REALIDAD	
CIERRE	APERTURA
Metodológicamente siempre se encontrará tensión entre estos	
Conformidad con lo dado	Necesidad de realidad
Predominio de una modalidad particular de racionalidad	Pluralidad de racionalidades
Conocimiento codificado	Transformación del conocimiento en conciencia y voluntad histórica.
Ocultamiento del movimiento de la realidad	Procesos constituyentes

Cuadro tomado de Pulgarín, 2012, p. 6.

En cuanto al paradigma de la condición humana, la investigación propone que es importante reflexionar sobre la condición humana, pues permitió tener una mirada más amplia sobre nosotros mismos, sobre el contexto en el que nos encontramos y sobre las normas que existen para vivir en sociedad. El autor plantea que “la condición humana son las condiciones básicas bajo las que se ha dado al hombre la vida en la tierra, estas condiciones son la labor, el trabajo y la acción” (Pulgarín, 2012, p. 6).

Frente al paradigma lingüístico, el autor define al discurso como “la capacidad del ser humano de dotar de significado los fenómenos; es una expresión de nuestra experiencia

operacional humana en el lenguaje. Construimos la realidad como una proposición explicativa, constituyéndose central en todo lo que hacemos...”. Más adelante la investigación pretende rescatar al sujeto de las lógicas formales aceptadas donde el discurso sólo tiene validez al estar organizado en conceptos o teorías. El autor cita a Zemelman (2005) cuando propone el discurso como recorte de la realidad con tres aspectos básicos:

“La interdisciplinariedad, que significa hablar entre discursos teóricos; la delimitación o recorte, que es una articulación con respecto a la estructura de los límites de los discursos teóricos y que deberían reflejarse en el recorte de realidades o en una lógica de construcción del objeto; y por último la realidad, vista como una articulación de discursos que deben dar cuenta de la realidad dentro del límite¹, también, fuera del límite, el excedente de realidades” (Pulgarín, 2012, p. 8).

Revisando los antecedentes de esta investigación es posible encontrar gran variedad de teóricos que basan sus estudios en la subjetividad, el discurso y la investigación. Para nuestros intereses es práctico retomar aquí las disertaciones de Lindon (2012), cuando define la subjetividad:

“El concepto de subjetividad es visto (...) como el conjunto de ideas, esquemas de pensamiento, imágenes, esquemas de sentido y significados con los cuales estos sujetos se orientan en su vida práctica, en su vida cotidiana. Y dado que en su vida práctica el trabajo ocupa un lugar importante, entonces su subjetividad también incluye de manera central los significados del trabajo” (Pulgarín, 2012, p. 9, 10).

Otro de los teóricos abordados como antecedente es Gallegos, (2010) que a su vez cita a Zemelman: “la subjetividad no es solamente un problema posible de distintas teorizaciones, sino, además, constituye un ángulo particular desde el cual podemos pensar la realidad social y el propio pensar que organicemos sobre dicha realidad” (Pulgarín, 2012, p. 11). Agrega Gallegos que

¹ Formas de pensamiento aceptadas.

“Eso nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad de hacer crítica, de contrastar lo deseable con lo posible, o como escribe Zemelman (1998), la capacidad de enfrentar, desarrollar y sostener una actitud racional de manera de comprender la realidad sin mutilarla. Esto significa construir opciones de futuro contrahegemónicas, romper parámetros de pensamiento; un universo de nuevas definiciones de las prácticas² sociales que puedan activar y transformar la realidad en un proyecto de sociedad alternativo en el que los sujetos sociales trasciendan el contexto en la que se encuentran a través de la construcción transgresora de esas utopías (Gallegos, 2010)” (citado por Pulgarín, 2012, p. 12).

Aparece lo contrahegemónico como ideal de acción, práctica de subversión epistémica necesaria para empezar a pensar autónomamente. Desligarse de la violencia epistémica no será una labor sencilla y por ello deben romperse los parámetros de pensamiento impuestos para motivar la creación de nuevos referentes de pensamiento y de acción. La meta es agenciar nuevas prácticas sociales que logren superar mentalidades eurocéntricas, transgredir lo establecido, constituir posibilidades otras.

Precisamente la subjetividad es apertura, es diversidad, es agenciamiento, es resistencia que se niega a aceptar verdades uni-versales, métodos únicos, miradas restringidas. Los docentes de ciencias sociales no pueden caer en resultados positivistas, en homogenizaciones teóricas o conceptuales o en totalitarismos epistémicos; por el contrario, se debe fortalecer el pensamiento crítico, la inclusión de los pensamientos fronterizos, la validación de otras miradas, otros lugares de enunciación.

“Los modernos y algunos postmodernos están buscando la verdad absoluta, en vez de sugerir la insípida alternativa de que no existe ninguna. En las ciencias sociales no existe una cosa como la solución final de un problema, ni siquiera cuando se trabaja en el marco de uno y del mismo paradigma como sí sucede en las ciencias naturales (Heller, 1991)” (Pulgarín, 2012, p. 17).

² Las prácticas son experiencias particulares en que las personas enfrentan su realidad provistas de un proyecto y actúan consecuentemente para moldear esa realidad de acuerdo con tal intensión.

Acercamientos a la subjetividad política

En un quinto momento se abordó la investigación denominada “*La subjetividad política del maestro en diferentes espacios de aparición*”, realizada por Bibiana María Patiño, Jairo Andrés Cárdenas y Román Albeiro Martínez, de la Universidad de Manizales en convenio con CINDE en el año 2014.

En dicho trabajo se utilizó la metodología cualitativa, la cual se apoyó en la hermenéutica en tanto se generó comprensión de la realidad a partir de microrrelatos y entrevistas semiestructuradas. Se adoptó el enfoque hermenéutico de reconstrucción de categorías (Alvarado, 2006) que inicia con el proceso de identificación de categorías (descripción), luego una construcción/confrontación del entramado de relaciones (interpretación) y por último se llevó a cabo una configuración de significaciones a partir de las relaciones identificadas (constitución de sentidos) (Patiño, Cárdenas, Martínez, 2014, p. 21, 22). “...las experiencias contadas a través de microrrelatos, y su profundización en entrevistas semiestructuradas, son la base para extraer las categorías mediante las cuales los investigadores podrán acercarse a la comprensión de las formas cómo deviene la subjetividad política del maestro...” (Patiño et al., 2014, p. 24). La recolección de la información se hizo en dos momentos diferenciados: en un primer momento cada docente participante de la investigación realizó un microrrelato de un suceso que ellos consideraron inédito y sin precedentes. En un segundo momento se profundizó con una entrevista semiestructurada que dio cuenta sobre los espacios de mayor relevancia para ellos, incluyendo lo narrado en el microrrelato.

La sexta tesis de maestría analizada se denomina “La formación de la subjetividad docente. Una interpretación de las posibles formas de ser docente hoy desde la mirada de estudiantes de la UPN” realizada por Angélica María Carvajal Álzate, estudiante de la maestría en desarrollo educativo y social, del convenio Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE y la Universidad Pedagógica Nacional en el año 2010.

En ella se utilizó la metodología cualitativa y se asumió la entrevista como herramienta fundamental y de esta manera se pretendió interpretar los relatos de sujetos particulares, para dar cuenta tanto de las percepciones, las opiniones y las conductas sociales colectivas e individuales, alcanzando nuevos niveles de comprensión e interpretación de diversas categorías de significado alrededor de la constitución de la subjetividad. Se dirigió a aclarar que la formación de la subjetividad en los individuos no se puede determinar por causas o bajo la lógica de una explicación causal, puesto que en su constitución inciden hechos y situaciones de la realidad, vivencias y experiencias del mismo sujeto por un lado, y también se hacen presentes las percepciones, los modos y las creencias de ser cultural, debido precisamente a que cada sujeto se sitúa en un momento histórico determinado.

De otro lado intentó alejarse de pretensiones hipotéticas deductivas o de las generalizaciones hechas desde cuerpos teóricos preestablecidos y más bien propuso realizar una construcción de conocimiento desde una lógica inductiva. Se buscó comprender particularidades desde la mirada que tienen los mismos estudiantes sobre su propia formación, lo que ellos dicen ser y quieren llegar a ser en su ejercicio docente.

“Cabe aclarar que no se parte de certezas previas, no se concibe la construcción el conocimiento como algo acabado y en solitario, esto supone que el ejercicio de comprender deviene al investigador tanto como a los participantes” (Carvajal, 2010, p. 84).

En el diseño metodológico propiamente, llama la atención la utilización de cuatro etapas específicas:

1. La historia de estudio, que aborda la formación y la elección profesional.
2. El proceso de formación – transformación, que incluye lo que viene de afuera y lo que pasa adentro.
3. La percepción de la función docente, que implica el cómo verse desde lo que representa la función docente.
4. El horizonte de utopía, que concluye en el por qué y el para qué soñar.

Otra de las tesis revisadas que sobresale es la titulada “Educación y poder. El cruce macro-poder estatal / micro-poder sistémico en el campo educativo y su impacto sobre la subjetividad docente”, elaborada por Ricardo Cesar Carballo en el año 2007.

“Cada paradigma que el estado ensaya-y a los efectos de su reproducción- requiere de un rol docente determinado, es decir, necesita de educadores -con conocimientos, procedimientos y actitudes- capaces de sostenerlo en vigencia, por lo que a nivel sistémico las denominadas líneas de gestión institucional se presentan como vehículos acordes para la obtención de una homogeneidad más que necesaria para aquilatar el atributo de dominación social que es propia del Estado (Carballo. P.40)” (citado en: Carvajal, 2010, p. 26, 27).

De la misma forma, el autor plantea a la escuela como dispositivo que contribuye a crear una falsa conciencia de clase, al convertirse en el aparato ideológico de Estado que sostiene el orden social, haciendo soñar a los ciudadanos con una pertenencia a una sociedad plural, con igualdad de oportunidades, progreso personal y social, educación y felicidad. Más adelante, Carvajal resalta como Carballo ubica en dos líneas la labor docente como función burocrática desde Max Weber:

1. La conformación propia del sistema administrativo del Estado (burocracia) donde el docente opera como agente estatal que administra lo público.
2. Las funciones o mandatos conferidos a las agencias creadas para implementar dicha administración, esto es la agencia educativa.

“El docente es un cuadro administrativo burocrático inmerso en el plan global de dominación legal-racional del estado, que como agente del sistema educativo, no siempre es consciente de ese rol (...) (Carballo, p. 34)” (citado en: Carvajal, 2010, p. 25).

En otro aparte, Carvajal menciona otra investigación que también se ajusta a nuestra propia intención investigativa. La investigación es titulada “Aportes a la comprensión de la constitución de subjetividad hermenéutica, recuperación de memoria en la experiencia del seminario investigativo alemán en ciencias políticas y económicas del colegio Nuevo Gimnasio de Bogotá”, realizado por Diego Fernando Barragán Giraldo en el año 2004.

Las principales conclusiones realizadas por Carvajal señalan que la subjetividad no es una tendencia hacia una concepción unitaria del sujeto, sino que por el contrario insiste en que la subjetividad está situada. Ser sujeto hermenéutico es desacatar las concepciones hegemónicas sobre el mismo sujeto, de tal manera que la inteligencia del ser situado a partir de su temporalidad sacude la concepción moderna del hombre como sujeto permanente. (Carvajal, 2010, p. 39). Las subjetividades se comprenden y se interpretan como horizonte de posibilidades.

Segundo nivel de rastreo documental

La subjetividad está en el centro de marcos teóricos de investigaciones en pedagogía a lo largo del continente en ocasiones como objeto de estudio, o también como herramienta para llegar a la interpretación de diferentes aspectos del espectro de investigación científica en ciencias de la educación.

El concepto de subjetividad tiene gran relevancia en el universo epistemológico de la psicología desde donde se logran valiosas aplicaciones en las ciencias de la educación. El pedagogo Fernando González Rey (1997), investigador de la Universidad de La Habana y colaborador de la Universidad de Brasilia en su texto “La subjetividad social y su expresión en la enseñanza” ofrece una perspectiva para la reflexión acerca de cómo el sujeto con su historia personal, sus limitaciones, habilidades, expectativas, ideologías y prácticas responde en su construcción a un entramado pautado socialmente en términos de un proceso que consolida la vida humana de una manera determinada. En palabras del autor:

“En nuestra definición rescatamos el concepto de subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, y no lo definimos como una esencia estática e intrapsíquica, sustancializada en ciertas formas concretas de la psique humana, sino como un proceso que representa una forma diferente de constitución de lo real, caracterizada por la constitución de sistemas simbólicos, de significación y de sentido en los que aparece constituida la experiencia humana” (González, 1997).

El proceso social, en suma, las relaciones sociales que posibilitan la construcción del conocimiento resultan para el autor un proceso de alta complejidad que no se detiene en el escenario básico de la enseñanza, como la conocemos, el aula de clase, donde no se agota el proceso de aprendizaje creación y difusión del conocimiento sino que tan solo se configura como el espacio predilecto de una enseñanza que se inclina por la repetición del esquema positivista, el autor pretende rescatar la comprensión sobre el significado de la constitución de la subjetividad social en los procesos de aprendizaje y de construcción del conocimiento en el contexto escolar.

El enfoque de González es de relevancia para la comprensión de la subjetividad docente por cuanto la docencia se circunscribe a un esquema de interpretación del mundo que se ha desdoblado históricamente y que alcanza su realización en los dominios del sujeto que hace de su experiencia social esa subjetividad que adquiere significado y alcance en determinada praxis, sea gobernar, comerciar o enseñar; en el contexto de la educación la subjetividad de los actores del proceso de construcción del conocimiento resultará pues también de experiencias tanto personales al margen del proceso educativo formal como de la experiencia misma en el contexto social de la enseñanza.

“Nuestra comprensión del carácter social y cultural del hombre pasa por la definición de su carácter histórico. Precisamente lo social y lo cultural alcanzan su dimensión histórica en el sujeto individual, en la constitución de lo subjetivo. Lo social no aparece como elemento constitutivo de la psique como una acumulación de elementos ocurridos en la vida social del individuo, sino como la constitución diferenciada de aquellos en un sistema diferente; lo subjetivo, donde cada acción

o experiencia social adquiere sentido para el individuo, no por lo que ella es en sí, sino por su compleja integración en términos subjetivos en el sujeto que la experimenta” (González, 1997).

Este artículo presenta una perspectiva que articula tanto la psicología educativa como la social, buscando incorporar una figura poscolonial nos representa un aporte por cuanto una lectura histórica de la construcción de subjetividades está en camino a la comprensión del discurso y la práctica de los sujetos docentes.

Los análisis de orientación dialéctica como el que aquí se ha comentado, resultan orientadores por cuanto dan cuenta de las dimensiones en las que influye la construcción social de nuestras realidades y el constitutivo social innegable en todo aquello que puede considerarse netamente subjetivo, donde el entorno de la experiencia vital de los sujetos hace parte constitutiva de los haceres y saberes de cada sujeto.

La experiencia de la práctica docente es tanto una experiencia íntima; ya sea de carácter ético, filosófico o de alienación en el trabajo, como una acción integradora de los saberes de unos y otros. La experiencia y la puesta en escena de la subjetividad de los docentes en áreas como las ciencias sociales, centro de interés de esta investigación, resulta fundamental a la hora de comprender la manera en que subjetivamente están construidas las relaciones de tipo pedagógico desde la experiencia de uno de sus actores fundamentales, el docente.

Es así que los análisis desde la psicología educativa que hace el autor resultan ser un aporte epistemológico significativo, que alcanza a lanzar luces a la forma en que el ámbito de la investigación en educación ha ido abordando la necesidad de comprender el papel de las subjetividades en los procesos sociales humanos.

Gonzalez Rey en otro de sus textos indica que:

“El sujeto asumido desde el pensamiento dialéctico es un sujeto constituido social e históricamente, no solo en la historia de las formaciones discursivas, sino en su

historia personal, donde la constitución de sentidos está estrechamente comprometida con la condición singular desde la cual este sujeto ha recorrido la historia de su existencia individual (...). Los discursos no son soberanos sobre el sujeto, el sujeto tiene una capacidad generadora que marca sus procesos de subjetivación, y que le permite crear momentos de ruptura sobre los mismos discursos que lo constituyen” (González, 1999).

Aquí el autor apunta al vuelco permanente que se genera en la relación entre sujeto constituido y “discursos” que lo constituyen, los procesos de constitución de la subjetividad y las condiciones históricas sociológicas a los que se acogen estos procesos son de constante ruptura, ruptura con los lenguajes que lo componen, con los relatos históricos que privilegian a unos sobre otros sin indagar o reconocer el papel histórico de esos “otros” cuyos conocimientos no pasaron a formar parte de los saberes oficialmente difundidos por las instituciones de la educación del mundo occidental, donde el papel de los subalternos se limita a repetir patrones culturales, esquemas de comportamiento impuestos, desdoblar realidades alejadas de los verdaderos hechos históricos que se privilegian en prácticas y discursos, en epistemologías de dominación y segmentación, en detrimento de una episteme de la emancipación y la construcción de procesos de pensamiento y conocimiento propios que desemboquen en tendencias emancipatorias que transformen los escenarios de enseñanza.

Lo construido racional y metodológicamente de nuestros saberes como docentes es tan solo una parte del universo de conocimiento que se desdobla en el aula de clase, otra parte proviene de la multitud de experiencias vitales que nos han construido y con las que hemos construido nuestra cotidianidad, las pautas sociales que al día de hoy adoptamos y validamos en nuestro contexto de construcción de los saberes de la sociedad.

De una definición de subjetividad social históricamente constituida desprendemos reflexiones sobre la educación y los aspectos en que las subjetividades de los actores influyen en los procesos, sin embargo, el concepto de subjetividad como la mayoría de conceptos de las ciencias sociales, es de carácter polisémico y a lo largo de su desarrollo se alimenta de diversas

interpretaciones y aplicaciones, que son antecedente a las cuestiones que quienes investigamos en pedagogía asumimos hoy.

Se cuenta también, de esta manera, con el artículo “Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación”, de Adelar Hengemühle, que con orientación crítica pone a prueba la realidad de la educación en contraste a la necesidad expresada por la teorías contemporáneas de darle un papel decisivo al sujeto y su subjetividad, que dada su complejidad social e histórica precisa de prácticas pedagógicas que posibiliten su integración y rompan con la repetición de una educación eurocentrista construida tras siglos de experiencias colonialistas.

Frente a dinámicas de dominación del conocimiento, relaciones de poder que silencian conocimientos y privilegian “otros” saberes perpetuadores de la dominación, los enfoques filosóficos y sociológicos que indagan lo educativo tienen un lugar determinante y en el proceso de indagación que se pretende resulta interesante el aporte obtenido del artículo “Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la constricción instrumental y la posibilidad del sentido como creación” de Cristian James Díaz M.

El autor pretende mostrar la subjetividad docente como una posible herramienta para construir una “huida” del esquema de control cultural que se expresa en la política estatal que tiene al maestro como reproductor de esa cultura de control del conocimiento, la respuesta estaría en el sentido creado por una conciencia histórica que dé sustento a una subjetividad inclinada a lo emancipatorio y no a funcionar eficientemente como instrumento de dominación.

Se reconoce cómo la subjetividad de cada quien está tejida con los hilos de una historia construida para servir de sostén a una propuesta de poder particular. En palabras del autor.

“Si hacemos una lectura aplicada de lo dicho por Foucault, desde el interés de lo pedagógico, podemos señalar que las prácticas educativas se hallan igualmente informadas, moldeadas, gobernadas y reguladas a partir de sistemas de ideas o sistemas de pensamiento, que producen nociones, percepciones, acciones y sujetos” (Díaz, 2006).

Este artículo centra su interés en el papel del maestro como un posible trasgresor creador de relatos que construyan tendencias emancipatorias epistemológicamente hablando, es una apuesta transformadora en términos de un proyecto histórico que superé las lógicas de dominación del esquema de producción-consumo y las lógicas instrumentalistas con las que la relación maestro-estudiante se conciben y ejercen hoy en la escuela capitalistamente determinada.

También se puede hacer un acercamiento al desarrollo de la subjetividad de los maestros de escuela en Colombia desde el aporte de José Raúl Jiménez quien investiga la formación docente desde la década de los sesentas hasta el inicio del siglo XXI.

La perspectiva manejada por Jiménez (2011) aborda desde lo crítico el hecho de que la formación docente tal como se ha ejercido resulta coadyuvante a la formación de determinada subjetividad en los maestros, que posibilita la simple reproducción de una pedagogía y un conocimiento disciplinar al servicio de una educación instrumentalizada, que pone talanqueras a la posibilidad de construcción de una autonomía constructiva y transformadora en el sujeto educador.

Un elemento a resaltar de su artículo *“La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación 1960-2002”*, es la crítica que se le hace a la tendencia psicologizante a la hora de explicar o construir conocimientos relacionados a los procesos educativos como los experimentados en la actualidad. Para el autor la pedagogía se ha dejado de lado para garantizar la aplicación de didácticas y esquemas de enseñanza que tan solo repiten lo ya hecho por otros, de aquí se deriva la amenaza permanente a esa autonomía propia de una subjetividad crítica que tenga espacio para ejercerse y reescribir la práctica de la pedagogía en pos de transformaciones reales, en lugar de perpetuar la repetición incansable de saberes petrificados de origen europeo, filtrados en nuestra epistemología, en nuestro conocimiento del universo y las formas de explicárnoslo, a veces, sin lugar a cuestionamientos.

Jiménez expresa este “malestar” de la docencia de la siguiente manera:

“El maestro atrapado en el sistema como víctima de la red/de la sociedad del conocimiento, de la sociedad de control que le lleva a ser una herramienta del sistema, ni siquiera es un aparato, ni siquiera es una máquina. Es por eso que hoy cualquier persona se abroga el derecho de señalar al maestro y juzgarlo; sobre todo el Ministerio de Educación, pero también los padres de familia, el colegio, el rector, todos los agentes sociales quieren emitir juicios sobre él. ¿Y de cuándo acá esa posibilidad se apoderó/empoderó para decirle al maestro qué hacer, qué pensar, quién ser? En último término, qué sujeto ser” (Jiménez, 2011).

Los procesos de modernización han puesto al maestro en su papel de engranaje en una estructura de conocimiento que no da lugar al conocimiento de sí mismo, es decir que busca un sujeto determinado, lejos del alcance de herramientas que pongan a prueba el enfoque cognitivo psicologizante con que se observa el espectro de la educación.

Para Jiménez hay una “hegemonía de la enseñanza y el aprendizaje sobre la pedagogía” como resultado del enfoque de la empresa privada sobre la educación generando un efecto notable en la manera que el maestro ve su profesión y cómo se entiende a sí mismo dentro del sistema de cosas propuestas como proyecto educativo de la modernidad.

La formación de los maestros, en suma, la formación de la subjetividad docente, se asocia a un proyecto de forma de conocer el universo que en términos de la acción educativa, no es más que una camisa de fuerza donde se contiene a los maestros en el contorno de un discurso que privilegia ese proyecto determinado. Dice Jiménez:

“Casi podríamos afirmar que la formación de maestros se da en el orden de una sociedad de discurso, donde el sujeto se identifica en la medida en que su vida es un discurrir de prácticas que le vienen desde afuera de sí mismo y le configuran identidad. De allí que el maestro se debata históricamente entre lo que le ha sido

dato en su proceso de formación y la experiencia que le da su quehacer en el aula” (Jiménez, 2011).

Ese estado de cosas que el autor describe relega al maestro a un estado de crisis en el que su identidad es ajena a él mismo, termina invisibilizado, subordinado y en la encrucijada que implica oponer a la formación oficial, lo que una pedagogía interesada en la humanidad y no en el lucro haría con los espacios educativos.

CAPITULO 1: ARGUMENTANDO UNA PLURIVERSALIDAD EPISTÉMICA

“La sujeción al sistema-mundo ya no se asegura mediante el control sobre el tiempo y sobre el cuerpo ejercido por instituciones como la fábrica o el colegio, sino por la producción de bienes simbólicos y por la seducción irresistible que éstos ejercen sobre el imaginario del consumidor. El poder libidinal de la posmodernidad pretende modelar la totalidad de la psicología de los individuos, de tal manera que cada cual pueda construir reflexivamente su propia subjetividad sin necesidad de oponerse al sistema”
(Castro-Gómez, 2005, p. 156).

“Los estudios poscoloniales podrían ser una etiqueta útil para reunir proyectos académicos e intelectuales de emancipación, liberación y descolonización del conocimiento y del ser. Pero los estudios poscoloniales no pueden ser un fin en sí mismos ni ser colocados junto a otros existentes”
(Mignolo, 2005, p. 13).

“La única estrategia de que disponen las luchas hoy es la de un contrapoder constitutivo que emerja desde el interior del imperio”
(Hardt y Negri, 2005, p. 79).

Desde finales del siglo XV, se consolidó un nuevo tipo de relacionamiento monetario y comercial antes no logrado; la superación y transformación del mercantilismo en un capitalismo desaforado y salvaje que de manera paralela individualiza a todo ser humano. El extremismo deshumanizante que culminaría en las dos grandes confrontaciones armadas del siglo XX, con su gran crisis económica intermedia, demostrarían en la práctica que dichas ideas, dichas promesas, estarían indudablemente ligadas a cuestiones de poder geopolítico, planteamientos de control hegemónico que desde un mundo bipolar (primero), unipolar (después) estarían latentes y visibles a los ojos de todos.

Partiendo de aquellos “discursos coloniales” que orientaron y dirigieron los destinos del mundo “moderno”, que fueron instituidos como el único y real camino a seguir, pero que lo hicieron desde un contexto que se desarrollaba en medio de una dinámica de dominio y violencia de unos pueblos sobre otros; mientras unos pueblos “colonizadores” producían conocimiento y crecían materialmente, otros pueblos “colonizados” producían materias primas y permanecían silenciados, o más bien condenados a seguir el ejemplo del amo colonizador. Se habla de la existencia de un sistema colonialista que se impuso bajo la mirada eurocéntrica y con total naturalidad sobre el mundo conocido.

Entre los lugares colonizados se ubicaba la región de la América Latina, y dentro de esta, el germen de lo que en el futuro cercano sería Colombia, que hizo lo mismo que la mayoría del mundo colonizado: intentar construir un Estado-Nación y comenzar su camino hacia el progreso y el desarrollo según el camino trazado por los imperios colonizadores.

Se trata de comprender como a partir del “descubrimiento de América”, se conformó un sistema mundial con centros y periferias subordinadas, regido por la ley del desarrollo desigual. La implementación de la modernidad eurocentrada traía a su vez un tipo específico de subjetividad: la subjetividad moderna. Pero en realidad, los objetivos y el interés investigativo se encuentran concentrados en el surgimiento del otro tipo de subjetividad, maneras otras de ser y de pensar, que surgieron en América Latina y otras periferias. Después de las independencias se puede hablar del período poscolonial, que en nuestro continente es más amplio en el tiempo, puesto que Asia y África la lograron después de la segunda guerra mundial.

Hoy en la teoría se reconoce la existencia de un mundo poscolonial. Para tal fin se hizo necesario explorar en los denominados estudios poscoloniales, en el pensamiento crítico y en el análisis crítico del discurso, con miras a fortalecer las capacidades epistémicas y argumentativas. Dichos estudios se orientan a pensar el mundo desde la periferia, para combatir el dispositivo de dominación epistémica y cultural llamado eurocentrismo.

Se pretende hacer parte de ese giro epistémico de carácter poscolonial que se viene manifestando en las periferias del eurocentrismo, y, se espera que pueda contribuir como marco de referencia a posteriores estudios sobre el papel trascendental de la constitución de subjetividades agenciantes de nuevas formas de concebir la sociedad, subjetividades otras que

permitan ubicarse en un lugar de enunciación diferente, subjetividades que sean pilares fundamentales en una resistencia paradigmática, epistémica y contrahegemónica.

Para abordar este problema se utilizan las herramientas conceptuales y metodológicas aportadas por el pensamiento crítico, sobre la crisis del proyecto moderno, emanadas desde el reconocimiento de la colonialidad y la visibilización de nuevas construcciones epistemológicas surgidas en Latinoamérica: las epistemologías del sur. Si bien la intencionalidad atraviesa la posibilidad de transformación epistémica, el objeto de estudio está centrado en el avance y transformación de la subjetividad de los docentes de ciencias sociales como profesionales de la educación, que asumen gran porcentaje del peso real de generar nuevos conocimientos, o bien, viejos conocimientos desde otro lugar de enunciación. Somos los maestros los llamados a encabezar una transformación epistémica, utilizando nuestros saberes de pedagogía y didáctica, para que las nuevas generaciones puedan aprender a pensar desde nuevas bases.

El acercamiento a la subjetividad de los maestros de ciencias sociales se realizó a través de la comprensión de la modernidad/colonialidad y la exploración desde nuevos espacios de interpretación como la poscolonialidad por medio del análisis crítico del discurso y la hermenéutica diatópica propuesta por Boaventura de Sousa Santos. Se realizó un análisis desde la confrontación entre la epistemología moderna y la emergencia de epistemologías fronterizas. Para ello se estableció un diálogo-entrevista, con un grupo de profesores que han incursionado de manera creadora desde diversas, pero complementarias teorías críticas, que hacen evidente el aporte de los docentes a la superación de la subalternidad epistémica.

Ubicando el lugar de enunciación (marco teórico conceptual)

Con la intención principal de mostrar la emergencia paradigmática, surgió la tarea de llevar a cabo una revisión conceptual de los postulados de varios textos y autores que están muy relacionados con el “giro epistémico” de carácter poscolonial en el cual se ubica la discusión planteada. Se realizó entonces un acercamiento a diversos autores que hacen parte de dicha emergencia, buscando generar rupturas con los uni-versalismos eurocéntricos, para poder pensar pluri-versalmente.

El presente marco teórico y conceptual se planteó desde tres niveles fundamentales que recogen el debate epistémico actual, y que se centran sobre la situación particular del maestro de ciencias sociales en un contexto poscolonial.

El primer nivel presenta el contexto de forma general, se ubica la modernidad como metarrelato paradigmático y se profundiza en su orientación eurocéntrica fundante buscando des-armar dicha estructura cognoscente impuesta por occidente. De igual forma, se encuentra en este nivel a la teoría crítica poscolonial como alternativa naciente desde el “tercer mundo”, en especial la propuesta de Sousa Santos de las “Epistemologías del Sur”, como espacio trascendental de re-construcción teórica, en dónde se puedan revitalizar las discusiones macro-epistémicas en las cuales se encuentra ubicada la presente investigación.

En un segundo nivel de discusión se encuentran algunas precisiones alrededor del origen eurocéntrico de las ciencias sociales en un contexto de geopolíticas del conocimiento, que han emergido relativamente hace poco y que serán analizadas desde la mirada poscolonial. Para ello, se recurre al concepto de colonialidad como “cara oculta del proceso moderno”. Dicha colonialidad es definida desde tres ámbitos particulares: la colonialidad del poder, la colonialidad del ser y la colonialidad del saber, dando especial atención a esta última, con lo cual se busca gestionar otros puntos de reflexión alrededor de la nueva orientación que han de asumir las ciencias sociales en un contexto epistémico alter-nativo.

El tercer nivel de discusión se ubicó en el sujeto docente, o mejor aún, en la subjetividad política del maestro de ciencias sociales. Desde allí explorar el papel del docente de ciencias sociales en el des-cubrimiento de la condición de subalternidad epistémica. Para ello fue necesario apoyarse en el análisis crítico del discurso, revisando la forma en que se configura la subjetividad política del maestro en un contexto poscolonial y su relación con la emergencia de pedagogías otras, saberes otros y resistencias otras. En esta parte del trabajo investigativo fue sumamente importante apoyarse en herramientas metodológicas de carácter hermenéutico.

Primer nivel de disertación

Modernidad: eurocentrismo paradigmático

En la formación histórica de la Modernidad se debe ser muy certeros al momento de encontrar la lógica del proceso que inició con la idea de expansión imperial colonialista, que a la postre desembocaría en la conformación del sistema moderno mundo-colonial del cual hablaba Immanuel Wallerstein. Dicho sistema planteaba unos lugares de dominación desde los cuales se garantizaba el control en múltiples instancias:

Un lugar de dominación político-económico en el que el Estado colonial, el Estado-Nación, el Liberalismo y el Neoliberalismo, indudablemente jugaban los papeles centrales. Un segundo lugar de dominación de índole epistémico, en el que el eurocentrismo, el positivismo, la ciencia y la razón fundamentaban las concepciones universalistas bajo las cuales todo se debía regir. Y un lugar de dominio cultural e ideológico, en el que lo religioso, lo artístico y lo educativo eran el caldo de cultivo de una tergiversación de la historia: la ubicación del continente europeo en el centro del proceso de acumulación histórica de toda la humanidad.

En el eurocentrismo moderno “las formas del conocimiento desarrolladas para la comprensión (...) se convierten en las únicas formas válidas, objetivas, universales del conocimiento. Las categorías, conceptos y perspectivas se convierten así no sólo en categorías universales para el análisis de cualquier realidad, sino igualmente en proposiciones normativas que definen el deber ser para todos los pueblos del planeta” (Lander, 2005, p. 23).

El eurocentrismo plantea no solo una episteme moderna hegemónica, sino que a la par consolida otras epistemes subalternizadas o negadas, que se encuentran ubicadas fuera del mundo europeo. Es el mismo planteamiento dualista del centro y la periferia que nos “vendieron” como elemento de relacionamiento, aunque con un detalle que en su momento pasó desapercibido, pero que hoy adquiere enorme significatividad:

“En ésta construcción eurocéntrica, desaparece del campo de visión el colonialismo como dimensión constitutiva de estas experiencias históricas. Están ausentes las

relaciones de subordinación de territorios, recursos y poblaciones del espacio no europeo. Desaparece así del campo de visibilidad la presencia del mundo periférico y sus recursos en la constitución del capitalismo, con lo cual se reafirma la idea de Europa como único sujeto histórico” (Lander, 2005, p. 35).

Si por una parte, Europa se autoproclama como el “centro del mundo” y desde allí se impone una orientación de corte hegemónico, también se observa como desde la otra orilla denominada como “periferia” se ubican todas otras aquellas concepciones de mundo que fueron desplazadas por el centro imperial. Amerindios, asiáticos, árabes, africanos, australianos, mujeres y comunidades LGBTI, compartirán desde ese momento una historia de subalternidad y de sometimiento. Es más, desde la visión de mundo eurocéntrica se plantea “el supuesto de la existencia de un metarrelato universal que lleva a todas las culturas y a los pueblos desde lo primitivo, lo tradicional, a lo moderno. (...) La sociedad liberal, como norma universal, señala el único futuro posible de todas las otras culturas o pueblos. Aquellos que no logren incorporarse a esa marcha inexorable de la historia, están destinados a desaparecer” (Lander, 2005, p. 23).

Una de las características que se deben poner en evidencia, precisamente es la de una supuesta “formula” para alcanzar un desarrollo, una evolución... La idea del progreso y de una modernidad modelo a seguir, como si las otras concepciones de mundo ubicadas en las periferias no contaran con un pensamiento propio. Es el argumento de la razón moderna como vehículo de mejoramiento y de salida de situaciones de atraso, la ciencia como mecanismo de tránsito a un mejor estar, la modernidad como idea uni-versal de bienestar. Por lo tanto

“las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior al desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. Existiendo una forma “natural” del ser de la sociedad y del ser humano, las otras expresiones culturales diferentes son vistas como esencial u ontológicamente inferiores e imposibilitadas por ello de llegar a “superarse” y de llegar a ser modernas” (Lander, 2005, p. 24).

Lo que se busca demostrar con estas apreciaciones, es una premisa naciente desde el mismo eurocentrismo: la aparición de una violencia epistémica instituida con la modernidad. Se presenta una imposición de estructuras políticas-sociales-culturales modernas. Así mismo se observa una imposición de estructuras hegemónicas del conocimiento moderno.

Se trata de desenmascarar unos lugares de dominación que desde las lógicas de la modernidad eurocéntrica, fueron naturalizadas como metarrelato verídico y último que debía ser asumido y realizado por todas las otras epistemes existentes en las periferias.

Posmodernidad y emergencia de la teoría crítica poscolonial

La teoría crítica fue la herramienta para acceder a nuevas maneras de pensar desde el interior mismo del proyecto moderno. Por ejemplo, la obra cumbre de Carlos Marx “El Capital” bien se inscribe en esta tradición crítica, en el caso puntual de ser una crítica al sistema económico imperante. Más adelante surgirían una serie de personajes que recogerían los avances de Marx y centrarían su accionar en continuar la teoría crítica llevándola a otros escenarios y niveles. Es el auge de la Escuela de Frankfurt y sus pensadores más destacados (Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Friedrich Pollock) que sumados a la invaluable obra de otro sin número de teóricos con invaluable aportes llegarían a consolidar nuevos lugares de enunciación y de crítica. Entre dichos autores encontramos a Jürgen Habermas, Walter Benjamín, Ernst Bloch, Hannah Arendt, Bertrand Russell y Enzo Traverzo. Puede ser un atrevimiento plantear que gracias a los avances teóricos realizados por éstos y los desarrollos alcanzados por los llamados pensadores de la diferencia Michel Foucault, Gill Deleuze, Felix Guatari y Jacques Derrida, se logró abrir una nueva senda de pensamiento y por ende de nueva crítica: Una teoría crítica posmoderna?

Sin embargo, aún faltarían elementos sustanciales para que dicha crítica estuviera completa. En palabras de Michael Hardt y Antonio Negri, “hay, por supuesto, una larga tradición de pensamiento “antimoderno” que se opone a la soberanía moderna, en la que se incluyen los grandes pensadores de la escuela de Frankfurt. (...) Sin embargo, lo nuevo es que los teóricos

posmodernos hablan del fin de la soberanía moderna y demuestran una nueva capacidad de reflexionar sustrayéndose del marco de las divisiones binarias y las identidades propias de la modernidad, para articular un pensamiento de pluralidad y multiplicidad” (Hardt y Negri, 2005).

La posmodernidad y la poscolonialidad comparten una misma finalidad, puesto que ambas realizan una crítica a la modernidad eurocéntrica. Sin embargo, la posmodernidad no logra generar una ruptura real con aquello que critica, aunque si avanza muchísimo en dicha intención. Por su parte, la poscolonialidad alcanza a generar nuevos enfoques críticos puesto que permite generar el develamiento del uso e importancia del colonialismo en principio, y de la categoría colonialidad luego.

Antes de continuar, es prudente ahondar un poco más en las afirmaciones de Michel Hardt y Antonio Negri respecto a su teoría del Imperio y la Multitud, pues desde una visión más actual, permiten observar elementos neurálgicos que esta investigación toca, debido a que el uso y el control del conocimiento están contemplados en intereses imperialistas y neo-imperialistas.

La hipótesis de Hardt y Negri consiste en que la soberanía a adquirido una forma nueva compuesta por una serie de organismos nacionales y supranacionales unidos por una única lógica de dominio que ellos llaman imperio. Se diferencia del imperialismo en que éste era la extensión de los Estados-Nación europeos más allá de sus propias fronteras. El imperio por su parte no tiene un centro de poder, no posee fronteras fijas, por el contrario, es un aparato descentrado y desterritorializador de dominio que progresivamente integra la totalidad global manteniéndose en permanente expansión. Los autores plantean que es el poder el que produce, organiza, habla y se expresa como máxima autoridad, y que de esta manera no sólo crea mercancías, sino que incluso crea subjetividades, las pone en relación y las ordena integrándolas en el mismo funcionamiento del sistema de poder. Lo imaginario y lo simbólico también al servicio del poder (Hardt y Negri, 2005).

Según los autores, hoy ningún Estado-Nación puede alcanzar la constitución de un proyecto imperialista; que el imperialismo ha terminado. Esto es que ninguna nación será un

líder mundial como lo fueron las naciones europeas modernas. El concepto de imperio se caracteriza por la falta de fronteras y porque su dominio no es momentáneo o transitorio. El imperio no solo gobierna un territorio sino que crea el mundo mismo que lo habita, regula las interacciones humanas, procura gobernar la naturaleza humana, el objeto de su dominio es la vida social en su totalidad, por ello se habla del concepto de biopolítica (biopoder). Así, el poder del imperio logra ejercer dominios antes impensables: el cerebro a través de infinidad de dispositivos tecnológicos que con el avance de los sistemas de comunicación, las redes sociales y de información a quedado prácticamente desprotegido; el cuerpo controlado desde sistemas de asistencia social y desde actividades controladas, que buscan llevarlo hacia un estado autónomo de alienación y enajenación, perdiendo así el sentido de la vida y el deseo de la creatividad (Hardt y Negri, 2005).

Estos autores proponen realizar un ejercicio metodológico en dos momentos diferentes: un momento de deconstrucción del montaje e imposición de todo el dispositivo discursivo eurocéntrico hegemónico moderno; para luego pasar a un segundo momento de construcción/reconstrucción del andamiaje ético/político del concepto multitud como bien lo expresan:

“Nuestro razonamiento se basa en dos enfoques metodológicos que pretenden ser no dialécticos y absolutamente inmanentes: el primero es el enfoque crítico y deconstructivo, que apunta a subvertir los lenguajes y las estructuras sociales hegemónicos para revelar así una base ontológica alternativa que se sustenta en las prácticas creativas y productivas de la multitud; el segundo enfoque es constructivo y ético-político y procura llevar los procesos de la producción de subjetividad hacia la constitución de una alternativa social y política efectiva, hacia un poder constitutivo” (Hardt y Negri, 2005, p. 68).

En ese primer momento, el planteamiento ofrece gran claridad respecto al lado oculto de aquella modernidad revolucionaria en sus orígenes, pero que vista críticamente, conlleva a no perder de vista su carácter homogeneizante, universalista y totalizante, que utiliza la negación del otro, llegando hasta el punto de la eliminación física por medios violentos... Si bien no se

trata de negar el importante rol desempeñado por ese primer periodo de la modernidad, en el cual también aparecen el humanismo y la filosofía moderna, creaciones revolucionarias que fueron capaces de romper con el orden medieval y avanzar hacia el pensamiento científico y racional, y que además permitió el surgimiento de procesos de indudable trascendencia como la creación de los derechos del hombre y del ciudadano, entre otros... Afirman los autores que los comienzos de la modernidad fueron revolucionarios y derribaron el antiguo orden. Que la constitución de la modernidad no se produjo únicamente en el plano aislado de la teoría, sino que se llevó a los cuerpos y a las mentes experimentando así transformaciones fundamentales. Este proceso histórico de subjetivación fue revolucionario en el sentido de que determinó un cambio paradigmático e irreversible del modo de vida de la multitud (Hardt y Negri, 2005).

Respecto al segundo momento planteado por estos autores, se puede apreciar que la intencionalidad radica precisamente en la identificación/resignificación de elementos y argumentos que logren trascender los discursos y metarrelatos instituidos en la esfera social, potenciar la re-construcción de otras subjetividades que logren generar rupturas epistémicas, que produzcan y proyecten alternativas y emergencias pluriversales. Al respecto profundizan sus valoraciones cuando manifiestan que:

“Las nuevas figuras de la resistencia también se componen a través de las secuencias de los acontecimientos de sublevación. (...) Las nuevas figuras de resistencia y las nuevas subjetividades se producen en las coyunturas de los acontecimientos (...). Se producen porque, aunque las luchas sean en realidad anti sistémicas, no se libran meramente contra el sistema imperante, no son únicamente fuerzas negativas. También expresan, nutren y desarrollan positivamente sus propios proyectos constitutivos; bregan en favor de la liberación del trabajo vivo y crean constelaciones de poderosas singularidades” (Hardt y Negri, 2005, p. 81, 82).

Los autores se acercan aquí a las intencionalidades fundantes del discurso poscolonial por cuanto busca aportar críticamente a un desmarcamiento del pensamiento moderno e incluso de corte posmoderno. De esta manera es imprescindible regresar a la discusión sobre lo que se comprende como la categoría poscolonial. A continuación se aborda al reconocido

pensador argentino Walter D. Mignolo, quien hace un buen acercamiento al pensamiento poscolonial.

Mignolo inicialmente retoma a Arif Dirlik (pensador turco) con su libro “El aura poscolonial”, en el que planteaba que los intelectuales del tercer mundo que emigraron a estados unidos crearon los estudios poscoloniales (Mignolo, 2005). En realidad, Mignolo no se aleja mucho de la anterior concepción, incluso llega a ubicar el origen de los estudios poscoloniales en el desarrollo intelectual vivido en Estados Unidos y Europa después de los procesos independentistas del continente africano, pero que a su vez se encontraban íntimamente ligados al posestructuralismo y al discurso posmoderno:

“Los estudios postcoloniales surgieron como tales en la encrucijada de las transformaciones de los patrones de inmigración de los Estados Unidos y la Europa Occidental, la historia de la descolonización en África y Asia entre 1947 y 1970, y la transformación discursiva y epistémica introducida por el postestructuralismo y el postmodernismo. De forma breve, me gustaría localizar, geopolíticamente, el “pensamiento descolonial” en las colonias y semicolonias, y entender los “estudios poscoloniales” como un desarrollo reciente en las universidades occidentales” (Mignolo, 2005, p. 2).

Como se aprecia, Mignolo ubica la discusión dentro de un contexto europeo y norteamericano (occidental), en el que además tienen un papel clave los inmigrantes y las teorías de carácter posmoderno. De todas formas se debe tener en cuenta que sea en Europa, sea en Estados Unidos, o ya sea en países independizados de África y Asia, el aparato discursivo prácticamente posee el mismo origen eurocentrado, en diferentes lenguas que fueron parte de la intencionalidad dominante: “...cuando hablo de la epistemología occidental, estoy hablando de principios y acumulación del conocimiento/significado que son fundados en griego y latín y traducidos a las seis lenguas imperiales europeas (italiano, español, francés, portugués, alemán e inglés)” (Mignolo, 2005, p. 10).

El origen hegemónico de la epistemología moderna, está fundado desde el uso mismo de las lenguas imperiales. Desde el renacimiento hasta la ilustración europea, la teología había dominado la escena epistémica y como la universidad del renacimiento europeo fue parte de la expansión imperial, la teología se convirtió en el estándar imperial del conocimiento en la parte colonizada del mundo durante los siglos XVII y XVIII. Desde el siglo XIX la ego-logía guio la universidad kantiana-humboldtiana y el estándar occidental del conocimiento se extendió con el imperialismo británico y francés. De esta manera se colocan los conocimientos propios (los conocimientos existentes en los territorios colonizados) en posiciones subalternas en comparación al locus del conocimiento hegemónico, generándose así jerarquías epistémicas (Mignolo, 2005).

Mignolo, abre un debate alrededor de la actualidad de la lógica colonial, al afirmar que existen cuatro modelos operando en el presente, para explicar los cambios en la estructura del mundo moderno/colonial:

1. El análisis del sistema mundo, introducido por Immanuel Wallerstein.
2. La sociedad en red, introducido por Manuel Castells.
3. El choque de civilizaciones, introducido por Samuel Huntington.
4. E imperio, introducido por Hardt y Negri.

La siguiente cita está subrayando precisamente que tanto el discurso moderno de derecha, como el discurso moderno de la izquierda, se agotaron intempestivamente cada uno a su manera, la derecha argumentando con Fukuyama el “fin de la historia”; y la izquierda desde una crítica al sistema; lo que a la postre generó la aparición de un nuevo discurso: el discurso de la posmodernidad.

“Para el sociólogo Immanuel Wallerstein, la crisis manifestada en varios levantamientos durante ese año cerraban el circuito de la geo-cultura del mundo moderno –esto es desde los ideales de la revolución francesa en 1789 hasta la triste realidad de su desmoronamiento en el régimen democrático liberal manifestado, entre otros lugares, en París en mayo de 1968–. Igualmente en Beijín y Praga, el lamentable

fracaso de la otra mitad de los ideales surgidos de la revolución francesa se hizo evidente con la caída de los regímenes democráticos socialistas en China, así como en las colonias soviéticas, ambas manifestaciones de la expansión de los ideales occidentales. La postmodernidad –como discurso crítico y como una nueva era histórica– entró en escena como una consecuencia de este segmento de sacudida global” (Mignolo, 2005, p. 4, 5).

En otro de sus textos, nos coloca ante las siguientes reflexiones: ¿Cuál debiera ser el papel de la “teoría crítica” en un momento en que “Los condenados de la tierra” (Frantz Fanon) y la multitud (Michael Hardt y Antonio Negri) ocupan el lugar del proletariado al que hacía referencia Horkheimer en los años veinte?, ¿Qué tipo de transformaciones necesita el proyecto de la “teoría crítica” para posicionar temas como el género, la raza y la naturaleza en un escenario conceptual y político? Y, ¿Cómo puede ser asimilada la “teoría crítica” en el proyecto latinoamericano de modernidad/colonialidad? (Mignolo, 2007).

Dichas preguntas están planteando la problemática de la existencia de una geopolítica del saber y del conocimiento. Si bien se inicia citando la teoría crítica de la escuela de Frankfurt, la intención primaria radica en la utilización de dicha teoría crítica para revalidar presupuestos, principios y paradigmas eurocéntricos, que a través de la imposición discursiva se consolidaron como referentes de verdad, meta-relatos con los que se constituyó el ser moderno periférico.

La tesis principal está centrada en el giro epistémico y la emergencia del pensamiento decolonial donde se pone en cuestión el paradigma eurocéntrico europeo de la racionalidad moderna. Aunque el giro epistémico es una categoría reciente, surge de disertaciones anteriores en donde ya se venía desarrollando la práctica decolonial. Se encuentran casos en América desde el periodo colonial, pero también en Asia y África. Es así que Waman Poma de Ayala en el virreinato del Perú y Otabbah Cugoano esclavo liberto que escribiría en Londres de 1787, son ejemplos de pensamiento poscolonial que no pudieron entablar discusión con los grandes ilustrados europeos.

Mignolo también aporta en la puesta en evidencia de todo un aparato de dominio/control planetario de carácter colonial/imperial, que desconoce otras historias, otros orígenes, otros paradigmas posibles. Hace un llamado a la comprensión de una imperante necesidad: la decolonización epistémica que deje de someter a la historia a ser narrada por los vencedores.

En su argumentación retoma pensadores pertenecientes a la historia no eurocéntrica como Frantz Fanon, Amílcar Cabral, Aimé Césaire y otros tantos pensadores periféricos que reencarnan el pensamiento indígena y afrodescendiente, sometidos e invisibilizados. Mignolo enfatiza que el pensamiento decolonial es pluriversal (no universal), razón por la cual el giro decolonial implica una apertura a la libertad, al pensamiento, a otras formas de vida (“economías otras”, “teorías políticas otras”). Por último, plantea la necesidad de llevar a cabo un desprendimiento epistémico (Mignolo, 2007) que permita separarse de la racionalidad moderna instrumentalizada, opresiva y violenta, heredera del eurocentrismo, un desprendimiento epistémico como ruptura y quiebre con lo establecido.

Por su parte, Boaventura de Sousa refiriéndose a lo poscolonial plantea que

“Una perspectiva poscolonial parte de la idea de que a partir de las márgenes o de las periferias, las estructuras de poder y de saber son más visibles. De ahí el interés de esta perspectiva por la geopolítica del conocimiento, esto es, por problematizar quien produce el conocimiento, en qué contexto lo produce y para quién” (Sousa, 2007. p. 44).

Epistemologías del sur: otros mundos posibles

Antes de abordar el concepto de epistemologías del sur, es saludable hacer énfasis en el concepto primario de epistemología. Para Sousa Santos el concepto epistemología se fundamenta en que:

“Toda experiencia social produce y reproduce conocimiento y, al hacerlo, presupone una o varias epistemologías. Epistemología es toda noción o idea, reflexionada o no,

sobre las condiciones de lo que cuenta como conocimiento válido. Por medio del conocimiento válido una determinada experiencia social se vuelve intencional e inteligible” (Sousa, 2014, p. 7). Nuestra “experiencia social produce y reproduce conocimiento” y por lo tanto es una epistemología del sur.

El Sur no es geográfico, sino metafórico: el sur anti-imperial (Sousa, 2009). Es también ese sur que existe en el norte, lo que antes fue llamado “tercer mundo interior” o “cuarto mundo”: aquellos grupos oprimidos y marginados de Europa y norteamérica; son los de abajo, los subalternos, la multitud invisibilizada pero necesaria: los pobres del norte. A su vez, también existe un norte global en el sur; son las elites locales que se benefician del capitalismo global, los burgueses tradicionales que detentan el poder, ejercen el dominio y mantienen el control en los territorios del sur geográfico. Por eso se habla de un sur anti-imperial o contra-hegemónico.

El mismo Sousa invita a cambiar el lugar de enunciación en el que hemos estado ubicados hace tanto tiempo.

“Propongo (...) como orientación epistemológica política y cultural, que nos desfamiliaricemos del Norte imperial y que aprendamos con el Sur. Más advierto que el Sur es en sí, un producto del imperio y por eso aprender con el sur requiere igualmente una desfamiliarización en relación al Sur imperial, es decir en relación a todo lo que en el Sur es resultado de la relación capitalista colonial” (Sousa, 2007, p. 50).

Desde el periodo de conquista a finales del siglo XV y el comienzo del colonialismo moderno, hay una forma de injusticia que funda y contamina todas las demás formas de injusticias reconocidas en la modernidad, sean injusticias socioeconómicas, sexuales o raciales, históricas, generacionales, etc.; se trata de la injusticia cognitiva. No hay peor injusticia que esa, porque es la injusticia epistémica. Es la idea de que existe un sólo conocimiento válido, producido como perfecto conocimiento en gran medida en el norte global, que llamamos la ciencia moderna. No es que la ciencia moderna sea en principio errónea. Lo que es errado, o criticado por las epistemologías del sur, es este reclamo de exclusividad de rigor. Desde otro

posible punto de vista, este contexto tiene en su base un problema epistemológico, de conocimiento, y por ello es necesario empezar por las epistemologías del sur. “Hoy (...) nos enfrentamos con interrogantes clave difíciles de aclarar, pero cuya solución es parte esencial de nuestra responsabilidad político-intelectual” (Zemelman, 1989, p. 27). Este es el punto de partida.

Sousa plantea que desde la emergencia de nuevos movimientos sociales en varias partes del mundo: indígenas, afrodescendientes, ecologistas, feministas, campesinos, defensores de derechos humanos, contra el racismo y la homofobia, etc., que demuestran como la lucha por la opresión y la exclusión aún siguen estando vigentes (Sousa, 2009). Se propone poner en evidencia el epistemicidio del que fuimos objeto, y a su vez, evidenciar como el colonialismo de las mentalidades y las subjetividades continuó dándose hasta el presente.

Por ello expone una epistemología fundamentada en una ecología de saberes como libre relacionamiento de múltiples posibilidades de conocimiento, como encuentro dialógico entre diversidad de saberes; y desde una sociología de las emergencias, que permita reconocer nuevas formas epistémicas logrando así, impulsar un pensamiento contrahegemónico, con oportunidades reales de resistencia. La lucha anticapitalista debe ser a su vez una lucha anticolonialista en todos los niveles y escenarios posibles.

Se vive una época de pérdida de los sustantivos críticos, una relación fantasmal entre teoría y práctica donde se evidencian dificultades de orden discursivo en el sentido que las luchas de avanzada vienen siendo llevadas a cabo por movimientos, comunidades, organizaciones y colectivos que se encuentran ubicados fuera de los ámbitos de poder (Sousa, 2009). Es necesario entonces el uso contrahegemónico de conceptos y categorías modernas, pero con una resignificación de los límites y de los alcances; incluso se propone ir más allá al introducir conceptos y categorías nuevas, desde la crítica eurocéntrica, o desde la experiencia misma de la emergencia diversa de los movimientos sociales.

Segundo nivel de disertación

Ciencias sociales y colonialidad del saber

El surgimiento de las ciencias sociales debe ser comprendido dentro de todo un marco de dominio y control epistémico de corte moderno-colonialista, del cual se hablaba en el nivel anterior. Sin embargo, es importante recordar que el modelo de la ciencia y la razón impuesto, a su vez implica tener presente que el cuerpo teórico fue apareciendo después de las apreciaciones de Descartes y de los debates surgidos en la Ilustración. Cabe recordar aquí que el proyecto de enciclopedia fue precisamente la realización de todo un compilado de los conocimientos disciplinares más destacados, cosa que a la postre llevó a consolidar una segmentación del conocimiento entre ciencias puras y ciencias abstractas... A su vez se fue evidenciando que la subdivisión de las ciencias se acrecentó a medida que el tiempo corría y que los conocimientos se particularizaban.

Las ciencias naturales comprendieron entonces a varias disciplinas “duras” del conocimiento: las matemáticas, la física, la química y la biología hacían parte de dicho campo del conocimiento. Por su parte las ciencias humanas tenían en su haber a campos como la filosofía, la sociología, las ciencias políticas, entre otras.

Es importante resaltar que de todas formas las disciplinas surgidas (de un campo o del otro) fueron constructos orientados y dirigidos a partir de toda una concepción de mundo moderno, que fueron la forma predominante de cualquier posibilidad de asequibilidad al “conocimiento moderno” y su idea de “verdad y razón”.

Por lo tanto, es preciso aclarar que las ciencias sociales, también son hijas de un sistema de dominio y control epistemológico, que no tuvieron un origen alternativo o crítico, sino que desde sus inicios practicaron una argumentación y una finalidad que estaba en completa armonía con los intereses de posicionamiento moderno eurocéntrico. Según “el Informe

Gulbenkian³, las ciencias sociales se constituyen como tales en un contexto espacial y temporal específico: en cinco países liberales industriales (Inglaterra, Francia, Alemania, las Italias y los Estados Unidos)” (Lander, 2005, p. 23).

Acertadamente Wallerstein planteaba la necesidad de “abrir las ciencias sociales”, y precisamente lo hacía para alcanzar otro momento de reflexión, lo hacía quizás para fundamentar un giro de comprensión, o para lograr establecer un nuevo lugar de enunciación desde el cual las ciencias sociales pudieran ejercer un posicionamiento más amplio, menos universal y más propio. Precisamente parte de su argumento estaba en el origen mismo de las ciencias sociales, y lo sitúa en la división y clasificación del conocimiento en dos tipos de ciencia:

Ciencias ideográficas – que estudian o buscan el conocimiento individual, se concentran en aquellos elementos particulares que no se pueden generalizar.

Ciencias nomotéticas – que estudian y buscan una comprensión general o colectiva a partir del estudio de algunos miembros pertenecientes a una misma clase.

En su explicación se apreciaba como en el lado más aceptado se encontraban aquellos conocimientos denominados objetivos (ligados a lo científico), y en el otro, un tipo de conocimientos que se asumían como especulativos (ligados más a lo filosófico).

“Para el comienzo del siglo XIX la división del conocimiento en dos campos ya había perdido el sentimiento de que los dos eran esferas “separadas pero iguales”, adquiriendo en cambio un sabor jerárquico, por lo menos a los ojos de los científicos naturales -conocimiento cierto (ciencia), distinto de un conocimiento que era imaginado e incluso imaginario (lo que no era ciencia). Finalmente, en el inicio del siglo XIX el triunfo de la ciencia fue consagrado por la lingüística: el término ciencia,

³ Informe de la comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales, coordinado por Immanuel Wallerstein y apoyado por la Fundación Calouste Gulbenkian, que inició labores en 1993. En dicho informe se daba cuenta del estatuto epistemológico, los métodos, el objeto de estudio y la situación de parcelación e hibridación de las ciencias sociales, que partieron de la intencionalidad de responderse la pregunta ¿qué tipo de ciencia social debemos construir ahora?

sin adjetivo calificativo, pasó a ser identificado principalmente (y a menudo exclusivamente) con la ciencia natural. Ese hecho marcó la culminación de la ciencia natural de adquirir para sí una legitimidad socio-intelectual totalmente separada e incluso en oposición a otra forma de conocimiento llamada filosofía” (Wallerstein, 1996, p. 7, 8).

Por ello, más adelante explicaba como en el siglo XX se consolidaron la historia, la sociología, la economía y la ciencia política como núcleo nomotético de las ciencias sociales (Wallerstein, 1996).

Wallerstein expresa que ya se consideraba un grupo diferente de ciencias orientales que en inglés se denominaron como orientalismos. Respecto al origen de la historia, planteó que los historiadores también rechazaban aquella filosofía especulativa y buscaron “leyes” científicas del mundo social, cosa que los llevaría de nuevo a errar al otorgarle supremacía de la ciencia en el pensamiento europeo (Wallerstein, 1996, p. 18, 19).

Son apropiadas en este momento las apreciaciones que hacía Edgardo Lander al respecto:

“La búsqueda de alternativas (...) exige un esfuerzo de deconstrucción del carácter universal y natural de la sociedad capitalista-liberal. Esto requiere el cuestionamiento de las pretensiones de objetividad y neutralidad de los principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales. Este trabajo de deconstrucción (...) se ha venido produciendo en los últimos años en todas partes del mundo. (...) múltiples vertientes de la crítica feminista, el cuestionamiento de la historia europea como Historia Universal, el desentrañamiento de la naturaleza del orientalismo, la exigencia de “abrir las ciencias sociales”; los aportes de los estudios subalternos de la India; la producción de intelectuales africanos (...) y el amplio espectro de la perspectiva poscolonial” (Lander, 2005, p. 12, 13).

Como parte del giro epistémico propuesto por todos los intelectuales que de una u otra forma participan de la construcción de una teoría crítica poscolonial, se propone que las ciencias sociales no pueden seguir sustentando teorías uni-versales eurocéntricas, por el contrario, deben ser ciencias profundamente críticas en cuanto a que existen múltiples puntos de vista y de comprensión. Se vuelve cada vez más apremiante la necesidad de re-encauzar todo el cuerpo de conocimientos y de saberes ancestrales que durante siglos se pretendieron negar. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, fueron consideradas no sólo diferentes, sino carentes, arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas y fueron ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad, razón por lo cual sencillamente se consideraron inferiores e imposibilitadas para superarse autónomamente (Lander, 2005).

Muy acertadamente lo expresa Maritza Montero: “América Latina está ejerciendo su capacidad de ver y hacer desde una perspectiva Otra, colocada al fin en el lugar de Nosotros. (...) Las contribuciones principales a esta episteme latinoamericana las ubica montero en la teología de la liberación y la filosofía de la liberación, así como en la obra de Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Alejandro Moreno” (citada por Lander, 2005, p. 27, 28).

“El hecho de que la superación de la dicotomía ciencias naturales/ciencias sociales ocurre bajo la égida de las ciencias sociales no es, (...) suficiente para caracterizar el modelo de conocimiento en el paradigma emergente. (...) las propias ciencias sociales se constituyeron en el siglo XIX siguiendo los modelos de racionalidad de las ciencias naturales clásicas y, así, la égida de las ciencias sociales, afirmada sin más, puede revelarse ilusoria. (...) la constitución de las ciencias sociales tuvo lugar según dos vertientes: una más directamente vinculada a la epistemología y a la metodología positivista de las ciencias naturales, y otra, de vocación antipositivista, (...) reivindicando la especificidad del estudio de la sociedad pero teniendo que, presuponer una concepción mecanicista de la naturaleza. La pujanza de esta segunda vertiente en las dos últimas décadas es indicativa de ser ella el modelo de las ciencias sociales que, en una época de revolución científica carga con la marca posmoderna

del paradigma emergente. Se trata, como referí también, de un modelo de transición” (Sousa, 2009, p. 44, 45).

Mientras tanto, es a partir de un verdadero reconocimiento de nuestras propias raíces, que se pueden encontrar alternativas otras a la colonialidad del saber, del ser y del poder que durante tanto tiempo han desdibujado las posibilidades de auto-reconocimiento y de contra ofensiva epistémica desde “nuestra América” como bien lo expresaba el apóstol de la independencia cubana: José Martí.

Sin embargo, es preciso también, abordar de una manera adecuada el surgimiento de varios conceptos y categorías de “sometimiento” del pensamiento latinoamericano. Elementos disociativos como el asumir la existencia de un mundo fragmentado en centro y periferia, o como sería luego resignificado como un mundo de primera, de segunda o de tercera categoría. Un primer mundo moderno, con la ciencia y la razón, con las posibilidades reales de avanzar, de progresar, un primer mundo a seguir por el resto de los países. Un primer mundo que se asumiría bajo el eslogan de ser desarrollado.

De la invención del desarrollo a la invención del otro.

Es sumamente importante retomar aquí las palabras de Arturo Escobar al referirse sobre el momento de la invención del concepto de desarrollo, puesto que se alterarían en adelante las relaciones entre los países ricos y los países pobres. “Fue promovido un tipo de desarrollo que se correspondía con las ideas y expectativas del Occidente próximo, lo que los países occidentales consideraban que era el curso normal de la evolución y el progreso. (...) al conceptualizar el progreso en esos términos, la estrategia del desarrollo se convirtió en un poderoso instrumento para la normalización del mundo” (citado por Lander, 2005, p. 31).

El desarrollo surge entonces como “ideal moderno” a seguir; y de esa forma va a ser interiorizado tanto en las prácticas políticas, económicas y culturales, como en las subjetividades de todos aquellos habitantes del tercer mundo: el mundo relegado, el primitivo,

el pueblo salvaje, el bárbaro ávido de conocimiento, aquel ser a intervenir por las “teorías salvadoras” de la modernidad eurocéntrica.

Para conseguir dicha tarea, era fundamental el desarmar cualquier resquicio de conocimiento ancestral, urgía realizar un lavado cerebral, una eliminación de la memoria colectiva y un aniquilamiento de todos aquellos saberes autóctonos sobre los cuales hubieran podido haber estado fundamentadas las culturas prehispánicas. “El conocimiento de los “otros”, el conocimiento “tradicional” de los pobres, de los campesinos, no sólo era considerado no pertinente, sino incluso como uno de los obstáculos a la tarea transformadora del desarrollo” (Lander, 2005). En la misma línea Wallerstein se preguntaba,

“¿tiene historia África?, ¿o sólo las “naciones históricas” tienen historia? (...) La tesis fundamental era la de que existe un camino modernizante común para todas las naciones/pueblos/áreas (es decir que todos son lo mismo) pero las naciones/pueblos/áreas se encuentran en etapas diferentes de ese camino (por lo tanto no son del todo iguales). En términos de política pública eso se tradujo en una preocupación a escala mundial por el “desarrollo”, término definido como el proceso por el cual un país avanza por el camino universal de la modernización” (Wallerstein, 1996, p. 44).

Para poder darle viabilidad al concepto de desarrollo y de progreso, se optó por que las ciencias sociales empezaran a hablar del otro. “La invención del otro” planteada por Santiago Castro Gómez hace su entrada no sin antes repensar el problema del uso e implementación de la violencia epistémica al momento de generar dispositivos de dominio y control, con la finalidad de dirigir las subjetividades de los individuos...

“...este intento de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados conlleva el fenómeno que aquí denominamos “la invención del otro”. Al hablar de “invención” no nos referimos solamente al modo en que un cierto grupo de personas se representa mentalmente a otras, sino que apuntamos, más bien, hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas. Antes que como el “ocultamiento” de una identidad cultural preexistente, el problema del “otro”

debe ser teóricamente abordado desde la perspectiva del proceso de producción material y simbólica en el que se vieron involucradas las sociedades occidentales a partir del siglo XVI” (Castro-Gómez, 2005, p. 148).

Este autor colombiano, menciona los dispositivos de saber/poder, tratando de indicar cómo al controlar los conocimientos, se logra no solo un tipo de dominio mental, sino que a su vez, se ve reflejado en condiciones de sometimiento y poder, por cuanto el control del saber a lo largo de muchos años, en la práctica se convirtió en la mejor forma de mantener el orden establecido. El autor retoma los aportes de Beatriz González Stephan (1996) en su texto “Economías fundacionales. Diseño del cuerpo ciudadano”, en el cual se mencionan “...tres prácticas disciplinarias que contribuyeron a forjar los ciudadanos latinoamericanos del siglo XIX: las constituciones, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua. González constata que estas tecnologías de subjetivación poseen un denominador común: su legitimidad descansa en la escritura. Escribir era un ejercicio que, en el siglo XIX, respondía a la necesidad de ordenar e instaurar la lógica de la “civilización” y que anticipaba el sueño modernizador de las élites criollas” (citada en: Castro-Gómez, 2005, p. 148).

Es difícil no observar la veracidad de los planteamientos que hace González Stephan, puesto que los manuales, las gramáticas y las constituciones son efectivamente los instrumentos utilizados para masificar todo el aparato discursivo hegemónico, el dispositivo implementado para generar aprehensión de ese metarrelato eurocéntrico. Fue a través de la escritura como se logró la apropiación de dicho discurso.

De lo anterior se desprende: El papel de la escuela en este cambio paradigmático. Al respecto se debe aclarar que la escuela como institución engendrada en el mundo moderno, no podía estar ajena a los intereses y objetivos del poder hegemónico. Precisamente, la escuela surge como escenario ideal de reproducción del sistema imperante, de la transmisión de la cultura, los valores y tradiciones del poder establecido, y además como órgano primario del mantenimiento del orden. “La escuela se convierte en un espacio de internamiento donde se forma ese tipo de sujeto que los “ideales regulativos” de la constitución estaban reclamando. Lo que se busca es introyectar una disciplina sobre la mente y el cuerpo que capacite a la persona para ser “útil a la patria”. El comportamiento del niño deberá ser reglamentado y vigilado,

sometido a la adquisición de conocimientos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturales y estilos de vida que le permitan asumir un rol “productivo” en la sociedad” (Castro-Gómez, 2005, p. 149).

Luego habla del papel de la subjetividad, o mejor aún, del control de las subjetividades. Se intenta aclarar un poco esta idea y plantear que la relación entre ese control de las subjetividades y el control de los conocimientos mismos (el tipo de conocimientos permitidos, los saberes omitidos, la división disciplinar, el currículo y los planes de estudio, el papel preponderante de la ciencia moderna e incluso los tipos de literatura permitidos) son aspectos que a primera vista lograron pasar desapercibidos, pero que al ser analizados detenida y críticamente, resultan ser factores clave en el mantenimiento, evolución e imposición de los discursos hegemónicos eurocéntricos. “Es precisamente ese vínculo entre conocimiento y disciplina el que nos permite hablar, siguiendo a Gayatri Spivak, del proyecto de la modernidad como el ejercicio de una violencia epistémica” (Castro-Gómez, 2005, p. 151).

Resulta necesario develar no sólo el origen de aquellos macrorrelatos modernos, eurocéntricos, universales, sino que, al realizar un análisis crítico del discurso, también se logren identificar elementos constitutivos y constituyentes de la aceptación subjetivada que nos han llevado a ser una continuación más del discurso que se pretende poner en cuestión. “Las teorías poscoloniales han mostrado (...) que cualquier recuento de la modernidad que no tenga en cuenta el impacto de la experiencia colonial en la formación de las relaciones propiamente modernas de poder resulta no solo incompleto sino también ideológico” (Castro-Gómez, 2005, p. 152). Es en este mismo sentido en el cual Walter Mignolo propone el sistema-mundo moderno/colonial, argumentando que sencillamente no se hubiera alcanzado ese ideal moderno sin haber pasado antes por las relaciones de dominación colonial.

Es ahora la idea de la modernidad/colonialidad la que entra en escena y tanto los discursos como las disciplinas del conocimiento empiezan a tomar en cuenta una realidad que se había querido mantener en tinieblas, o simplemente hacer de cuenta que nunca había existido. Pero hablar de proyecto moderno, implicaba hablar de sujetos modernos como aquellos individuos que debían alcanzar ese “ideal” moderno. Para lograr cumplir dichas pretensiones se hacía necesaria la implementación de dispositivos, herramientas, espacios de

adoctrinamiento, de transmisión, de enseñanza autorizada, de fijación de límites a lo diferente, mecanismos de homogenización y de marginación al otro o lo otro. El proyecto modernizador universalista y totalizador:

“La modernidad es un proyecto en la medida en que sus dispositivos disciplinarios quedan anclados en una doble gubernamentalidad jurídica. De un lado, la ejercida hacia adentro por los estados nacionales, en su intento por crear identidades homogéneas mediante políticas de subjetivación; de otro lado, la gubernamentalidad ejercida hacia afuera por las potencias hegemónicas del sistema-mundo moderno/colonial, en su intento de asegurar el flujo de materias primas desde la periferia hacia el centro. Ambos procesos forman parte de una sola dinámica estructural” (Castro-Gómez, 2005, p. 153).

Como bien lo expresa este autor, el proyecto moderno busca controlar las mentes de los sujetos, se hace explícitamente necesario lograr dominar, o por lo menos adormecer, la capacidad de razonamiento crítico. El sujeto que se requiere debe tener la convicción de estar bien, cómodo y feliz con su vida, de esta forma se encuentra conforme con el modelo de sistema mundo que lo orienta. El sistema mundo no requiere sujetos críticos, que asuman posiciones diferentes a las pre-establecidas, que generen, agencien y/o potencien mundos alternativos. El proyecto moderno no requiere ningún tipo de resistencias emergentes que vayan en contravía del orden imperante, antes al contrario, cualquier asomo de rebeldía, el sistema moderno/colonial debe aplacarlo o eliminarlo.

Sin embargo, se puede enmarcar todo un conjunto de nuevos paradigmas (cuerpos de conocimiento), que han ido surgiendo hace muchos años en diversas partes del planeta, y que hace pocos años se han agrupado bajo diversos nombres: estudios culturales, estudios subalternos, estudios poscoloniales, etc. Sin embargo, la intencionalidad está focalizada en lograr trascender aquellos discursos uni-vocales, uni-versales, eurocéntricos y hegemónicos del proyecto moderno/colonial.

“Este “trabajo teórico”, como lo denominó Althusser, ha comenzado ya en ambos lados del Atlántico desde diferentes perspectivas. Me refiero a los trabajos de Antonio

Negri, Michael Hardt, Frederic Jameson, Slavoj Zizek, Walter Mignolo, Enrique Dussel, Edward Said, Gayatri Spivak, Ulrich Beck, Boaventura de Sousa Santos y Arturo Escobar, entre otros muchos” (Castro-Gómez, 2005, p. 158).

Retomar el rol de la subjetividad bajo esta mirada emergente de carácter poscolonial, abre un cúmulo de posibilidades frente al papel de los sujetos, críticos, creadores y transformadores. El papel del maestro como sujeto del conocimiento adquiere especial relevancia, tanto porque la transformación de la estructura escolar pasa obligatoriamente por nuestro compromiso diario, como por la enorme responsabilidad que como educadores tenemos, la formación de la autonomía y el pensamiento crítico en los estudiantes es quizá la mayor de las metas.

En este mismo sentido, el maestro como sujeto primordial del conocimiento, debe continuar con la tarea emprendida por cientos de pensadores y teorías que día a día promueven acciones de resistencia al orden impuesto, nos corresponde aportar nuestro propio grano de arena en pro de generar alternativas posibles al poder hegemónico: “La muerte de los metarrelatos de legitimación del sistema-mundo no equivale a la muerte del sistema-mundo. Equivale más bien, a un cambio en las relaciones de poder al interior del sistema-mundo, lo cual genera nuevos relatos de legitimación...” (Castro-Gómez, 2005, p. 157).

En palabras de Boaventura de Sousa: “Lo que se requiere es una forma alternativa de pensar alternativas” (2007, p. 27).

Tercer nivel de disertación

Subjetividad y Epistemología: O los rastros de la dominación intelectual?

Para darle continuidad al debate reflexivo alrededor de la subjetividad de los profesores de ciencias sociales, se puede empezar planteando que desde el mismo momento de “invasión a América” (siglo XVI) se activaron en todos los territorios colonizados, una serie de dispositivos de control y formación de subjetividades que indudablemente correspondían con las intencionalidades de aquellos países colonizadores. Planteo aquí que dentro de los procesos de colonización se desarrollaron procesos de sujeción no sólo de los comportamientos y de las subjetividades mismas de los nativos, sino que se garantizó mantener un control del conocimiento y de los mecanismos de creación de dichos conocimientos a partir de la utilización de gran variedad de conceptos teóricos y referentes epistémicos aceptados e implementados por los países conquistadores.

“La epistemología tiene que ver con la construcción del conocimiento, los procesos de su producción, lo que va a fundamentar una u otra acepción metodológica” (González, 2007, p. 2).

De acuerdo a lo planteado por Fernando González Rey, existe una profunda relación entre lo epistemológico y la subjetividad por cuanto la segunda es en esencia resultado de unos niveles de apropiación de lo primero. En otras palabras, solo a partir de la construcción, adquisición de postulados epistemológicos es que un sujeto cualquiera puede formar, mantener o re-elaborar su propia subjetividad.

Por ejemplo, la idea de “colonia” lleva implícitas unas maneras de actuar, unas formas lógicas bajo las cuales pensar. La razón moderna como paradigma fundamental así lo teoriza, el modelo científico-matemático lo demuestra, y la institucionalidad nacional lo implementa. Son aquellas naciones conquistadoras/colonizadoras las encargadas de universalizar unos principios de ciudadanía, de sumisión y sujeción al sistema mundo-moderno naciente; y de esta

manera, una subjetividad moderna aparece como configuración fundamental que suele ser pasada por alto.

Si bien es cierto que no existe una sola forma de subjetividad, también podemos decir lo mismo de la epistemología. A través de la historia se encuentran diversos momentos de avance y desarrollo del cuerpo de conocimientos, donde encontramos epistemologías clásicas, medievales, modernas y/o contemporáneas. Hoy se pueden ubicar una pluralidad de ramas diversas que aunque comparten un cuerpo epistémico, pueden ser sumamente diferentes y alejadas: epistemologías críticas, epistemologías científicas, epistemologías socialistas o economicistas, epistemologías cualitativas (González, 2007) o incluso, epistemologías otras: en nuestro caso nos inclinamos a profundizar en una de ellas; epistemologías precolombinas y de manera más amplia, las epistemologías del sur.

“Con el inicio del colonialismo en América comienza no sólo la organización colonial del mundo sino –simultáneamente– la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario” (Lander, 2005, p. 16).

Con los procesos de evangelización y adoctrinamiento que sufrieron los pueblos prehispánicos, se buscó principalmente el aniquilamiento y la sumisión de las mentalidades de dichos pueblos. Por ello se desvirtuó toda la carga simbólica que pudiera producirse originariamente, se castigó al indígena por expresarse en sus lenguas propias, se increpó al afrodescendiente por celebrar sus ritos culturales, se despreció al campesino por no tener una “pureza” de índole racial.

La comunicación fue uno de los primeros eslabones que bajo el ideal de “evangelización” fue diestramente dirigida a erradicar cualquier relación ancestral con el conocimiento propio. La diversidad de dialectos nativos originarios existentes, fueron hábilmente tergiversados y posteriormente cambiados por nuevos idiomas traídos a nuestros contextos: los idiomas europeos. De allí en adelante todo el control necesario fue implementado sin encontrar mayores obstáculos. La “evangelización” se apoderó de dicha sujeción epistémica. Las creencias míticas, los dioses fantásticos y la representación equitativa con la naturaleza, fueron

rápidamente suplantados por el miedo a un único ser poderoso, Dios. Tanto este discurso religioso, como diferentes discursos históricos, el de la civilización, el de la superioridad del hombre blanco, el de la modernización, el discurso del desarrollo, el de la globalización, tienen todos en común la concepción de que hay un patrón civilizatorio que es simultáneamente superior y normal (Lander, 2005).

Nuestra América como proyecto y la subjetividad política

En este trágico contexto de abolición, reemplazo y eliminación de toda posibilidad de subjetividad indígena, también es importante subrayar que se mantuvo oculta (aunque minimizada y casi dada por eliminada) otra subjetividad de carácter amerindia, de rechazo a la imposición extranjera, de lucha ancestral, de malicia indígena que no desfalleció: una subjetividad de resistencia que se mantuvo escondida en chicherías de indios pati-rajados, en frenéticas danzas alrededor de grandes hogueras carnavalescas de apartados palenques afroamericanos, o que simplemente siguió siendo transmitida oralmente en cuentos, mitos y leyendas, narrados por abuelos y bisabuelos a sus nietos y bisnietos... Ritos y relatos que fueron pasando de generación en generación, y que también estaban impregnados de aquel conocimiento ancestral tergiversado pero con una subjetividad en resistencia implícita que no pudo ser acallada del todo por los grandes metarrelatos de occidente moderno y que por el contrario sería reelaborada en el siglo XIX por José Martí cuando proponía una nueva categoría de análisis: "Nuestra América".

"Nuestra América (...) Es un proyecto político, o más bien, una serie de proyectos políticos y un compromiso con los objetivos que conllevan. Ese compromiso arrastró a Martí al exilio y después a la muerte luchando por la independencia de Cuba. (...) Pero antes de convertirse en proyecto político, Nuestra América fue una forma de subjetividad y sociabilidad. Es una forma de ser y vivir permanentemente en tránsito y transitoriedad, cruzando fronteras, creando espacios fronterizos, acostumbrada al riesgo (...), acostumbrada a perdurar con un nivel bajo de estabilidad en sus expectativas, en nombre de un optimismo visceral que nace de la potencialidad colectiva" (Sousa, 2009, p. 241).

Según plantea el pensador portugués, Martí logra realizar una compilación de la idiosincrasia del latinoamericano, diferenciándolo de aquel habitante de norte américa, que en esencia proviene de la tradición anglo-sajona y que por lo tanto mantiene unas formas de pensar y de actuar bastante diferentes a las del resto de habitantes de la américa grande. Por ello Martí las distingue y hace especial énfasis en la consolidación de una subjetividad latinoamericana que nos permite pensar en un nuevo horizonte de posibilidades, un ser latinoamericano de carácter utópico:

“La subjetividad y la sociabilidad de Nuestra América son incómodas para el pensamiento institucionalizado y legalista, pero son afines al pensamiento utópico” (Sousa, 2009, p. 242).

Hablando de la subjetividad barroca, nos indica que se presentó una transculturación en la que las fiestas, los carnavales, las procesiones y otros elementos culturales presentes en nuestro continente, ayudaron a fortalecer un nuevo tipo de subjetividad: la latinoamericana. Al respecto retoma a José Carlos Mariátegui cuando este “aseveró que pese a que la burguesía se lo había apropiado, el carnaval era de hecho revolucionario porque, al ubicar al burgués en un disfraz, lo volvía una parodia inmisericorde del poder y del pasado” (Sousa, 2009, p. 249). Además plantea que el carnaval era una de las prácticas sociales con mayor potencial subversivo y que en las colonias era mucho más visible.

Las anteriores reflexiones generadas por Sousa, se pueden vincular a las apreciaciones de Torres (2006), quien observa una identificación de dos formas primordiales de subjetividad: una subjetividad instituida y otra subjetividad instituyente. “(...) la primera es el vehículo que legitima los poderes hegemónicos, manteniendo la cohesión y el orden social impuesto; la segunda se refiere a los procesos de resistencia, a la creación de nuevos modos de ver esas relaciones sociales instituidas para establecer alternativas contra el orden instituido” (citado por Aguilera, 2013, p. 25).

“La tensión “instituido/instituyente” es constitutiva de la significación que se quiere dar al concepto de política. Estos dos conceptos son propuestos por Castoriadis (2002), quien define la política como una actividad colectiva reflexiva y lúcida, un proceso permanente de autoinstitución de las significaciones sociales imaginarias. (...) la política reivindica la imaginación radical y el poder de creación y transformación inmanente, tanto a las colectividades humanas, como a los seres humanos singulares. La política está siempre en medio de esta tensión constitutiva entre lo instituido y lo instituyente” (Martínez y Cubides, citadas en: Piedrahita, Díaz y Vommaro, 2012, p. 174).

La cita anterior permite construir un puente significativamente valioso entre el concepto de subjetividad por un lado, y el de política por otro. En la presente investigación se hace frecuentemente un llamado a potenciar la subjetividad política como esa herramienta de emancipación individual y colectiva que le apuesta al horizonte de posibilidades, mecanismo efectivo de re-elaboración del sentido utópico aún no alcanzado. Subjetividad política como suma de voluntades encaminadas a la consecución de un fin común, pero que emerge no de lo hegemónico (instituido), sino desde lo no contemplado, lo excluido y lo anulado que sigue manteniendo intacto su espíritu y capacidad creadora (lo instituyente).

“Nuestra América conlleva así un fuerte componente epistemológico. En vez de importar ideas extranjeras, uno debe buscar realidades específicas del continente desde una perspectiva latinoamericana” (Sousa, 2009, p. 238).

Siempre existió la posibilidad de “otra mirada” que confrontara las posturas hegemónicas eurocéntricas aunque sólo hasta ahora se vea asomando la cabeza. Es la esencia de las epistemologías del sur que desarrolla De Sousa, la resistencia y rebeldía expresada en el accionar de los de abajo.

Razón tenía Alcira Aguilera cuando explica que la “apuesta es asumir el ángulo subjetivo como posibilidad de análisis de los movimientos, en tanto allí la creación política que atraviesa

lo personal y lo social se convierte en respuestas en movimiento ante las visiones fatalistas e inevitables, pregonadas a diario por el modelo económico imperante” (Aguilera, 2013, p. 24).

La autora argumenta que “una subjetividad en tanto construye, crea y recrea “utopías”; una subjetividad que, por tanto, forja otras visiones de futuro desde lo individual-colectivo, escenario en el que la experiencia vivida toma forma para transformar o generar rupturas con esas relaciones sociales y realidades que se consideran injustas o con las cuales no se está de acuerdo” (Aguilera, 2013, p. 25).

“El cubano Fernando González Rey habla de subjetividad individual y subjetividad colectiva, como categorías que están en permanentes relaciones de tensión y contradicción. Es en esta relación donde se crea el proceso de subjetivación, entendido como esa integración simultánea entre lo individual y lo social” (citado por Aguilera, 2013, pie de página p. 24).

La cuestión aquí sería de carácter epistémico-metodológico y sería planteada por Hugo Zemelman cuando pregunta ¿cómo mirar a la realidad histórica desde un concepto utópico del mundo? Al autor chileno “le interesa -la posibilidad objetiva de potenciar un contenido no realizado-.” Este pensador concentra sus esfuerzos iniciales en llevar a cabo una deconstrucción de la historia, entendida como historia lineal sujeta al ideal del “progreso” bajo una estructura paradigmática de corte científico-dominante, “para entenderla como un proceso complejo de construcción de voluntades sociales, como un horizonte abierto de posibilidades hacia futuro” (Zemelman, 1989).

La realidad social no puede ser de ninguna manera un producto acabado, sino que debe ser considerada como una construcción colectiva en permanente cambio. Por lo tanto, si la historia no es lineal, sino que corresponde a una suma de voluntades, Zemelman se encuentra en correspondencia con los planteamientos de Aguilera cuando resalta que:

“La subjetividad como un proceso de constitución en el que intervienen los otros, a la vez que representa un proceso de elección personal; (...), es una permanente

interacción entre los aspectos objetivos y subjetivos que implican a los sujetos sociales. (...) remite al sujeto que, en medio de la permanente sujeción a la que es sometido, establece márgenes de acción, resistencia y, en algunos casos, emancipación” (Aguilera, 2013, p. 24, 25).

Si bien es en el sujeto político en quien reposa la responsabilidad de tomar decisiones, realizar las prácticas, asumir teorías y vivenciar las experiencias, es deber individual alcanzar procesos tanto de individuación como de subjetivación que permitan alcanzar niveles de transformación tanto en las maneras de pensar, de ser y de actuar. Así, el ejercicio, las prácticas y las subjetividades políticas se refieren a las posibilidades de creación de proyectos, relaciones, escenarios y vínculos sociales alternativos, transformadores (Aguilera, 2013).

“Es posible repensar y asumir la política desde otros lugares, otros referentes y otros sujetos dotados de autonomía, creatividad y con apuestas por otros órdenes sociales a construir. Subjetividades políticas que se vienen reconfigurando desde otras matrices de pensamiento y acción y que buscan escenarios de actuación que les provoquen y activen las potencias necesarias para actuar como tal” (Martínez y Cubides, citadas en: Piedrahita et al., 2012, p. 174).

Es el sujeto político el personaje llamado a generar acciones de desprendimiento de aquellas formas subjetivas hegemónicas que le fueron impuestas, dándole la posibilidad de crear momentos de ruptura paradigmática que le permitan asumir otros lugares en las formas de pensar y construir el pensamiento social y político, para poder crear y encontrar nuevas respuestas a los problemas sociales.

Por su parte, María Cristina Martínez y Juliana Cubides en su texto “Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos”, acotan que:

“La subjetividad no viene dada, se produce socialmente de manera constante y remite a la corporeidad del sujeto en todas sus dimensiones. Si las instancias de subjetivación no están totalmente establecidas, porque la subjetividad “no conoce

ninguna instancia dominante de determinación que gobierne las demás instancias como respuesta a una causalidad unívoca” (Guatari, 1996, p 11), entonces no es posible referirnos a un modo único de subjetividad porque esta emerge en múltiples circunstancias: en medio de contingencias, modos transitorios de vida, luchas permanentes, entre el deseo, las presiones sociales y las necesidades de vivir y sobrevivir” (Martínez y Cubides, citadas en: Piedrahita et al., 2012, p. 176).

Aguilera, retomando ahora los postulados de Zemelman plantea la constitución de lo subjetivo y del sujeto social ubicándose en la necesidad de ser-haciéndose, la voluntad, la conciencia histórica, la construcción de opciones de futuro-utopías. La constitución del sujeto erguido como aquel capaz de asumirse desde sus potencialidades para hacer frente a las circunstancias, para transgredir las determinaciones dominantes siendo hacedor de historia y de su propia historia (Aguilera, 2013).

CAPITULO 2: REPENSANDO METODOLOGÍAS OTRAS

Del cómo crear rupturas epistemológicas

Este trabajo está planteado desde un enfoque de investigación cualitativo, analítico y hermenéutico, debido a que pretende realizar un ejercicio de reflexión, re-interpretación y descubrimiento de elementos, conceptos y categorías de ruptura epistémica presentes en los discursos de los profesores de ciencias sociales, que logran generar condiciones de resistencia frente a los modelos hegemónicos de pensamiento. Este ejercicio implica hacer un recorrido por las construcciones y representaciones epistémicas que han constituido la subjetividad política particular del docente de ciencias sociales.

Analizar la configuración de la subjetividad política conlleva a comprenderla como un acto de reconocimiento de posibilidades de construcción de realidades múltiples, que vinculan a cada individuo y a la sociedad en una relación dialéctica, es decir, cada individuo docente tiene la capacidad de crear, de interpretar y de crear sentidos, cada uno a su vez hace parte del gran conglomerado de sujetos que conforman una sociedad y en dónde cada docente asigna su propio horizonte de sentido. Por ello, al investigar desde un enfoque cualitativo, analítico y hermenéutico, se pueden apreciar infinidad de tensiones permanentes, relaciones dinámicas y construcciones sociales que confluyen en la sociedad: el sujeto docente interpreta, configura y reconfigura a la sociedad, del mismo modo que la sociedad limita, estructura y moldea los comportamientos y las actitudes del sujeto docente.

El escudriñar en la configuración de las formas de resistencia de maestras y maestros frente a la imagen de subalternos hace necesario situarse desde un paradigma cualitativo en el cual se pueda establecer la subjetividad del docente como elemento de construcción colectiva de la realidad social.

El paradigma cualitativo de investigación

Al indagar los discursos de los docentes para comprender e interpretar los significados que los sujetos docentes tienen sobre sus propios horizontes de sentido, se realiza un ejercicio de introspección a las subjetividades de dichos maestros. Se recurre al análisis de la subjetividad de docentes en un contexto de emergencia paradigmática, donde el enfoque cualitativo puede ser el más apropiado por cuanto se apoya en acciones inductivas y en permanente transformación, acudiendo a la flexibilidad y a la reflexividad. El enfoque de investigación cualitativa permite “describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores (Torres, 1996, p. 11)” (citado en Rodríguez, 2012, p. 5).

Dado que la intención es comprender críticamente los discursos de los docentes, se hizo imperioso examinar las percepciones, concepciones, formaciones ideológicas y culturales, partes de la estructura escolar, que condensa infinidad de posibles relaciones, de múltiples situaciones y miradas, y en dónde la agencia, la potencia y la resistencia⁴ se mezclan, se superponen, se movilizan y entretajan de diversas formas y desde múltiples procederes. Por ello, un paradigma que cuantificara la realidad, que la limitara o la dividiera en variables que sólo buscan una explicación parcial o una reducción del fenómeno, sería inadecuado para satisfacer la intencionalidad que se busca. Precisamente se pretende otra cosa: la búsqueda de la comprensión y el re-conocimiento de códigos pertenecientes al espacio subjetivo-discursivo de los docentes de ciencias sociales.

Mientras el paradigma que ha dominado la investigación social clásica ha sido de corte positivista, bajo la regulación de un presupuesto de objetividad que concibe al objeto de estudio como ente separado del sujeto de investigación; en contraste el paradigma cualitativo, regulado por un principio de reflexividad, entiende al fenómeno u objeto de estudio en relación con el sujeto, donde el sujeto es interior al objeto mismo y donde lo objetivo se reflejaría en lo subjetivo. Así, ambos son producto del orden simbólico. Bien lo expresa Ruth Sautu (2005), las

⁴ Categorías propuestas por María Cristina Martínez y Juliana Cubides que se desarrollan más adelante.

investigaciones cualitativas enfatizan la discusión del paradigma y los principios que sustentan la posición metodológica.

Desde miradas críticas, la investigación cuantitativa y en esencia su método científico como única posibilidad de acceder a un conocimiento real, fue puesto en entredicho por metodologías del orden cualitativo que buscaron superar la racionalización y la objetividad propias del método científico. Y es que la tensión entre lo cualitativo y lo cuantitativo tiene su génesis en la filosofía griega; Platón se inclinaba por la matematización del mundo como aproximación a lo real, y Aristóteles proponía realizar un acercamiento más empírico y descriptivo al mundo real, siempre en busca de la cualidad y la caracterización (Pardo, 2007).

La investigación cualitativa, en oposición a la investigación cuantitativa, representa más que una serie de técnicas de investigación, una manera de situarse, observar e interpretar los fenómenos. Busca acceder a la comprensión de los fenómenos sociales, de las fuerzas impulsoras y de los sentidos de éstos, no desde categorías predefinidas, sino desde la perspectiva de los actores involucrados en el fenómeno social analizado.

Ahora bien, la investigación que se sitúa desde el paradigma cualitativo necesariamente debe ser flexible y creativa al ir rastreando las huellas que el objeto de estudio va dejando en el camino. Se opta por un camino diferente al de la objetividad como bien lo señala Neyla Pardo (2007):

“Lo cualitativo va a interrogar el lugar del científico y, por ende, a señalar la imposibilidad de la objetividad (...). Así mismo, las metodologías cualitativas rescatan dimensiones que son dejadas de lado en las investigaciones científicas, las cuales en el terreno de las ciencias sociales son fundantes: la historia, la política y los factores situacionales que influyen o determinan los fenómenos investigados” (Pardo, p. 91).

Se busca comprender los significados comunes que dan sentido y movilizan las prácticas de los docentes de ciencias sociales en el mundo de la vida, en aquel universo de significados construidos subjetiva e intersubjetivamente. Se asume el significado como aquello que se

manifiesta justamente en el lenguaje, en las narraciones de los sujetos. Si el propósito es comprender los significados de los discursos de los maestros, es preciso detenernos un momento en el significado como tal. Entender el significado como aquello que se manifiesta en el lenguaje, revelando todo lo social que hay en el hombre.

De igual modo, en busca de la complejización y profundidad de la comprensión, la hermenéutica va surgiendo. Pero no es una interpretación que supone la existencia de un solo significado, sino que deviene una emergencia de múltiples interpretaciones, puesto que los discursos siempre son una red compleja de posibles significados.

Hermenéutica diatópica

Al hablar de hermenéutica nos remitimos fundamentalmente a una cuestión de interpretación y de comprensión, en dónde existen sin número de vertientes y dónde no existe una perfecta o última interpretación. Por el contrario, la hermenéutica es aquel elemento que permite analizar, definir y comprender las cosas sin que por ello se agoten las posibilidades de re-lectura y re-elaboración conceptual, ampliando así el horizonte de nuestra comprensión.

Las ciencias sociales vienen atravesando por un cambio de óptica, hacen parte de la transición paradigmática que brinda mayor importancia a lo local y que desplaza las visiones y comprensiones universalistas. Las ciencias sociales ahora son más conscientes del papel que juega el investigador en la construcción de conocimiento. La labor del científico social se ha acercado más a la hermenéutica que a la neutralidad valorativa, a la objetividad del investigador o a la noción del hecho científico que rodea la labor del científico natural. “La revisión de los conceptos y los instrumentos metodológicos con los que se interpreta al mundo es una actividad presente en todas las disciplinas sociales. (...) incluso se invita a ejercer una “hermenéutica de sospecha” sobre las tradiciones teóricas heredadas, pues muchas de ellas ya no son pertinentes para la comprensión de la sociedad actual” (Herrera, 2010, p. 16, 17).

“A medida que avanzamos en la transición paradigmática, es cada vez más difícil distinguir entre lo económico, lo político y lo cultural. Cada vez más, los fenómenos más

importantes son simultáneamente económicos, políticos y culturales, sin que sea fácil o adecuado, tratar de separar estas diferentes dimensiones. Estas son producto de las ciencias sociales del siglo XVIII y hoy se revelan muy poco adecuadas, siendo una tarea urgente de los científicos sociales descubrir otras categorías que las sustituyan (Sousa, 1998, p. 40)” (citado en Herrera, 2010, p. 77).

Por una parte, se asume la necesidad de llevar a cabo un minucioso estudio crítico de las construcciones y acumulados teóricos emanados de la modernidad eurocéntrica y que vienen presentando síntomas de inminente crisis epistémica. Por otra parte, se divisa en el horizonte multiplicidad de posibilidades de re-construcción teórica/metodológica, que permitan trascender en nuevos acercamientos conceptuales y teóricos que se manifiestan en el surgimiento de nuevos métodos y en la emergencia de nuevas miradas más incluyentes, más democráticas y menos hegemónicas.

“(…) continuamos analizando los procesos de la transformación social del siglo XX recurriendo a marcos conceptuales desarrollados en el fin del siglo XIX y adecuados a los procesos sociales que entonces estaban en curso. (...) el Estado-Nación continúa predominando como unidad de análisis y soporte lógico de la investigación, lo que nos impide captar la lógica propia y la autonomía creciente, ya sea de las estructuras y de los procesos locales típicos de unidades de análisis más pequeños (la lógica infraestatal) o ya sea de los movimientos globales, a nivel del sistema mundial (la lógica supraestatal)” (Sousa, 1998, p. 137).

Por lo anterior, los maestros de ciencias sociales estamos llamados a tomar posición frente a paradigmas y epistemologías que prohíban mirar lo incierto, lo ambiguo y lo contradictorio, o que busquen la objetividad y la imparcialidad (Herrera, 2010), por el contrario, se debe propender por develar el carácter epistemocéntrico de muchos de los conceptos empleados por las ciencias sociales. Mientras las ciencias sociales se alejan de analogías y metáforas emanadas de las ciencias naturales como la ley de la causa/efecto o la lógica matemática, los docentes a su vez deben estar sufriendo algún tipo de transformación que los acerca más a las humanidades: la lingüística, la estética, la música, el arte, etc.

“En un mundo de “epistemologías múltiples” que se caracteriza por la explosión de una variedad de visiones, lo que se requiere es un nuevo tipo de intérprete que sepa trabajar con lo diverso sin imponer una visión totalizante u homogénea sobre los distintos modos de vida social” (Herrera, 2010, p. 56).

Precisamente Sousa plantea que la ciencia social se encuentra en un proceso de transición, en el que se hace necesario re-interpretarse a partir de los nuevos cuerpos de conocimiento que han venido surgiendo en múltiples y variadas comunidades interpretativas, que a su vez encuentran en la hermenéutica un excelente recurso para hablar de lo que son y hacen. Estas comunidades vienen apelando a elementos mucho más profundos y significativos al momento de consolidar sus propias identidades, a su vez, los cambios ocurren demasiado rápido y las ciencias sociales han tenido que valerse de nuevas nociones o han debido ampliar el rango de las nociones tradicionalmente utilizadas (Herrera, 2010, p. 75). Para las ciencias sociales ha implicado la re-elaboración de nociones anteriores y la creación de nuevos conceptos para dar cuenta de tensiones y cambios actuales en la vida social.

Uno de los mayores retos que afrontan las ciencias sociales (y por ende los docentes de ciencias sociales) radica en la manera no sólo de comprender los cambios que puedan gestarse en dichas comunidades, sino en la forma de afrontar y construir el saber social presente en toda sociedad. Al tener presente una multiplicidad de comunidades interpretativas se requiere de un mecanismo que pueda ponerlas en dialogo sin que exista algún tipo de jerarquización o hegemonía.

“A la posibilidad del dialogo intercultural Santos la llama *hermenéutica diatópica*, resaltando que cualquier interpretación debe hacerse no sólo colectivamente sino, sobre todo, con un pie en una cultura y otro en la otra” (Herrera, 2010, p. 82, 83).

En el presente trabajo, se adopta la hermenéutica diatópica como herramienta óptima de análisis transversal entre: los paradigmas teóricos, las epistemologías modernas y las construcciones conceptuales acumuladas a lo largo de la implementación del eurocentrismo

hegemónico; y, las subjetividades políticas, las re-elaboraciones conceptuales y las reconstrucciones epistémicas encontradas en los discursos de los docentes de ciencias sociales objeto de esta investigación.

Por otra parte, es importante decir también que debido a que se utilizó el paradigma cualitativo de investigación social, cruzado con una hermenéutica diatópica, la técnica de producción y recolección de los discursos buscados elegida fue el análisis crítico del discurso, el cual se caracterizó, entre otras cosas, por la implicación del investigador en su utilización.

Análisis crítico del discurso

El presente trabajo también retoma el significativo aporte de los estudios del discurso, más exactamente utiliza el Análisis Crítico del Discurso (ACD). Precisamente, al ser una herramienta conceptual y metodológica que analiza en profundidad los discursos producidos y masificados en la sociedad, permite a su vez hacer una lectura crítica de los discursos utilizados en todo el andamiaje educativo, en las estructuras jerárquicas del conocimiento, en los principales centros de pensamiento e incluso en los discursos usados por los mismos docentes de ciencias sociales. Según Teun A. Van Dijk (1999) “el análisis crítico es un tipo de investigación analítica sobre el discurso que estudia primariamente el modo en que el abuso de poder social, el dominio y la desigualdad son practicados, reproducidos, y ocasionalmente combatidos, por los textos y el habla en el contexto social y político”. El ACD busca contribuir de manera efectiva a las intenciones de generar resistencia a la desigualdad social imperante y este trabajo investigativo también se encuentra orientado en esa misma dirección: des-cubrir un estado de desigualdad y subordinación epistémica que indudablemente pasa por ser discursiva.

Si bien sus orígenes pueden encontrarse en el acumulado de la escuela de Frankfurt desde antes de la segunda guerra mundial, tiene su pico de acción hacia la década de los sesentas y setentas, cuando hacía contrapeso a las denominadas teorías asociales o acríticas. “En enero de 1991, en la universidad de Ámsterdam, se realizó un simposio de investigadores del lenguaje para debatir sobre el análisis crítico del discurso, participaron Teun Van Dijk,

Norman Fairclough, Ruth Wodak, Gunter Kress y Theo Van Leeuwen. Se considera que dicha reunión es el comienzo sistemático e institucionalizado del ACD. (Wodak, 2003)” (Colorado, 2010, p. 583).

Los analistas críticos no solo se conforman con ser conscientes de la realidad social, sino que optan por hacer frente a todo tipo de injusticia o desigualdad, prefieren hacer parte y tomar posición en los asuntos y combates académicos, políticos y sociales. Por ello se identifican con los grupos y gentes dominados en el mundo, en contra del dominio social y la desigualdad (Van Dijk, 1999).

Esta investigación busca aportar en diversos procesos de cambio y transformación, que en este caso son de carácter contra-hegemónico y contra-epistémico. Se trata de un ejercicio de des-ocultamiento de aquellos mecanismos de manipulación y perpetuación en las esferas del poder como bien lo expresan Humberto Rodríguez y Rodrigo Malaver:

“El análisis crítico del discurso focaliza su atención en una serie de problemas concretos como la diferencia de género, las luchas racistas, las minorías políticas, en general los grupos de víctimas de exclusión o ubicados en posiciones de marginalidad, con respecto a los poderes centrales u oficiales” (Rodríguez y Malaver, 2011, p. 227).

En virtud de lo anterior, Van Dijk plantea, que el análisis crítico del discurso busca inspirar y mejorar las interpretaciones de las relaciones existentes entre el discurso y la sociedad, y en esta medida, comprender los mecanismos de reproducción del poder social y la desigualdad. Además, llega a preguntarse ¿cómo son capaces los grupos dominantes de establecer, mantener y legitimar su poder, y qué recursos discursivos se despliegan en dicho dominio? (Van Dijk, 1999, p.186). Este tipo de reflexiones están íntimamente ligadas al orden y estructura social de índole hegemónica, y precisamente por ello, es una apreciada herramienta de pensamiento contra-hegemónico. Según lo plantean Rodríguez y Malaver

“...el análisis crítico del discurso surge como un campo de investigación interdisciplinar que ofrece una alternativa seria de acercamiento a los núcleos de tensión de la

sociedad y sus instituciones, en tanto, desde el ámbito de la realidad del lenguaje, pone en contacto la complejidad de las estructuras ideológicas (religiosas, económicas, políticas, estéticas) y el universo simbólico” (Rodríguez y Malaver, 2011, p. 228).

Por lo tanto, se ha incluido esta herramienta metodológica debido a su estrecha relación con una visión general de la sociedad y las diversas formas de dominación discursiva que se presentan en el ejercicio del poder. Para los analistas críticos del discurso es crucial la conciencia de su papel en la sociedad, poniendo de relieve la innegable relación entre los discursos academicistas y la estructura social. En lugar de negar o ignorar las relaciones entre el trabajo académico y la sociedad, los analistas críticos proponen que dichas relaciones sean estudiadas rigurosamente, por cuanto se trata de prácticas y teorías que están situadas sociopolíticamente (Van Dijk, 1999). En la misma línea se expresan Rodríguez y Malaver, quienes van más allá cuando logran hacer explícita una contextualización histórica de los protagonistas discursivos:

“...el ACD parte del examen minucioso de corpus concretos, situados históricamente con unos protagonistas identificables cuyos actos de habla, acciones discursivas y estrategias retóricas y argumentativas, no son nunca verdaderas o falsas, sino en esencia reales, por su calidad de profesiones (en el sentido de emisiones de habla); en otras palabras, son la representación efectiva de los comportamientos lingüísticos de los hablantes de una sociedad histórica” (Rodríguez y Malaver, 2011, p. 228).

Y precisamente los miembros de una cultura, partícipes de una historia común, tienen un acumulado de conocimientos generales, situacionales, de experiencia personal o colectiva, o conocimientos específicos que se encuentran ubicados en distintos tipos de discurso. Al respecto Van Dijk menciona dos niveles discursivos fundamentales: un primer nivel epistémico o contextual y un segundo nivel más funcional (textual). Este trabajo investigativo se acerca más a los discursos contextuales, a aquellos discursos generales relacionados con procesos de control social, de aprendizaje, de imposición de orden y de manipulación mediática que permean constantemente a todos los miembros de una cultura a través de códigos lingüísticos que están anclados en la sociedad hace bastante tiempo.

En palabras de Neyla Pardo "...los ECD [estudios críticos del discurso] implican que el analista dé cuenta de las situaciones sociales y comprenda y explique las estructuras sociales o de relación entre identidades, para evidenciar los modelos individuales, colectivos y contextuales, los rasgos cognitivos y las estrategias lingüísticas que presenta el discurso" (Pardo, 2007, p. 68). De esta manera lo que realmente motiva este estudio es evidenciar a los productores del discurso, el contexto sociopolítico que rodea dichas producciones discursivas, las intencionalidades y los objetivos de dicho discurso, más que centrarse en el estudio del discurso mismo, en sus categorizaciones o en sus formas. Precisamente, la utilización del ACD se hace teniendo en cuenta que lo que interesa aquí es lograr relacionar la utilización de discursos cognitivos, ligados directamente a la creación y acumulación de conocimiento, discursos provenientes de la ciencia y la razón modernas, que permea y moldea constantemente a la sociedad global. Más que el discurso en sí mismo, interesa revelar su finalidad, su contexto y lo que subyace al monopolio discursivo, llegar a la comprensión de grandes aparatos hegemónicos de dominio discursivo que se han implantado en el poder desde siglos atrás.

"(...) la mayor parte de los tipos de ACD plantearán cuestiones sobre el modo en el que se despliegan estructuras específicas de discurso en la reproducción del dominio social (...) el vocabulario típico de muchos investigadores de ACD presentará nociones como "poder", "dominio", "hegemonía", "ideología", "clase", "género", "discriminación", "intereses", "reproducción", "instituciones", "estructura social", "orden social", además de otras más familiares y precisas sobre el discurso" (Van Dijk, 1999, p. 25).

Como que este trabajo está centrado en la subjetividad del docente de ciencias sociales, y versa sobre su discurso, el análisis crítico del discurso cae como anillo al dedo, puesto que trata de la relación entre el discurso y el poder. El acceso a formas específicas de discurso es en sí mismo un recurso de poder. El control discursivo o el acceso a dichos discursos puede darse desde la persuasión y la manipulación; y de esta manera se pueden llegar a influenciar las mentes, los conocimientos o las opiniones de la sociedad (Van Dijk, 1999).

“Reconocer la intencionalidad de un discurso supone, en muchos casos, reconocer que no hay discursos exentos de intencionalidad. (...) No siempre la intencionalidad aparece de manera explícita, de ahí que la tarea consiste en muchos casos en develar la intencionalidad o la verdadera intención, oculta o directamente camuflada” (Rodríguez y Malaver, 2011, p. 233).

En este sentido tanto Van Dijk, como Rodríguez y Malaver coinciden en hacer referencia directa al control de las subjetividades y al papel de los grupos de poder que mantienen supremacía sobre los discursos, que ejercen una explotación y un dominio real sobre las creencias y las acciones de la gente, pero en favor de los intereses de aquellos grupos dominantes, los grupos hegemónicos. “¿Quién tiene acceso al discurso? ¿Quién controla tal acceso?” (Rodríguez y Malaver, 2011, p. 234).

De la reflexión anterior, surgen algunas cuestiones básicas para la investigación en análisis crítico del discurso: 1. ¿Cómo los grupos (más poderosos) controlan el discurso? 2. ¿Cómo tal discurso controla la mente y la acción de los grupos (menos poderosos)? 3. ¿Cuáles son las consecuencias sociales de este control?

Sin embargo, es mucho más importante situar la reflexión desde nuestro objeto de estudio: el profesor de ciencias sociales. De esta forma podrían aparecer preguntas como las siguientes: ¿Cuál es el papel del docente en la generación de discursos sociales?, ¿Qué tipo de discursos elabora un profesor de ciencias sociales en la actualidad? Quizá este es el epicentro de reflexión sobre el cual se pretende llegar, o al menos, está muy cercano a lo que realmente interesa: identificar el nivel de desarrollo, claridad y apropiación de los discursos de transición epistémica en los maestros de ciencias sociales. También está el indagar cómo ha logrado modificarse la subjetividad de los maestros de ciencias sociales, teniendo presente que la emergencia paradigmática viene rompiendo los límites y los esquemas impuestos por el mundo moderno colonial. El análisis crítico del discurso permite profundizar bastante en la intencionalidad presente investigativa.

“Los profesores controlan el discurso académico, los maestros el discurso educativo institucional, los periodistas el discurso de los media, los abogados el discurso legal, y los políticos el discurso de la planificación y otros discursos de sesgo político. Aquellos que gozan de mayor control sobre más y más influyentes discursos (y sobre más propiedades discursivas) son también, según esta definición, más poderosos” (Van Dijk, 1999, p. 27).

¿Será que las anteriores apreciaciones en la actualidad siguen estando vigentes, a la luz del surgimiento de los estudios poscoloniales, del enfoque desde el sur y desde abajo, y desde las epistemologías del sur?

Al respecto Ruth Wodak plantea algunos retos que aún quedan en el camino del ACD. Uno relacionado a los efectos de la globalización y otro al carácter eurocéntrico de la mayoría de estudios críticos del discurso. Frente al primero, Wodak propone ampliar y diferenciar los puntos de vista intentando no caer en perspectivas únicas y donde por el contrario se debe comprender que existen diversos contextos y lugares en un mundo globalizado, y que no en todos el ACD puede ser utilizado de la misma forma. Frente al segundo reto, plantea que la mayoría de estudios críticos del discurso se han concentrado en el continente europeo y que es preciso ampliar su mirada a otras regiones del mundo en donde se puedan abordar nuevas teorías y conceptos, utilizando los nuevos enfoques contextuales que están emergiendo en los últimos años (Colorado, 2010, p. 592, 593).

Con la implementación del análisis crítico del discurso se espera poder abrir nuevos horizontes de comprensión discursiva que logren desmarcarse del pensamiento eurocéntrico, moderno y colonial en el que fuimos formados, y por el contrario, fortalecer otro lugar de enunciación más incluyente, multivocal, pluriverso, contrahegemónico y constituyente.

La entrevista en profundidad

Como herramienta de obtención de información, se privilegió el uso de la entrevista en profundidad, la cual se entiende como aquella conversación entre entrevistador y entrevistado, a través de la cual el entrevistador busca la producción de un discurso conversacional en relación a un problema o tema definido. La entrevista en profundidad es un proceso comunicativo en donde se extrae información biográfica de un sujeto, con la finalidad de explorar los significados y las percepciones que han sido interiorizados y cristalizados por éste desde su posición en el espacio social. Es una técnica que permite indagar más de cerca el ámbito de las prácticas discursivas individuales de los sujetos. Es adecuada para la presente investigación puesto que a medida que la información se extrae, se profundiza su gran riqueza subjetiva debido a su propio discurso.

En las entrevistas realizadas, los sujetos expresaron directamente su opinión y apreciaciones en relación a la subjetividad del maestro de ciencias sociales. Toda aquella información está esencialmente teñida de afectividad subjetiva, prejuicios y proyecciones individuales en torno al tema investigado, cosa que permitió extraer información vivida y rica en significaciones experienciales, una información mediada por el lugar social desde el cual se emitió.

A través del análisis de las entrevistas se pudo comprender el discurso de los docentes de ciencias sociales, con toda la carga subjetiva-biográfica que el encuentro comunicativo de la entrevista pudo sacar a la luz.

Ahora, si bien la entrevista en profundidad es individual y nos provee de información privada y biográfica de los maestros, su finalidad estuvo orientada a lograr una profunda reflexión, una reconstrucción del sentido social de los discursos individuales, de los referentes discursivos y de las prácticas sociales discursivas que se gestan.

De las entrevistas al análisis de la información

A partir de todo lo anteriormente dicho, se procedió a realizar las entrevistas en profundidad teniendo como epicentro de ellas, un listado de veinticuatro preguntas básicas, sobre las cuales se desarrollarían las cuatro entrevistas. (para ver el listado completo de las preguntas a utilizar, remitirse al **Anexo # 1**)

Las preguntas se formularon teniendo claros por lo menos diez aspectos específicos a abordar:

1. Acercamiento a la formación académica propia de cada docente.
2. Momento destinado a indagar en las trayectorias laborales.
3. Momento de indagación paradigmática (tanto los de formación, como los que utiliza actualmente en sus roles docentes).
4. Se preguntó sobre las concepciones propias de la “emergencia paradigmática”.
5. Momento que giró alrededor del carácter latinoamericano como pensamiento, proyecto, modelo e identidad.
6. Otro aspecto trabajado fue el nivel de comprensión de la categoría “violencia epistémica”.
7. Momento de indagación sobre el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo.
8. Otra línea de trabajo que se dialogó fue la formación de sujetos políticos en correspondencia con las acciones colectivas.
9. Momento de discusión las relaciones entre la subalternidad del conocimiento y el capitalismo académico.
10. Por último, la entrevista trató lo referente al nacimiento y consolidación de un pensamiento contrahegemónico.

Cada entrevista realizada, mantuvo una coherencia lógica a partir de los diez aspectos explicados anteriormente, aunque cada una de ellas en sí, se fue desarrollando de manera diferente, tanto en profundidad específica como en orden temático. Cada maestro le fue dando prioridad a algún aspecto en especial mientras que en otros momentos su interés temático no se demarcaba tanto.

Las entrevistas propiamente dichas se realizaron entre el 15 de diciembre de 2017 y el 2 de julio de 2018. (Para ver cada una de las entrevistas en profundidad completas, remitirse a los **Anexos # 2, # 3, # 4 y # 5**).

El análisis crítico del discurso realizado y obtenido a partir de las entrevistas en profundidad, fue cruzado transversalmente desde la hermenéutica diatópica propuesta por Sousa Santos. Los resultados se presentan en el capítulo 3.

CAPITULO 3: TEJIENDO, ENTRELAZANDO Y EMERGIENDO HORIZONTES POSIBLES

“¿No es acaso evidente que América fue paralizada por el mismo golpe que paralizó a los indios?” “Hasta que los indios no caminen, América misma no comenzara a caminar bien (Martí, 1963, Vol. VII, p. 336, 337)”
(citado en Sousa, 2009, p. 236).

A continuación, un breve esbozo del perfil de los docentes seleccionados para la realización de las entrevistas en profundidad:

- Profesor **Víctor Ávila**. Abogado de la Universidad Libre, Sociólogo de la Universidad Cooperativa, Magister en ciencias penales y penitenciarias de la Universidad Nacional, Magister en modernidad de la Universidad Incca y Doctor en Conflicto contemporáneo y relaciones internacionales de la Universidad del País Vasco. Docente y fundador del centro de investigaciones de la Universidad Libre. Docente y director del centro de investigaciones de la Universidad Cooperativa. Actualmente docente de la facultad de ciencias sociales de la Universidad Distrital.
- Profesor **Francisco Guerra**. Licenciado en ciencias de la educación con énfasis en ciencias sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en educación para la cultura y Magister en investigación social interdisciplinaria de la Universidad Distrital. Actualmente se encuentra laborando como docente de las maestrías de educación y de didáctica en la Universidad Santo Tomás.
- Profesor **Carlos Tuta Alarcón**. Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Problemas Económicos, Políticos y de Relaciones Internacionales. Instituto de Altos Estudios para el Desarrollo. Universidad Externado de Colombia. Profesor de la Maestría de Derechos Humanos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

- Profesor **Jasser Sandoval**. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital. Magister en filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Actualmente es docente de la Secretaría de Educación Distrital en el Instituto Nacional de Educación Media Francisco de Paula Santander (INEM de Kennedy).

Los cuatro profesores anteriormente presentados son representativos tanto de la cultura universitaria como magisterial de Bogotá y hacen parte del cada vez mayor grupo de intelectuales, que incluyen el pensamiento crítico latinoamericano en sus labores diarias y que se circunscriben a las nuevas dinámicas epistémicas y de acción crítica emergente. A su vez, los docentes objeto de estudio, son representantes idóneos del saber escolar en diferentes niveles (universitario y secundaria) quienes acumulan varios años de experiencia teórico/práctica en el escenario educativo.

Las entrevistas en profundidad llevadas a cabo permitieron pasar a una segunda fase de análisis crítico del discurso a partir de sus respuestas y narrativas, las cuales siempre estuvieron cruzadas transversalmente por la hermenéutica diatópica como elemento fundamental de interpretación.

A medida que se fueron analizando las entrevistas, se realizó un ejercicio de puesta en común y diálogo intersubjetivo entre los discursos de los mismos docentes entrevistados, de donde se pudieron desprender algunos conceptos y categorías emergentes que se presentan a continuación.

Mirada desde el sur y desde abajo

Para iniciar un cruce hermenéutico entre los discursos de maestros es indispensable situar el lugar de enunciación que se pretendió potenciar tanto en las entrevistas realizadas como en el análisis crítico que a continuación sigue. Ese lugar de enunciación esta ubicado tanto en el sur geográfico, como en el sur metafórico con el que Sousa Santos aglomera a todos

aquellos seres que sufren el padecimiento de vivir en un mundo capitalista globalizado. El sur donde habitan los “condenados de la tierra” en palabras de Frantz Fanon. Ese mismo sur al que se le suprimió la memoria colectiva, el sur de los de abajo, los desposeídos, los sin voz.

A los cuatro docentes se les expuso la intención de orientar la entrevista hacia la consolidación y generación de subjetividades rebeldes, con un enfoque “desde el sur y desde abajo”, en donde se pudiera analizar el rol actual del profesor de ciencias sociales en el contexto actual de transición paradigmática.

Fue bastante energético, sentir una total disposición de los docentes entrevistados al momento de hacer parte de esta intención investigativa y más aún, cuando los cuatro coincidieron en iniciar sus disertaciones desde nuestro territorio americano.

Descolonizando el conocimiento de nuestra América

Uno de los acontecimientos más importantes para América fue el proceso de conquista y colonización del que fue objeto. Cualquier re-lectura o re-elaboración que se haga posteriormente, desde un ejercicio de reflexividad debe volver atrás la mirada. De esta forma se plantean elementos cruciales aún hoy, como lo es el problema de la descolonización. Para comenzar se ha escogido el testimonio del profesor Víctor Ávila cuando plantea que

“se abre una serie de debates sobre el problema de la descolonización del conocimiento, de la misma vida, descolonización del cuerpo, descolonización de la práctica. A partir de allí aparecen una cantidad de movimientos que debaten entre ellos mismos. Aparece una escuela que se llama decolonial, otra escuela el poscolonialismo, otra, la geopolítica del conocimiento y otra escuela que llamaríamos la colonialidad del poder y estas escuelas empiezan a generar un debate interno. Algunos dicen que estas escuelas son decoloniales, otros, dicen que son poscoloniales, bueno, pienso que eso es para mirarlo. Pero esto surge desde el 80”. (V. Ávila, comunicación personal, 20 de diciembre de 2017).

Como ya se indicaba, se debe tener presente que a la hora de llevar a cabo una descolonización real, se debe hacer un proceso de relectura de nuestra historia, pero no la de los vencedores, sino la historia de las víctimas, la historia del sur, que para el caso de América se debe remontar siglos atrás:

“El pensamiento emergente dice históricamente tengo que mirar atrás para mirar que había otra lógica, otra forma de ver el mundo, pero eso no lo han enseñado, ni se enseña en las universidades, ni se enseña en los colegios, ni está en una plataforma de estructuras de guías porque nadie la conoce. ¿Qué hay en nuestra América atrás del descubrimiento de América?, nada. ¿Qué lengua se hablaba? El aimara, el quechua (...) Es decir, se le está dando un debate a la modernidad, porque la modernidad dice, nosotros nos reconocemos solamente a partir de la reforma, del renacimiento, la revolución francesa y la revolución industrial. Y nosotros decimos, nosotros nos reconocemos desde más atrás que es nuestra historia. Podría pensarse que hay múltiples modernidades, sin embargo, el debate nuestro no es con la modernidad, el debate nuestro es reconocernos nosotros mismos”. (Ávila, 2017)

El reconocimiento propio debe iniciar en lo ancestral, hablar del pensamiento del sur debe suponer un retorno a nuestras raíces, un regreso a lo velado y marginado, una historia común que no puede seguir manteniéndose en el olvido. En la misma línea se expresa el profesor Jasser Sandoval cuando se indaga por el tipo de referentes que tiene, que se apartan de los textos clásicos y que se encuentran más ligados a una historia común desde el sur.

“Podemos decir que es el pensamiento construido contra hegemónicamente a partir del proceso de lo que fue la filosofía de la liberación y tal vez elementos previos, que permiten que se generen o se rescaten por un lado los saberes ancestrales, los saberes populares, y por el otro, los saberes no civilizatorios y ponerlos a dialogar en términos de la academia tal como la conocemos hoy. Así vienen las propuestas de Boaventura de Sousa, de Rodolfo Kusch, en cuanto a la filosofía; viene también todo lo que es el giro decolonial y los giros epistémicos

para crear nuevos tipos de conocimientos en los cuales no quedemos como subalternos. (...) El mito, según el referente griego, es el origen del phyllos y la razón y todo eso, aquí también hay mitos escritos y no necesariamente tiene que ser la razón, porque la razón también es instrumental”. (J. Sandoval, comunicación personal, 12 de abril de 2018).

De igual manera las apreciaciones del profesor Carlos Tuta Alarcón giran alrededor de aquella historia que aún está por escribirse, proponiendo que se debe hacer un ejercicio de relectura de la misma historia, pero sin caer en olvidos premeditados o segmentaciones artificiales, que precisamente pueden estar pensadas para desviar la atención sobre fenómenos mucho más complejos y más profundos. La historia no puede estar segmentada al antojo del narrador de turno, o mejor aún, la historia de los vencidos no puede estar contada únicamente en versión de los vencedores. Para explicar ello, el profesor Tuta Alarcón analiza como ejemplo el proceso de la rebelión comunera en los Andes americanos:

“Si vamos a estudiar la historia de la revolución comunera en la Nueva Granada, encontramos que la hicieron separada de la historia de la gran rebelión de Tupac Amaru y resulta que el levantamiento de 1780 dirigido por Tupac Amaru en la aldea de Tinta, cerca al Cusco, se extendió por todos los Andes y Tupac Katary y Bartolina Sisa la extendieron a Bolivia, los chaskis que envió Tupac Amaru, llegaron al Ecuador, llegaron a Colombia, llegaron incluso a la zona de donde partieron los comuneros, aprovechando la coyuntura internacional de un gran levantamiento andino(...). Es el mismo movimiento, pero en la historia oficial la fragmentan”. (C. Tuta, comunicación personal, 2 de julio de 2018).

En sus apreciaciones el profesor Tuta Alarcón realiza una interesante reflexión al ubicar no solo una historia propia de la rebelión de Tupac Amaru en la mayor parte del mundo andino, sino que logra abrir el panorama existente a las relaciones políticas en Europa, a raíz de la decadencia del imperio español, y logra también evidenciar la enorme relación que mantenemos con la historia africana...

“Aquí también hay un elemento clave para esa reconstrucción de la historia, que es una historia de lucha contra un imperio central. Cuando hablamos de la rebelión de Tupac Amaru, Tupac Katary y de José Antonio Galán, no es la historia regional de una marcha campesina contra el gobierno malo, sí, había lucha contra el gobierno malo de aquí, pero era en contra de unos impuestos que los imponía una guerra internacional, una guerra en el centro del sistema mundial entre un poder decadente como España y un poder ascendente como Inglaterra. Entonces no se puede separar esa historia, el pensamiento propio es un pensamiento primero latinoamericano y de toda la periferia mundial, porque hay que incluir a los africanos que eran traídos acá y por eso no podemos hacer una “historia propia” en el sentido de la región geográfica Colombia o Venezuela o una provincia de estas, sino que está vinculada a la historia mundial, a los africanos, entonces habría que estudiar cómo eran cazados, cómo se hicieron estas cacerías de hombres y mujeres en África, quiénes las hicieron, a quién se los vendieron, quiénes eran los traficantes de personas para ser traídos a América. Y entonces descubrimos otra vez el sistema mundial, el moderno sistema mundial esclavista, porque estaban unos barcos negreros trayendo gente a América. Barcos que tenían que ser asegurados, por ejemplo. Entonces estos mismos negreros crearon los bancos, las compañías de seguros para asegurar su propia mercancía. En trabajos como “capitalismo y esclavitud” de Eric Williams, historiador de Trinidad y Tobago, nos explica muy bien estos procesos.

Por eso ese comercio triangular Europa-África-América tiene que ser visto en ese sentido centro-periferia; no veo un pensamiento propio regional o provincial, sino un pensamiento crítico global desde acá, desde nuestro lugar de enunciación, pero no quiere decir que sea un pensamiento propio en el sentido de que esté aislado, porque la realidad no estuvo aislada. La historia no fue aislada. La historia mundial está muy entrelazada, entonces el pensamiento también tiene que dar cuenta de esa realidad”. (Tuta, 2018)

Polifonías del pensamiento crítico de nuestra América

Al indagar sobre ¿cómo construir un pensamiento crítico latinoamericano?, los cuatro docentes nuevamente parecen ir en la misma dirección. El profesor Francisco Guerra hace la siguiente reflexión que indudablemente está relacionada con la consolidación de una mirada “desde el sur y desde abajo”.

“No podría hablar de un único pensamiento crítico latinoamericano, sino desde distintos enfoques, perspectivas o desde distintas teorías del pensamiento crítico latinoamericano, que nos permitiera mirar una serie de elementos interesantes para verlo. (...) creo que la recuperación que se ha venido haciendo por parte de los indígenas tanto en Centroamérica como en Bolivia, como el caso de Colombia con el Cauca, con los Arhuacos, con los Koguis, etc., pienso que hay una forma de pensamiento crítico que se ha montado sobre la resistencia de los indígenas, pero que tiene que ver con la lógica, no del capitalismo, sino de las lógicas de resistencia contra el capitalismo. O sea, el hecho de que sean anticapitalistas no significa necesariamente que sean marxistas, que es una de las grandes confusiones que tratan de generar, incluso desde la academia misma, que todo lo que sea anticapitalista es marxista y eso no es cierto. Los indígenas tienen todo un movimiento anticapitalista que efectivamente apunta a la deconstrucción del capitalismo y a la reconstrucción de sus tejidos culturales sociales y sus formas civilizatorias que entienden pero que plantean también a la vez una dialogicidad con el mundo occidental y colonial, lo que significa decolonizar las prácticas que allí se dan”. (F. Guerra, comunicación personal, 15 de diciembre de 2017).

En el apartado anterior se puede apreciar una mirada que retorna a la existencia de unas lógicas propias, ancestrales, que nunca han desaparecido, sino que por el contrario subsisten y se mantienen vivas bajo ideales de rebeldía y resistencia a lógicas foráneas impuestas. Bien lo expresaría De Sousa cuando planteaba que “si los rostros de la dominación son múltiples, también deben ser diversas las formas y los agentes de resistencia a ellos” (2007. P. 23) Sin

embargo se debe ser bastante claro al indicar que un ejercicio de resistencia desde formas y conocimientos propios precisamente deben ser eso, propios. Víctor Ávila lo formula de la siguiente forma:

“Si echamos atrás aquí estaría recoger la historia de nuestros pueblos, para mirar hacia dónde vamos nosotros y como reconstruimos nuestro pensamiento, entonces estarían revoluciones que no conocemos: la revolución de Tupac Katari; la revolución de Tupac Amaru, la interpretación que hacía Bartolina Sisa y la interpretación de muchos autores en nuestros pueblos mismos. En Colombia tendríamos que mirar quienes generaron un pensamiento diferente dentro de estructuras afro e indígenas, tendríamos que consolidar eso y esas son respuestas que hasta ahora estamos dando (...) Todo esto lo podemos recoger en un movimiento que lo llamamos nosotros movimiento intelectual emergente, o sea, gente que habla lo mismo, que dice lo mismo con diferentes nombres”.
(Ávila, 2017)

El profesor Ávila explica en breves líneas la aparición de un movimiento intelectual emergente que puede ser entendido de varias maneras, puede denominarse de variadas formas y que puede estar surgiendo desde diferentes latitudes del planeta, pero que en resumidas cuentas apunta a una finalidad común, la de un cambio de pensamiento, la de identificar posibilidades y alternativas otras a aquellos metarrelatos eurocéntricos, hegemónicos y con pretensiones de universalidad.

Varios teóricos de esta nueva emergencia intelectual vienen adelantando investigaciones y generando propuestas alternativas que permitan incrementar los niveles de comprensión, pero desde una multi-versalidad (en oposición a la uni-versalidad moderna/colonial), como es el caso de Ramón Grosfoguel cuando se interesa por re-leer el concepto de universalidad desde el pensamiento de Aimé Césaire, Enrique Dussel y los zapatistas. (Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. 2007)

El movimiento intelectual emergente en secundaria

Precisamente al contemplar la experiencia laboral inicial en secundaria del profesor Jasser Sandoval, se pueden encontrar algunos rasgos que indican la manera en que él intenta recuperar conocimientos ancestrales y al hacerlo, realizar un ejercicio de resistencia y creación colectiva que puede ser considerado como práctica contrahegemónica desde el sur del que nos habla Sousa:

“Empecé con chicos de tercero, cuarto y quinto [de primaria]⁵, y me permitió mejorar mucho mí quehacer docente porque pude trabajar con mentes mucho más maleables, más infantiles en todo el sentido de la palabra. Poder ingresar con esos conocimientos que yo quería manejar: América primero, conocimiento local, transgresión de los valores hegemónicos como el eurocentrismo, y ese año casualmente, 2009, era el año de la astronomía y lo que hice fue en el planetario manejar las astronomías indígenas, con el grado tercero astronomía Maya; astronomía muisca o colombiana con el grado cuarto; y con grado quinto astronomía Inca. Eso me permitió trabajar con los pelados los mismos conocimientos pero utilizando mecanismos, tal vez ocultos por la hegemonía académica y me di cuenta que con los pelados pequeños este tipo de metodología debe utilizarse, darse a conocer”. (Sandoval, 2018)

Se podría decir que Sandoval hace parte de ese giro epistemológico que se pretende impulsar desde las mismas subjetividades de sus estudiantes. Santos insiste en la necesidad de crear un pensamiento alternativo de alternativas, y los maestros entrevistados en esta investigación efectivamente se mueven en esa dirección.

Mirada desde la agencia, la potencia y la resistencia

Alrededor de la experiencia de formación tanto Ávila como Guerra coinciden en afirmar que no existían mayores alternativas a la hora de formarse por fuera de los estándares

⁵ La aclaración es nuestra.

institucionalizados y naturalizados en los centros de formación a que asistieron. Por ejemplo, el profesor Ávila comentaba que “las profesiones no estaban demarcadas en una estructura tan disciplinar”. En su caso la carrera de derecho de la universidad libre, en realidad mantenía casi la mitad de asignaturas correspondientes a ciencias sociales y sólo hacia el final de la carrera se estudiaba el derecho propiamente, incluso se otorgaba una doble titulación “doctor en derecho y ciencias sociales”. Esta situación permitió que se le diera mucho debate teórico y político al derecho, y que se buscara una “nueva formación para el abogado” vinculándolo “a la sociedad, a caminos de la interpretación real de derecho, del movimiento campesino, del movimiento de mujeres, en derechos humanos”. (Ávila, 2017)

Al estudiar sociología, el profesor Ávila se empezó “a meter en la investigación, en campos del conocimiento nuevo, en la labor de investigador”, vinculándose a la Universidad Libre como docente y posteriormente participando del centro de investigaciones de dicha universidad donde impulsó una de las primeras publicaciones de pensamiento jurídico crítico. Llama la atención la inclusión temprana de los temas “del movimiento de las mujeres y de los derechos humanos” quizá por la influencia de mayo del 68.

Es de destacar como el rol de docente y su capacidad de agenciamiento le permitió a Ávila jugar un destacado papel en la participación directa de la universidad libre en los diálogos del Caguán “comprometimos a la universidad y comprometimos que el centro de investigación debería estar en los diálogos e hicimos una propuesta para que toda la universidad estuviera en el Caguán”, paralelamente logró impulsar un “trabajo en las cárceles con prisioneros políticos, mirando como reconstruir la memoria de quien ha sido detenido por tener algún conjunto de ideas”. Ávila conformo un equipo con el cual iban todos los miércoles a la Picota, y con quienes lanzaron un periódico que se llamó “Desde Adentro” el cual también contaba con la participación de los detenidos. Estas iniciativas son fiel reflejo de una subjetividad política que no sólo pensaba en la vida académica de puertas para adentro, sino que reelaboraba la labor de un docente que instituye, un sujeto político que asume la construcción de múltiples posibilidades, sujeto colectivo que genera multiplicidad de experiencias cargadas de resignificación. Como bien se presentó en el tercer nivel de disertación del marco teórico, María Cristina Martínez y Juliana Cubides enuncian la necesidad de repensar los escenarios de

subjetivación política a partir de tres planos de fuerza en la consolidación de acciones colectivas: la agencia, lo potencia y la resistencia, que consideramos bastante importantes en la presente investigación. Dichos planos se pueden resumir aquí de la siguiente manera:

AGENCIA

- Aquellas fuerzas-acciones-expresiones, que activan, promueven o posibilitan una alteración en la cotidianidad del sujeto, tanto en su forma de pensar, como en las acciones que realiza y que producen un aumento de su poder. Agenciar es estar en el medio entre un mundo interior con un mundo exterior para provocar capacidad de acción.

POTENCIA

- Es la potencia de mi cuerpo. La potencia es fuerza, capacidad, voluntad de poder que se instala en el sujeto, que se traduce en una posibilidad mayor de reflexionar reaccionar y actuar. Potencia es poder y ayuda a la conquista del poder. Un poder-saber que activa el poder de decisión y actuar.

RESISTENCIA

- Noción compleja y multidimensional, capacidad política instalada en el sujeto, posición de fuerza que posibilita movimientos en lo establecido. Fuerzas orientadas a reconocer y desestructurar lo instaurado como “orden impuesto”. Fuerzas que se instalan en la subjetividad para provocar la acción crítica y la emergencia de nuevas acciones.

Al indagar en cuanto a orientación, participación y dirección, no solo de los centros de investigación, sino de otras iniciativas como periódicos, revistas, grupos de investigación y semilleros, se puede establecer una alta convicción del profesor Víctor Ávila.

“tenemos con los chicos una revista, tenemos un grupo de investigación, ahora sacamos un documento que se llama Yachay, un documento muy bonito, es una especie de periódico pero muy ágil, de media página, publica autores latinoamericanos poco conocidos, autores del tercer mundo, poco conocidos. Se publica texto académico, intelectual o militante, no la interpretación que nosotros hacemos. Hacemos salidas, nos reconocemos como profesores, como docentes y ahí estamos en la Universidad Distrital, ya llevamos como veinte años”. (Ávila, 2017)

En el aparte anterior se logran apreciar los principios de producción, transformación y proyección constituyentes de subjetividad.

Precisamente Martínez y Cubides definen la producción como aquella capacidad instalada en el sujeto, que lo lleva a gestionar iniciativas, proyectos, planes y propuestas alternativas. A su vez definen la transformación como una manera activa de superar los planos de subordinación por parte de un sujeto maestro que ha alcanzado un nivel de comprensión política de su papel político en educación. También describen a un sujeto maestro que a partir de la participación y la persistencia logra mantener una actitud de apertura, prospección y emprendimiento.

Por su parte en la entrevista realizada al profesor Francisco “pacho” Guerra, se puede evidenciar que de igual forma existía una intencionalidad explícita de aportar en la construcción y superación de una condición de inferioridad, de subordinación frente a la masificación del conocimiento en adultos, pues como el mismo contaba en una “fase inicial que tiene que ver con los procesos de formación de alfabetización de adultos mayores en la que básicamente, aun sin conocer muy claramente la teoría de Paulo Freire comenzábamos a aplicar el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de las realidades sociales”, lo cual se realizaba sin haber alcanzado aún el título de licenciado.

A su vez pacho Guerra, participó de espacios de formación política no formal como lo eran los espacios de escuela sindical, como se puede apreciar en sus propias palabras:

“(…) un fuerte énfasis que tuve en procesos de formación a nivel sindical yo hice parte, orgullosamente lo digo, de la Asonal Judicial cuando Jaime Pardo Leal era el presidente. (...) eso fortaleció mucho el proceso formativo mío en la línea del marxismo, de hecho en esa época todo el estudio de Lenin (...) y posteriormente (...) estoy hablando de la década del setenta, nosotros comenzamos a estudiar a Trotsky, porque cuando nos formaron a nosotros nos formaron contra Trotsky, entonces eso nos abrió el espacio de llegar a Gramsci y con Gramsci plantear todas las teorías sobre los problemas del intelectual orgánico y del papel que

tendríamos que jugar como docentes en el contexto ya de un proceso de formación”. (Guerra, 2017)

En estas experiencias se debe resaltar precisamente el interés demostrado al interaccionar no sólo con adultos mayores en ejercicios de alfabetización, sino que también interviene con iniciativas de formación y adquisición de consciencia de clase en el plano sindical. Ello marca un nivel de formación de la subjetividad política que está muy ligado a las ideologías revolucionarias y de avanzada en la década del setenta y que en su mayoría hacían parte de una nueva ola de líneas y proyectos contrahegemónicos.

En ambos maestros se aprecia una intencionalidad política muy marcada que logra superar la racionalidad instrumental, promoviendo una nueva racionalidad dialógica y transformadora. Se puede plantear que existe el anhelo de incrementar el posicionamiento político-social de los actores involucrados en los programas, proyectos e iniciativas mencionadas anteriormente. De igual forma, se evidencia que el nucleamiento de acciones permite elevar el grado de agenciamiento, puesto que se pasa de una intencionalidad individual (subjetividad en primera persona) a una colectivización del accionar y por lo tanto, a una subjetividad colectiva. En palabras de Martínez y Cubides, es una situación en la que el sujeto político puede ejercer en una doble dimensión, un acto constituyente en sí mismo.

“La subjetividad política es producción de sentido de un modo de “ser” y “estar” en sociedad, de asumir posición en ésta y hacer visible su poder para actuar. Posición que está inscrita en un campo de fuerzas complejo que exige al sujeto deconstruirse y reconstruirse permanentemente en esa tensión permanente entre lo instituido y lo instituyente.

(...) si la subjetividad es plural y polifónica, y producida desde múltiples instancias y escenarios -individuales y colectivos-, trabajar la categoría de “subjetividad política” en procesos investigativos exige redefinir lo que se define como político, lo que constituye a los sujetos políticos, reconocer acciones y escenarios de

subjetivación” (Martínez y Cubides. En: Piedrahita; Díaz; Vommaro. 2012. P. 176).

Por otra parte, podríamos relacionar aquí las acciones prácticas que se vienen agenciado desde un sin número de teóricos que no se han limitado a aportar únicamente desde la elaboración discursiva y teórica, sino que la han logrado acoplar a su participación en diversas actividades y proyectos que superan lo académico y se concentran en el ámbito político y social. El caso de varios integrantes del grupo modernidad/colonialidad así lo demuestran

“(…) el grupo modernidad/colonialidad no se especializa sólo en publicar libros dirigidos a expertos, sino que participa también en varios proyectos académico-políticos. Algunos de sus miembros se encuentran vinculados con el movimiento indígena en Bolivia y Ecuador, y otros organizan actividades en el marco del Foro Social Mundial. En el último Foro Mundial de Caracas el grupo coordinó tres paneles bajo el título “Decolonialidad del saber: saberes otros, revoluciones otras”. En Berkeley, el grupo se articula con activistas chicanos/as en torno a proyectos culturales, epistémicos y políticos, y en el Caribe con los movimientos negros” (Castro-Gómez y Grosfoguel. 2007. P. 12).

En estas prácticas se ve claramente como los teóricos y pensadores del nuevo movimiento intelectual emergente, han superado la comprensión de la política como ente alejado del sujeto y su subjetividad, para lograr una armonía entre lo que se piensa y lo que se hace, esto es una “comprensión más amplia de la política que crea la necesidad de visibilizar y agenciar modos emergentes de subjetivación.” Nuevamente se evidencian las intenciones de fortalecer escenarios alternativos de construcción epistémica y “de producción subjetiva que se visibilizan en las resistencias, las protestas, las movilizaciones, las prácticas emergentes o de frontera, que se configuran como contraculturales y contra-hegemónicas a los modos de pensar y orientar las acciones sociales y educativas (…).” (Martínez y Cubides. En: Piedrahita; Díaz; Vommaro. 2012. P. 175)

Mirada desde el pensamiento alter-nativo y contra-hegemónico

A la pregunta relacionada con las diferencias entre la formación recibida por los entrevistados cuando eran estudiantes y la formación que se imparte actualmente, el profesor Víctor Ávila responde que “fuimos formados entre los 60 - 70, en la facultad derecho y facultad de ciencias sociales, pero con estructuras paradigmáticas mirando la realidad de nuestros países. Un derecho crítico que nosotros llamábamos nuevo derecho, un derecho social, un derecho alternativo hasta un derecho revolucionario. Mirando la experiencia de Méjico con su revolución. Mirando la experiencia de la Revolución de Octubre. Mirando la experiencia del sur y mirando otras experiencias de cómo conformar una nueva estructura jurídica”; mientras que el profesor pacho Guerra indicaba que

“la licenciatura en la que estudie de la distrital, la formación si fue de tipo marxista, y de tipo marxista porque teníamos todas las corrientes. Yo no tuve un profesor por decirle, conservador, o un profesor por decirlo liberal, yo tuve profesores marxistas.

Es decir, la formación que recibimos evidentemente toda era de origen progresista, de avanzada pues porque (...) incluso los profesores de geografía habían sido formados en la teoría marxista, o sea la teoría crítica era clave en el proceso de formación que nosotros tuvimos y efectivamente eso nos dio herramientas para replantear la forma de producción del capitalismo. Tratar de entender todo lo que pasó, ¿cómo era que producían los indígenas en Colombia?, ¿cuál era el modo de producción de los indígenas en Colombia? (...) en ese momento no hablábamos de teorías decoloniales ni nada de eso (...). (Guerra, 2017)

Por su parte el maestro Jasser Sandoval comenta que: “Mi experiencia académica, como profesional empieza en la Universidad Distrital en donde me formo en ciencias sociales, con un enfoque interdisciplinar, lo cual permite romper toda la estructura académica escolar con la cual venía. Allí tengo la oportunidad de tener clases con dos profesores sobre el mismo tema pero

con enfoques diferentes sobre las asignaturas y ver las ciencias sociales no a partir de contenidos disciplinares sino a partir de preguntas que involucran e integran las ciencias sociales y a partir de allí mirar el mundo complejo y en contexto”. (Sandoval, 2018) En este caso se observa una formación académica vista desde un nuevo modelo de interpretación y abordaje de las ciencias sociales en donde prima la interdisciplinariedad, con una marcada intencionalidad de generar puntos de cambio y ruptura frente a la normalización de ver las ciencias sociales con una mirada netamente segmentada en ramas y disciplinas independientes.

Frente a este último aspecto, bien escribía Immanuel Wallerstein, que este fraccionamiento del conocimiento estaba profundamente ligado a un proceso de normalización epistemológica, que indudablemente pasaba por la institucionalización no solo de los conocimientos sino de aquellos epicentros de creación y formalización del pensamiento moderno: las universidades, los institutos, los centros de pensamiento e investigación, entre otros. “La institucionalización de la enseñanza fue acompañada por la institucionalización de la investigación -la creación de publicaciones especializadas en cada una de las disciplinas; la construcción de asociaciones de estudiosos según líneas disciplinarias (primero nacionales, después internacionales); la creación de colecciones y bibliotecas catalogadas por disciplinas” (Wallerstein. 1996. P. 34).

El profesor Ávila, hace varias apreciaciones frente al momento de ruptura que se presenta en lo respectivo al surgimiento de nuevas formas de ver y comprender al mundo, en dónde se ponen en cuestión aquellos paradigmas de pensamiento hegemónicos. Para ello él retoma la década de 1980 ubicándola como otro momento de ruptura epistémica

“En el 80, algunos dicen que hay una ruptura y esa ruptura permite mirar otras cosas. Aunque en América Latina y el tercer mundo la ruptura ya se había dado. (...) en el 80 los jóvenes franceses otra vez salen a las calles y exigen que la república cumpla el marco ideológico y político que no ha cumplido, ni siquiera lo cumplió en el 68 y ni siquiera lo cumplió en la revolución francesa. En el 80 vemos que viene toda la crisis del proyecto socialista, como símbolo: el derrumbe

del muro de Berlín. Los chicos en China igualmente salen a las calles y en las calles se toman una gran plaza y al tomarse la plaza se da una nueva estructura de poder y hallan una nueva estructura de soberanía. Entonces está ocurriendo lo de China, lo de Francia, está ocurriendo la crisis del socialismo y a este periodo de la década del 80, algunos lo llaman “década perdida”, pero pienso que alumbró cosas para entender, hay que buscar nuevos paradigmas, hay que buscar nuevas formas de interpretación, Wallerstein dice hay que abrir las ciencias sociales, la cuestión es cómo las abrimos. Wallerstein está pensando en una nueva interpretación del marxismo, porque a pesar de ser marxista, dice, no seamos tan clásicos de la interpretación, hay otros que pueden interpretar más allá del marxismo”. (Ávila, 2017)

Se puede apreciar que a pesar de que existe confrontación ideológica y política entre los dos paradigmas hegemónicos (el paradigma capitalista y el paradigma marxista), se vislumbran nuevas miradas que intentaban romper aquellos moldes de pensamiento que daban sustento a la llamada guerra fría. Como bien lo menciona el profesor Ávila, cuando Wallerstein publica su famoso libro “Abrir las Ciencias Sociales”, pone a pensar a los interesados en la necesidad de encontrar alternativas al estudio y a la comprensión de las ciencias sociales que logran avanzar en esta confrontación epistémica.

“Es el discurso de la comisión Gubelkian, [Wallerstein]⁶ efectivamente da un debate a las ciencias sociales. Yo diría, por ahí empezamos nosotros a reconocer que podemos mirar a América Latina, el tercer mundo desde nosotros mismos y empiezan a aparecer nuevos discursos, que estaban ahí, pero que la gente no se atrevía a valorarlos. Algunos los llaman “estudios emergentes” y esos estudios emergentes es que emergen, o sea desde los estudios clásicos se decía que ahí estaban porque había formas de interpretación, metodologías, teorías, pero nadie las recogía porque había que confrontar teóricamente con la teoría europea. Entonces podemos decir que en el 80 esa crisis puede posibilitar una nueva forma de interpretación. Nosotros recogemos de ahí, bebemos de ahí

⁶ El subrayado es nuestro.

y empezamos a mirar lo que emerge desde nuestros pueblos para entender nuestras propias sociedades. Hugo Bergmann siempre decía eso, en un texto decía que es deber de los investigadores bien formados, de los científicos sociales bien formados y de las ciencias sociales hacer emerger lo que siempre estuvo ahí, pero emergerlo desde nuestras propias lecturas, de nuestra propia vida, desde nuestros propios campos, sin darnos miedo, sin darnos temor, lanzó eso”. (Ávila, 2017)

Establecer esta periodización en los años 80, es plausible, si tenemos en cuenta que en esa década se inició la crisis política y social en Polonia, que terminó en 1989, cuando cayeron los gobiernos de Europa oriental y central, y se produjo la unidad alemana, obligando a todas las tendencias del pensamiento crítico a repensarse a sí mismas, a partir de su propia realidad.

Papel fundador de Fals Borda

El profesor Ávila pone énfasis en nuestra propia historia periférica resaltando que

“Aquí también había aparecido una sociología crítica con Orlando Fals Borda, pero él se quedaba en la investigación acción participativa. También apareció el congreso que se hizo aquí, creo que fue en Cartagena, y ese congreso por primera vez lanzó para el mundo la investigación acción participativa [I.A.P.] con participación de Alfredo Molano, Fals Borda y otros, esa investigación acción participativa hacía una ruptura también con el marxismo, con la antropología clásica, es decir, tenemos que mirar de otra forma y ahí nos dimos cuenta que la investigación acción participativa traía incidencias de África, (...) de las mujeres campesinas, de los campesinos africanos, también del mundo de Asia. Nosotros decimos que ahí empieza a formarse un movimiento intelectual. Empezamos a mirar que el movimiento intelectual no era sólo de América Latina, sino que era del mundo, todavía estábamos mirando algo que estaba pasando desde el 45 y debemos también recoger algo importante y es que los países que se independizaban debían conformar su propia historia y ellos se preguntaban

¿cuál es la historia nuestra? en relación al proceso de independencia y consolidación del Estado nacional. Pues debemos contar la historia, pero la historia la contamos desde lo propio y la vamos a contar nosotros mismos y no la vamos a contar desde el eurocentrismo, esos estudios se llamaron... pueden ser afrocentrismos, pueden ser estudios coloniales, pueden ser geopolíticas del conocimiento, colonialidad del poder, cantidad de estudios. Entonces decía uno, si miro desde Europa, podría estar la posmodernidad como una forma crítica, pero si miro desde África estarían movimientos afrocentristas, más bien críticos del afrocentrismo. Entonces uno empieza a parcelar: Europa, con su mundo crítico. África con su mundo crítico. América Latina también con su mundo crítico, y se pueden parcelar los movimientos que se dieron dentro del campo intelectual. Pero digo que es importante tener en cuenta los procesos de independencia en determinados países para pensar ¿cómo darnos nuestra propia historia?, ¿cómo consolidar nuestra propia historia? (...) Si necesitamos un proceso de independencia, de autonomía pues necesitamos un marco legal, constitucional, necesitamos recoger nuestra propia historia, nuestra propia vida. Entonces toca mirar en el campo de las ciencias sociales, ¿cómo se hace eso? Aquí indudablemente hay un enfrentamiento y va a haber un enfrentamiento dentro del campo clásico desde las ciencias sociales a otros estudios que empiezan a aparecer, y hay universidades que abren estos espacios, creo que lo abren a partir del 90 y de allí viene todo un debate interesante". (Ávila, 2017)

Este importante aporte que realiza el profesor Ávila está cruzado por ese enfrentamiento entre lo clásico y lo emergente, donde se empieza a evidenciar la intencionalidad de reconstrucción epistémica, pero separándola de una re-interpretación de las estructuras políticas hegemónicas que empezaba a recorrer los claustros y pasillos de las universidades. Wallerstein lo planteaba de la siguiente manera

"(...) es importante distinguir el desafío epistemológico del desafío político, aun cuando para muchas personas de ambos lados del debate intelectual los dos estaban vinculados. El desafío político se refería al reclutamiento del personal

(estudiantes y profesores) dentro de las estructuras universitarias (e iba unido a un desafío similar en el mundo político más amplio). Se sostenía que había grupos de todas clases “olvidados” por las ciencias sociales -las mujeres, los pueblos no occidentales en general, grupos de “minorías” dentro de los países occidentales, y otros grupos históricamente definidos como marginales en lo político y en lo social” (Wallerstein. 1996. P. 59, 60).

Y al reflexionar sobre los denominados estudios culturales, plantea Wallerstein que después de dos siglos de dominio de la ciencia sobre la filosofía, aparecen nuevos tópicos provenientes del espectro cultural que se pueden apreciar en tres grupos específicos: “primero, la importancia central, para el estudio de los sistemas sociales históricos, de los estudios de género y todos los tipos de estudios “no eurocéntricos”; segundo, la importancia del análisis histórico local, muy ubicado, que muchos asocian con una nueva “actitud hermenéutica”; tercero, la estimación de los valores asociados con las realizaciones tecnológicas y su relación con otros valores” (Wallerstein. 1996. P. 71).

Mirada hermenéutica de las disciplinas

Ávila está ubicando niveles de ruptura que trascienden lo político y se insertan en lo epistémico, con el objetivo primario de reconocer lo propio, visibilizar lugares de enunciación propios y localizados fuera de la hegemonía eurocéntrica. Dicha intencionalidad debe trasegar por escenarios validados como “reales y razonables”, y la manera aceptada de hacerlo es a partir de las disciplinas del conocimiento, con el método científico y la razón moderna como epicentro fundamental. Precisamente es allí donde se hace énfasis. Un conocimiento validado universalmente como único camino posible, donde la división entre disciplinas ideográficas y nomotéticas monopolizan el uso mismo del pensar. Es un sin salida de subjetividades aprisionadas. Como Foucault bien lo expresaba

“Las disciplinas constituyen un sistema de control en la producción de discurso, fijando sus límites por medio de la acción de una identidad que adopta la forma de una permanente reactivación de las reglas” (Foucault. 1972. P. 224).

La creación de las disciplinas estaba orientada a generar un ordenamiento jerárquico del saber de occidente, la nominación de dichas disciplinas correspondía a un parcelamiento del conocimiento que respondiendo a intereses universalistas fue estructurando al paradigma hegemónico eurocéntrico desde el siglo XIX incluso hasta mediados del siglo XX.

Las disciplinas fueron resultado de años de acumulación de pensamiento universal creado en el corazón mismo del pensamiento eurocéntrico, donde se produjo una normalización y una institucionalización de las maneras de hacer ciencia y de pensar. Como bien se presentó ya en el segundo nivel de disertación del marco teórico, se observa que

“La actividad en la ciencia social durante el siglo XIX tuvo lugar principalmente en cinco puntos: Gran Bretaña, Francia, las Alemanias, las Italias y Estados Unidos. La mayor parte de los estudiosos y la mayor parte de las universidades (aunque por supuesto no todos) estaban en estos cinco lugares. (...) Hasta hoy, la mayoría de las obras del siglo XIX que todavía leemos fueron escritas en uno de esos cinco países” (Wallerstein. 1996. P. 16, 17).

A su vez Boaventura de Sousa argumentaba que

“La ciencia moderna se convirtió en una instancia hegemónica y por lo tanto institucionalizada. Así, la teoría crítica moderna, aun cuando reclamaba ser una forma de conocimiento como emancipación, al desatender la tarea de elaborar una crítica epistemológica a la ciencia moderna, rápidamente empezó a convertirse en una forma de conocimiento como regulación” (Sousa. 2007. P. 27).

Más adelante, en las décadas del 80 y 90, con la utilización de discursos de la diversidad y la complejidad, fueron implementándose cada vez más nuevas nominaciones como la disciplinariedad, la interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad, nuevas categorías de relacionamiento teórico y epistémico. Ya en el siglo XXI se encuentran términos como

multidisciplinariedad o pluridisciplinariedad que continúan siendo parte de la organización epistémica colonial.

El profesor Ávila plantea que se hace inminente la necesidad de romper con dicha institucionalización epistémica, pero sin desconocer que esa intencionalidad de generar cambios ya venía de antes, ya existía sólo que bajo la figura de estudios de descolonización.

“Dentro del campo disciplinar; el campo multidisciplinar y el campo transdisciplinar, pienso que el campo de ruptura debe ir más allá de esos niveles. Desde el 80 y el 90 empiezan a conformarse algunas universidades que luchan por la interculturalidad. Esos momentos históricos nos permiten a nosotros empezar a decir que nosotros mismos debemos consolidar estudios de ese tipo. Algunos dicen que son estudios emergentes. Hay un debate interesante para mirar porque hay unos estudios que se llaman estudios decoloniales, esos estudios estaban ahí, simplemente que les van a dar un nuevo nombre porque anteriormente se llaman estudios de descolonización, son estudios muy viejos, el mismo liberalismo podría presentarse como un estudio de descolonización frente al proyecto conservador”. (Ávila, 2017)

Finalizaba Víctor uno de los apartes de su valiosa entrevista diciendo lo siguiente:

“Yo digo que puede haber algunas formas de ruptura dentro de las ciencias sociales, más allá de la propuesta de abrir las ciencias sociales como decía Wallerstein. Digo, hay que reconstruir la teoría crítica, preguntándose para qué, con quién y de qué lado estoy yo. Pregunta interesante que yo me hacía”. (Ávila, 2017)

¿Y del pensamiento crítico latinoamericano qué?

Precisamente en el transcurso de las entrevistas, se evidencian varios puntos de encuentro respecto a las posibilidades de un re-surgimiento del pensamiento crítico latinoamericano, no sólo porque un retorno a nuestra propia historia así lo indique, sino porque en el ejercicio teórico y práctico de re-leernos a nosotros mismos se va perfilando efectivamente la consolidación de un pensamiento latinoamericano que se desmarca de las concepciones de un pensamiento uni-versal hegemónico. Por ejemplo, el profesor Pacho Guerra lo ubica desde su propia experiencia:

“(…) una mirada de tipo contrahegemónico que nos permite enriquecer el discurso, de hecho tenemos una serie de elementos que construir desde América Latina, hay que hacerse un replanteamiento, Frantz Fanon es clave para poder entender todas estas cosas, y, efectivamente tener una mirada como más en perspectiva de cultura y en perspectiva crítica de construcción y proyección, no solamente una forma de resistencia sino de cómo nos pensamos una construcción distinta y alternativa en el contexto tanto del campo educativo como del campo de la sociedad”. (Guerra, 2017)

Más adelante pacho Guerra profundiza en su explicación de los orígenes del pensamiento crítico latinoamericano y lo relaciona con

“(…) los orígenes de los movimientos de resistencia de la tierra de los campesinos por las inconclusas reformas agrarias que no se dieron en el mundo latinoamericano y que tiene que ver con el pensamiento campesino en términos del problema de la defensa de la autonomía en la defensa alimentaria y las nuevas formas de producción alimentaria que incluso en Méjico, centroamérica y aquí en Colombia también se está planteando cómo se trabaja sobre los principios del trueque, retomando un poco lo de los indígenas pero basados como en una economía solidaria que apunte efectivamente a confrontarse con el capitalismo”. (Guerra, 2017)

Nuevas epistemes para los niños, descolonización para los adultos

De la misma forma el profesor Sandoval expone lo que él considera debiera ser el pensamiento crítico latinoamericano y también lo hace desde su mismo ejercicio docente

“(…) para mí, el pensamiento crítico latinoamericano es mirar con sospecha, mirar con desconfianza, con malicia indígena podría ser, incluso mirar con desasosiego esa discusión de la malicia indígena, que es una vaina que tenemos encima. ¿Cómo se construye? (...) los niños también pueden tener pensamiento crítico, cuando un niño le dice que no le gusta algo, ya está pensando por sí mismo. Todos nosotros le huimos bastante a la primaria y es entendible porque de acuerdo a la condición de educación pública son niños muy ruidosos y los salones son pequeños para la cantidad de niños que hay, por eso son tan ruidosos, entonces se convierte en algo complicado. Ahí está el asunto para empezar a generar un pensamiento más crítico y más latinoamericano, es a partir de los pequeños. Esto se tiene que romper no sólo en las ciencias sociales, las matemáticas también deben ser críticas, la educación inicial que le llaman también debe ser crítica”. (Sandoval, 2018)

Sandoval observa que el lugar ideal para consolidar el pensamiento crítico es en la educación inicial y considera que son los estudiantes más pequeños quienes pueden generar posibilidades y alternativas diferentes en el pensar críticamente, y en eso tiene razón, pues los adultos deberían primero pasar por un proceso de des-aprendizaje, realizar ejercicios de descolonización epistémica y discursiva que fue interiorizada a lo largo de años y años de estudio. Nosotros los adultos ya pasamos por varios escenarios de reproducción de conocimientos eurocéntricos hegemónicos, donde nos impregnaron de imaginarios e identidades impuestas desde modelos foráneos, escuelas primarias y secundarias, carreras universitarias, estudios superiores y posgraduales que mantenían las mismas estructuras de jerarquización, conocimientos hegemónicos versus conocimientos subalternos que no son tan fáciles de soltar. El caso de los niños pequeños permite volver a empezar, realizar una lectura

histórica pero en esta oportunidad desde lugares de enunciación emanados de lo multi y lo inter cultural, desde la pluri-diversidad y la multi-vocalidad.

“La forma de crear pensamiento crítico es desde la educación inicial y antes de ésta, desde la familia, dejando libertad de pensamiento sin embargo marcando unas restricciones que son tal vez un irrespeto a las otras formas de ver el mundo, de otras cosmovisiones, porque ver al mundo diferente, con desdén es algo natural, la malicia es natural, veo yo, el niño es racista, por naturaleza, el niño tiene muchos paradigmas porque hay cosas que no le gustan; hay que pensar por qué no le gusta. ¿Qué es lo que hay detrás?, ¿qué es lo que subyace en ese disgusto por las cosas? Ahí no es el pensar crítico. Que un estudiante de sexto grado tenga la capacidad de manifestarle a uno, profesor, no me gusta eso, me parece aburrido, pero que sepa comentarle porque le parece aburrido y puede llegar con una propuesta, eso no sólo es de esperar de los chicos de décimo, once y posteriormente de los pregrados, porque cuando uno está en pregrado es cuando está más amoldado y menos crítico en toda situación porque no es capaz de criticarse así mismo (...)”. (Sandoval, 2018)

En la primera parte, el profesor Sandoval coincide con el pensamiento de Gramsci, cuando señala que se debe reducir al mínimo la imposición sobre los niños, cuidarnos de caer en la actitud autoritaria, respetar el pensamiento libre y esto es muy importante porque de lo que se trata es de enseñar a pensar de manera autónoma.

En cuanto a la segunda discusión, hay que tener en cuenta que cuando se critica la hegemonía del eurocentrismo académico, se está criticando una orientación política, desde una posición que obviamente también es política, pero alternativa. Por su parte, el profesor Pacho Guerra defendía un poco más aquellas bases marxistas presentes en el pensamiento crítico latinoamericano que según él, a pesar de presentar diferentes matices, si estaban orientadas a resistir al paradigma hegemónico de corte capitalista.

“No hablo desde las teorías clásicas dogmáticas del marxismo, sino aquellas que emergen del marxismo, se sostienen en el marxismo y que expresan las relaciones capital-trabajo, y que, efectivamente tienen que acabar el capitalismo, en una explotación capitalista hay que acabar con las relaciones capitalistas, pero si es de la filosofía de Marx, más que del marxismo, se siguen basando en Marx para dar la discusión sobre el problema de desmontar el capitalismo. Ahí hay como cuatro enfoques distintos. Habría que mirar cómo se darían esas conjunciones en el contexto latinoamericano. Creo que en eso ha avanzado Bolivia, no sé qué tanto, pero veo que en Bolivia hay un avance significativo, sobre todo porque Evo⁷ se ha estado sosteniendo en el poder. En Ecuador hubo unos avances en ese sentido, recuerde la Constitución Plurinacional, implica necesariamente que allí hay una perspectiva en sus raíces, se confronta con el capitalismo pero que tiene que subsistir dentro del sistema capitalista, cosa que nos pasa a todos, nosotros nos oponemos y resistimos al capitalismo pero nos toca vivir dentro del capitalismo no hay otra alternativa, o tocaría a vivir al monte, por allá solo y no creo que alguien lo haga”. (Guerra, 2017)

En la anterior apreciación, se observa un pensamiento crítico latinoamericano en acción, un pensamiento vivo que confronta el orden establecido, que se enfrenta al poder hegemónico de manera creativa, generando y agenciando prácticas y escenarios alter-nativos. Pone como ejemplos al estado plurinacional de Bolivia que cuenta con el primer presidente indígena a nivel planetario, con toda la carga simbólica que ello acarrea. Además, menciona el caso de la creación de la constitución pluriétnica y plurinacional del Ecuador, en donde también se evidencian avances bastante significativos en cuanto a re-pensar el ser, el hacer y el poder de los sujetos colectivos latinoamericanos.

⁷ Evo Morales, presidente de Bolivia. (aclaración nuestra)

Teoría poscrítica o giro epistémico

Por su parte, el profesor Víctor Ávila nos ubica frente a una inquietud fundamental: “Hablando del pensamiento crítico, debemos volver a la crítica. La crítica deviene de un ejercicio Kantiano. Cuando hablamos de América Latina de qué hablamos, pues de crítica. ¿Qué es la crítica? En últimas, más allá del marxismo, más allá de las escuelas sociales clásicas, ¿qué es la teoría crítica?”. (Ávila, 2017) El maestro Ávila empieza ubicando la discusión desde un plano diferente, pues traslada la discusión hasta los orígenes mismos de la estructura crítica moderna, e incluso, llega más allá al mencionar que existen ya otras concepciones que por lo menos en intensidad, superan el ejercicio de realizar crítica; surge la categoría poscrítica como elemento novedoso que plantea ciertas discusiones teóricas...

“Crítica es la transformación del ser humano, digo yo; transformar el ser humano dentro de la teoría crítica, es transformarlo dentro de una forma de pensamiento, pero dentro de una forma de pensamiento clásico, marxista... y ¿cómo transformarlo dentro de una forma de teoría crítica desde nuestros pueblos?, no cabría la teoría crítica, tendríamos que hablar tal vez de una teoría poscrítica y hay algunos autores que hablan de una teoría poscrítica. Algunos dicen que la poscrítica es un eufemismo para ocultar la posmodernidad. (...) La crítica se convierte en un discurso, es una estructura discursiva, entonces nosotros, vamos a hablar desde la teoría crítica, o sea se va a hablar desde una epistemología, una teoría, pero de salón. Entonces la crítica se queda en los salones y nosotros decimos, la crítica hay que sacarla, al sacarla, la crítica deja de ser una estructura diferente o se convierte en otra cosa que no es la crítica”. (Ávila, 2017)

Se empieza a observar que el profesor Ávila comprende la crítica como una estructura discursiva que no logra romper el molde moderno de la razón teórica, que no alcanza a expresarse fuera de las estructuras lógicas hegemónicas... Continuemos leyendo al profesor Ávila para dilucidar un poco más su original punto de vista.

“La crítica no permite el diálogo, el problema es ese. La crítica impone. Nosotros decimos que no puede haber estructuras de reconocimiento en la crítica, porque la crítica impone. La crítica es una estructura epistemológica dominante. Cómo yo voy a enseñar al otro la teoría crítica si el otro tiene una concepción diferente. El ejemplo es sencillo, lo coloca en un texto Silvia Rivera Cusicanqui para darle palo a la investigación acción participativa, lo que está bien, dice, cómo nosotros decimos que un chico va a hacer investigación participativa si vos vas a la comunidad y con eso dice que es investigación acción participativa, eso no es nada, eso no es investigación participativa sin incorporar a la comunidad y ¿cómo se incorpora a la comunidad?, pues hasta que entienda a la comunidad y para entender a la comunidad no se incorpora en un mes, se incorpora es teniendo la vivencia y teniendo la vivencia aparece por ejemplo el cuento de Borges, el etnógrafo, y el etnógrafo dice yo ya no me voy a graduar porque yo pertenezco a ese mundo y no les voy a contar a ustedes que es ese mundo y no voy a hacer la tesis”. (Ávila, 2017)

Se aprecia aquí que Ávila reconoce a la crítica como estructura epistémica hegemónica, y por lo tanto dominante sobre otras formas de pensamiento o comprensión. Al poner como ejemplo el cuento de Borges, precisamente está ilustrando cómo la única manera de romper con esa estructura moderna es empezar por cambiar el “chip”, cambiar todo el marco de comprensión... ¿Podría plantearse aquí la propuesta de “giro epistémico” o también empezar a hablar del “cambio de lugar de enunciación”? En principio se puede estar observando precisamente eso, incluso el docente propone una necesaria superación de la teoría crítica:

“La teoría crítica toca superarla y se supera dentro de la teoría del discurso y se supera dentro de la práctica, por eso dicen algunos que sería poscrítica. La poscrítica sería como mirar hechos que dejan ver que la sociedad cambió, porque nosotros no podemos ver la crítica sino la modernidad, pero podemos decir que las relaciones cambiaron; las relaciones de producción cambiaron; la complejidad del mundo es otra. Entonces la crítica no sirve para meterse ahí, toca otro pensamiento, otra forma de ver el mundo. No sé cómo se llame, si es

poscrítica que sería la misma crítica solamente le agregan el “pos”, o dar otro nombre que no sea crítica. Porque es crítica es del criticismo y éste permite o promueve la imposición del otro dentro de la estructura discursiva. Nosotros decimos que podría pensarse en la dialogicidad, o sea la crítica sigue siendo dialogal o propone lo dialogal, pero no lo cumple porque estaríamos en la filosofía dialogal. Yo digo que tendríamos que superar la crítica dentro de la filosofía dialogal, es decir, mirar que hay cosas dialogales, pero mirar que hay cosas no dialogales y la crítica tiene que estar metida en ese cuento, al sobrepasar eso ya no sería crítica, porque los fundamentos epistemológicos se pierden”. (Ávila, 2017)

Como se puede apreciar, la propuesta de superar la crítica está orientada a fortalecer los métodos y mecanismos de comprensión no sólo de nuestra propia historia, sino que se abre una nueva mirada, la posibilidad de re-pensar, re-leer y re-escribir aquellas historias que solamente fueron observadas desde la crítica hegemónica, desde las lógicas imperantes universales que se buscan deconstruir. Al mencionar el debate entre Boaventura de Sousa y Silvia Rivera Cusicanqui, el profesor Ávila está poniendo de manifiesto precisamente, que es un debate que no se ha terminado aún, que no existe una única fórmula o una única mirada, sino que el ejercicio de la dialogicidad tiene por objetivo fundante, romper con las lógicas dominantes, una serie de principios que no logran traspasar otras lógicas fuera de lo científicamente aceptable.

“(…) dice Silvia Rivera Cusicanqui, por ejemplo, el hecho de enterrar a su ser querido en su habitación en donde usted vive, usted hace el hueco, lo entierra y ya. ¿Cómo se entiende eso? Usted cómo lo entiende, como occidental que somos nosotros, como un entierro... no entendemos cómo es eso. Pero un niño que ha sido educado desde que nace hasta que muere en esa estructura, él tiene otra concepción, que es la comunicación con el ser querido, es su dios, es su hermano; una cantidad de cosas que tiene eso que nosotros tampoco entendemos. Por eso la investigación acción participativa no puede ir ahí, no

puede llegar allá, porque para llegar allá tendría que haber sido educado ahí”.
(Ávila, 2017)

Quizás en este punto, los aportes del profesor Ávila estén más cercanos a las apreciaciones que hacía el profesor Sandoval cuando éste se refería a buscar en lo profundo y lo viscoso que somos nosotros, cuando en vez de hablar de pensamiento crítico latinoamericano ubica otras lógicas de índole ancestral:

“El amor por la misma tierra; el cuidado del entorno, no la tierra como madre tierra, sino sencillamente como el lugar en donde se está viviendo; la conservación de un equilibrio que de hecho, si lo más cercano al pensamiento ancestral que tenemos es el pensamiento campesino, ¿quiénes son los que mantienen ese asunto?, mire los campesinos de la sabana, por lo menos algunos aún conservan algunos apellidos: Chivazuque, Zipagauta, obvio que no pretendo generalizar, pero sí dar como luces a dónde puede escudriñarse eso, porque el pensamiento ancestral se resume con lo indígena y el indígena no es ese que todos idealizamos como el salvaje perfecto, como del que hablaba Rousseau que era no violento, no, somos humanos, sin embargo hay que mirar hacia abajo, hacia adentro y hacia la húmedo que somos nosotros, al interior, a lo viscoso”.
(Sandoval, 2018)

Época de Bifurcaciones o transición paradigmática

Se encuentra entonces una bifurcación de apreciaciones en la medida en que por una parte surgen una gran variedad de miradas, de posibilidades otras, de intereses por re-construir y re-elaborar nuevos sentidos y explicaciones, más sin embargo, no es que dichas miradas confluyan armónicamente, por el contrario se encuentran múltiples comprensiones acerca de la emergencia paradigmática que se viene desarrollando en el mundo académico y social.

Por ejemplo, se aprecian desencuentros entre aquellos que observan el surgimiento de las epistemologías del sur, como alternativa teórico-práctica de comprensión y re-ubicación de

lo que antaño fue mutilado o tergiversado... y otros, un poco quizá más radicales en sus apreciaciones, que no están del todo de acuerdo con unas epistemologías que no logran separar (según ellos) las maneras de comprender lo otro, lo diverso, lo invisibilizado; de aquello hegemónico de siempre. O sea, existen autores, caso Silvia Rivera Cusicanqui, que no están de acuerdo en que se pueda realizar una re-lectura apropiada de eso “otro”, sin siquiera entender las formas de ser y de pensar, sin ser parte y esencia misma de eso “otro”. Plantean que para adquirir niveles de comprensión verdaderos, prácticamente se debió haber nacido en ese otro mundo, de lo contrario simplemente se está haciendo un ejercicio de lectura, de revisión y de comprensión desde afuera, no se alcanza un nivel de lectura interna real. Por ejemplo, Ávila plantea:

“Se ha agrupado académicamente un conjunto de pensadores que habla de un pensamiento desde el sur, o una epistemología desde el sur, sobre todo Boaventura de Sousa con sus textos de epistemología del sur. Si hablamos de la epistemología del sur consolidada desde textos de Europa estamos hablando de eurocentrismos de epistemologías del sur. Estaríamos hablando de lo mismo. Sin embargo, se recogen pensamientos diferentes. Hay varios textos de Boaventura de Sousa, que tratan el tema. Pienso que la mirada de epistemología del sur es una mirada que no alcanza a penetrar el esfuerzo por entender una epistemología diferente desde otros pueblos.

Boaventura de Sousa ha tratado de hacer algunos análisis, pero creo que esos análisis siguen siendo eurocéntricos. No hay una ruptura de pensamiento de estos autores que vienen desde Europa, y pienso que es interesante lo que hace Boaventura, desde mirar la nueva conformación del Estado, Estado plurinacional, mirar hacia dónde va, mirar hacia dónde va Bolivia, hacia dónde va Ecuador, hacia dónde va Venezuela. Me parece interesante, pero no logra percatarse que en el fondo hay otra forma de ver el mundo de América Latina. Él todavía tiene ojos europeos y esos ojos europeos no le permiten ver cosas, que es el debate que tuvo él con Silvia Rivera Cusicanqui y que está colgado en

internet. Ese debate es interesante porque Silvia le dice: no puedes mirar cosas y no puedes entender cosas porque no son parte de su historia”. (Ávila, 2017)

Es una forma diferente de comprender la emergencia paradigmática que nos atañe. Si bien han surgido nuevas escuelas, miradas y concepciones, también es importante aclarar que se está en un debate que aún no se ha terminado, una discusión a la que le continúan surgiendo diversas aristas. El profesor pacho Guerra por ejemplo, al preguntarle por el pensamiento crítico latinoamericano, considera que no se puede hablar únicamente de una forma de pensamiento crítico, sino que se debe comprender que desde la emergencia paradigmática, se puede encontrar una amplia diversidad de teorías críticas:

“Creo que sobre el fundamento de los paradigmas críticos tradicionales, debe comenzar a construirse un nuevo paradigma crítico social, yo no hablo de una sola teoría crítica como plantean algunos autores, sino creo que existen muchas teorías críticas en este momento, una pluralidad de teorías críticas que apuntan precisamente a eso, porque es que la teoría crítica es hija del modernismo, usted no puede desconectarla del modernismo porque es hija del modernismo, y de lo que se trata no es de negar el modernismo, de lo que se trata es de cómo, pues ahí vuelvo con Marx, no solamente de cómo entendemos el mundo sino de cómo vamos a transformar el mundo, lo que implica necesariamente un cambio paradigmático en los discursos, en las enunciaciones mismas (...)

Nosotros hicimos un trabajo en la Universidad Distrital, con algunos estudiantes que promovieron desde la revista Jícara y desde el grupo de investigación que adelantaba el profesor Víctor Ávila con “Runa Emergente”⁸. Creo que ahí hay unos elementos interesantes. (...) Ahí se hizo una práctica desde el sur y desde abajo, con los de la tierra, que efectivamente apunta a tratar de cómo logramos decolonizar y descolonizar el pensamiento, pero también decolonizar y descolonizar las prácticas y desde ahí se empezaron a plantear las discusiones, por ejemplo, sobre el problema de la violencia epistemológica; el problema de

⁸ Grupo semillero de investigación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

las teorías coloniales; el problema de las teorías decoloniales; el problema de las teorías poscoloniales. Hay todo un mundo de discusiones que me parecen interesantes, que efectivamente se hicieron en el marco de la academia y dentro del contexto de los eventos académicos y que de una u otra manera se trataron de trabajar en algunos seminarios”. (Guerra, 2017)

Se aprecia una tendencia marcada a reconocer en los discursos del maestro pacho Guerra, un acercamiento al paradigma marxista que se pone de manifiesto y que acota para explicar la importancia de generar propuestas alternativas de transformación paradigmática. Habría que reiterar aquí que el paradigma marxista se distancia diametralmente del paradigma capitalista, aunque es claro en esta parte de la investigación que ambos paradigmas son hijos de la modernidad eurocéntrica.

Con las disertaciones anteriores, puede que se esté haciendo palpable algo de lo que ya Wallerstein escribía en su texto “abrir las ciencias sociales”:

“Es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo. Pedimos que se ponga el acento en lo complejo, lo temporal y lo inestable, que corresponde hoy a un movimiento transdisciplinario que adquiere cada vez mayor vigor” (Wallerstein. 1996. P. 85, 86).

Capitalismo cognitivo, cognotariado y universidad que produce acumulación de capital

En otro aparte de las disertaciones planteadas por el profesor Pacho Guerra, se logra apreciar el surgimiento de la universidad como entidad que viene cambiando su finalidad fundamental que originalmente estaba ligada al conocimiento y que ha venido desdibujándose en esferas de corte neoliberal capitalista...

“(…) yo si veo una gran dificultad, (…) que tiene que ver con el problema de (…) la relación (…) de la universidad hoy en día que es una relación de carácter

empresarial, es la manera como produce la universidad acumulación de capital, no acumulación de conocimiento, ahí hay una diferencia paradigmática que nos dispara a otro lado el carácter de la universidad, con las acreditaciones de alta calidad, esa es una distinción que me parece muy clara”. (Guerra, 2017)

Quisiera poner especial énfasis en algunos conceptos utilizados por el maestro como el de “capitalismo cognitivo”, “cognotariado” y “paper fordismo”, que son conceptos que el mismo Guerra profundiza en otro aparte de su entrevista

“(…) el problema del capitalismo cognitivo, que está construyendo un cognotariado, (…) porque hoy en día hay que tener en cuenta, ojo, que la universidad está cambiando su papel en términos empresariales, se está convirtiendo en una empresa absoluta donde lo que importa para las calificaciones y las clasificaciones y los ratings, tienen que ver con los altos índices de calidad y estos se miden a través de la producción de los intelectuales en la universidad, que ya no cumplen la función de intelectuales sino de un cognotariado que a la manera metafórica la llamo yo del “post fordismo” o del fordismo mismo, hacen “paper fordismo”, es decir, producción en serie de artículos en revistas indexadas para poder subir los ratings, tanto los puntajes de ellos como los ratings que exige el ministerio para quedar bien ranqueados dentro de la OCDE, porque es dentro de la OCDE que hay que quedar bien ranqueados porque la política va para allá. (...) por ejemplo cuando yo estuve en las universidades eso no existía, pues si se producía, nosotros publicábamos revistas y publicamos toda esa cuestión pero no era la función, no era en función de aumentar puntajes ni del rating, ni de la competencia desmedida, sino en función de producción de conocimiento, eso se perdió...”. (Guerra, 2017)

Pacho Guerra está planteando que la cuestión de subir el rating de tal universidad o proyecto, o de tal tema específico tiene un fin escondido, lleva un interés oculto, el de imponer una manera de pensar, una tarea de reproducción de algunos conocimientos particulares, en últimas, es una manera de incrustar unas lógicas y unas formas de pensar hegemónicas... Se

lleva a cabo, de forma implícita, una homogenización de estructuras de conocimiento que responden a

“(…) toda una estructura del neoliberalismo en su imposición del mercado, porque está enmarcado dentro de la ley del mercado y en ese proceso de formación con los estudiantes míos pues de hecho no van a tener la misma formación que yo tuve, el currículo no es el mismo, el pensum académico no es el mismo, las prácticas didácticas no son las mismas, los docentes formados en el marxismo no somos los mismos ni somos la misma cantidad, ahí sí conocí pensadores liberales, como conservadores colegas míos que enseñaban de manera conservadora o de manera liberal las ciencias sociales entonces el problema de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, es decir, hay una cantidad de dificultades que yo veo, que en lugar de fortalecer y potenciar lo que hacen, es efectivamente debilitar, todo el problema del fraccionamiento de las ciencias sociales (…)”. (Guerra, 2017)

Aquí son importantes las disertaciones planteadas por María Cristina Martínez y Juliana Cubides cuando al referirse a la universidad puntualmente, precisamente están recalcando lo que muy acertadamente señala el profesor Guerra:

“Desde el referencial del mercado, la universidad es reducida a un apéndice de la empresa capitalista y se posiciona como campo efectivo y eficaz para la formación y producción de cuerpos socialmente productivos; de este marco, se espera que las instituciones educativas operen como dispositivos de gobierno, disciplinamiento y subjetivación que incidan, formen, condicionen, direccionen. En suma, produzcan subjetividades para un determinado modo de “ser” y “estar” en el mundo” (Martínez y Cubides. En: Piedrahita; Díaz; Vommaro. 2012. P. 172).

De lo anterior se desprende otra discusión no menos importante, y tiene que ver con la importancia de la formación a docentes que se está impartiendo en las facultades de educación, con los conocimientos que allí se están reproduciendo, con las investigaciones que se están

adelantando y con el objetivo con el cual estas facultades de educación están trabajando. Según lo expresado por el profesor Pacho Guerra, la universidad está regresando a un modelo de formación ligado más a la técnica y la estandarización que al reconocimiento de las diversidades epistémicas. Surge entonces un tremendo reto que precisamente se ajusta al interés primario de esta investigación y es el de visibilizar y aportar en la comprensión de nuevas maneras de conocer y de interpretar el mundo que logren romper con las lógicas eurocéntricas y hegemónicas que siguen enquistadas en los claustros universitarios.

“(…) ahí tenemos las confrontaciones y contradicciones con el papel que viene jugando la formación de docentes en la universidad en este momento, que nuevamente están tendiendo a formar docentes para el tecnicismo, es decir, para los estándares y las competencias, los apuntan hacia allá y efectivamente yo digo, eso hace que se dé una gran dificultad y el problema de que tenemos que comenzar a pensar en una universidad distinta al modelo que nos están imponiendo, y ¿cómo resistimos desde allí, para imponer un nuevo modelo de educación?, cómo contrahegemónicamente nos pensamos contra el paradigma predominante y hegemónico para efectivamente tratar de construir un nuevo paradigma, que dé cuenta a partir de la diversidad y de la diferencia (…)”.
(Guerra, 2017)

El profesor Guerra se acerca aquí a los conceptos de colonialidad del poder y colonialidad del saber, puesto que pone de manifiesto que existe un poder sobre el conocimiento mismo, poderes que conforman grandes monopolios del saber, se conforman estructuras dirigidas a controlar los discursos que puedan surgir en las universidades, se pretende así dirigir la generación de teorías que respondan y argumenten el estado normal de las cosas, impulsando así esa institucionalización de la que hablaba Wallerstein.

“(…) el conocimiento cierto que nos habían prometido los científicos sociales apareció como una consecuencia evidente de su fe en el progreso: hallaba expresión en la creencia en constantes mejoras, que serían obra de “expertos”,

proceso en el cual el estado que las “permitía” desempeñaría un papel clave en el esfuerzo por reformar la sociedad” (Wallerstein. 1996. P. 89).

Wallerstein observaba ya la existencia de aquellos “expertos” que serían los encargados de validar o no los conocimientos que se debían abordar, profundizar, replicar y profundizar... Los otros saberes que no alcanzaran con los mínimos establecidos por el método científico y la razón moderna, serían desechados y quedarían relegados a la categoría de saber popular... La colonialidad del poder que entraba a controlar las esferas del saber: la colonialidad del saber en esencia.

“(...) es lo que hacen con los ratings, es decir, la universidad que mejor ranqueada esté, es la que más poder tiene. Y es la que tiene más poder no solo nuevamente frente al saber, sino en cuanto a las tomas de las decisiones políticas dentro de los estados transnacionales, porque son estados transnacionales, no solamente los estados, pues todavía existen los estados nacionales pero estamos en una transnacionalización del estado mismo, que efectivamente depende de las dinámicas económicas pero esas dinámicas aún continúan atadas, (...) continúan basados en el sistema mundo capitalista... O sea, no hay nada que hacer ahí (risas) (...)”. (Guerra, 2017)

Vigencia y actualidad de la violencia epistémica

Frente al tema de la utilización de la violencia epistémica, el profesor Pacho Guerra argumentaba que comprendía dicha categoría, pero vista desde Bordieu quien hablaba de la existencia de una violencia simbólica

“(...) arranco de Bordieu para entender el problema de la violencia simbólica, que es una violencia epistémica, que es la imposición de formas de conocimiento de saber, de colonización del saber, a otras comunidades a otras culturas, ¿cómo le impongo yo a otros mi forma de pensar?, que efectivamente este sistema-mundo-capital está con la violencia simbólica, ahí hay violencia epistémica,

incluso nosotros, nuestra generación fue educada en una violencia... bueno yo la llamo simbólica, que es la violencia epistémica pero tiene que ver con todo el problema de la manera como entendemos el conocimiento y el saber, incluyendo dentro de eso mismo el marxismo, no lo excluyo, digo, el marxismo también educó a través de una violencia simbólica, ejerció una violencia epistémica en los procesos de formación. (...)

La historia nuestra ha sido montada sobre una violencia epistémica y por eso ha sido casi que imposible revertirla en términos de entenderla, es decir, todavía los maestros enseñan el “descubrimiento” y eso me preocupa a mí, en ciencias sociales están hablando del descubrimiento cuando hubo todo un proceso de invasión, ahora, hace poco pasó el 12 de octubre y se hizo una campaña fuerte sobre la invasión en América y uno alcanzaba a mirar que todavía la gente pensaba en el descubrimiento y otros más en... matizando el discurso no en la invasión y el genocidio que se cometió, sino en el encuentro de dos culturas, cuando una cultura epistémicamente fue violenta con la otra y se impuso, el caso desde lo epistémico y lo religioso no sé si se pueda entender así, pero yo si lo entiendo así. Ejemplo, (...) la catedral que hay en Méjico, la montaron sobre un palacio indígena azteca, en cuzco en Perú pasa igual, aquí no montaron sobre un centro de adoración indígena muisca, pero Monserrate y Guadalupe eran centros de adoración indígena y ¿qué montaron?: iglesias. La última que montaron fue la de la peña, que los indígenas a finales del siglo XIX y principios del XX, iban todavía allá a hacer la festividad con la chicha y a hacer la ritualidad indígena y efectivamente había que ejercer una violencia epistémica desde, bueno las teorías judeo-cristianas que se aplican en el caso nuestro, digamos ahí hay unas violencias de tipo efectivamente epistémico, que uno choca pues cuando yo estudie la licenciatura eso no se hablaba...”. (Guerra, 2017)

Por su parte Ávila en su respuesta, plantea algunas tesis que concuerdan bastante con la mirada que tiene el profesor Guerra. Por ejemplo, se aprecia encuentro en cuanto a la

concepción referente al capitalismo cognitivo y su indudable cercanía con procesos de violencia epistémica

“(…) actualmente se está hablando del capitalismo cognitivo, de la violencia cognitiva. Pienso que son acercamientos dentro de la violencia epistémica. Cuando hablamos de la violencia epistémica, hablamos del capitalismo cognitivo, debemos saber de dónde aparece el cuento de la violencia y nosotros decimos que solamente haciendo una traducción histórica de nuestros pueblos podemos entenderlo. No se puede como que los malos son ellos y los buenos somos nosotros, claro que de eso tampoco se trata. Se trata de mirar hasta dónde es posible hacer una reflexión (...). Hay un libro muy interesante que hay que analizarlo y es el del Common Wealth publicado por Michael Hardt y tiene un cuento muy interesante que tampoco lo asumimos entero pero que me parece interesante, ¿hasta dónde va la posmodernidad?, ¿la posmodernidad es una o son varias? Dice la posmodernidad es dual y al ser dual mira una modernidad a la europea y mira otras modernidades. Y dice que el descubrimiento de América no lo podemos mirar por el hecho de que los malos llegaron, que eran violentos, no, no, eso tampoco porque aquí también se resistió, hubo confrontamientos, hubo guerras, entonces dice tampoco se mira como ese hecho. Toca mirarlo desde otra forma”. (Ávila, 2017)

Dualidad de la violencia epistémica

En este aparte de la narrativa, el profesor Ávila explica como la violencia epistémica no puede ser entendida como de una sola vía, por el contrario, afirma que tal tipo de violencia debe comprenderse como una forma que se expresa en doble vía. Para ello pone como ejemplo el proceso de independencia de Haití en el que observa como a partir de su constitución, se aplica otro tipo de violencia epistémica pero dirigida a los blancos. Una revolución que cambia por completo el panorama que hasta ese momento se venía presentando. A continuación, prosigue el profesor Ávila:

(...) los pueblos del sur también eran violentos y operaban con violencias de tipo epistémico, de pronto hasta sí, pero ¿cómo?, me interesa es cómo va a analizar la violencia a partir de la biopolítica y del biopoder. Él va a colocar un caso interesante que es el de Haití. Él dice, Haití es clave para tenerlo en cuenta en esto. Haití es la primera revolución que se da con otras concepciones diferentes. Algunos dicen que es una violencia epistémica que opera el pueblo de allí, porque ese pueblo, en el artículo 5 de la Constitución va a decir, de ahora en adelante todos los habitantes de Haití son negros. Al decir esa frase, es una revolución porque es una violencia epistémica. ¿Cómo así que a partir de ahora todos somos negros? Es decir, los blancos a partir de ahora son negros. El azul es negro, todos son negros. Esa es una violencia epistémica para decirle al otro cuidado con la violencia epistémica porque nosotros también actuamos con violencia epistémica, es decir: a partir de hoy así usted sea blanco, sea mono, todos somos negros. Ese debate es interesante analizarlo. (...) La violencia epistémica estaba ahí. (...) A partir de ahora somos negros es que los derechos humanos, como decía usted, los derechos del hombre dentro de todo el proyecto de la revolución francesa, hay derechos del hombre, pero del hombre blanco y entonces los de Haití le dicen ¿y entonces nosotros? Ustedes no existen. Pero cuando empieza la revolución de Haití, ya somos negros, ya somos una revolución de negros también para blancos, es diferente y los vamos a incorporar a ustedes como negros, o sea los tenemos en cuenta porque decimos que todos son negros. (...) Digo que la violencia epistémica debe tenerse en cuenta dentro de los proyectos y saber cómo se percata uno de donde se ejerce o no la violencia epistémica. Porque la violencia ahora se incorpora, en parte, del mismo ser, o sea que la violencia ya no la ejerce el otro sino que la ejerce uno mismo; (...) habría que mirar nuevamente a Frantz Fanon porque es quien empieza a hablar sobre este cuento de la violencia y cómo la violencia epistémica tiene múltiples nombres (...). (Ávila, 2017)

El profesor Víctor menciona el texto “Common Wealth” de Hardt y Negri en el cual los autores expresan que

“Tampoco es tan real ese cuento de que ustedes los pobres, ustedes los humildes, ustedes no saben nada, no. Ellos sabían e indudablemente la guerra la libraron de otra forma y se perdió, pero podría pensarse, dice él, en una especie de encuentro, encuentros que se dan y no podemos decir que todos los que vinieron eran malos, tanto que hubo encuentros culturales. Él coloca los ejemplos de Méjico en relación a la ciudad mejicana, dice, si eran malos y mataron a medio mundo, pero incorporaron dentro de sus instituciones y corporaciones colocaron instituciones aztecas, incorporaron la forma de entender al mundo dentro de los aztecas, a pesar de que barrían, incorporaban y eso permitió que no se perdiera. (...) Violencia epistémica ahí no hubo porque la incorporaron. No, la ciudad azteca nos sirve para dominar y la incorporaron. Dice Negri que tampoco es el cuento así tan ... hay que mirar eso”. (Ávila, 2017)

La emergencia paradigmática como movimiento incesante

El profesor Sandoval argumenta que la existencia de una violencia epistémica está completamente relacionada con la existencia de paradigmas que se van imponiendo, se hacen hegemónicos y que allí está implícita la violencia epistémica:

“En principio, la emergencia de paradigmas, es válida en tanto sea sólo emergencia, pero en tanto esa emergencia se cree con paradigmas, va a pasar lo mismo que con la unión de paradigmas, se va a anquilosar, va a terminar imponiéndose, va a terminar hegemonizándose y mostrándose como una forma de ser y después debe haber una lucha de conocimientos para romper ese paradigma. La emergencia debe ser un movimiento incesante. Qué pasa con los diez paradigmas, incluso los paradigmas revolucionarios, se estancaron, dejaron de moverse y hoy tenemos una vaina de ladrillo, de materialismo dialéctico, ver su cientificismo, ver su capitalismo, ver sus positivimos, porque dejaron de moverse en su tiempo, porque cuando estuvieron moviéndose tuvieron sus mejores frutos del conocimiento o de la misma vida. Dejan de moverse y pasa

como con las revoluciones, se estancan. La emergencia paradigmática no puede correr ese riesgo y subirse a un paradigma, sino debe quedarse como un movimiento constante.

Eso relacionado con la violencia epistémica, toda imposición es una violencia, más toda violencia es necesaria. Ese trabajo de grado que usted está haciendo no puede irse orientado a que se acabe la violencia, no, necesitamos la violencia porque ese es el motor de la actividad humana, como víctima de la violencia epistémica, pues obviamente busco la forma de hacerle frente a eso y de luchar, no hay mejor contrincante, que contrincante vivo. El día que yo con mis ideas de pensamiento alternativo que me gustaría formar, y el día que logre la meta, se muere el pensamiento alternativo, se muere todo porque se volvería en un aparato de violencia, frente a lo que no es como ese paradigma. Entonces tiene que ser atacado, desdeñando, y mirado con desprecio o como una rareza exótica. Hace un tiempo sí pensaba que tenemos que anteponernos y ponernos al mismo nivel de los demás, no, el nivel finalmente no existe, es una cuestión netamente subjetiva, dónde usted se quiere ubicar: encima, debajo, o de lado. Creo que todo debe tener movimiento, todo debe estarse moviendo. (...) El concepto de emergencias epistémicas, es sencillamente el academicismo, no hay nada más violento académicamente que le pongan a hacer un trabajo citando fuentes, si usted no puede hacer una entrevista, si no nombra uno o dos autores que digan lo que usted ya ha dicho, qué más violencia que eso. En mi trabajo de grado, tenía una idea y escribía y escribía y luego tenía que darme fute, violentarme buscando un autor que dice cosas que yo ya pienso, sin necesidad de haberlo leído. O haber tenido que ver a alguien porque si nadie lo ha dicho, no existe. Que más violento epistémicamente que eso, y en el colegio se da totalmente y es necesario que se dé, porque eso mueve". (Sandoval, 2018)

Sandoval se acerca en este punto a lo que el profesor Guerra observa como la continuidad de la violencia epistémica en la actualidad cuando argumenta que

“(…) en este momento todavía tenemos una violencia epistémica, cuando a usted lo obligan en la práctica del aula de clase que su estudiante sea competente, ojo... y que rinda en las competencias ciudadanas, cuando se practiquen las pruebas estandarizadas del estado, las pruebas saber, o cuando se practique la prueba PISA, están ejerciendo toda una violencia simbólica, que se convierte a la final en una violencia epistémica”. (Guerra, 2017)

El profesor Tuta Alarcón por su parte advierte que la violencia epistémica se implantó en nuestros países desde el control lingüístico en donde la más mínima comunicación debía hacerse en el lenguaje hegemónico cosa que a la postre nos llevó inevitablemente a quedar en una posición de completa subordinación frente al conquistador europeo.

“(…) hay espacios en esta geografía tan diferente de América Latina en que es difícil recuperar ciertos idiomas, porque se perdieron y todos sabemos que existió una violencia epistémica que comenzó por prohibir las lenguas, por ejemplo, en el altiplano cundiboyacense en Colombia se perdió en primer lugar el chibcha que era el idioma de los muiscas y a pesar que algunas comunidades católicas habían elaborado gramáticas para la recopilación, esas gramáticas, creo que en la época de Carlos III, fueron recogidas y destruidas, deben quedar algunas que prueban la existencia de dichos textos del idioma chibcha. Entonces privaron a la gente de pensar en su propio idioma y nos toca seguir pensando en la lengua hegemónica, la lengua dominante, transformándola, desde luego no se trata ya solamente del español de la península ibérica, sino del español latinoamericano. No hablamos solamente con el castellano de Cervantes, aunque sí hemos mirado sus métodos, técnicas de escritura como se ve en García Márquez, pero hay una creación propia. En ese sentido es lo del pensamiento propio y lo de creación propia que tiene que enfocarse”. (Tuta, 2018)

A pesar de la aniquilación idiomática, el proceso de creación a partir de un pensamiento latinoamericano propio se continuó manteniendo y según el profesor Tuta Alarcón es lo que se debe seguir potenciando.

“(…) en ese sentido hay avances muy importantes en varios países de América Latina. En Paraguay, el idioma guaraní está en igualdad de condiciones con el idioma hegemónico. Allí no hay hegemonías, sino que en todas las actividades oficiales y académicas se usan las dos lenguas. Entonces hay una insurgencia del idioma originario, cosa supremamente importante para seguir pensando el mundo de manera insurgente. En los países en donde pudieron sobrevivir las lenguas en el mundo Andino, Perú, Bolivia, sobrevivió el quechua y el aymará. Pues hoy, hay una posibilidad de rescatar los tesoros culturales que están encerrados en esos idiomas y que deben ser vertidos para que sirvan para el pensamiento crítico actual”. (Tuta, 2018)

No sólo se logra evidenciar a la violencia epistémica como imposición del relato hegemónico moderno, sino que a su vez se crean las condiciones de subalternización de otras epistemes.

Como se puede apreciar, hablar de la violencia epistémica se vuelve un punto en ebullición, quizá porque hace parte de los nuevos discursos que se están materializando a partir de la generación de nuevas investigaciones, porque es una categoría que hace parte del nuevo movimiento intelectual que propende por generar un giro epistémico, lingüístico y de interpretación. Es una discusión hermenéutica que sustenta la misma comprensión que puede surgir alrededor de las nuevas teorías emergentes en las que nos encontramos ubicados. Tal vez es importante subrayar aquí que precisamente, esta intención dialógico/discursiva se quiere apartar del ejercicio hermenéutico tradicional (moderno-colonial), y más bien, ubicarse del lado de una ruptura epistémica, que acude a una hermenéutica diatópica o pluritópica, como hermenéutica del diálogo intercultural cosmopolita, que nos permita ampliar los horizontes de comprensión del mundo.

CONCLUSIONES:

A esta altura de la disertación se ha logrado establecer que el problema de investigación sobre la configuración de la subjetividad política y epistémica de los profesores de ciencias sociales en la actualidad, resulta fundamental al momento de hacerle frente al proyecto de dominación epistémica global creado por la tradición eurocéntrica moderna. De igual forma, resultan más claras varias propuestas políticas y académicas que han venido emergiendo desde lugares de subordinación periférica que casi no eran tenidas en cuenta y que cargan con todo un cúmulo de nuevas formas de interpretación y de creación, formas ligadas a procesos de descolonización que llevan siglos de camino pero que aún hoy mantienen su esencia de resistencia.

Se puede considerar que se ha cumplido con el objetivo general planteado en tanto que en el recorrido a través del contexto teórico, se ha puesto en evidencia una amplia emergencia epistémica y paradigmática que se manifiesta no solo en los altos círculos del conocimiento, institutos y universidades de casi todas las latitudes del planeta, sino que ya estos discursos han logrado permear nuestras subjetividades y por ende los discursos como profesores de ciencias sociales, pues a partir de enfoques poscoloniales e incluso con aperturas posoccidentales, empezamos a replantear no sólo los discursos mismos y a centran las reflexiones en cómo emplear nuevas prácticas pedagógicas y académicas. Los docentes entrevistados, demuestran que han logrado interiorizar conceptos y categorías de esta nueva emergencia paradigmática, lo que los ha llevado a plantearse escenarios de ruptura y confrontación con estamentos, prácticas e instituciones que a lo largo de mucho tiempo vienen siendo las hegemónicas. Ha sido revitalizante escuchar sus apreciaciones alrededor de la importancia de buscar en las raíces del ser latinoamericano y sus ciudadanías emergentes.

En cuanto a los objetivos específicos, el marco teórico y el ejercicio dialógico realizados permitieron comprender las formas históricas concretas como se fueron configurando las subjetividades individuales y de generación, puesto que la mayoría de los docentes en cuestión recibieron la influencia libertaria de lo que Wallerstein llamó “La revolución mundial de 1968-

1971”, no sólo de Paris o de la Universidad de Berkeley, sino los trágicos hechos de la Plaza de Tlatelolco, la emergencia del “poder negro” en Estados Unidos hace medio siglo; la caída del sistema eurosoviético al final de los años 80 y la emergencia de los estudios subalternos desde la periferia del sistema mundial. Aquí se puede concluir que la formación de la subjetividad política de tres de los maestros estuvo muy ligada a las ideologías revolucionarias de la década del 70 y por ello su formación en marxismo es digna de resaltar.

Por otra parte, se mostró que en esa época no habían estructuras tan disciplinares y específicas, el fraccionamiento del conocimiento apenas iba avanzando a medida que pasaba el tiempo, surgiendo una especialización epistemológica que iría parcelando el conocimiento en ramas cada vez más delimitadas. Además, los paradigmas de formación eran completamente diferentes pues se vivía en un contexto de guerra fría en donde el paradigma de un mundo capitalista se enfrentaba a diario en los claustros universitarios con la alternativa socialista. Aunque aún no aparecían conceptos poscoloniales en sí, si se evidenciaban unas intenciones marcadas de realizar una re-lectura de la realidad, de mirar de otra forma, incluso se observan ya algunos ejercicios de re-elaboración y re-construcción de la historia latinoamericana. Iniciaba el enfrentamiento entre lo clásico y lo emergente.

En lo referente al reconocimiento del nivel de comprensión epistemológico que se manifiesta en los discursos de los docentes de ciencias sociales, se puede acotar que el trabajo entrelazó las narrativas recogidas desde tres niveles de discusión teórica los cuales arrojaron las siguientes reflexiones y conclusiones.

El primer nivel de disertación se centró en el origen de la modernidad y la construcción del discurso eurocéntrico impuesto como paradigma a las diversas periferias del sistema mundial, pero también examinó el surgimiento de las teorías postmodernistas en el centro del sistema mundial y en la emergencia de la teoría crítica postcolonial en la periferia. De este apartado se puede concluir que emana un movimiento intelectual emergente que hace resistencia desde enunciados y conocimientos propios, generando variedad de polifonías críticas entre las que se encuentran las epistemologías del sur.

El segundo nivel de la disertación entró en el campo del aporte discursivo del docente de las ciencias sociales y la deconstrucción de la colonialidad del saber, de donde se desprendieron importantes elementos conclusivos relacionados con el surgimiento de prácticas alternativas que promueven racionalidades dialógicas y que permiten des-cubrir una historia común desde el sur, evitando fragmentaciones artificiales que sólo desdibujan el conocimiento propio de nuestra América. Uno de los profesores entrevistados propuso ubicar al pensamiento crítico en la educación inicial porque lo considera el lugar ideal, pues los estudiantes más pequeños tienen mayores posibilidades de pensar críticamente, mientras que para los adultos se hace necesario pasar por un proceso de descolonización epistémica y discursiva.

El tercer nivel de disertación exploró el tema de la subjetividad política, en donde la idea de aportar en la construcción de otros mundos posibles orientó el análisis. Aquí se puede resaltar que la capacidad de agenciamiento, apertura y emprendimiento no sólo debe ser individual, sino que definitivamente se debe optar por alcanzar niveles de nucleamiento y colectivización de las subjetividades políticas. Esto nos llevó a comprender la importancia de potenciar las subjetividades políticas de los docentes de ciencias sociales en cuanto pueden llegar a ser poder que constituye, poder que se manifiesta y que resiste a lo hegemónico, a lo constituido. Los maestros de ciencias sociales deben continuar de manera continua con la tarea histórica de liderar iniciativas, fortalecer espacios y potenciar acciones dirigidas al reconocimiento y al real posicionamiento de los grupos excluidos en la construcción del poder epistémico.

Respecto al aporte de los docentes de ciencias sociales en el des-cubrimiento de la condición de subalternidad, se puede presentar la dicotomía entre poder constituyente y poder constituido, donde la necesidad de fortalecer y generar nuevas subjetividades que logren romper con intereses particulares y que logren trascender la esfera privada individual, hacen parte vital del gestionamiento de subjetividades políticas, en donde opciones y posibilidades sean de índole colectivo, enfocadas a alcanzar el bien común y a superar las condiciones de subalternidad epistémica. Mediante el diálogo generado durante la realización de las entrevistas y luego del análisis crítico del discurso, cruzado entre cada uno de los maestros entrevistados, se ha hecho evidente no sólo el aporte discursivo y pedagógico-práctico de los colegas

docentes, quienes con su propio esfuerzo por superar la subalternidad epistémica tradicional, han puesto en evidencia las variadas aristas que vienen emergiendo en la intención de contribuir en el denominado giro epistémico.

Una de las cosas que se evidenciaron es que no existe una mirada única respecto a la interpretación que se pueda hacer frente a la emergencia paradigmática, no se visualiza una sola vertiente, sino que por el contrario es recurrente encontrar varias miradas con diversas interpretaciones. No es que dichas miradas confluyan armónicamente, sino que por el contrario se encuentran múltiples interpretaciones acerca de la emergencia paradigmática poscolonial. Del mismo modo, se logra concluir que no se puede ubicar una subjetividad política como tal, puesto que lo que se están configurando son subjetividades epistémicas plurales que a pesar de estar situadas y responder a condicionamientos sociales, políticos, económicos, educativos y culturales, hacen resistencia a la dominación desde la vinculación colectiva y desde la consolidación de espacios alternativos en educación, como el proyecto pedagógico latinoamericano.

Comprender como se ha configurado la subjetividad política de los docentes de ciencias sociales desde postulados poscoloniales, nos llevó a entender como algunos intelectuales de las ciencias sociales comparten aquella visión de que la teoría vital debe ser volver a las raíces, pero desde categorías propias e incluso desde otras que apenas están igualmente emergiendo. Sin embargo, otro grupo de teóricos manifiestan que este ejercicio de re-elaboración y de re-lectura ancestral no puede llevarse a cabo desde la exterioridad de aquellos pueblos que se pretenden re-significar, sino que la única manera de llevar a cabo dicho objetivo es desde adentro del mismo pueblo en cuestión. O sea que únicamente se podría llegar a interpretar adecuadamente la historia ancestral de tal o cual pueblo si en la práctica se vive dentro de su cotidianidad. Un tercer grupo de pensadores y de profesores por su parte, prefieren no estar completamente de un lado, pero tampoco del otro, y más bien hacen su construcción teórica y discursiva desde un estado intermedio, en donde se comprende que existen conocimientos anulados y tergiversados que ya no pueden recuperarse, pero de igual forma, comprenden que algunas categorías actuales permiten hacer una lectura, parcial si se quiere, de una nueva re-

interpretación de aquello negado por los metarrelatos modernos. Este tercer grupo es el que habla de un momento de transición paradigmática, como es el caso de Boaventura de Sousa.

De igual forma, vale la pena resaltar aquí que lo que si se comparte casi de forma unánime es que es casi que urgente y necesario realizar un cambio de referentes, es inminente que el lugar de enunciación cambie no solo de posición geográfica, que deje de estar ligado a los centros y se ubique precisamente en aquellas periferias del conocimiento que fueron relegadas. Léase esto como un renacer del sur epistémico, frente a las pretensiones de universalidad, veracidad y razonabilidad moderna. Los cuatro profesores entrevistados comparten la idea de recuperar aquellos conocimientos que permitan encontrar las raíces identitarias que como pueblo grande latinoamericano permanecen aún sumergidas en gran cantidad de intelectuales aún desconocidos, pero que perviven en lo más profundo de la idiosincrasia indígena, campesina, afrodescendiente, de las mujeres, etc., que se siguen manifestando en prácticas otras que permean y dan vida a grandes grupos de personas que no se identifican con estructuras hegemónicas ni imperiales.

Vale la pena reflexionar sobre la siguiente aseveración que se evidenció en varios apartes de las entrevistas en profundidad realizadas, y es la que dice: “no todo lo europeo es necesariamente eurocéntrico”. En dicha frase se puede encontrar similitud con aquel postulado que plantea que no todo lo moderno es precisamente negativo, pues decirlo sin más significaría que muchos de los avances del pensamiento básicamente quedarían sin piso. Afirmar que todo producto de la modernidad es “malo” llevaría a pensar por ejemplo que el discurso de los derechos del hombre y del ciudadano (germen del discurso de los derechos humanos), no significó un avance trascendental para la historia de la humanidad. Incluso, negar la importancia que tiene aún la teoría crítica moderna o la teoría crítica económica que hace Carlos Marx, sería en la práctica retroceder siglos atrás en la acumulación del pensamiento humano.

Por lo pronto, se puede apreciar que la reflexión epistemológica emergente es mucho más profunda y avanzada que las prácticas resultantes de dichas reflexiones. O dicho de otra manera, las prácticas más prudentes, mejor elaboradas aún no se logran visualizar de una manera clara, mientras que los discursos ya han alcanzado otros niveles de mayor

comprensión. Los maestros que ya hemos interiorizado un poco más los discursos y teorías poscoloniales, emergentes y contrahegemónicos, aún resbalamos a la hora de poner en práctica dichas teorías emergentes. Analizando y entrelazando las respuestas obtenidas en las entrevistas, se logra apreciar que aunque aparecen nuevas acciones, nuevas prácticas pedagógicas, no existen orientaciones claras frente a características y especificaciones puntuales de agenciamiento. Habría que tener en cuenta que la presente investigación se inclinó primariamente por indagar más en los aspectos teóricos y discursivos de los maestros más no en sus ejecuciones e iniciativas de índole práctica. Sería una interesante línea de continuación investigativa el profundizar en los aspectos metodológicos y prácticos de los docentes de ciencias sociales, analizar sus producciones académicas y sus publicaciones regulares.

Personalmente, como maestro de ciencias sociales, me invade a diario la necesidad de resignificación de mi propia labor docente. Al ver a algunos pares míos, enseñando aún “el descubrimiento de América” sin mayor asomo de enojo acumulado, o al presenciar pruebas estandarizadas que apuntan únicamente a la recordación de una simple fecha, más no se preocupan siquiera de trascender un poquito en la real significación que pudiera haber tenido dicho momento histórico, son aspectos que me llevan a concluir sin duda alguna, que la presente investigación más que terminar, apenas está iniciada, es completamente válida por cuanto el conocimiento, la historia, la verdad y la memoria, se han convertido en un campo en disputa. La trascendencia de esta investigación adquiere aún mayor relevancia: nuestros discursos como maestros no pueden ser los mismos, el esfuerzo por fomentar subjetividades políticas epistémicas y contrahegemónicas debe ser nuestro derrotero.

El preguntar sobre los lugares y las formas de configuración de las subjetividades políticas de los maestros, precisamente tiene que ver con la necesidad de erradicación de una subalternidad epistémica impuesta a sangre y fuego que aún se manifiesta en nuestro propio sistema educativo. Por ello, me atrevo a concluir que es una investigación inconclusa, completamente abierta y quizá bastante utópica. Por fortuna, entre las conclusiones finales no aparecen miradas únicas o cerradas, y por el contrario nos encontramos con epistemologías y realidades múltiples, con subjetividades plurales y diversas y en medio del surgimiento de pedagogías emancipatorias nustramericanas.

Para terminar, quisiera plantear aquí una última conclusión que me deja la realización de esta investigación y tiene que ver precisamente con la rigurosidad y validez científica de los trabajos de grado que se vienen realizando en los claustros universitarios. Si bien a lo largo del trabajo se ha venido criticando el rol de la universidad, como lugar central no sólo de reproducción sino de generación del conocimiento hegemónico, también es clave comprender que allí también surgieron los modelos y métodos de validación científica que permanecen tanto en las ciencias naturales como en las ciencias sociales. Estos requisitos de grado hacen parte de las pretensiones de universalización epistémica que se pretenden combatir en esta misma investigación. Boaventura de Sousa propone realizar una transgresión metodológica en dónde se pueda llegar a una tolerancia discursiva entre autores, visiones, modelos y paradigmas. Es bastante raro plantearlo de esta manera, pero precisamente me llama la atención cómo de una parte (teórica y discursiva) se intentan cambiar los referentes epistémicos, se comprende la necesidad de generar giros lingüísticos y metodológicos, pero en el momento de llegar a algunos escenarios específicos como el que nos atañe, contradictoriamente se aprecia que se siguen manteniendo unos esquemas, unas especificaciones, en últimas, el molde en el cual se presentan los resultados, continúa siendo el mismo que ha venido ejerciendo la hegemonía metodológica en las universidades. Llámese monografía, proyecto, pasantía, el mecanismo de validación sigue vigente.

Si asumimos que la subjetividad política indica asumir una posición y hacer visible su poder en la sociedad, ¿quizá sea más agenciante o más potente impulsar una indisciplinabilidad o unas prácticas más a-metodológicas? ¿Será que de esta manera se logran mayores efectos de resistencia al orden hegemónico imperante? Por lo menos deberíamos comenzar intentándolo, teniendo como presupuesto que la emergencia paradigmática debe ser un movimiento incesante que no sólo se debe concentrar en el ámbito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMIN, S. (1989). *“El eurocentrismo”*. Siglo Veintiuno Editores. México.

ALIMONDA, H.; TORO, C. & MARTÍN, F. (coordinadores) (2017). *“Ecología política latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica”*. Volumen 1 y 2. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.; Universidad Autónoma Metropolitana. México. Ciccus. Buenos Aires.

ALVARADO, S.; RUEDA, E. & OROZCO, G. (editores) (2017). *“Las ciencias sociales en sus desplazamientos. Nuevas epistemes y nuevos desafíos”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.; Universidad de Manizales. Manizales.; Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Bogotá.; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto de Bioética. Bogotá.; Universidad Simón Bolívar. Barranquilla.; Action Research Network of the Americas (ARNA). Washington.

AGUILERA, A. (2014). “Subjetividades políticas y memoria larga”. En: “Subjetividades políticas en movimiento(s). La defensa de la universidad pública en Colombia y México”. Universidad Pedagógica Nacional – Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

BAUTISTA, R. (2014). *“La descolonización de la política. Introducción a una política comunitaria”*. Plural Editores. La Paz, Bolivia.

BARACALDO, M. (2011). *“La subjetividad en la formación de maestros”*. Revista Nómadas. N° 34, abril, 2011. Universidad Central. Bogotá, Colombia.

BLANCO, J.; CASTILLO, H. & GUERRERO J. (2013). *“La constitución del sujeto en los estándares básicos de competencias en ciencias sociales: una mirada desde la colonialidad del poder, saber y ser”*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) – Universidad Pedagógica Nacional.

CABALUZ, F. (2015). *“Entramando pedagogías críticas latinoamericanas. Notas teóricas para potenciar el trabajo político-pedagógico comunitario”*. Editorial Quimantú. Colectivo Diatriba. Escuela Pública Comunitaria. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

CARVAJAL, A. (2010). *“La formación de la subjetividad docente. Una interpretación de las posibles de ser docente hoy desde la mirada de los estudiantes de la UPN”*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) – Universidad Pedagógica Nacional.

CASTRO-GÓMEZ, S. (2005). *“Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”*; en: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

CASTRO-GÓMEZ, S. & GROSFUGUET, R. (editores) (2007). *“El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

CINDE. (2015). *“Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud”*. Volumen 13, Nº 2, julio-diciembre. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Universidad de Manizales. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Maestría en Desarrollo Educativo y Social (convenio Universidad Pedagógica Nacional-CINDE). Manizales, Colombia.

COLORADO, C. (2010). *“Una mirada al Análisis Crítico del Discurso. Entrevista con Ruth Wodak”*. Discurso y Sociedad. Volumen 4(3) 2010, pp. 579-596. Universitat Pompeu Fabra.

CORONIL, F. (2005). “*Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo*”; en: “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

DIAZ, C. (2006). “*Subjetividad docente y resistencias culturales: entre la construcción instrumental y la posibilidad del sentido como creación*”. Revista Actualidades Pedagógicas. N° 48: 95-103, enero-junio de 2006. Santa Marta, Magdalena.

DUSSEL, E. (1973). “*Hacia una filosofía de la liberación latinoamericana*”. Editorial BONUM. Buenos Aires, Argentina.

----- (2005). “*Europa, modernidad y eurocentrismo*”; en: “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

ESCOBAR, A. (2005). “*Más allá del tercer mundo. Globalización y Diferencia*”. ICANH – Instituto Colombiano de Antropología e Historia; Universidad del Cauca.

----- (2007). “*La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*”. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas, Venezuela.

----- (2014). “*Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*”. Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA). Ediciones UNAULA. Medellín, Colombia.

FAIRCLOUGH, N. (1995). “*General introducción*”. En: “*Critical discourse analysis. The critical study of language*”. London and New York: Longman, pp. 1-20. Traducción de Navarro Federico. En: www.discurso.wordpress.com

FERNANDEZ, M. (2013 a). “*Zapatismo o barbarie. Apuntes sobre el movimiento zapatista chiapaneco*”. Fundíbulo Ediciones. Argentina.

----- (2013 b). “*La discusión Modernidad / Posmodernidad revisitada*”. Fundíbulos Ediciones. Argentina.

FOUCAULT, M. (1972). “La arqueología del saber”. Siglo XXI. México.

GÁVILAN, V. (2012). “*El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*”. Ñuke Mapuförlaget. Santiago de Chile.

GIRALDO, S. (2003). “¿Puede hablar el subalterno? Gayatri Chakravorty Spivak”. Revista Colombiana de Antropología, vol. 39, enero-diciembre, 2003. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia.

GÓMEZ, E. & otros. (2014). “*Diversidades y decolonialidad del saber en las ciencias sociales y el trabajo social*”. Universidad de Antioquia. Pulso & Letra Editores. Medellín.

GONZÁLEZ, F. (1997). “*La subjetividad social y su expresión en la enseñanza*”. Universidad de La Habana. En: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1997000300008

----- (2007). “Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información”. Editorial McGraw-Hill. México.

HARDT, M. & NEGRI, A. (2005). “*Imperio*”. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona.

HENGEMÜHLE, A. (2005). “*Subjetividad: el desafío de integrar el sujeto en la educación*”. Revista Lasallista de investigación. Volumen 2, número 1, enero-junio. Antioquia, Colombia.

HERRERA, J. (2010). “*La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*”. Ediciones Ántropos. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). Bogotá.

HERRERA, G. & LARIOS K. (2012). *“La constitución de subjetividades. Fundamento para pensar la formación del maestro”*. Universidad de San Buenaventura. Bogotá.

HIDALGO, F. (2014). *“Subjetividad social en los discursos de docentes de establecimientos educacionales de la región metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación”*. Universidad de Chile. Santiago, Chile.

JIMÉNEZ, A. & TORRES, A. (compiladores) (2006). *“La práctica investigativa en ciencias sociales”*. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional, UPN. Bogotá, Colombia.

JIMÉNEZ, J. (2011). *“La subjetividad del maestro en Colombia: La tensión entre la formación institucional y las prácticas de formación. (1960-2000)”*. En: Educación y ciudad. Colombia.

LANDER, E. (compilador) (2005). *“Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”*. En: *“La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales”*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2012). *“El Estado en los actuales procesos de cambio en América Latina: proyectos complementarios/divergentes en sociedades heterogéneas”*; en: *“Más allá del desarrollo”*. Fundación Rosa Luxemburgo; Abya Yala.

MARTINEZ, C. & CUBIDES, J. (2012). *“Acercamientos al uso de la categoría de subjetividad política en procesos investigativos”*; en: *“Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos”*. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Bogotá, Colombia.

MEZZADRA, S. & otros. (2008). *“Estudios postcoloniales. Ensayos fundamentales”*. Traficantes de Sueños Editores. Madrid, España.

MIGNOLO, W. (2005 a). http://comunicacionyeducacion.sociales.uba.ar/files/2012/12/walter-mignolo_postcolonialidad_tristestopicos.pdf

----- (2005 b). “*La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*”; en: “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2005 c). “*Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: Lógica de la colonialidad y poscolonialidad imperial*”. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Tabula Rasa, número 3. Enero, diciembre. Bogotá, Colombia.

----- (2007). “*El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto*”; en: “*El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*”. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

----- (2015). “*Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 199 - 2014)*”. Ediciones Bellaterra. CIDOB. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Barcelona, España.

MONCAYO, V. (2015). “*Orlando Fals Borda. Una sociología sentipensante para América Latina*”. Siglo Veintiuno Editores. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

MOUFFE, CH. (2011). “*En torno a lo político*”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

PARAMO, P. (compilador) (2011) “*La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación*”. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.

PARDO, N. (2007). “*Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*”. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

PATIÑO, B; CÁRDENAS, J; MARTÍNEZ, R. (2014). “*La subjetividad política del maestro en diferentes espacios de aparición*”. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) – Universidad de Manizales. Medellín.

PENALVA, C.; ALAMINOS, A.; FRANCÉS, F. & SANTACREU, O. (2015). “*La investigación cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.ti*”. Pydlos Ediciones, Universidad de Cuenca. Ecuador.

PIEDRAHITA, C.; DÍAZ, A & VOMMARO, P. (compiladores) (2012). “*Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos*”. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Bogotá, Colombia.

----- (compiladores) (2015). “*Pensamientos críticos contemporáneos: Análisis desde Latinoamérica*”. Biblioteca Latinoamericana de Subjetividades Políticas. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Bogotá, Colombia.

PULGARIN, A. (2012). “*Construcción de subjetividad en y discurso en docentes investigadores en administración en la ciudad de Manizales*”. Universidad de Manizales. Manizales.

QUIJANO, A. (2005). “*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*”; en: “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2007 a). “La colonialidad a lo largo y lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”; en: “*La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Buenos Aires.

----- (2007 b). “*Colonialidad del poder y clasificación social*”; en “*El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*”. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

RESTREPO, E. & ROJAS, A. (2010). “*Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*”. Instituto de Estudios Sociales y Culturales Pensar. Maestría en Estudios Culturales, Universidad Javeriana. Editorial Universidad del Cauca. Popayán, Colombia.

RODRÍGUEZ, C. (2012). “*La constitución de sujetos maestros en las tensiones escolares*”. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.

RODRÍGUEZ, H. & MALAVER, R. (2011). “*El análisis del discurso como estrategia de investigación*”. En: “*La investigación en Ciencias Sociales: Estrategias de investigación*”. Universidad Piloto de Colombia. Bogotá.

RUIZ, A. & QUINTERO, M. (2017). “Catedra Doctoral N° 4. Educación, política y subjetividad”. Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Bogotá, Colombia.

SAUTU, R. (2005). “Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología”. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

SOUSA, B. (1998). “De la mano de Alicia”. Uniandes. Bogotá.

----- (2003 a). “Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la experiencia. Volumen I. Para un nuevo sentido común: La ciencia, el derecho y la política en la transición paradigmática”. Editorial Desclée de Brouwer. Bilbao, España.

----- (2003 b). “*La caída del Angelus Novus: Ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*”. Ediciones Antropos. ILSA. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colombia.

----- (2007). “Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria”. CLACSO. CIDES-UMSA. Plural Editores. La Paz, Bolivia.

----- (2009). “Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social”. CLACSO. Siglo veintiuno editores. México.

----- (2010 a). “Descolonizar el saber, reinventar el poder”. Ediciones Trilce. Montevideo, Uruguay.

----- (2010 b). “*Para descolonizar Occidente. Más allá del pensamiento abismal*”. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO. Prometeo Libros. Buenos Aires.

----- (2010 c). “*Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*”. Instituto Internacional de Derecho y Sociedad. Programa Democracia y Transformación Global. Lima, Perú.

SOUSA, B. & MENESES, M. (2014). “Epistemologías del Sur. Perspectivas”. Ediciones Akal. Madrid, España.

SVAMPA, M. (2008). “*Cambio de época. Movimientos sociales y poder político*”. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

TICONA, E. (2005). *“Lecturas para la descolonización. Taqpachani qhispiyasipxañani (Liberémonos todos)”*. Agroecología Universidad Cochabamba (AGRUCO). Universidad de la Cordillera. Plural Editores. La Paz, Bolivia.

VAN DIJK, T. (1999). “El análisis crítico del discurso”. En: *Anthropos*, septiembre-octubre. Barcelona, España.

----- (2002). “Discurso, conocimiento e ideología. Reformulación de viejas cuestiones y propuesta de algunas soluciones nuevas.”. Disponible en: www.discursos.org

WALLERSTEIN, I. (1996). “Abrir las ciencias sociales”. Siglo XXI Editores. México.

----- (2010). *“Las incertidumbres del saber”*. Editorial Gedisa. Barcelona, España.

WALSH, C. (2007). *“Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”*; en: *“El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global”*. Siglo del Hombre Editores; Universidad Central (Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos –IESCO-UC); Pontificia Universidad Javeriana (Instituto Pensar). Bogotá.

ZEMELMAN, H. (1989). “De la historia a la política. La experiencia de América Latina”. Siglo veintiuno editores. Universidad de las Naciones Unidas.

----- (2006). *“El conocimiento como desafío posible”*. Instituto Politécnico Nacional. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C. México, DF.

ANEXOS

Anexo # 1 - Preguntas a utilizar en las entrevistas

PREGUNTAS UTILIZADAS EN LAS ENTREVISTAS	
1.	¿Cuál ha sido su formación académica y cuál ha sido su trayectoria laboral?
2.	¿Qué diferencia encuentra usted entre la formación que recibió en su carrera y la que se imparte actualmente?
3.	¿Con qué paradigmas lo formaron a usted y cuáles son los paradigmas de la formación actual?
4.	¿Cuál de los teóricos vistos en su propia formación académica le sirvieron más y en qué aspectos?
5.	¿Sabe usted a que hace referencia la emergencia paradigmática?
6.	¿Cree usted que se requiere un nuevo paradigma que dé cuenta de los problemas económicos, sociales, culturales y ecológicos de la actualidad?
7.	¿Cuál es el sistema simbólico actual de la educación latinoamericana?
8.	¿Cómo lograr un cambio en el sistema simbólico latinoamericano?
9.	¿Qué opina de la propuesta de construcción de un paradigma propio para dar cuenta de los problemas latinoamericanos?
10.	¿Cómo se aporta a un cambio paradigmático desde las licenciaturas en Ciencias Sociales?
11.	¿Cree que en los paradigmas anteriores ha existido violencia epistémica?
12.	¿Considera usted que a través de la historia ha existido una violencia epistémica? ¿Qué opinión tiene usted del concepto de violencia epistémica?
13.	¿Cómo construir un pensamiento crítico latinoamericano?
14.	¿Cómo hacer para construir un modelo latinoamericano no autoritario en la educación, especialmente en la formación en ciencias sociales?
15.	¿Sabe en qué consiste el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo?
16.	¿Ha utilizado usted el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo en sus labores académicas? En caso afirmativo, ¿cómo lo ha hecho?
17.	¿Considera que los profesores de ciencias sociales forman sujetos políticos? ¿Por qué?
18.	¿Cómo se configura lo colectivo?, ¿Qué piensa de las acciones colectivas?
19.	¿Se puede decir que existe una subalternidad de conocimientos?
20.	¿Se podría hablar de la existencia de un capitalismo académico?
21.	¿Qué opina del pensamiento contra hegemónico que se viene gestando en los últimos años en Latinoamérica?
22.	¿Qué importancia tienen las teorías de la interculturalidad para la construcción de un nuevo pensamiento hegemónico?
23.	¿Cómo darle vida a una subjetividad in-sur-gente?
24.	¿Cómo enseñar ciencias sociales desde un mundo poscolonial?

Anexo # 2 – Entrevista realizada al profesor Francisco Guerra (15 de diciembre de 2017)

Vladimir: Bueno, buenas tardes, estamos con el profesor Francisco Guerra. Hoy es 15 de diciembre de 2017. Profe, la primera pregunta, ¿me recuerda cual ha sido su formación académica y cuál ha sido su trayectoria laboral?

Profesor Francisco Guerra: Vladimir buenas tardes, la formación académica mía es básicamente pues formado en la universidad pública, mi licenciatura tiene un nombre que ya no es común, es licenciado en ciencias de la educación con énfasis en ciencias sociales, tengo una especialización en educación para la cultura y la maestría en investigación social interdisciplinaria, de la universidad distrital Francisco José de Caldas, es decir una formación desde la universidad distrital prácticamente, todo el tiempo en la universidad distrital.

En la trayectoria laboral yo destacaría lo siguiente una fase inicial que tiene que ver con los procesos de formación de alfabetización de adultos mayores en la que básicamente, aun sin conocer muy claramente la teoría de paulo Freire comenzábamos a aplicar el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura a partir de las realidades sociales. Eso por un lado. Por el otro lado un fuerte énfasis que tuve en procesos de formación a nivel sindical, a nivel sindical en términos yo hice parte, orgullosamente lo digo, de la Asonal Judicial cuando Jaime Pardo Leal era el presidente, teníamos contradicciones con Jaime Pardo, eso tengo que ser claro y fuertes contradicciones, fuertes confrontaciones, pero también fuimos fuertes amigos en torno a estas discusiones, y efectivamente ahí en la escuela sindical yo logre hacer algún trabajo ya en el campo de lo sindical, no en el campo de lo educativo porque todavía estaba en proceso de formación como docente, como licenciado en ciencias de la educación ahí en la universidad distrital, o sea, jugaba con el sindicato de asonal judicial pero también jugaba con el consejo estudiantil de la universidad distrital, entonces eso fortaleció mucho el proceso formativo mío en la línea del marxismo de hecho en esa época todo el estudio de Lenin y posteriormente ya hacia finales de la carrera entramos a explorar con un grupo que llamábamos movimiento amplio socialista, que éramos cuatro (risas) cuatro estudiantes de universidades públicas, era uno de la nacional, uno de la pedagógica, uno de la inca e incluso uno que me llamaba mucho la atención que se formó en la cooperativa antigua, no en la cooperativa de ahora, de esa época, estoy hablando de la década del setenta y efectivamente nosotros comenzamos a estudiar a Trotsky, porque cuando nos formaron a nosotros nos formaron contra Trotsky, entonces eso nos abrió el espacio de llegar a Gramsci y con Gramsci plantear todas las teorías sobre los problemas del intelectual orgánico y del papel que tendríamos que jugar como docentes en el contexto ya de un proceso de formación.

Una segunda fase hermano, tiene que ver con el problema de mi trabajo ya después de licenciado me retiro de la rama judicial por supuesto, salgo de asonal judicial, ingreso a los colegios nacionales todavía existían en esa época, hoy en día ya no existen, e ingreso al colegio Emilio Cifuentes en Facatativá, como docente y alcance a pertenecer al sindicato, es que ya no recuerdo como se llamaba el sindicato, un sindicato que era de los docentes nacionales, posteriormente vamos a caer ya en la asociación, en la ADEC, la asociación departamental de Cundinamarca de maestros del magisterio, ADEC. En ese proceso de formación muy interesante porque yo hice unos ejercicios con los estudiantes tanto en sexto grado como en noveno y en decimo y en once, que estaban relacionadas con unas, estamos hablando de la década del ochenta, con una posible nueva interpretación del problema de la historia, en términos de, no utilizaba todavía la palabra decolonial ni descolonial porque no emergía, pero si estamos ya planteando la discusión de que lo que ocurrió en América no fue un proceso de conquista como no lo enseñaron sino había sido un proceso de invasión y que efectivamente iba acompañado de la practica social de un genocidio, en esa época si ya hablamos del etnocidio que el genocidio pero los fundamentos eran básicamente lo que posteriormente vamos a estudiar como genocidio, digamos que ahí ya había una parte como de la formación entonces primero era desmontar el mito que teníamos histórico del descubrimiento, que nos enseñaron la lengua española, los indígenas tenían un lenguaje, eran varias comunidades indígenas, no existía una sola forma de organización sino múltiples formas de organización, eso implicaba hacer un estudio como mucho más serio con los estudiantes pero con muchas dificultades con ellos porque ellos también tienen un estudiante de secundaria

en grado sexto con el grado noveno tienen una formación tradicional en esa época, no se ahora si la tendrán porque no he vuelto a la escuela del bachillerato pero yo me imagino que de pronto la tendrán y efectivamente digamos que ahí se hizo un buen trabajo, por ejemplo en la historia de Colombia, yo básicamente trabajaba más lo moderno de la historia de Colombia que lo antiguo de la misma historia de Colombia, entonces te voy a explicar, por ejemplo, se hacía lo de la masacre de las bananeras a partir del debate que hay hoy en día con la Cabrales porque yo si tomaba, pero no tomaba solo a García Márquez, García Márquez era el paraje de García Márquez los estudiantes lo leían y lo recreaban, y lo recreaban de dos formas, a través de la pintura pero también a través del drama, entonces dibujaban las María Palitos y la forma como mataron a la gente en las bananeras, pero también estaba el discurso de Gaitán en el senado de la república cuando denunció lo de la masacre de las bananeras que era lo que efectivamente demostraba que efectivamente hubo una masacre más la documentación que eso le gustaba mucho a los estudiantes, de recurrir a los periódicos para mirar que tipo de información había, no me basaba en los textos oficiales de esa época sino rompía con los textos oficiales, entonces digamos que ahí hay una riqueza en términos de, de pronto no teorice mucho eso pero si hice una práctica del problema de la discusión política, el problema de los orígenes mismos del conflicto en Colombia, me basé mucho en el libro con los estudiantes de noveno, y los de decimo y once, se estudió el libro de la violencia en Colombia, los dos tomos de Orlando Fals Borda, de monseñor Guzmán y se me olvido el otro, como se llama, ehh ave maría, bueno de este otro, del que le mataron el hijo, que era abogado, bueno en todo caso con el incluso yo tuve dificultades con los profesores del mismo colegio y con los padres de familia porque de hecho se hacía una versión distinta de la historia oficial y parece que eso les disgustaba mucho tanto a docentes como a padres de familia y eso es una cosa pues increíble no, la otra cuestión en la práctica pedagógica que yo logré hacer allí es que yo trabajaba era lo lúdico incluso había allí padres y madres de familia que me decían que usted enseña muy bien el teatro porque casi todo lo llevaba a la escenificación, o al dibujo, o a cómo es que se llama, la escultura, al dibujo, la escultura y la escenificación, trabajamos también música y la música implicaba ver algunas canciones que tenían unos contenidos efectivamente que se relacionaban con el problema del conflicto en Colombia, con el tema del conflicto, entonces vemos que ahí hay unos elementos muy importantes pero que si entran en contradicción con mis compañeros colegas puesto de que yo me estoy saliendo de los formatos tradicionales del libro de norma que era en esa época él se seguía, bueno había dos que ya no me acuerdo, norma, editorial Bedout, ya no existe la Bedout, Norma, Bedout y era otro tercero ya no me acuerdo cual era, eran tres editoriales las que vendían los libros de, bueno de todo, no solo era de sociales, generalmente de todo y digamos que ahí hay un elemento interesante.

La siguiente fase ya tiene que ver con el problema de la formación de formadores en el contexto de la universidad, yo inicio el proceso con la universidad de Cundinamarca, a mí me convoca un colega que conocí, troskista entre otras cosas (risas) que estaba a cargo de, bueno, no se específicamente, no recuerdo específicamente que cargo tenía en la universidad de Cundinamarca pero él me llama y me dice mire, se está trabajando una licenciatura en educación básica con énfasis en, educación básica en primaria se llamaba, ni siquiera con énfasis, era licenciatura en educación básica con énfasis en primaria, de lo que trata es de licenciar a los maestros de primaria de Cundinamarca, ofreciéndole esta licenciatura para que puedan ascender en el escalafón docente, pues porque no son licenciados y me vincula al programa, yo comienzo a trabajar en ciencias sociales en la misma línea de la que te venía comentando de cómo podríamos introducir en la formación de los maestros una manera distinta de comprender las ciencias sociales, las prácticas de enseñanza, pero también las practicas didácticas y de qué manera podríamos proyectar eso, pues con muchas dificultades. Una ganancia grandísima es la cantidad de municipios de Cundinamarca que yo logré recorrer formando maestros, que ya eran maestros formados e incluso, en Guaduas tuve una anécdota espectacular porque uno de los docentes, en esa época yo todavía era joven y bello (risas), uno de los docentes me abordó y me dijo mire yo trabajé en una escuela que fue la Rafael Pombo en Facatativá, cuénteme una cosa es que me suena su nombre y su apellido, me recuerda un profesor que se llamaba Francisco Guerra, mi papá, porque yo trabajé también, entonces yo le dije será, entonces ya me identificó y yo le dije mire, yo fui profesor suyo en primaria, me imagino que fui profesor suyo y de su hermana, porque yo me

acuerdo que eran dos, entonces resulté yo dándole clases a mi profesor de primaria, resultamos después celebrando tomando cerveza y recordando, haciendo recordatorio y memoria, eso fue un ejercicio muy interesante a nivel de anécdota, pero lo que yo quiero señalar es que los procesos de formación que tuve yo con esos docentes, pues, por supuesto eran mayores que yo, me superaban en la edad y en la experiencia y en la práctica docente y en la práctica pedagógica, pero fue muy interesante ese proceso de formación porque lo que tratamos de consolidar no simplemente es que se le otorgara el título de licenciado al maestro para poder ascender en el escalafón, que es justo, que era equitativo, que se lo merecía, sino que además fuera cargado con un propósito evidentemente y lo tenemos claro con el profesor López, con el que hicimos esta tarea, es que tuvieran conciencia política, de formarlos en conciencia política que es muy difícil, muy complicado porque es que el magisterio ahí es donde comienza uno a vivir que el magisterio es tradicional, que es conservador, que es formado en el pensamiento judeo-cristiano, que unos son extremadamente católicos, otros extremadamente cristianos y entonces uno choca como con... porque es que la escuela es laica.

Vladimir: Pero fíjese que en su primera respuesta ya me está abordando la segunda que era, ¿qué diferencia encuentra usted entre la formación que recibió en su carrera y la formación que se imparte actualmente?, pues porque veo que si hay una distinción entre esa escuela laica y su propia práctica que estaba rompiendo el molde.

Profesor Francisco Guerra: Claro, estaba rompiendo el molde pero ellos si estaban anclados en la escuela tradicional, son maestros no se algunos ya han muerto, otros ya están pensionados y retirados pero eran maestros que tenían en la práctica y aún hay maestros, yo he tenido una discusión con la maestría en la que estoy ahorita en educación en la universidad Santo Tomás, también viajo por provincia, en la provincia encuentro ese tipo de maestros todavía que antes de iniciar clases hacen que los estudiantes se paren y recen y yo eso, a pesar de que la universidad Santo Tomás es una universidad confesional, católica, dominicana, desde la maestría, yo les planteo a los estudiantes, ojo, esas prácticas no se pueden hacer en el aula porque es que la escuela es laica, la escuela no es católica, no es cristiana, no es evangelista, no es protestante, no es islámica, no es absolutamente nada, es civil y por lo tanto no se pueden hacer prácticas religiosas, no se niegan las prácticas religiosas, pero no se pueden hacer en la escuela, para eso está la vida privada y el contexto, sin embargo encuentro todavía esas dificultades.

Bien el proceso de formación mía incide en toda esta cuestión porque, afortunadamente digo yo, la licenciatura en la que estudie de la distrital, la formación si fue de tipo marxista, y de tipo marxista porque teníamos todas las corrientes. Yo no tuve un profesor por decirle, conservador o un profesor por decirlo liberal, yo tuve profesores marxistas, de la línea marxista leninista maoísta que pertenecían al partido comunista, marxista leninista y alguno de ellos era miembro del ejército popular de liberación, tuve profesores de la línea de troskista, varios profesores de la línea trotskista, tuve profesores de la línea del partido comunista, tuve profesores de la línea del MOIR, José Fernando campo fue el más sobresaliente, incluso tuve una profesora de antropología que posteriormente terminó militando en el M-19, es decir la formación que recibimos evidentemente toda era de origen progresista, de avanzada pues porque efectivamente si era, incluso los profesores de geografía habían sido formados en la teoría marxista, o sea la teoría crítica era clave en el proceso de formación que nosotros tuvimos y que efectivamente eso nos dio herramientas para replantear, mire nosotros para todo el replanteamiento de la forma de producción del capitalismo, también nos metimos para tratar de entender todo lo que pasó, como era que producían los indígenas en Colombia, cuál era el modo de producción de los indígenas en Colombia, nunca se me olvida, nosotros nos metimos con la teoría esta oriental que Marx trató de abordar sobre el modo de producción asiático, que efectivamente rompía con el modo de producción capitalista pero que pues si tiene un arraigo posteriormente con el capitalismo pero eso no significa que no permitiera interpretar una manera no tan dogmáticamente, es decir, no tan aferrados al dogma sino que nos permitió de pronto ser un poco más libres en eso, mas autónomos, más independientes, mas emancipadores, si en ese momento habláramos de teorías decoloniales ni nada de eso y efectivamente digamos que todo ese proceso de formación es lo que se ve reflejado cuando yo hago las prácticas con los maestros en la universidad de Cundinamarca y de la universidad de

Cundinamarca, bueno paso por la universidad libre en la formación de licenciados en ciencias sociales, bueno en la de Cundinamarca también hice parte del programa en licenciatura en ciencias sociales, la Antonio Nariño también paso por la misma licenciatura en ciencias sociales hasta llegar a la universidad distrital a la licenciatura, yo ya cuando entro a la licenciatura, estaba recién aprobada la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales que es la de que tu sales, de hecho los programas ahí si son totalmente distintos, absolutamente distintos, claro desde el título, bueno nosotros pasamos de licenciados en ciencias de la educación a licenciados en ciencias sociales, y de licenciados en ciencias sociales a licenciados en educación básica con énfasis en ciencias sociales, las tres licenciaturas, yo lo que quiero anotar, ojo, obedecen a la estructura del sistema educativo colombiano o están pegadas a la estructura y obedecen a reformas que hacen que el campo de la educación en el contexto específico de la especialidad

Vladimir: Se van especializando, se va fraccionando el conocimiento...

Profesor Francisco Guerra: Si correcto se va fraccionando el conocimiento...

Vladimir: Hace parte también del mismo sistema...

Profesor Francisco Guerra: Claro es que es producto del sistema, si existe una forma, bueno yo digo, si existe el sistema mundial de producción capitalista que lo conocemos, cierto, también existe un sistema educativo mundial, yo no sé si tu tuviste clases conmigo en día...

Vladimir: Si claro...

Profesor Francisco Guerra: Que yo comenzaba a plantear ya esas cuestiones del problema de la constitución de un sistema mundial de educación que es en el que estamos hoy debatiéndonos, que efectivamente está metido en el problema del capitalismo cognitivo, que está construyendo un cognotariado, etc, etc, porque hoy en día hay que tener en cuenta ojo, que la universidad está cambiando su papel en términos empresariales, se está convirtiendo en una empresa absoluta donde lo que importa para las calificaciones y las clasificaciones y los ratings, tienen que ver con los altos índices de calidad y estos se miden a través de la producción de los intelectuales en la universidad, que ya no cumplen la función de intelectuales sino de un cognotariado que a la manera metafórica la llamo yo del post fordismo o del fordismo mismo, hacen paper fordismo, es decir, producción en serie de artículos en revistas indexadas para poder subir los ratings, tanto los puntajes de ellos como los ratings que exige el ministerio para quedar bien ranqueados dentro de la, porque es dentro de la OCDE que hay que quedar bien ranqueados porque la política va para allá, efectivamente, por ejemplo cuando yo estuve en las universidades eso no existía, pues si se producía, nosotros publicábamos revistas y publicamos toda esa cuestión pero no era, la función no era en función de aumentar puntajes ni del rating, ni de la competencia desmedida, sino en función de producción de conocimiento, eso se perdió...

Vladimir: Ahí iría una... ¿eso de subir el rating de tal universidad o tal proyecto de tal tema, pero también está la de imponer una manera de pensar no? De crear una forma de pensar hegemónica...

Profesor Francisco Guerra: Pues lógico, toda una estructura del neoliberalismo en su imposición del mercado, porque está enmarcado dentro de la ley del mercado y en ese proceso de formación con los estudiantes míos pues de hecho no van a tener la misma formación que yo tuve, el currículo no es el mismo, el pensum académico no es el mismo, las prácticas didácticas no son las mismas, los docentes formados en el marxismo no somos los mismos ni somos la misma cantidad, ahí sí conocí pensadores liberales, como conservadores colegas míos que enseñaban de manera conservadora o de manera liberal las ciencias sociales entonces el problema de la interdisciplinariedad de las ciencias sociales, es decir hay una cantidad de dificultades que yo veo que en lugar de

fortalecer y potenciar lo que hacen es efectivamente debilitar todo el problema del fraccionamiento de las ciencias sociales y la última fase que estoy pasando tiene que ver con los procesos míos, ya no en la escuela pregrado sino en la escuela posgrado, es decir como hago trabajo en las maestrías, primero arrancho con una especialización que era muy bonita, estamos hablando de finales del siglo pasado, era la especialización en pedagogía de los derechos humanos de la universidad pedagógica y tecnológica de Colombia, eso nace en Chiquinquirá y posteriormente se va para Duitama, Sogamoso, nos metimos en Yopal, estuvimos en varias partes del territorio también colombiano con esa especialización en pedagogía de los derechos humanos y de ahí creamos la maestría en derechos humanos y efectivamente ahí va toda la cuestión de posgrados y finalmente terminó con las maestrías de educación y de didáctica de la universidad Santo Tomas que es donde hasta este año estuve (risas)...

Vladimir: Que buen recorrido profe, mire que usted ahí había mencionado por ejemplo, pues yo tenía ésta... ¿con qué paradigmas lo formaron a usted y cuáles son los paradigmas de formación actual?, pero creo que lo ha mencionado, algunas cosas, no sé si quiera mencionar algo más, y para mezclar estas dos, ¿cuál de los teóricos vistos en su propia formación académica le sirvieron más y en qué aspectos?, ya me mencionó a Paulo Freire en la parte de alfabetización de adultos, a Gramsci por ejemplo veo también que lo marcó pero no sé si podría contestar esas dos...

Profesor Francisco Guerra: Si correcto, bien yo si veo una gran dificultad, es decir que si bien el marxismo es un paradigma de la modernidad, es un paradigma que se monta sobre la teoría crítica, no sobre una teoría positivista, como es el paradigma exclusivo de la modernidad que efectivamente está haciendo unas prácticas neopositivistas cuando hablaba de toda esta vaina del capitalismo cognitivo, del cognotariado, del paper fordismo, etc, cuando estoy hablando de eso, estoy haciendo referencia efectivamente a un paradigma nuevo que efectivamente emerge pero que se fortalece desde el positivismo y que tiene que ver con el problema de la relación no tanto fabrica-trabajo sino con el problema de la producción, tanto para la subsistencia pero también para la acumulación de capital, es decir la relación si se quiere ver de la universidad hoy en día que es una relación de carácter empresarial es la manera como produce la universidad acumulación de capital, no acumulación de conocimiento, ahí hay una diferencia paradigmática que nos dispara a otro lado el carácter de la universidad, con las acreditaciones de alta calidad, esa es una distinción que me parece muy clara, efectivamente dentro del proceso bueno, la base de formación es marxista, efectivamente es una base de formación marxista pero más formado en la teoría crítica, pensando en Marx pero desde América Latina, yo tuve una cuestión muy interesante que me llama mucho la atención que a pesar de ser formado en la teoría marxista, tuve acercamiento con los sacerdotes de la teología de la liberación, que efectivamente eso le permitía a uno abrir las perspectivas, incluso con las filosofías latinoamericanas que también le permitía a uno tener unas perspectiva no tan dogmática del marxismo sino como más abierta y que eso lo que nos lleva a Freire pero también a Gramsci, y que efectivamente eso lo fortalece a uno posteriormente con Henry Giroux, con Apple, con... perate cuál es este otro, cómo es que se llama este otro, es que se me olvida, que ha estado aquí en América Latina y ha estado en Colombia varias veces... que vive escribiendo artículos hermano, que también es norteamericano, bueno, de la escuela norteamericana que hay una serie de teóricos críticos que le aportan a la cuestión en educación básicamente, y ahí estoy centrado digamos como en la parte de educación activa, las revisiones que hacemos sobre eh... bueno, sobre Boaventura son claves, sobre todo cuando yo hago el trabajo con la maestría, la especialización en pedagogía de los derechos humanos y la maestría en derechos humanos, me permiten tratar de mirar a Sousa do Santos en términos de la teoría crítica de plantear un problema de posmodernismo en términos de la resistencia y en términos de la contestatarios frente al neoliberalismo y posmodernismo... exacto es mirada de tipo contrahegemónico que nos permite enriquecer el discurso, de hecho tenemos una serie de elementos que construir desde América Latina, hay que hacerse un replanteamiento, Frantz Fanon es clave para poder entender como todas estas cosas y efectivamente tener una mirada como más en perspectiva de cultura y en perspectiva crítica de construcción y proyección, no solamente una forma de resistencia sino de cómo nos pensamos una construcción distinta y alternativa en el contexto tanto del campo educativo como del campo de la sociedad, no sé si hay se...

Vladimir: Si, si, si, está bien profe... Ahí empezamos a hablar ya más en profundidad... ¿sabe usted a que hace referencia la emergencia paradigmática?, ¿cree usted que se requiere un nuevo paradigma que dé cuenta de los problemas económicos, sociales, culturales y ecológicos de la actualidad?

Profesor Francisco Guerra: Yo ese, esa parte si la trabajo en... cómo se llama, en... creo que sobre el fundamento de los paradigmas críticos tradicionales, debe comenzar a construirse un nuevo paradigma crítico social, yo no hablo de una sola teoría crítica como plantean algunos autores, sino creo que existen muchas teorías críticas en este momento, una pluralidad de teorías críticas que apuntan precisamente a... porque es que la teoría crítica es hija del modernismo, usted no puede desconectarla del modernismo porque es hija del modernismo, y de lo que se trata no es de negar el modernismo, de lo que se trata es de cómo, pues ahí vuelvo con Marx, no solamente de cómo entendemos el mundo sino de cómo vamos a transformar el mundo, lo que implica necesariamente un cambio paradigmático en los discursos, en las enunciaciones mismas. Mire usted el debate tan bonito que se hizo, pero tan irresponsable de algunos con el problema de la acción de cumplimiento que Alirio Uribe, representante a la cámara se gana una demanda ante un juzgado, para que Bogotá para todos, enuncie e incluya a la mujer en el contexto, porque es que el concepto, ahí viene todo el paradigma nuevo que hay que construir, dicen el “todos” según la academia de la lengua, la real academia de la lengua española, es gramatical y semióticamente entendible que estamos todos ahí, hombres y mujeres, yo digo eso no es tan cierto, porque eso tiene unos orígenes en el patriarcado, y tiene unos orígenes en las decisiones que toma la real academia de la lengua y es que de sus integrantes, solamente tengo entendido yo, hay seis mujeres no más, y entonces no se pueden tomar decisiones donde la mayoría... y yo si entiendo el problema... yo no lo entiendo desde el feminismo, yo lo entiendo desde la historia, desde cómo se impuso el patriarcado, pero como el patriarcado no solamente negó a la mujer, sino negó al niño, negó al negro, negó al indígena, negó al asiático, negó a todo el mundo que era distinto al occidental blanco, etc., etc., y ahí hay un patriarcado que se impone y que efectivamente predomina sobre lo demás, y digo ahí hay un problema con el paradigma en el lenguaje, de las enunciaciones y de los discursos, y de los análisis de los discursos que hagamos, tiene un arraigo histórico, o sea no podemos hablar de nada absolutamente descontextualizado de la historia, todo es un elemento histórico que precisamente se confronta contra el paradigma de la posmodernidad que quiere plantear la posverdad, que es la negación de la historia.

Vladimir: Si claro... El fin de la historia otra vez...

Profesor Francisco Guerra: Exactamente, otra vez el fin de la historia que efectivamente sabemos que todo tiene un arraigo histórico y todo tiene una explicación de tipo histórico...

Vladimir: Me hizo acordar que uno de los libros de Boaventura, el habla de la literatura, cierto, de la parte del lenguaje pero dice que nosotros aquí en América, nosotros realmente somos más de la oratura y que una de las salidas es esa, darle peso a la oratura, a la tradición oral...

Profesor Francisco Guerra: Correcto, a la tradición oral... y ahí tenemos las confrontaciones y contradicciones con el papel que viene jugando la formación de docentes, el papel que viene jugando la formación de docentes en la universidad en este momento, que nuevamente están tendiendo a formar docentes para el tecnicismo, es decir, para los estándares y las competencias, los apuntan hacia allá y efectivamente yo digo, eso hace que se dé una gran dificultad y el problema de que tenemos que comenzar a pensar en una universidad distinta al modelo que nos están imponiendo, y como resistimos desde allí, para imponer un nuevo modelo de... cómo contrahegemonicamente nos pensamos contra el paradigma predominante y hegemónico para efectivamente tratar de construir un nuevo paradigma que dé cuenta a partir de la diversidad y de la diferencia, de los enunciados también, pero de que en el entramado total hay unas relaciones de poder, eso no se puede desconocer, hay unas

relaciones, o sea en todos los discursos hay unas relaciones de poder, no es una relación que tiene que ver con la formación que le hayan dado a uno... no sé...

Vladimir: Bueno más abajo miramos, pero si la cuestión del poder en este caso pues el poder...

Profesor Francisco Guerra: Claro, hay una relación entre el saber y el poder...

Vladimir: Correcto, el poder sobre el monopolio del saber digamos, que se conforma...

Profesor Francisco Guerra: Claro, por supuesto... que es lo que hacen con los ratings, es decir, la universidad que mejor rankeada esté, es la que más poder tiene. Y es la que tiene más poder no solo nuevamente frente al saber, sino en cuanto a las tomas de las decisiones políticas dentro de los estados transnacionales, porque son estados transnacionales, no solamente los estados, pues todavía existen los estados nacionales pero estamos en una transnacionalización del estado mismo, que efectivamente depende de las dinámicas económicas pero esas dinámicas aún continúan atadas, eso no, todavía está basado en la teoría del marxismo, continúan basados en el sistema mundo capitalista... O sea, no hay nada que hacer ahí (risas)...

Vladimir: No hay nada que hacer ahí... ehh, listo, digamos otra profe, no sé estas ¿cuál es el sistema simbólico actual de la educación latinoamericana? ¿cómo lograr un cambio en el sistema simbólico latinoamericano?

Profesor Francisco Guerra: Bueno, lo simbólico ya lo estaba planteando yo a partir de los ratings... Porque las universidades latinoamericanas no sé porque están tan preocupadas en eso, incluso no unas universidades para producción de conocimiento, unas universidades para el rendimiento en el trabajo, no en la relación salarial antigua de... cómo es que se llama... no pues la relación es la misma capital-trabajo, no en la relación empresa-obrero en la empresa, sino que aquí ya es una relación, ahí viene a emerger la teoría del cognotariado, o sea que más allá del problema del cognotariado, existen unas formas nuevas de explotación que tienen que ver con el problema del conocimiento, que tienen que ver con el problema del saber y del poder que están relacionadas en ese tipo de producción de las que estamos hablando simbólicamente, de los ratings y de las competencias y la estandarización... y que efectivamente dentro del mundo del mercado, como se desempeñan, porque dicen ahí deben estar relacionado con la oferta y la demanda en el mundo del mercado, con el conocimiento pero ya con el conocimiento, que es una... como lo explico, que es materia prima y mercancía a la vez, pero lo que es una de las materias primas que usted consume y no se desgasta, mientras otras materias primas se agotan, incluso los artefactos mismos, este artefacto por ejemplo ya no es funcional frente a los de este año, a los últimos que salieron...

Vladimir: Se vuelve obsoleto...

Profesor Francisco Guerra: Es obsoleto, igual nos pasa con los celulares, se convierten en obsoletos, pero no es, o sea, esto se desgasta y se acaba, pero el conocimiento no, y ahí está todo el capitalismo cognitivo, toda la explotación que se hace a partir de la producción de ese saber y de ese conocimiento en una relación de cognotariado, o sea, más allá del proletariado, una nueva forma de proletariado que tiene que ver más no con el obrero de la fábrica sino con el obrero intelectual de la producción en el conocimiento y el saber. Ese digamos es un elemento que está en el contexto del sistema mundo capitalista y que es predominantemente impuesto por las grandes transnacionales, eso producto de las transnacionales y de las organizaciones económicas mundiales, entonces usted tiene al banco mundial, al fondo monetario, la OCDE etc., etc., todas las, todos (risas) los monstruos esos que tenemos a nivel mundial, y desafortunadamente Latinoamérica en sus políticas estatales, la mayoría tienden hacia allá, las excepciones cuales son: Cuba, una excepción era Argentina pero ya no lo es, otra excepción es Venezuela, Ecuador, pero está en crisis, porque parece que va a coger el mismo camino que

Argentina, ehh... Bolivia y pare de contar. Bueno la resistencia de los estudiantes en Chile fue ejemplar, los pingüinos que hoy en día están en el parlamento, no en el poder, están en el parlamento, la chica esta, Camila llegó al parlamento y hace un buen papel allí, importante porque eso es clave, ehhh... y están ahí resistiendo pero recuerde que en México también resisten, entonces tenemos un contexto complicado y complejo para América Latina y la nueva simbología o los nuevos símbolos tienen que ver con esos procesos de la diversidad, de la inclusión, pero no la inclusión en que yo lo colonizo a usted sino de que la inclusión se dé en términos de lo que se debe dar, lo que Sousa plantea para la universidad popular, es cómo traigo el saber popular y lo meto en la universidad, ya?... ese es un ejercicio que lo debemos hacer en las universidades pero que está muy complicado por los... por la competencia hermano (risas) el mercado, la ley de la demanda...

Vladimir: yo terminaría para ir cerrando la parte de lo simbólico precisamente con ese paneo que hace el profe sobre Latinoamérica, pues veníamos la mayoría de países iban hacia un giro a la izquierda y, y este péndulo llegó a su límite y pareciera ser que se empezó a devolver ese péndulo y la mayoría de países...

Profesor Francisco Guerra: Correcto...

Vladimir: Claro con montajes incluso, como por ejemplo en Brasil

Profesor Francisco Guerra: El caso de Brasil... no no, pero recuerde que, recuerde que en Honduras pasó con Zelalla

Vladimir: Si, si también...

Profesor Francisco Guerra: o sea, ha pasado ese fenómeno en, en... es que no recuerdo si fue Uruguay, no en Paraguay, recuerde con el que era cura, con la teología, llegó, lo sacaron, le tocó renunciar con un falso judicial que le montaron, entonces ahí hay un elemento, es una cosa increíblemente... yo no sé cómo explicar, increíblemente... atacaron toda la vía comunista y a los comunistas porque combinaban todas las formas de lucha y ahora que no las están combinando uno descubre que los que las están combinando las formas de lucha eran otros, bueno, las formas de delincuencia porque es delincuencia, es decir, como cometo un delito para ponerle la trampa a otro y fregar a otro, que fue lo que pasó con Dilma Rousseuf, que no era la corrupta, sino que el corrupto fue el que sacó de presidente a la que no era corrupta, un corrupto... (risas)... queda uno ¿qué pasó? Pues está combinando todas las formas de delincuencia hermano... y lo está pasando Colombia en este momento...

Vladimir: Claro, claro, claro... la mentira...

Profesor Francisco Guerra: La mentira, el engaño, la patraña, ehhh... el delito es mucho el elemento directo que está allí metido, entonces yo digo en esa convergencia de cosas que se presentan, uno comienza como, como a cuestionarse ¿no? Para dónde vamos y qué vamos a construir... porque la situación está bastante crítica y el problema de la extrema derecha montada en Estados Unidos es grave para América Latina y el mundo...

Vladimir: Bueno profe, vamos a ponernos ya violentos como dicen... ¿cree que en los paradigmas anteriores, bueno de los que hemos hablado, ha existido violencia epistémica?... aquí lo que quiero es que trabajemos un poquitico un concepto de Gayatri Spivak, ella habla de la violencia epistémica, ¿considera usted que a través de la historia ha existido un violencia epistémica? ¿qué opinión tiene usted del concepto de violencia epistémica?

Profesor Francisco Guerra: Bueno, yo parto de entender la violencia epistémica ehh... como aquella violencia... bueno me baso yo no tanto en

Vladimir: Gayatri Spivak...

Profesor Francisco Guerra: ...en Gayatri, sino más bien en Bordieu cuando plantea el problema de la violencia simbólica. Arranco de Bordieu para entender el problema de la violencia simbólica, que es una violencia epistémica... que es la imposición de formas de conocimiento de saber, de colonización del saber, a otras comunidades a otras culturas, cómo le impongo yo a otros mi forma de pensar que efectivamente este sistema mundo capital está con la violencia simbólica ahí hay violencia epistémica, incluso nosotros, nuestra generación fue educada en una violencia... bueno yo la llamo simbólica, que es la violencia epistémica pero tiene que ver con todo el problema de la manera como entendemos el conocimiento y el saber, incluyendo dentro de eso mismo el marxismo, no lo excluyo, digo, el marxismo también educo de manera, a través de una violencia simbólica que ejerció una violencia epistémica en los procesos de formación, otra cosa distinta es que después uno comienza a liberarse y a emanciparse y a dejar el problema (risas) del dogma para mirar otras cosas, pero en este momento todavía tenemos una violencia epistémica cuando a usted lo obligan en la práctica del aula de clase que su estudiante sea competente, ojo... y que rinda en las competencias ciudadanas, cuando se practiquen las pruebas estandarizadas del estado, las pruebas saber, o cuando se practique la prueba pisa, están ejerciendo toda una violencia simbólica, que se convierte a la final en una violencia epistémica. La historia nuestra ha sido montada sobre una violencia epistémica y por eso ha sido casi que imposible revertirla en términos de entenderla, es decir, todavía los maestros enseñan el descubrimiento y eso me preocupa a mí, en ciencias sociales están hablando del descubrimiento cuando hubo todo un proceso de invasión ahora, hace poco pasó el 12 de octubre y se hizo una campaña fuerte sobre la invasión en América y uno alcanzaba a mirar que todavía la gente pensaba en el descubrimiento y otros más en...matizando el discurso no en la invasión y el genocidio que se cometió sino en el encuentro de dos culturas cuando una cultura epistémicamente fue violenta con la otra y se impuso, el caso desde lo epistémico y lo religioso no sé si se pueda entender así, pero yo si lo entiendo así, ejemplo, en México, distrito federal, montaron en la catedral que hay en México, está montada sobre un palacio indígena, la montaron sobre un palacio indígena azteca, correcto, está montada en un palacio indígena azteca, en cuzco en Perú pasa igual, aquí no montaron sobre, como es que se llama, sobre un centro de adoración indígena muisca, pero Monserrate y Guadalupe eran centros de adoración indígena y ¿qué montaron? iglesias. La última que montaron fue la de la peña, que los indígenas a finales del siglo XIX y principios del XX, iban todavía allá a hacer la festividad con la chicha y a hacer la ritualidad indígena y efectivamente había que ejercer una violencia epistémica desde, bueno las teorías judeo-cristianas que se aplican en el caso nuestro, digamos ahí hay unas violencias de tipo efectivamente epistémico, que uno choca pues (risas) cuando yo estudie la licenciatura eso no se hablaba...

Vladimir: Pero uno si apuntaba hacia allá...

Profesor Francisco Guerra: ...no claro, pero uno tenía todo el imaginario que efectivamente si había un elemento que no, bueno nosotros si lo llamábamos ya, lo llamábamos formas de colonización que tenía, o sea nos colonizan a través de la enseñanza de la historia, nos colonizan porque nos cuentan una historia universal, que (risas) no es la historia universal sino que es la historia de occidente o es la del mundo...

Vladimir: Es el eurocentrismo...

Profesor Francisco Guerra: Correcto, es el eurocentrismo centrado ahí pero también el conocimiento de la química, de la física, de las ciencias naturales, de la geografía, de todo lo demás, de las matemáticas... todo lo centran como si viniera del mundo occidental

Vladimir: Universales...

Profesor Francisco Guerra: Correcto que lo convierten en universales como plantea el universalismo, ahora lo discutíamos en el lenguaje de “todos”... y porque no nos llamamos “todas” si también es... porque no lo universalizamos la palabra todas y si es cierto lo que ellos plantean o si realmente tenemos que hacer una distinción...

Vladimir: Perfecto profe... Otras tres preguntitas, ya vamos a cambiar hacia el pensamiento crítico latinoamericano, entonces ¿cómo construir un pensamiento crítico latinoamericano?, ¿cómo hacer para construir un modelo latinoamericano no autoritario en educación, especialmente de ciencias sociales? y ¿qué papel puede jugar la historia para la construcción de ese pensamiento crítico?

Profesor Francisco Guerra: No podría hablar de un único pensamiento crítico latinoamericano, sino desde distintos enfoques, perspectivas o desde distintas teorías del pensamiento crítico latinoamericano, que nos permitiera mirar una serie de elementos interesantes para verlo. Por ejemplo, qué señalo yo, creo que la recuperación que se ha venido haciendo por parte de los indígenas tanto en Centroamérica como en Bolivia, como el caso de Colombia con el Cauca, con los Arhuacos, con los Koguis, pienso, etc., pienso que hay una forma de pensamiento crítico que se ha montado sobre la resistencia de los indígenas, pero que tiene que ver con la lógica, no del capitalismo, sino de las lógicas de resistencia contra el capitalismo. O sea, el hecho de que sean anticapitalistas, no significan necesariamente que sean marxistas, que es una de las grandes confusiones que tratan de generar, incluso desde la academia misma que todo que sea anticapitalista es marxista y eso no es cierto.

Los indígenas tienen todo un movimiento anticapitalista que efectivamente apuntala a la deconstrucción del capitalismo y a la reconstrucción de sus tejidos culturales sociales y sus formas civilizatorias que entienden pero que plantean también a la vez una dialogicidad con el mundo occidental y colonial, lo que significa decolonizar las prácticas que allí se dan.

Otra fuerte tendencia la encuentro yo y esos arraigos tienen que ver con la teología de la liberación, que también se confrontan contra el capitalismo, que hacen resistencia al capitalismo y son las comunidades de base eclesiales que desde abajo van construyendo procesos muy interesantes de resistencias y por ejemplo, yo los veo, tal vez por el conflicto en Colombia, tal vez en el Chocó, las comunidades religiosas, sobre todo los jesuitas, que son comunidades de base, no de las de arriba, sino de base y que efectivamente están apuntado a ello. No se, yo enmarcaría en parte, el discurso del Papa en esa línea, en términos de lo que él plantea con ese pensamiento ecosistémico, incluso él plantea el volver a la madre tierra a pesar del origen católico y la cristiandad que carga, si alcanza a plantear a plantear ese elemento que llama la atención, en términos de combatir la pobreza y oponerse a las formas de superexplotación, a esas relaciones capitalistas, no tan abiertamente, pero plantea sobre todo en la encíclica ... para mirar si le despercudimos toda la cuestión religiosa y dejamos sustancialmente lo filosófico e incluso los elementos epistemológicos que podrían encontrarse allí.

Existe una tercera tendencia que tiene que ver con los orígenes de los movimientos de resistencia de la tierra de los campesinos por las inconclusas reformas agrarias que no se dieron en el mundo latinoamericano y que tiene que ver con el pensamiento campesino en términos del problema de la defensa de la autonomía en la defensa alimentaria y las nuevas formas de producción alimentaria que incluso en Méjico, Centroamérica y aquí en Colombia también se está planteando cómo se trabaja sobre los principios del trueque, retomando un poco lo de los indígenas pero basados como en una economía solidaria que apunte efectivamente a confrontarse con el capitalismo.

Y finalmente la teoría crítica que se ha formado desde las bases del marxismo, pero que ha tenido transformaciones. No hablo desde las teorías clásicas dogmáticas del marxismo, sino aquellas que emergen del marxismo, se sostienen en el marxismo y que expresan las relaciones capital-trabajo y que efectivamente tienen

que acabar el capitalismo, en una explotación capitalista hay que acabar con las relaciones capitalistas, pero si es de la filosofía de Marx, más que del marxismo, se siguen basando en Marx para dar la discusión sobre el problema de desmontar el capitalismo. Ahí hay como cuatro enfoques distintos. Habría que mirar cómo se darían esas conjunciones en el contexto latinoamericano. Creo que en eso ha avanzado Bolivia, no sé qué tanto, pero veo que en Bolivia hay un avance significativo, sobre todo porque Evo se ha estado sosteniendo en el poder. Ecuador hubo unos avances en ese sentido, recuerde la Constitución Plurinacional implica necesariamente que allí hay una perspectiva en sus raíces, se confronta con el capitalismo pero que tiene que subsistir dentro del sistema capitalista, cosa que nos pasa a todos, nosotros nos oponemos y resistimos al capitalismo pero nos toca vivir dentro del capitalismo no hay otra alternativa, o tocaría a vivir al monte, por allá solo y no creo que alguien lo haga.

Vladimir: Otro tema, profesor, sería saber ¿en qué consiste el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo? ¿ha utilizado usted el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo en sus labores académicas? ¿cómo lo ha hecho? ¿cómo lo observa?

Profesor Francisco Guerra: Nosotros hicimos un trabajo en la Universidad Distrital, con algunos estudiantes que promovieron desde la revista Jícara y desde el grupo de investigación que adelantaba el profesor Víctor Ávila con... emergente. Creo que ahí hay unos elementos interesantes. Hay además una producción de una serie de artículos que sería interesante seguirle la pista a través de la revista..., creo que todavía existe, me he desprendido mucho de la Universidad Distrital, creo que todavía existe, lo mismo que el grupo ... emergente. Ahí se hizo una práctica desde el sur y desde abajo con los de la tierra que efectivamente apunta a tratar de cómo logramos decolonizar y descolonizar el pensamiento, pero también decolonizar y descolonizar las prácticas y desde ahí se empezaron a plantear las discusiones, por ejemplo sobre el problema de la violencia epistemológica; el problema de las teorías coloniales; el problema de las teorías decoloniales; el problema de las teorías poscoloniales. Hay todo un mundo de discusiones que me parecen interesantes, que efectivamente se hicieron en el marco de la academia y dentro del contexto de los eventos académicos y que de una u otra manera se trataron de trabajar en algunos seminarios. Desafortunadamente no sé en qué estado se encuentra ahora consolidado, pero sí se ha dado.

Yo tengo una emergencia relacionada con eso. Yo dejé de lado ese tipo de discusiones porque en este momento tengo una preocupación muy grande con el problema de los acuerdos y empecé a centrarme, no de ahora, hace como 6 años. Pero hicimos un proceso de resistencia contra la política de seguridad democrática desde la academia en el IPAZUD a través de sostener un Instituto de paz en la época del gobierno más guerrillero que hubo. Tener un programa de radio, tener una revista, hacer eventos que cuando estaban negando todo el conflicto, efectivamente eso me hizo replantearme en términos de la memoria, el conflicto, la construcción de paz para llegar a los Acuerdos de ahora. Y ahora, tengo mucha preocupación, ya no tanto en el problema de estas teorías, sino en el problema de la enseñanza, porque creo que hay que hacer este proceso de enseñanza, sobre qué pasó con el conflicto que no lo tenemos claro, o sea, la verdad histórica, para eso va a trabajar la comisión, pero en eso también hay avances y el primer avance que considero importante de esa Comisión de la Verdad Histórica es el de Orlando Fals Borda... y todo lo que hicieron los violentólogos, no sé si usted habrá escuchado hablar de ellos más lo que ha hecho el Centro Nacional de Memoria Histórica con Gonzalo Sánchez, creo que hay unos materiales muy importantes, está como la verdad oficial, porque es oficial, quiérase o no, el Centro Nacional de Memoria Histórica depende del gobierno y que hace un trabajo serio, un trabajo serio que nos da unos indicadores serios sobre la verdad. Y la verdad es que me he metido por esa ruta y no me he preocupado mucho por la discusión epistemológica y teórica del asunto.

Vladimir: Qué papel deben tener las ciencias sociales en un periodo de largo plazo como el planteado en Colombia para el posconflicto?

Profesor Francisco Guerra: Toda la reconstrucción de la verdad y la memoria. Creo que la Comisión de la Verdad va a salir con algo muy importante. Desafortunadamente la han bombardeado como han bombardeado la Justicia Especial de Paz, porque la JEP se va a encargar de la verdad judicial, que es importante también pero también es importante el papel de la Comisión de la Verdad. Y el papel de las ciencias sociales tiene que mirar tanto lo que pasa en la JEP como lo que pasa en la Comisión de la Verdad. Todavía tenemos una buena materia prima para trabajar con los estudiantes. Hoy en día, yo hubiera sido profesor de bachillerato, me estaría gozando totalmente todos los materiales que han sacado por la página web del Centro Nacional de Memoria Histórica, se encuentra música, teatro, radio novela, telenovela, todo lo que usted quiera lo encuentra, es una riqueza para trabajar con los muchachos de bachillerato, que tienen que ver con el papel de los posacuerdos. Yo hablo más del posacuerdo que del posconflicto, porque sigo sosteniendo el conflicto y el conflicto estructural continúa. No nos salimos del capitalismo. Superamos y transformamos el conflicto sin superar el capitalismo, pero mientras esto pasa tenemos un problema de violencia estructural muy grave, gravísimo.

Digamos que las ciencias sociales si juegan un papel muy clave en eso y de hecho tiene que ver con un problema de las descolonizaciones y de las decolonizaciones que nos han impuesto a través de las mismas ciencias sociales, o sea, de la sociología, la antropología, la historia, la geografía nos han colonizado, nos han ejercido violencia epistémica y nosotros tenemos que resistir a eso, es una forma de eliminación y es lo que yo denomino la práctica social de genocidio político, que es eliminar de todas las formas a quienes piensan distinto y estigmatizarlos de una misma manera, por eso el problema de la palabra "mamerto", el problema del señalamiento contra el comunismo, ahora llaman "el castrochavismo". Ahí encuentra usted todo un ataque tiene que ver contra las formas de eliminar al otro. Si no los podemos eliminar intelectualmente, los podemos eliminar físicamente, o si no académicamente, es decir, otro tipo de eliminación, porque lo que quieren es eliminar el pensamiento crítico.

Vladimir: ¿Considera que los profesores de ciencias sociales forman sujetos políticos? ¿por qué? Igual, ¿cómo se configura lo colectivo? ¿qué piensa de las acciones colectivas? ¿puede el magisterio convertirse en un sujeto político?

Profesor Francisco Guerra: Voy a empezar por la última. El magisterio tiene que ser un sujeto político. La educación es política. La educación tiene una carga política e ideológica, bien porque resistimos desde la educación y hacemos ejercicio no solamente de resistencia, sino de confrontación contra hegemónica e incluso subvertimos el conocimiento y el saber, o bien porque lo reproducimos.

Ahora en términos de lo que pasa al interior del magisterio, efectivamente hay un sector del magisterio, considero que grande, que es conservador, absolutamente conservador, que tiene un arraigo, desafortunadamente, muy tradicional; no es crítico, no es cuestionador, es reproductor y efectivamente eso hace que en las instituciones educativas exista una mayoría docente con esa tendencia y en el lado de la resistencia una minoría. Hegemónicamente no conozco un colegio en donde todos estén en la resistencia. Hace poco tuve una experiencia bonita, pero efectivamente tiene muchos conflictos, la profesora en Cartagena, no recuerdo el nombre, ella no llama a la institución educativa, es la primera pelea que tiene con la Secretaría de Educación y el Ministerio de Educación, porque la llama "Escuela biblioteca" y tiene el nombre de la profesora que fundó el colegio, es oficial. Y la llama Escuela biblioteca. Ahí ya hay una forma de resistencia porque dice es una forma de volver a resemantizar el papel de la escuela y del maestro y yo me confronté con el Ministerio y con la Secretaría de Educación, una pelea brava porque aparezco como escuela biblioteca y tengo que aparecer como institución educativa. Ahí no más ... ella es la rectora ... casi la mitad está conmigo, pero el resto olvídese, el resto me hacen la guerra, me bombardean, me dicen qué cómo se me ocurre, qué cómo les pongo más trabajo, que cómo los pongo a pensar. Ella trabaja con investigación acción pedagógica que es una reflexión que hacemos sobre los actos educativos, pero ella coloca la lectura como escenario central a partir del cual cualquier lectura puede ser leída y de qué manera genera pensamiento crítico en la lectura, de esa manera tiene confrontación con los colegas.

El maestro de por sí es sujeto político. El magisterio tiene que ser un sujeto político y es un sujeto político que en colectivo se manifiesta, que está expresado en una tensión fuerte porque lo he vivido desde el 80. Hay una tensión fuerte entre quienes los que pensamos el problema del magisterio desde la perspectiva de la pedagogía y el problema de la enseñanza y los que lo piensan desde el problema del gremio. Me explico: los que intelectualmente consideramos que el maestro es un intelectual orgánico que está al servicio de la educación y que efectivamente es un trabajador de la cultura y que debe producir procesos de desobediencia, producir también procesos de resistencia, de rebeldía frente a lo que le den porque no puede quedarse mano cruzada y obedecer todas las normas. Y otros que piensan el gremio en términos más gremiales, que son más contractuales y que son de cómo mejoramos las relaciones laborales y de ingresos y las garantías en el trabajo. Entonces digamos que ahí hay una confrontación muy fuerte, pienso que la mayoría está en eso y la otra, la minoría está pensando la perspectiva mucho más de ellos. Uno no discute que debe tener garantías, por supuesto, pero esa no es la sustancia y la esencia de la discusión y de la pelea. La sustancia y la discusión de la pelea, es otra. Entonces digamos que hay un elemento central.

Vladimir: Profe, ¿qué opina de la geopolítica del conocimiento y se puede decir que existe una subalternidad del conocimiento?

Profesor Francisco Guerra: Yo sí creo. Creo que hay una subalternidad y se expresa, incluso al interior del magisterio. Hay un sector que es subalterno dentro del problema del conocimiento y de la educación.

Vladimir: Esto ya lo hablamos. Voy a hablar de la existe de un capitalismo académico. Creo que también ya lo hemos hablado. ¿qué opina del pensamiento contra hegemónico que se viene gestando en los últimos años en Latinoamérica? Y ¿qué importancia tienen las teorías de la interculturalidad para la construcción del nuevo pensamiento hegemónico, lo cual significa que tendríamos que llegar a un nuevo pensamiento hegemónico?

Profesor Francisco Guerra: Vuelvo a insistir en que lo contra hegemónico no se expresa en una sola forma sino en distintas formas y matices, tiene distintos orígenes que son contra hegemónicos. No son homogéneos entre sí, pero tampoco son hegemónicos entre sí pero si se confrontan con el problema contra hegemónico que va a estar relacionado con el problema de la interculturalidad, porque el problema de lo contra hegemónico es que si no establece un diálogo dentro de las distintas formas contra hegemónicas como nos confrontamos contra el sistema mundo capitalista, como globalizar la resistencia pero no hay una sola forma de globalizarla. Habría muchas formas de globalizarla y muchas formas contra hegemónicas de resistir a la globalización del sistema mundo capitalista.

Efectivamente la interculturalidad es una poción bien interesante en términos de la dialogicidad que plantea, pero también del respeto de la diferencia, del respeto en lo que yo disiento, del respeto en la diversidad, sobre la que debemos estar montados, porque efectivamente no puede haber interculturalidad si yo quiero imponer culturalmente sobre el otro. Creo que los diálogos culturales son una de las puertas abiertas a la confrontación en que somos distintos, somos diversos, somos diferentes pero que nos confrontamos contra un sistema global que nos tiene a todos apretados.

Vladimir: ¿Cómo darle vida a una subjetividad insurgente?

Profesor Francisco Guerra: También creo que he hecho referencia a esto todo el tiempo, el problema de la desobediencia, de la rebeldía. La insurgencia en el conocimiento, en el saber tiene que ver con la insurgencia contra las violencias epistémicas y violencias simbólicas, si no me confronto con las violencias simbólicas, creo que no la acepto, si la acepto debo someterme a la violencia simbólica, que es una violencia epistémica, pero si no me revelo contra la violencia simbólica y subvierto lo simbólico que me quieren imponer, efectivamente estoy

empezando a hacer un ejercicio insurgente, contra lo simbólico y pienso que los pensamientos tienen que ser insurgentes cuando hablo de la rebeldía y cuando hablo de la desobediencia, es el único camino que conduce a las emancipaciones del pensamiento, pero también de las acciones. Primero uno se emancipa frente a lo que yo pienso, que es una forma de liberarse de las violencias epistémicas, sino también que acciones hago para que esto tenga unos efectos, porque no lo hago de manera individual sino que lo hago en grupo social, así sea pequeño y mínimo, por ejemplo cuando uno hace su acción política en el aula de clase, para dar un ejemplo. Uno sabe que al final van a estar en el escenario de la discusión y los demás, desafortunadamente no. Y eso se respeta, porque no hay nada que hacer.

Vladimir: De lo dialogado, ¿qué tema o pregunta le gustaría haber contestado y que no la hice, pero que le hubiera gustado? ...quizá para una nueva entrevista, no para abordarlo por el tiempo, pero sí para tenerlo presente.

Profesor Francisco Guerra: Sí hay un elemento importante, son dos cosas a tener en cuenta, pero de todas maneras se abordan desde la violencia epistemológica y desde las emergencias paradigmáticas, creo que se aborda desde allí que es cómo entender el problema nuestro real sobre el conflicto y el pos acuerdo desde una teoría decolonial o descolonizadora o poscolonial, y la violencia que padecemos por un lado. Y el otro, es cómo entender el problema también de la pedagogía y la educación desde esa perspectiva. Sé que Catherine Walsh tiene un artículo escrito sobre la pedagogía decolonial y aquí Santiago Castro Gómez maneja mucho más a fondo ese tema. Boaventura dice que está en construcción y estoy plenamente de acuerdo.

Vladimir: Maestro, muchas gracias por su tiempo y por sus luces de la razón.

Anexo # 3 - Entrevista realizada al profesor Víctor Ávila (20 de diciembre de 2017)

Vladimir: Buenas tardes, profesor. Quiero hacerle unas preguntas... La primera: ¿Me gustaría que hiciera un paneo de cuál ha sido su recorrido de formación académica e igual un paneo sobre su experiencia laboral?

Profesor Víctor Ávila: Mi formación fue en la Universidad Libre, facultad de derecho en la década del 70, cuando las profesiones no estaban demarcadas en una estructura tan disciplinar. Estudié derecho pero el derecho de la Universidad Libre era derecho y ciencias sociales, la Libre le daba a uno título de Doctor en Derecho y Ciencias Sociales, por qué, porque en derecho la mitad de las materias que veía eran de ciencias sociales, no era técnico, uno venía a estudiar derecho propiamente en los últimos años, en el resto estudiaba ciencias sociales, campos de literatura, campos de reconocimiento de la sociedad desde la teoría del derecho y salía con una doble titulación. Por eso era interesante.

Ahí me gradué de abogado y a la par estaba estudiando filosofía en la Universidad Nacional. Estudié como dos semestres pero me pareció muy abstracta, me pareció muy ajena a la sociedad y yo pensaba algo que me vinculara a la sociedad, más activo, más interpretación, más campo de práctica, un campo de vida y no especular. Más bien me salí de la facultad, cometí un error porque pensé que me salía y me presentaba nuevamente a la facultad de sociología y no hice el traslado a esta facultad y no pasé, porque me exigían por haber cometido ese error un porcentaje superior a todos los demás estudiantes. Como no pasé, me metí a hacer una maestría en Ciencias Penales y Penitenciarias ahí en la Universidad Nacional.

Me presenté a la universidad, en ese tiempo INDESCO - Universidad Cooperativa, porque estaba abierta la facultad de sociología e inicié los estudios de sociología, era muy interesante porque era un proyecto alemán y un proyecto de gente de la Nacional, todavía ésta universidad Cooperativa no era de dueños, sino que era de las cooperativas. Ahí me gradué de sociólogo. Con la sociología me empecé a meter en la investigación, en campos del conocimiento nuevo, en la labor de investigador, por ese tiempo me vinculé a la Universidad Libre como docente para dictar clases de sociología, duré como 8 años de docente. Después me vinculé al centro de investigaciones de la Universidad Libre, fui uno de los fundadores y publicamos una de las primeras revistas de pensamiento jurídico crítico, allí duré como 15 años. Hice una maestría en la Universidad INCCA sobre Modernidad, porque el director de la maestría era el profesor Díaz, que era el director del doctorado de la Universidad Nacional, entonces qué chévere, por eso me metí ahí y terminé la maestría. Entonces ya tenía dos carreras, tenía doble titulación: abogado, sociólogo, con maestría en ciencia penal y penitenciaria y ahora una maestría en modernidad.

Seguí en la Universidad Libre, allí dimos mucho debate teórico y político al derecho, o sea existe una nueva formación para el abogado y como la titulación era dual en la Libre, entonces vinculábamos al estudiante a la sociedad, a caminos de la interpretación real de derecho, del movimiento campesino, del movimiento de mujeres, en derechos humanos, en esa época había mucho conflicto, el conflicto era muy álgido y se dieron los primeros diálogos posteriores a los del Caguán y en esos diálogos nosotros comprometimos a la universidad y comprometimos que el centro de investigación debería estar en los diálogos e hicimos una propuesta para que toda la universidad estuviera en el Caguán, a la postre los diálogos no fueron tan..., bueno... los diálogos fueron más, una posición más alta de la guerra. Simultáneamente nosotros hacíamos trabajo en las cárceles con prisioneros políticos, mirando como reconstruir la memoria de quien ha sido detenido por tener algún conjunto de ideas. Conformamos un equipo, íbamos todos los miércoles a la Picota, alcanzamos a lanzar un periódico que se llamó "Desde Adentro", periódico que lo sacamos con los detenidos, conjuntamente, sacamos tres ediciones. Después hubo mucho problema en la Picota, porque afortunada o desafortunadamente la gente interpreta que lo más digno de un ser humano es la libertad, hubo confrontamiento en la Picota, algunos prisioneros lograron salir

de la cárcel sin boleta de libertad, es decir ellos mismos se dieron la boleta de libertad, salieron como 120 y, ellos eran como la dirección del periódico, nos quedamos sin esa dirección, quedamos acéfalos y qué problema tan grave para el periódico, para la universidad, eso fue muy grave. Después lo del Caguán y eso tan álgido, el mismo conflicto y el auge del paramilitarismo y la universidad defendía el paramilitarismo y el mismo conflicto entre docentes, profesores, estudiantes, por estas circunstancias decidimos romper la relación con la universidad y por el terrible conflicto, decidí irme del país.

Yo tenía un amigo en París, que estaba estudiando en la Sorbona, un peruano y él me mandaba postales y me decía: ¡¿hermano es que le da miedo venirse?! Le mandé los papeles y él hizo todo el trámite para la Universidad del País Vasco y Bilbao, me aceptaron, él me dijo: vente y cogí un vuelo para Madrid y renuncié a la Universidad. No pedí apoyo de ninguna índole, simplemente, di las gracias por haber estado 15 – 20 años, dije chao, gracias y me fui. En el País Vasco hice un doctorado sobre Conflicto Contemporáneo y Relaciones Internacionales. Duré 3 años. Luego vine a Colombia porque debía hacer una tesina para presentar y me pareció más cómodo venir a Colombia, quedarme aquí, hacer la tesina y devolverme. Efectivamente lo hice. Cuando llegué a Colombia empecé a vincularme a otras universidades. Me vinculé a la facultad de sociología de la Universidad Cooperativa; me vinculé a la facultad de derecho de la Universidad Cooperativa; fui director del Centro de Investigaciones de la misma Universidad. Abrieron unos concursos que abren en la Distrital para dictar problemas mundiales, creí incluso que era imposible que alguien me ganara ese concurso, me presenté y pasé y estoy dictando clase en la Universidad Distrital y a partir de entonces estoy vinculado a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad. Después me presenté nuevamente por concurso a la Libre, me presenté por confrontar a la misma Universidad, así, entré nuevamente a la Universidad; entré nuevamente al Centro de Investigaciones. Tremendo problema que se armó allá, por los diferentes contenidos políticos.

Ahora sólo estoy en la Universidad Distrital, tenemos con los chicos una revista, tenemos un grupo de investigación, ahora sacamos un documento que se llama Yachay, un documento muy bonito, es una especie de periódico pero muy ágil, de media página, publica autores latinoamericanos poco conocidos, autores del tercer mundo, poco conocidos. Se publica texto académico, intelectual o militante no la interpretación que nosotros hacemos. Hacemos salidas, nos reconocemos como profesores, como docentes y ahí estamos en la Universidad Distrital. Ya llevamos como 20 años.

Vladimir: Profesor, en esta larga trayectoria que ha tenido tanto profesional como laboralmente, ¿ha notado alguna diferencia entre la formación de esa época y la que se imparte actualmente? y lo enfocaría sobre todo en el tipo de paradigmas, usted fue formado sobre unos paradigmas, ¿qué tipo de paradigmas y cuáles se aplican ahora?

Profesor Víctor Ávila: Pienso que nosotros fuimos formados entre los 60 - 70, en la facultad derecho y facultad de ciencias sociales, pero con estructuras paradigmáticas mirando la realidad de nuestros países. Un derecho crítico que nosotros llamábamos nuevo derecho, un derecho social, un derecho alternativo hasta un derecho revolucionario. Mirando la experiencia de Méjico con su revolución. Mirando la experiencia de la Revolución de Octubre. Mirando la experiencia del sur y mirando otras experiencias de cómo conformar una nueva estructura jurídica. Cómo albergar un nuevo momento de orden público. Cómo consolidar desde el campo jurídico una nueva reacción frente al autoritarismo. Si era posible desde el marco legal, constitucional o pensar que era posible un nuevo momento revolucionario, desde ahí mirábamos, en el 70, la interpretación del campo jurídico. Es decir era una combinación de estructura paradigmática.

Del derecho, lo clásico del derecho como los teóricos franceses, los teóricos ingleses, los teóricos españoles, todo ese eurocentrismo dentro del campo jurídico, pero nos atrevíamos a mirar desde adentro, porque nos tocaba

mirar nuestra sociedad. Pensar si el movimiento indígena tenía una nueva interpretación en el campo jurídico. Del movimiento afro, si tenía una nueva interpretación en el campo jurídico.

La mujer tenía una nueva interpretación en el campo jurídico y ese debate no estaba tan fundamentado, o sea, no se hablaba de derecho de género, no se hablaba de feminismo, pero ya esos paradigmas estaban por ahí. No se hablaba de interculturalidad. No se hablaba de nuevas estructuras de interpretación de la sociedad en relación al Estado. No se hablaba de otra forma de Estado. No se hablaba de refundación del Estado, pero se hablaba más, pienso, de las tendencias que teníamos ahí sociopolíticamente, que eran indudablemente dos versiones que era la disidencia del maoísmo internacional y la disidencia de la Revolución de Octubre, o sea todo el proyecto socialista; dos campos de interpretación hasta que después se da una ruptura y con esa ruptura, considero que empiezan a aparecer nuevos pensamientos. Creo que en esos momentos se estaba consolidando la facultad de sociología de la Universidad Nacional. Vendrían nuevos actores en las facultades de sociología y en las facultades de ciencias sociales, pero ese fue un momento clásico, pienso que fue entre los 60 – 70. Esos paradigmas todavía son clásicos, pero con una mirada diferente desde América Latina y desde el tercer mundo, pero siguen siendo clásicos, nuestra formación fue esa. Pienso que por el modelo de crisis de nuestra sociedad, la gente se atrevía a pensar de otra forma, pero indudablemente nuestro patrón era venido de la estructura eurocéntrica, desde ahí era que entendíamos las cosas.

Posteriormente entre los 80 y 90, vienen cambios fundamentales en América Latina y esos cambios nos dejan ver otras cosas. Nos dejan ver que es posible entender América Latina desde América Latina; el tercer mundo desde el tercer mundo y vienen publicaciones, publicaciones que desde el mundo africano, desde el mundo asiático, chino y desde América Latina empiezan a lanzarse el conocimiento de cosas interesantes. Se publica un libro sobre el eurocentrismo, viene la crisis del... el periodo histórico es el de la guerra fría que estábamos viviendo y la guerra fría nos deja en nuestro pensamiento esa disidencia, no podemos romper una estructura ajena a la guerra fría; creemos que venimos del periodo del 45 al periodo del 68 lo que va a incidir sobre nosotros todo el contexto del conflicto internacional, pero también va a incidir sobre nosotros Mayo del 68. Y con Mayo del 68 arranca una ruptura de los niveles interparadigmáticos porque mayo del 68 logra interpretar otras formas de ver el mundo con la marihuana, con los derechos de la mujer, con la píldora, con el rock, con todas esas formas logra interpretar el mundo y ser joven se convierte en una forma de dignidad, porque en mayo del 68 se logra parar París, se logra parar el mundo, el joven dice: ¡nosotros podemos para el mundo!!, por lo tanto los jóvenes empiezan a pensar diferente, a actuar diferente y pienso que ahí se empieza a dar una ruptura de pensamiento.

Por ahí empezamos nosotros a saber que hay escuelas filosóficas, hay escuelas sociológicas diferentes, algunos dicen que por empieza a nacer la posmodernidad, podríamos pensar que sí... La posmodernidad viene con toda esa carga de diferentes autores. Podría decirse que con lo del 68 se empieza a consolidar algo de la posmodernidad e incide sobre nosotros porque nosotros veníamos con mucha carga de los movimientos del marxismo clásico, pero en el 68 se rompe el marxismo clásico porque aparecen las 3 M: Marcuse, Marx y Mao y esas 3M empiezan a decir, no, hay otras formas de ver la sociedad, otra forma de interpretarla, eso incide sobre nosotros. Entre el 68 y el 70 empezamos a ver que estamos educados en un mundo clásico, pero hay una ruptura que se da en Mayo del 68 y es europea, eso no lo podemos negar, aquí hay mucha incidencia del movimiento anarquista y el movimiento anarquista proponiendo nuevos métodos, nuevas estructuras, se lanzan más libros, se lanzan libros como “contra el método” de este autor anarquista Feyeraben, cosas interesantes.

Decimos que del 45 para allá, como lo dice el profesor Wallerstein, indudablemente se empieza a consolidar la estructura de las ciencias sociales dentro del campo disciplinar. A pesar que el 68 da un giro, institucionalmente se está consolidando un mundo disciplinar institucional, un mundo disciplinar dentro de estructuras de bibliotecas, de estructuras de centros de documentación, docentes. Ese mundo disciplinar va a estar ahí desde el 45, creo yo, hasta el 68. O sea se consolida la universidad clásica y al consolidarse la universidad clásica, también

un modo de pensar y ese modo de pensar es objetividad, neutralidad, uno debe ser neutral, debe jugar con categorías, tiene que hacer proyectos de investigación y todo ese mundo de universidad se va a consolidar desde el 45 y nosotros decimos prácticamente hasta el 80.

En el 80, algunos dicen que hay una ruptura y esa ruptura permite mirar otras cosas. Aunque en América Latina y el tercer mundo la ruptura ya se había dado. Pero en el 80 hay un momento de ruptura que no ha caminado, porque en el 80 los jóvenes franceses otra vez salen a las calles y exigen que la República cumpla el marco ideológico y político que no ha cumplido, ni siquiera lo cumplió en el 68 y ni siquiera lo cumplió en la revolución francesa. Entonces los jóvenes franceses salen a la calle, se toman las calles, hay enfrentamientos y la bandera era que la República cumpla el marco ideológico y político. En el 80 vemos que viene toda la crisis del proyecto socialista, como símbolo: el derrumbe del muro de Berlín. Los chicos en China igualmente salen a las calles y en las calles se toman una gran plaza y al tomarse la plaza se da una nueva estructura de poder y haya una nueva estructura de soberanía. Entonces está ocurriendo lo de China, lo de Francia, está ocurriendo la crisis del socialismo y a este periodo de la década del 80, algunos lo llaman “década perdida”, pero pienso que alumbramos cosas para entender, hay que buscar nuevos paradigmas, hay que buscar nuevas formas de interpretación, Wallerstein dice hay que abrir las ciencias sociales, la cuestión es cómo las abrimos. Wallerstein está pensando en una nueva interpretación del marxismo, porque a pesar de ser marxista, dice, no seamos tan clásicos de la interpretación, hay otros que pueden interpretar más allá del marxismo. Es el discurso de la comisión Gubelkian, efectivamente da un debate a las ciencias sociales. Yo diría, por ahí empezamos nosotros a reconocer que podemos mirar a América Latina, el tercer mundo desde nosotros mismos y empiezan a aparecer nuevos discursos, que estaban ahí, pero que la gente no se atrevía a valorarlos. Algunos los llaman “estudios emergentes” y esos estudios emergentes es que emergen, o sea desde los estudios clásicos se decía que ahí estaban porque había formas de interpretación, metodologías, teorías pero nadie las recogía porque había que confrontar teóricamente con la teoría europea.

Entonces podemos decir que en el 80 esa crisis puede posibilitar una nueva forma de interpretación. Nosotros recogemos de ahí, bebemos de ahí y empezamos a mirar lo que emerge desde nuestros pueblos para entender nuestras propias sociedades. Hugo Sim Bergman siempre decía eso, en un texto decía que es deber de los investigadores bien formados, de los científicos sociales bien formados y de las ciencias sociales hacer emerger lo que siempre estuvo ahí, pero emergerlo desde nuestras propias lecturas, de nuestra propia vida, desde nuestros propios campos, sin darnos miedo, sin darnos temor, lanzó eso.

Aquí también había aparecido una sociología crítica con Orlando Fals Borda, pero él se quedaba en la investigación acción participativa. También apareció el Congreso que se hizo aquí, creo que fue en Cartagena y ese Congreso por primera vez lanzó para el mundo la investigación acción participativa con participación de Alfredo Molano, Fals Borda y otros, esa investigación acción participativa hacía una ruptura también con el marxismo, con la antropología clásica, es decir, tenemos que mirar de otra forma y ahí nos dimos cuenta que la investigación acción participativa traía incidencias de África, de ... africana, de las mujeres campesinas, de los campesinos africanos, también del mundo de Asia. Nosotros decimos que ahí empieza a formarse un movimiento intelectual. Empezamos a mirar que el movimiento intelectual no era sólo de América Latina sino que era del mundo, todavía estábamos mirando algo que estaba pasando desde el 45 y debemos también recoger algo importante y es que los países que se independizaban debían conformar su propia historia y ellos se preguntaban cuál es la historia nuestra en relación al proceso de independencia y consolidación del Estado nacional. Pues debemos contar la historia, pero la historia la contamos desde lo propio y la vamos a contar nosotros mismos y no la vamos a contar desde el eurocentrismo, esos estudios se llamaron... pueden ser afrocentrismos, pueden ser estudios coloniales, pueden ser geopolíticas del conocimiento, colonialidad del poder, cantidad de estudios. Entonces decía uno, si miro desde Europa, podría estar la posmodernidad como una forma crítica, pero si miro desde África estarían movimientos afrocentristas, más bien críticos del afrocentrismo. Entonces uno empieza a parcelar: Europa, con

su mundo crítico. África con su mundo crítico. América Latina también con su mundo crítico y puede parcelar los movimientos que se dieron dentro del campo intelectual. Pero digo que es importante tener en cuenta los procesos de independencia en determinados países para pensar cómo darnos nuestra propia historia, cómo consolidar nuestra propia historia. Entonces todo esto viene a recogerlos en nosotros mismos. Si necesitamos un proceso de independencia, de autonomía pues necesitamos un marco legal, constitucional, muy... pues necesitamos recoger nuestra propia historia, nuestra propia vida. Entonces toca mirar en el campo de las ciencias sociales cómo se hace eso. Aquí indudablemente hay un enfrentamiento y va a haber un enfrentamiento dentro del campo clásico desde las ciencias sociales a otros estudios que empiezan a aparecer, y hay universidades que abren estos espacios, creo que lo abren a partir del 90 y de allí viene todo un debate interesante.

Dentro del campo disciplinar, el campo multidisciplinar, el campo transdisciplinar y pienso que el campo de ruptura debe ir más allá de esos niveles. Desde el 90 y del 80 empiezan a conformarse algunas universidades que luchan por la interculturalidad. Esos momentos históricos nos permiten a nosotros empezar a decir que nosotros mismos debemos consolidar estudios de ese tipo. Algunos dicen que son estudios emergentes. Hay un debate interesante para mirar porque hay unos estudios que se llaman estudios decoloniales, esos estudios estaban ahí, simplemente que les van a dar un nuevo nombre porque anteriormente se llaman estudios de descolonización, son estudios muy viejos el mismo liberalismo podría presentarse como un estudio de descolonización frente al proyecto conservador. Entonces digo, la descolonización se ha dado dentro de diferentes tendencias. Creo que un mejicano escribió un libro sobre la incorporación del conocimiento en el cuerpo y el cuerpo mismo cuando incorpora estructuras ideológicas y políticas cumple la tarea de colonizar al otro. Aparece el libro y se empieza a gestar un modelo de descolonización. A partir de allí se abre una serie de debates sobre el problema de la descolonización del conocimiento, de la misma vida, descolonización del cuerpo, descolonización de la práctica. A partir de allí aparecen una cantidad de movimientos que debaten entre ellos mismos. Aparece una escuela que se llama decolonial, otra escuela el poscolonialismo, otra, la geopolítica del conocimiento y otra escuela que llamaríamos la colonialidad del poder y estas escuelas empiezan a generar un debate interno. Algunos dicen que estas escuelas son decoloniales, otros, dicen que son poscoloniales, bueno, pienso que eso es para mirarlo. Pero esto surge desde el 80.

Evidentemente viene una inquietud y es que esta estructura sociojurídica y política a nivel de visualizar el tiempo y el espacio no podemos parcelarla nosotros desde América Latina desde el 45, sino que podemos ir mucho más atrás, porque si se mira desde el mundo clásico, porque si hacemos un análisis clásico, sería el 45 y el 45 sería el desarrollo del fordismo, pero si miramos para atrás podríamos pensar en la revolución industrial, o sea que todo viene a partir de la revolución industrial y si miramos la revolución industrial, podríamos hablar de 1770, o sea que las revoluciones empiezan a mirar es a Europa desde 1770. Más hacia atrás podríamos pensar en la revolución francesa, más atrás, podríamos pensar en el renacimiento, la reforma, la revolución industrial, la revolución francesa. Desde ahí se ha montado todo el conocimiento. Si miramos más atrás estaría el descubrimiento de América, y, el "descubrimiento de América" sería, otra lógica. Pero si miramos más hacia atrás tendríamos que encontrar en nuestros pueblos, otra forma de ver el mundo y esa forma de ver el mundo es que hemos desconocido. El pensamiento emergente dice históricamente tengo que mirar atrás para mirar que había otra lógica, otra forma de ver el mundo, pero eso no han enseñado, ni se enseña en las universidades, ni se enseña en los colegios, ni está en una plataforma de estructuras de guías porque nadie la conoce. ¿Qué hay en nuestra América atrás del descubrimiento de América?, nada. ¿Qué lengua se hablaba? El aimara, el quechua. Por eso decimos que tocó echar para atrás y dar un debate desde 1770 y dar un debate para ya, es decir, se le está dando un debate a la modernidad, porque la modernidad dice, nosotros nos reconocemos solamente a partir de la reforma del renacimiento, la revolución francesa y la revolución industrial. Y nosotros decimos, nosotros nos reconocemos desde más atrás que es nuestra historia. Podría pensarse que hay múltiples modernidades, sin embargo el debate nuestro no es con la modernidad, el debate nuestro es reconocernos nosotros mismos.

Si echamos atrás aquí estaría recoger la historia de nuestros pueblos, para mirar hacia dónde vamos nosotros y como reconstruimos nuestro pensamiento, entonces estarían revoluciones que no conocemos: la revolución de Tupac Katari; la revolución de Tupac Amaru, la interpretación que hacía Bartolina Sisa y la interpretación de muchos autores en nuestros pueblos mismos. En Colombia tendríamos que mirar quienes generaron un pensamiento diferente dentro de estructuras afro e indígenas, tendríamos que consolidar eso y esas son respuestas que hasta ahora estamos dando. Eso nos cuestionó a nosotros y a partir del 90, empezamos a mirar que era posible incrustar dentro de las ciencias sociales otra forma de mirar esas ciencias sociales clásicas: Weber, Marx 1, Marx 2, Hegel 1, Hegel 2, Kant 1, Kant 2, problemas 1, problemas 2 y nosotros decíamos qué estamos haciendo. Tenemos que mirar nuestra historia, aparecieron escuelas con una materia que se llama problemas latinoamericanos, pareció interesante. Otra materia que nos mire a nosotros dentro del pensamiento: identidad, reconocimiento, interculturalidad y se empezaron a dictar materias de ese tipo, en los programas de algunas facultades de ciencias sociales, creo que a partir del año 2000. Pero se presentó un debate dentro de las reformas educativas, porque decían que no, que eso no se podía incrustar, pero algunas universidades lo hicieron, creo que dentro de esas lo hicieron la Universidad Distrital, la Universidad de Antioquia y otras empezaron a mirar que eso se estaba haciendo y que también se estaba haciendo en el mundo. Todo esto lo podemos recoger en un movimiento que lo llamamos nosotros movimiento intelectual emergente, o sea, gente que habla lo mismo, que dice lo mismo con diferentes nombres.

Se forma un pensamiento que emerge. Toca aclararlo bien. Toca armar ese paquete del movimiento que emerge. Yo no he visto estudios que hayan hecho a una particularidad de los estudios emergentes, emergen desde América Latina, o desde África, emergen para contar diferentes historias. Tocaría hacer el análisis de ese momento histórico. Estos mapas de historia del tiempo habría que mirarlos también desde diferentes autores, porque las escuelas marxistas siguen siendo clásicas en relación al estudio económico, a veces abandonan el campo de la superestructura, el campo de la cultura y nosotros decimos que por lo menos debe haber un equilibrio y el marxismo ahí puede ser un gran aporte pero siempre y cuando no sea dogmático, no dejar hacer otras lecturas. Nosotros decíamos pero el mismo Marx en su dialéctica de la naturaleza decía eso. Entonces el marxismo no deja mirar otras cosas. Pienso que es un capítulo interesante de hacer lo del movimiento intelectual emergente, con todas las escuelas que lleva adentro y tratar de hacerlo y tratar de elaborarlo, autores que no se conocen. Hay un texto muy interesante que se llama "nuevas estrategias revolucionarias" de Robert Hunt, en donde Robert empieza a ser crítico con todo occidente, con el marxismo y empieza a publicar cosas. Al salir ese texto de Robert Hunt, empiezan a publicar otra cantidad de textos desde el sur, desde la... desde lo afro, desde la mujer, todo esto hay que recogerlo para mirarnos nosotros mismos. A los años siguientes se publican los primeros textos de reconocimiento de nuestra América con otra lectura, no marxista, con una lectura desde América. O sea vamos a aprender desde América, vamos a aprender desde la indialidad, vamos a aprender desde lo afro, así viene un debate con el marxismo y se rompe el marxismo, porque ellos nos admiten que el marxismo sea ajeno al eurocentrismo, el marxismo es eurocéntrico, indudablemente.

Por eso muchos autores empiezan a sacar algunos textos. Tocaría recoger y mirar todo eso para ver si son estudios emergentes, estudios poscoloniales. Boaventura de Sousa ha tratado de hacer algunos análisis, pero creo que esos análisis siguen siendo eurocéntricos. No hay una ruptura de pensamiento de estos autores que vienen desde Europa, y pienso que es interesante lo que hace Boaventura, desde mirar nueva conformación del Estado, Estado plurinacional, mirar hacia dónde va, mirar hacia dónde va Bolivia, hacia dónde va Ecuador, hacia dónde va Venezuela. Me parece interesante, pero no logra percatarse que en el fondo hay otra forma de ver el mundo de América Latina. Él todavía tiene ojos europeos y esos ojos europeos no le permiten ver cosas, que es el debate que tuvo él con Silvia Rivera Cusiquansqui y que está colgado en internet. Ese debate es interesante porque Silvia le dice no puedes mirar cosas y no puedes entender cosas porque son parte de su historia.

Tocaría mirar también los estudios del sur que se han hecho desde esa concepción que son interesantes, pero mirarlos desde otros niveles. Hay una cantidad de autores que tocaría mirar como referencia desde antropólogos que luchan por mirarnos nosotros mismos y sacar escuelas de nosotros mismos, autores de nosotros mismos que no conocíamos.

Si se habla de teorías, anteriormente nosotros hablábamos de la teoría de los dos ojos o la metodología de los dos ojos; algunos autores europeos hablaban de una teoría que se llama el método del franco tirador, que es percatarse que hay una estructura epistémica colonial y el francotirador lo que hace es parapetarse y mirar en qué momento pasa la epistemología colonial y ahí toca no dejarla pasar, podría ser la violencia epistémica desde la lógica del francotirador. Tocaría mirar esa teoría del francotirador. Hay cantidad de texto que empiezan a publicarse. Carlos Villa, publica textos. Todo esto es un recuento de este marco histórico.

Vladimir: Profesor, usted me respondió varias preguntas que tenía. Una era la de la emergencia paradigmática, en la cual usted hizo todo el seguimiento histórico. Otra que tenía era sobre el sistema simbólico actual de la educación latinoamericana y me parece que lo abordó sobre el cambio simbólico en Latinoamérica, pero lo puede retomar si quiere más adelante. Me gustaría que el profesor abordara el tema de la violencia epistémica. ¿considera usted que a través de la historia ha existido una violencia epistémica? ¿qué opinión tiene usted del concepto de violencia epistémica?

Profesor Víctor Ávila: Bueno actualmente se está hablando del capitalismo cognitivo, de la violencia cognitiva. Pienso que son acercamientos dentro de la violencia epistémica. Cuando hablamos de la violencia epistémica, hablamos del capitalismo cognitivo, debemos saber de dónde aparece el cuento de la violencia y nosotros decimos que solamente haciendo una traducción histórica de nuestros pueblos podemos entenderlo. No se puede como que los malos son ellos y los buenos somos nosotros, claro que de eso tampoco se trata. Se trata de mirar hasta dónde es posible hacer una reflexión muy interesante. Hay un libro muy interesante que hay que analizarlo y es el del Common Wealth publicado por Michael Hardt y tiene un cuento muy interesante que tampoco lo asumimos entero pero que me parece interesante, hasta dónde va la posmodernidad, la posmodernidad es una o son varias. Dice la posmodernidad es dual y al ser dual mira una modernidad a la europea y mira otras modernidades. Y dice que el descubrimiento de América no lo podemos mirar por el hecho de que los malos llegaron, que eran violentos, no, no, eso tampoco porque aquí también se resistió, hubo confrontamientos, hubo guerras, entonces dice tampoco se mirar como ese hecho. Toca mirarlo desde otra forma.

Vladimir: Ni todo lo moderno era malo. El discurso de los derechos humanos no se puede enmarcar en la teoría crítica no puede ser negativa aunque sea moderna...

Profesor Víctor Ávila: Va a ser un ejercicio bien interesante. Va a analizar toda la violencia epistémica desde toda la teoría de Foucault. Entonces va a hablar de biopolítica y biopoder. Desde biopolítica y biopoder, dice... los pueblos del sur también eran violentos y operaban con violencias de tipo epistémico, de pronto hasta sí, pero como me interesa es cómo va a analizar la violencia a partir de la biopolítica y del biopoder. Él va a colocar un caso interesante que es el de Haití. Él dice, Haití es clave para tenerlo en cuenta en esto. Haití es la primera revolución que se da con otras concepciones diferentes. Algunos dicen que es una violencia epistémica que opera el pueblo de allí, porque ese pueblo, en el artículo 5 y el artículo de la Constitución va a decir, de ahora en adelante todos los habitantes de Haití son negros. Al decir esa frase, es una revolución porque es una violencia epistémica. ¿Cómo así que a partir de ahora todos somos negros?. Es decir, los blancos a partir de ahora, son negros. El azul es negro, todos son negros. Esa es una violencia epistémica para decirle al otro cuidado con la violencia epistémica porque nosotros también actuamos con violencia epistémica y violencia epistémica es decir: a partir de hoy así usted sea blanco, sea mono, todos somos negros. Ese debate es interesante analizarlo. Ese debate lo trae Grun en un texto en donde dice que es la primera concepción del debate de mirar violencias epistémicas cruzadas. La violencia

epistémica estaba ahí. Porque la violencia epistémica es cuando el otro logra colocar la excusa de la violencia en el otro. O sea, yo soy violento porque tú exiges la violencia y él queda sano de la violencia, entonces el pueblo dice nosotros también somos sanos, a partir de ahora todos somos negros. A partir de ahora somos negros es que los derechos humanos, como decía usted, los derechos del hombre dentro de todo el proyecto de la revolución francesa, hay derechos del hombre, pero del hombre blanco y entonces los de Haití le dicen ¿y entonces nosotros? Ustedes no existen. Pero cuando empieza la revolución de Haití, ya somos negros, ya somos una revolución de negros también para blancos, es diferente y los vamos a incorporar a ustedes como negros, o sea los tenemos en cuenta porque decimos que todos son negros.

Empieza ese debate que lo trae Toni Negri en el libro del Common Wealth y analiza la modernidad. Es bonito el texto de Grun, tocaría tener esos dos textos. Digo que la violencia epistémica debe tenerse en cuenta dentro de los proyectos y saber cómo se percata uno de donde se ejerce o no la violencia epistémica. Porque la violencia ahora se incorpora, en parte, del mismo ser, o sea que la violencia ya no la ejerce el otro sino que la ejerce uno mismo; la violencia epistémica está incorporada en el cuerpo. Parte de esto lo explica Foucault. Al estar incorporada en el cuerpo, ya la ejercemos nosotros mismos como estructuras y formas de control, ya no serían formas de violencia porque está incorporada en el cuerpo pero lo operamos nosotros mismos, ahí no es violencia, el otro no la está ejerciendo, lo estamos haciendo nosotros mismos y controlamos. Como usted dice, habría que mirar nuevamente a Frantz Fanon porque es quien empieza a hablar sobre este cuento de la violencia y como la violencia epistémica tiene múltiples nombres, podría pensarse en Toni Negri, en Gruner, creo que hay un capítulo especial que es el caso de Haití que es el que saca todo esto a flote y lo invierte, por eso considero interesante hacer este ejercicio.

El Common Wealth de Toni Negri es super fuerte. Él dice que indudablemente la violencia no fue tan fuerte porque hubo confrontamientos. Cuál violencia epistémica si ellos también actuaron y se defendieron y pensaban y sabían. Tampoco es tan real ese cuento de que ustedes los pobres, ustedes los humildes, ustedes no saben nada, no. Ellos sabían e indudablemente la guerra la libraron de otra forma y se perdió, pero podría pensarse, dice él, en una especie de encuentro, encuentros que se dan y no podemos decir que todos los que vinieron eran malos, tanto que hubo encuentros culturales. Él coloca los ejemplos de Méjico en relación a la ciudad mejicana, dice, si eran malos y mataron a medio mundo, pero incorporaron dentro de sus instituciones y corporaciones colocaron instituciones aztecas, incorporaron la forma de entender al mundo dentro de los aztecas, a pesar de que barrían, incorporaban y eso permitió que no se perdiera. En el amor, también se enamoraron, entonces cómo es el cuento del amor en relación a la violencia epistémica. Por ejemplo dice, la conformación de la ciudad azteca, los españoles no la barrieron, la incorporaron en el proyecto. Violencia epistémica ahí no hubo porque la incorporaron. No, la ciudad azteca nos sirve para dominar y la incorporaron.

Dice Negri que tampoco es el cuento así tan radical, hay que mirar eso, además lo debate teóricamente. Nosotros no estamos de acuerdo con él porque va a hablar de arte y modernidad, por ejemplo, mal concepto que manejaba Dussel de arte y modernidad y va hablar de otros principios desde Foucault, por eso es interesante.

Vladimir: Profesor, desde el pensamiento crítico Latinoamericano, ¿qué papel puede jugar la enseñanza de la historia y las ciencias sociales con nuevos métodos en la formación del pensamiento crítico latinoamericano? ¿cómo hacer para construir un modelo latinoamericano no autoritario en educación, especialmente en formación en ciencias sociales? ¿cómo construir un pensamiento crítico Latinoamericano?

Profesor Víctor Ávila: Hablando del pensamiento crítico, debemos volver a la crítica. La crítica deviene de un ejercicio Kantiano. Cuando hablamos de América Latina de qué hablamos, pues de crítica. Qué es la crítica. En últimas, más allá del marxismo, más allá de las escuelas sociales clásicas, qué es la teoría crítica. La teoría crítica uno la analiza frente al texto clásico de teoría clásica y teoría tradicional. El autor que sacó el texto de teoría

tradicional teoría crítica, analiza la teoría crítica. La teoría crítica es del 60, 70 y es una ruptura frente a las escuelas clásicas, clásicas del marxismo de tal, entonces dice uno, tocaría ir más allá de la crítica. Crítica es la transformación del ser humano, digo yo; transformar el ser humano dentro de la teoría crítica, es transformarlo dentro de una forma de pensamiento, pero dentro de una forma de pensamiento clásico, marxista... y cómo transformarlo dentro de una forma de teoría crítica desde nuestros pueblos, no habría la teoría crítica, tendríamos que hablar tal vez de una teoría poscrítica y hay algunos autores que hablan de una teoría poscrítica. Algunos dicen que la poscrítica es un eufemismo para ocultar la posmodernidad. Hay un autor interesante que habla de la poscrítica y tiene unos cuadros, habrá que mirarlos para ver qué elementos le da a uno de la poscrítica. La crítica se convierte en un discurso, es una estructura discursiva, entonces nosotros, vamos a hablar desde la teoría crítica, o sea se va a hablar desde una epistemología, una teoría, pero de salón. Entonces la crítica se queda en los salones y nosotros decimos, la crítica hay que sacarla, al sacarla, la crítica deja de ser una estructura diferente o se convierte en otra cosa que no es la crítica. Podríamos pensar que la crítica se afina con investigación de sociedad, investigación participativa, nosotros decimos no, la investigación participativa también cometió errores, muchos errores, toca ir más allá de la crítica. La crítica no permite el diálogo, el problema es ese. La crítica impone. Nosotros decimos que no puede haber estructuras de reconocimiento en la crítica, porque la crítica impone. La crítica es una estructura epistemológica dominante. Cómo yo voy a enseñar al otro la teoría crítica si el otro tiene una concepción diferente. El ejemplo es sencillo, lo coloca en un texto Silvia Rivera Cusicanqui para darle palo a la investigación acción participativa, lo que está bien, dice, cómo nosotros decimos que un chico va a hacer investigación participativa si vos vas a la comunidad y con eso dice que es investigación acción participativa, eso no es nada, eso no es investigación participativa sin incorporar a la comunidad y cómo se incorpora a la comunidad?, pues hasta que entienda a la comunidad y para entender a la comunidad no se incorpora en un mes, se incorpora es teniendo la vivencia y teniendo la vivencia aparece por ejemplo el cuento de Borges, el etnógrafo, y el etnógrafo dice yo ya no me voy a graduar porque yo pertenezco a ese mundo y no les voy a contar a ustedes que es ese mundo y no voy a hacer la tesis.

Entonces dice Silvia Rivera Cusicanqui, por ejemplo, el hecho de enterrar a su ser querido en su habitación en donde usted vive, usted hace el hueco, lo entierra y ya. ¿Cómo se entiende eso? Usted cómo lo entiende, como occidental que somos nosotros, como un entierro... no entendemos cómo es eso. Pero un niño que ha sido educado desde que nace hasta que muere en esa estructura, él tiene otra concepción, que es la comunicación con el ser querido, es su dios, es su hermano; una cantidad de cosas que tiene eso que nosotros tampoco entendemos. Por eso la investigación acción participativa no puede ir ahí, no puede llegar allá, porque para llegar allá tendría que haber sido educado ahí. No puede llegar allá, será una apreciación, pero esa apreciación no llega allá. Cómo llega a saber por qué se entierra a los muertos de tal forma.

Digo que la crítica toca superarla. La teoría crítica toca superarla y se supera dentro de la teoría del discurso y se supera dentro de la práctica, por eso dicen algunos que sería poscrítica. La poscrítica sería como mirar hechos que dejan ver que la sociedad cambió, porque nosotros no podemos ver la crítica sino la modernidad, pero podemos decir que las relaciones cambiaron; las relaciones de producción cambiaron; la complejidad del mundo es otra. Entonces la crítica no sirve para meterse ahí, toca otro pensamiento, otra forma de ver el mundo. No se cómo se llame, si es poscrítica que sería la misma crítica solamente le agregan el pos, o dar otro nombre que no sea crítica. Porque es crítica es del criticismo y éste permite o promueve la imposición del otro dentro de la estructura discursiva. Nosotros decimos que podría pensarse en la dialogicidad, o sea la crítica sigue siendo dialogal o propone lo dialogal, pero no lo cumple porque estaríamos en la filosofía dialogal. Yo digo que tendríamos que superar la crítica dentro de la filosofía dialogal, es decir, mirar que hay cosas dialogales, pero mirar que hay cosas no dialogales y la crítica tiene que estar metida en ese cuento, al sobrepasar eso ya no sería crítica, porque los fundamentos epistemológicos se pierden. Estoy tratando de recordar un texto que tiene todo el debate sobre la crítica en este nivel, superando la teoría tradicional, teoría crítica del mundo clásico y es interesante sobre cómo superar la crítica. La crítica toca superarla en relación a que hay un mundo que no es dialogal y ese mundo que no

es dialogal epistémicamente se pierde y el discurso no lo puede... ahí es donde vendría la práctica, solamente a través de la práctica. Entonces el ejercicio no sería de salón, sino que sería de práctica. La crítica, al salir del salón, deja toda esa crítica.

El tema de la meditación y siempre lo he dicho, es un ejercicio académico de encuentro consigo mismo pero de negación de la razón. La meditación lo que va a negar es la razón... tú meditas, niegas la razón, queda en blanco, descansa, se levanta. ¿Eso es dialogal? No, eso no es dialogal. Usted no le puede transmitir a una persona que no sintió nada. La forma que usted aprenda a meditar, es meditar. ¿El discurso? No hay discurso. Lo discursivo y la estructura crítica dónde están? no, no hay nada. Es práctica. La práctica genera una estructura diversa, diferente. Aquí cómo sería, en relación a pasar la cuestión de la academia a la práctica, sin teoría crítica, sino cuestión de la vida cotidiana. Tendríamos que pensar en nosotros mismos el cambio, porque el cambio lo tenemos que generar nosotros mismos. El respetar al otro es respetarme a mí mismo, pero saber respetar al otro. Generar los proyectos, económicos, proyectos agrarios, proyectos urbanos, pero tengo que incorporar al otro e incorporarme a mí mismo. Todo esto es un ejercicio práctico, pero la cuestión es que ahí se vuelve difuso, porque lo práctico se vuelve complejo y pienso que el cambio está en uno mismo. La pedagogía es un ejemplo. Yo soy un pedagogo y yo tengo que ser un ejemplo. El ejemplo, frente a los otros, es que yo cumplo con lo que estoy diciendo. El error del marxismo es quedarse en un ejemplo de salón y en la calle ser otro, con su esposa ser otro, con sus hijos ser otro, y la práctica es que la gente vea que cumple con todos sus principios y ahí está la práctica, ahí está la enseñanza, está la pedagogía.

Estoy tratando de escribir algo sobre la poscrítica y cómo ir más allá de la crítica y cómo desde algunos autores, algunos nuevos lectores, porque Arturo Escobar escribió algo que podría posibilitar cosas, es un libro sobre nuevos modelos, es lo que hace el arquitecto, construir proyectos, modelos y es interesante porque dice normas. Tenemos que ir más allá de la crítica. Pero nosotros tenemos que crear eso, nosotros tenemos que armarlo, el ejemplo no lo ha dado el movimiento negro; el ejemplo lo ha dado el movimiento feminista, hasta el movimiento gay, diciendo, vea, y no es crítica porque es nuestro amor, nuestro cariño, es nuestra forma de pensar. Entonces la teoría crítica en dónde estaría. Por eso pienso que hay que superar la teoría crítica. Luis Tapias es boliviano, profesor de doctorado de la universidad... tiene un libro: Hacia una construcción diferente y es interesante porque tiene epistemología experimental... Hay gente que está buscando lo mismo, está buscando romper la crítica y más allá de la crítica, y, en la misma práctica generamos los educativos. Este libro es interesante para mirar nuevas epistemologías, desde el sur.

José Bautista, escribió un libro sobre crítica a las ciencias sociales de estructuras diferentes. Ha dictado varias conferencias, no estoy muy de acuerdo con él, pero me parece interesante. Es como el hijo de Dussel que tiene un libro sobre ciencias sociales miradas desde el sur, que son inquietantes., son dos tomos. Este otro: La sociedad contra el Estado, semejante titulazo. Puede existir una sociedad sin Estado y el libro es para probar que puede existir una sociedad sin Estado y que en América Latina tuvimos sociedad sin Estado. Desvirtúa todo ese cuento de que si no hay Estado y entonces viene el marxismo a mirar que cómo así que no hay Estado. Tiene dos capítulos muy bonitos, son los capítulos finales.

Hombre, es mirar cómo entender la práctica y cómo entender la vida. Por ejemplo, que se entiende por un guerrero y por un jefe militar. El jefe militar es capacitado para la guerra y es un líder de la guerra, tiene que ser líder y tiene que ser pedagogo de la guerra. Enseñar la guerra pedagógicamente y didácticamente lo que es la guerra, enseñarle al otro lo que es un guerrero, pero la guerra no es el accionar de la violencia en relación a la guerra como la tiene Europa, no, nosotros tenemos otra concepción de la guerra. Tenerla la concepción de la guerra es mirar lo que pasó en Cochabamba con la guerra del agua y desde ahí toca analizar como ese mundo práctico es otro. No es la política clásica, es otra forma de ver la política, no hay lucha de clases, la lucha de clases se torna difusa y ahí no hay. O cómo es ese cuento de la lucha de clases. Nosotros decimos que se supera la lucha

de clases. Ahí no se tiene en cuenta la lucha de clases. Pierre Castres dice que el guerrero es ese, pero una vez gana la guerra tiene que llegar y decirle a su sociedad, ganamos la guerra ustedes háganse responsables de la dirección de la sociedad. Yo soy experto en la guerra, yo ya fui, ya cumplí mi tarea, ahora les toca a ustedes. Y no decir, vengo de la guerra y me tomo el poder, de eso no se trata. El guerrero se torna en un pedagogo didáctico por saber lo que pasó en la guerra y educar a la gente para no ir a la guerra. No todos vamos a la guerra, pero si vamos a la guerra somos los mejores porque tenemos que ganar. Dice, esa es la relación entre Estado y sociedad. Dice, es pasar de una concepción de que no tiene que existir Estado. Sociedad. Entonces se forma un cuento todo extraño, acá. Y el otro es cuando renuncia al poder, es decir, la teoría del poder está acá.

Vladimir: Me gustaría que hablara un poquito sobre el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo. ¿ha utilizado usted ese enfoque? si lo ha hecho, ¿cómo lo ha hecho? ¿cómo lo ve?

Profesor Víctor Ávila: Se ha agrupado académicamente un conjunto de pensadores que habla de un pensamiento desde el sur, o una epistemología desde el sur, sobre todo Boaventura de Sousa con sus textos de epistemología del sur. Si hablamos de la epistemología del sur consolidada desde textos de Europa estamos hablando de eurocentrismos de epistemologías del sur. Estaríamos hablando de lo mismo. Sin embargo, se recogen pensamientos diferentes. Hay varios textos de Boaventura de Sousa, que tratan el tema. Pienso que la mirada de epistemología del sur es una mirada que no alcanza a penetrar el esfuerzo por entender una epistemología diferente desde otros pueblos.

Yo lo hago en referencia a varias inquietudes. Nosotros hemos recogido varias teorías y varios análisis para poder interpretar, por ejemplo, el Estado. Cómo interpretamos el Estado comparándolo con el tawantinsuyo, sería epistemología del sur mirando el tawantinsuyo, y Estado para mirar occidente. Pero la epistemología del sur, yo soy analista de la epistemología del sur, pero no entiendo la epistemología del sur, porque tenemos que mirar que toda la estructura del sur, tiene estructuras espirituales; estructuras corporales; estructuras de vida. Cuando un indígena está en silencio, usted como puede interpretar el silencio de un indígena, cuando hace el amor. Yo le preguntaba a Felipe Quispe Huanca que toca analizar también, tiene varios libros para mirar esto...

Interesante si es dialogal. Si esto permite que haya diálogo al interpretar Estado Nacional y el traumatismo. Es dialogal para mirar si hay una convergencia de interpretación de una nueva sociedad que permita el diálogo entre tawantinsuyo y si es válido recoger el tawantinsuyo porque el tawantinsuyo es una estructura de organización social pero espiritual, que es lo que nosotros tenemos acá, por eso es que los latinoamericanos somos bonitos y nos gusta lo bonito. Por ejemplo, podemos empezar a mirar a Ayar Quispe, un antropólogo boliviano que aparece muerto en El Alto, no se sabe cómo; pero él hace un análisis sobre lo que estamos hablando y le da palo a las epistemologías del sur y dice sobre ellas que es un análisis que tratan de hacer sobre el sur pero que no entienden que es el sur, entonces son estructuras discursivas de intelectuales, eso dice él, en este texto. Estos locos creen en la revolución armada “solamente puede existir una revolución armada desde el sur”. Un epistemólogo desde el sur no entiende eso. Cómo así que solo puede existir una revolución armada indianista, desde el sur, pero armada. Los blancos no van a entregar el poder, por lo tanto toca organizar un movimiento de resistencia popular armado, no de resistencia, estaría mal empleado, sería una avanzada, Este es el otro, en él explica que es el tupakarismo, es el movimiento armado y todo el origen histórico, ahí le da palo a las epistemologías del sur. Porque son interesantes las epistemologías del sur como marco académico y teórico, mirar que ejercicios académicos se están haciendo en nuestra América, pero se quedan cortos en interpretaciones que hacen estos locos y así como ellos hay mucha gente.

Yo tengo varios textos de pedagogía y didáctica desde el sur, con experiencias desde el sur, tocaría mirarlos. Habría que hacer una especie de lectura crítica de las epistemologías del sur. Cuando digo lectura crítica es mirar la

epistemología del sur mirada desde occidente opera con lógicas visuales eurocéntricas, todavía se queda en ese plano, pero me parece interesante la lectura que se ha hecho.

Yo le coloco una inquietud, al analizar la teoría política Boaventura De Sousa, llega muy bien a decir... cuando yo analizo la guerra del agua o la guerra del gas, cómo entender la estructura del poder o la estructura de la soberanía, o la estructura de la lucha frente a las multinacionales, como entenderla, desde el mundo clásico sería lucha de clases, confrontamiento de clases sociales, confrontamientos del poder. Pero es que en la guerra del gas no hubo eso. En la guerra del agua no hubo eso. Cómo así que no hubo. Por qué sale la gente a la calle. Por qué la gente se toma las calles. Por qué salen los abuelos, por qué salen los niños. Por qué salen las mujeres y ellas dicen los niños, no. Todo el mundo a la calle y las calles nos las tomamos y una vez tengamos la calle, avanzamos. Nuestros niños, nuestros abuelos, nuestras mujeres, todo el mundo se toma la calle. Primera concepción, eso no lo tiene occidente en la cabeza, por qué, porque estaba de por medio el problema de la pacha mama, ¿cómo así que el problema de la pacha mama?, y le dicen, porque yo estoy peleando por la pacha mama y ella es mi madre y mi madre es el agua y por estoy peleando por eso y por eso salgo. ¿Y las clases sociales? ¿Y la lucha de clases? ¿Y la lucha económica?, yo voy a luchar por la pacha mama y el agua es nuestra y no nos la van a quitar. Eso es un conflicto económico de una multinacional, sí, la multinacional está allá, pero al igual que la multinacional puede ser otro y otro. Claro la multinacional se tuvo que ir y tuvo que negociar, pero uno ve que ellos no salieron porque era una multinacional económica, nada.

Ese discurso es interesante, pero cómo lo entiende Europa, pues desde los modelos clásicos, ahora traducirlo en una estructura epistémica, pues debemos entender qué es la pacha mama, qué es la madre, qué es el agua, que son concepciones muy diferentes a entender qué es este mundo. Entonces, sobre pasa la lectura de la epistemología del sur, la cual al final se convierte a la final en un nombre, pero la epistemología del sur es el desarrollo de unas estructuras discursivas, entonces uno dice y eso de la pacha mama... tocaría mirarlo bien, hacer otra lectura, por ejemplo la política: cómo se logra conformar una mesa de negociación en Cochabamba para negociar el retiro de todo el movimiento campesino, se hace por diferentes estructuras? o se hace por nivel político? Se hace por la ancestralidad. Cuántos abuelos van, cuántos abuelos saben sobre la pacha mama, cuántos abuelos saben sobre el agua, entonces el abuelo está allá, el otro va y la teoría política ahí no opera, no tiene lógica. Entonces hay que estudiar eso.

Un debate sobre lo público y lo privado allá no existe, porque en el tawantinsuyo no existió lo público y lo privado, ese es un discurso de occidente, cuando usted pelea por los bienes públicos, no eso no existe, yo peleo por los bienes comunitarios, así llega el cuento de lo comunitario que va más allá de lo público. Si el discurso de epistemología del sur puede entender eso, sería muy chévere. Pero cuando la epistemología del sur se convierte en una estructura discursiva la gente no va a entender qué es la epistemología y va a entender que esta gente está loca.

Vladimir: El profe ya habló de la geopolítica del conocimiento, ya mencionó como una de las escuelas. Igual habló de la existencia de un capitalismo académico. Me quedaría pendiente para su análisis ¿cómo darle vida a una subjetividad in-surgente? como la rebeldía, por ese lado, y ¿cómo enseñar ciencias sociales desde un mundo poscolonial?

Profesor Víctor Ávila: Pienso que tenemos un problema muy grave en América Latina y en países como el nuestro, demasiado conservadores, demasiados disciplinares, porque uno puede enseñar ciencias sociales en la medida que sean ejercicios de vida cotidiana, de vida histórica y de su propio recuento histórico de la comunidad. O sea de dónde viene usted, quién es como actor social, como actor político y desde ahí usted va recogiendo la historia de las ciencias sociales, la práctica de las ciencias sociales. Sin embargo en estos países es muy difíciles colocar prácticas de ciencias sociales ajenos a la teoría, casi que es un demonio. Decirles a los chicos que vamos a fumar

tabaco y fumando tabaco vamos a mirar otro mundo, sería estar drogando a los chicos. Decirles a los chicos que vamos a hacer un tejido, y vamos a lograr tejer una manta, para a partir del tejido lograr hacer resiliencia y a partir de allí reconocerse a sí mismo y negar la teoría de Descartes y la gente diría, y nosotros porque vamos a tejer. Si se teje una mochila bien hermosa, esa mochila va a tener símbolos y todos esos símbolos van a estructurar lo que es nuestra América. Entonces el ejercicio sería hacer la mochila y al final del curso cada uno tenga su mochila y que me haga la lectura como ejercicio práctico de su mochila, ese es el examen. Con esto enseñamos subjetividades, enseñamos epistemología a través de la mochila. Alguno puede decir: profe, yo no hago mochila porque yo lo que se hacer es el discurso de Marx, o el discurso de Lenin, de su línea política, o su línea artística o literaria.

Es muy difícil. Sigue siendo un debate que hay dentro de la clase. En ciencias sociales se podría hacer, como si es válido o no abrir las ciencias sociales en relación a la práctica. Porque si se consolidan las ciencias sociales en la práctica para entenderlas con cosas ligadas a nuestra realidad, ligadas a nuestra historia. Por eso pienso que las ciencias sociales con la reforma que se da actualmente, en cambio de avanzar un paso adelante, echamos un paso hacia atrás. La reforma lo que hizo fue consolidar la estructura disciplinar. El debate se dio en el país sobre la reforma educativa a nivel de ciencias sociales y nosotros tuvimos que echar para atrás, llegar a bases que se habían hecho en los programas de ciencias sociales. Meter otras materias que fueran ajenas a los programas académicos, se habría podido, pero ahora creo que llegamos a lo mismo, volvimos a ver estructuras disciplinares. Es lo que medianamente puede hacer uno como pedagogo.

La pedagogía es válida, el pedagogo tiene que ser capaz de meter la teoría porque la exigen y dentro de esa teoría hacer el giro para hacer otras lecturas. Pero tenemos un problema y es que los licenciados en ciencias sociales han quedado educados en un mundo clásico y sacarlos de ese mundo clásico, es difícil. Sacarlos a hacer un ejercicio diferente, sacarlos a hacer una lectura de la realidad social, simplemente sacando a los chicos a ver la naturaleza y que el docente tenga la capacidad de hacer la lectura del árbol, la lectura de la tierra, hacer la lectura del cielo; ¿ese docente tiene esa capacidad? no, tiene la capacidad de dictar el discurso y cuando va a hablarles no tiene la capacidad de hacerlo, entonces cómo formar nuestros docentes en ese plano. Digamos que habría que incluir una materia metodología otras, otra materia: epistemología de ruptura, obligatorias. Otra materia que se llame estructura de vivencias, fundamentalmente trabajar y vivir en comunidad. Cómo, todos vamos un mes a vivir allá y tener proyectos ligados a la universidad. Proyectos en los que los chicos puedan ir, venir, estar ligados a proyectos de largo aliento, no de dos días, una salida de campo. Las salidas de campo son interesantes y aportan, pero no dejan de convertirse en un paseo, o en echar carreta tres días. Debe ser una actividad permanente, tres días allá, tres días acá, se puede pensar cómo hacerlo, ligados a la universidad esos proyectos.

Tener correlaciones con universidades diferentes, con universidades que tengan otros proyectos, que pueda uno hacer pasantías, aunque las pasantías se han convertido en una especie de estructuras de grado pero haciendo la peor práctica de académica. La pasantía es pasar ahí. Entonces habría que mirar pasantías interesantes. Las pasantías serían más interesantes que las tesis, pero el estudiante no valora eso así. Tendríamos que pensar cómo hacer tesis diferentes. Tesis que sean válidas a través del lenguaje, no hacer la tesis, sino poder presentar las tesis por audio, video, otras formas estéticas y también aceptarlas. Habría que hacer un cambio en la universidad y ese cambio no se podría hacer porque ya la reforma educativa entró y lo que esta reforma logró es que lo que habíamos ganado, lo perdimos. Es decir, el mundo disciplinar volvió a colocarse exactamente en donde estaba. El mundo de la didáctica y de la pedagogía volvió a ser un mundo clásico.

Me pregunto, cómo ser un buen pedagogo. Ahí la cuestión es cómo ser un buen pedagogo. Los chicos están acostumbrados a que el pedagogo es bueno en la medida que tenga capacidad teoría y capacidad de discurso, incluso ahora, Es buen pedagogo si tiene capacidad didáctica, es decir, capacidad de proyectar, lleva su video, lo explica, hace cuadros, dicen: que profesor tan bueno. Ahí no está lo bueno. Lo bueno está más allá. Entonces

cómo vincular a los chicos para que ellos mismos hagan sus proyectos, porque no se trata de que el profesor eche su discurso, él ya se lo sabe, quienes deben aprender son los otros, pero aprenderlo dentro de estructuras de conocer y la realidad que se vive. Pero eso es difícil porque cómo se saca a los chicos. No se puede sacar a los chicos para que estén un día en una comunidad, al otro día en otra comunidad y todos los días en eso. Pero se podría intentar.

Pienso que el discurso de las ciencias sociales debe ser revalorado dentro de nuestra capacidad de conocimiento y dentro de nuestra propia realidad y hay que diseñarlo. Estos autores que le he mencionado hay que conocerlos, conocer nuestra propia historia. Hay que enseñar historia. Qué pasó con el movimiento muisca, por ejemplo. Pienso que para nosotros, dentro del interior, los chicos deberían conocer la historia del movimiento muisca, por qué, por la práctica de nuestra vida, y los chicos ni siquiera saben quiénes son los muisca, ni el movimiento chibcha, todo esto deberíamos obligatoriamente verlo en clase, ver nuestra historia. Pero una historia más allá del mundo clásico porque conocemos la historia pero de los héroes por el carácter independentista, pero ahí mismo podemos conocer otras cosas que no se han traducido.

Pienso que habría que bajar a un plano más de nuestras propias realidades para aplicar las ciencias sociales. Sobre esto tengo algunas inquietudes que le voy a leer. Yo digo que puede haber algunas formas de ruptura dentro de las ciencias sociales, más allá de la propuesta de abrir las ciencias sociales como decía Wallerstein. Digo, hay que reconstruir la teoría crítica, preguntándose para que, con quién y de qué lado estoy yo. Pregunta interesante que yo me hacía.

Fijar estrategias para el acercamiento entre el saber científico y el sentido común, esto también lo dice Boaventura de Sousa y cómo acercarlo y validar ese sentido común.

Digo, la dialogicidad puede ser posible pero, de ruptura, rompiendo puede ser posible la dialogicidad, o si no nos quedamos en el diálogo y el diálogo es una trampa. La interpretación de la historia de los pueblos nativos, reinterpretar nuestra historia, eso no se ha hecho, eso también lo estamos haciendo.

Trabajar por dentro y por fuera, es de sistema-instituciones con formas de contrapoder arrastrando el concepto de subversión moral, aquí metía yo el concepto de subversión moral de Camilo Torres y Fals Borda, hay que ser muy subversivo moral y enseñarle a los chicos eso, hay que ser capaz de asumir esa responsabilidad, de ahí sale el concepto de la subversión.

Este me gusta mucho: sacudir la academia amorosa, aburrida, rutinaria que despida a los estudiantes y a los profesores exigiendo una vida real. Relación con la comunidad y sus problemas. Romper el aislamiento y darle frescura al lenguaje y darle frescura a la clase. Configurar un espacio otro, la clase tiene que configurar un espacio otro. Un tiempo otro para la producción del conocimiento y una forma distinta de pensamiento.

Dejar de pensar que vale el conocimiento de ciertas personas pero no vale el conocimiento mío. Enseñarle a los chicos, es eso. Cómo se le enseña eso, pues validando su conocimiento. Liberar el pensamiento superando la distinción entre epistemologías hidrográficas y no hipotéticas, es lo que dice Wallerstein.

Escuchar otras culturas, sin menospreciar ninguna a causa de los prejuicios evolucionistas acrílicos. Traducir el reencantamiento del mundo. Esto lo dice la teoría de la complejidad. Replantear el rol del intelectual forjado en la modernidad. Generar el movimiento cultural alrededor de saberes, de ciertos conocimientos que tengan conciencia de su cultura, de su ecología en su espiritualidad. Emergencia de la posicionalidad. Esto hace parte de mi tesis de grado del doctorado.

Vladimir: Profe, de lo que hemos y no hablado, usted me diga, chévere que salga un tema o una pregunta, o usted podría mencionar esto, es decir, una sugerencia para mi trabajo de investigación, no se...

Profesor Víctor Ávila: Una buena pregunta sería ¿cómo construir otra sociedad? ¿Cómo construirla desde estas escuelas y estudios, pero bajándola a la práctica, bajándola a la realidad? Porque nos quedamos todos en un movimiento discursivo. Entonces sería cómo llevarla a la realidad, cómo generar una nueva escuela, generar una nueva universidad, generar una nueva sociedad. La pregunta sería: ¿todo esto que usted está haciendo para qué sirve? Para qué sirve preguntarnos modelos otros; sociedades si tratan de interpretarse a sí mismas, todo eso para qué sirve. Es generar una lucha no frente a la estructura interna de los estados sino frente a la estructura de conocimiento mundial, porque el capitalismo está ahí metido dentro de esa lucha y cómo luchar frente a eso.

Cómo entender la vida cotidiana, los roles dentro de esa vida sencilla del ser humano, de ser padre, de ser amante de tener cariños y como esa vida cotidiana se incrusta acá. Lo más duro es eso, cómo entender la vida cotidiana del ser humano. Ahí viene la pregunta fundamental, porque eso es más duro que la teoría política, cómo ama, cómo quiere, dentro de toda estructura.

Yo le preguntaba a Felipe Quispe, fue el que encabezó el movimiento de la toma armada de la Paz, Bolivia. Estuvo detenido como 12 años, oiga Felipe y usted ¿cómo se enamora de las chicas? y dijo, -es que cuando estábamos reunidos todos, yo tenía un espejito y yo sacaba el espejito y cuando el sol alumbraba, yo alumbraba a la chica y la chica miraba y sabía que yo la estaba alumbrando, la chica me miraba y yo también y con el espejito nos enamorábamos; y ahí le decía, te quieres casar conmigo? Y ella decía bueno-. Entonces la vida cotidiana, es el espejito. Una cosa sencilla de la vida cotidiana. Una buena experiencia de un amigo...

Vladimir: Maestro Víctor, sabias palabras las que me acaba usted de regalar, mil y mil gracias profe... y hasta la próxima...

Anexo # 4 - Entrevista realizada al profesor Jasser Sandoval (12 de abril de 2018)

Vladimir: Quiero agradecer al profesor Jasser por su tiempo y su colaboración quien con esto está haciendo posible que yo pueda dar cumplimiento a mi proyecto investigativo. Profe Yaser, una primera pregunta sería un poco sobre contextualización y ubicación y me gustaría que nos hablara sobre ¿cuál ha sido su experiencia académica y su experiencia en el recorrido laboral?

Profesor Jasser Sandoval: Gracias Vladimir por la invitación. Mi experiencia académica, como profesional empieza en la Universidad Distrital en donde me formo en ciencias sociales, con un enfoque interdisciplinar, lo cual permite romper toda la estructura académica escolar con la cual venía. Allí tengo la oportunidad de tener clases con dos profesores sobre el mismo tema pero con enfoques diferentes sobre las asignaturas y ver las ciencias sociales no a partir de contenidos disciplinares sino a partir de preguntas que involucran e integran las ciencias sociales y a partir de allí mirar el mundo complejo y en contexto.

Me gradúo y laboralmente ingreso a trabajar en la educación informal a través de fundaciones con formación en derechos humanos, formación en resolución de conflictos, de esto hace unos 12, 13 años, así aprendí que la educación puede y debe estar por fuera de las aulas, aunque por ello, las aulas no sean importantes. Así tuve la oportunidad de abordar diferentes temas que no se tocan dentro de las aulas en el método tradicional. Igualmente tuve la oportunidad de reinventar el qué hacer docente. Por problemas económicos ingreso a la educación formal, empecé en el colegio Fe y Alegría que tiene como enfoque la experiencia de la educación popular que para ellos consiste en educar pobres con la misma estructura tradicional, chocamos, duré 20 días. Luego tuve la experiencia de trabajar con el colegio Jaime Quijano Caballero de la Universidad Incca, empiezo con primaria, allí exploté, porque cuando está en la universidad quiere manejar chinos grandes porque cree que tienen un pensamiento más complejo.

Empecé con chicos de tercero, cuarto y quinto y me permitió mejorar mucho mí que hacer docente porque me permitió trabajar con mentes mucho más maleables, más infantiles en todo el sentido de la palabra. Poder ingresar con esos conocimientos que yo quería manejar: América primero, conocimiento local, transgresión de los valores hegemónico como el eurocentrismo y ese año casualmente, 2009, era el año de la astronomía y lo que hice fue en el Planetario manejar las astronomías indígenas con el grado tercero astronomía Maya; astronomía muisca o colombiana con el grado cuarto y con grado quinto astronomía Inca. Eso me permitió trabajar con los pelados los mismos conocimientos pero utilizando mecanismos, tal vez ocultos por la hegemonía académica y me di cuenta que los pelados pequeños este tipo de metodología debe utilizarse, darse a conocer.

Luego ingreso como profesor del Distrito, las anécdotas se recortan un poco por la complejidad de la población. Llegó a Ciudad Bolívar. Debo hacerme fuerte y me fue difícil trabajar la escuela alternativa o la educación latinoamericana, sin embargo, a los tres años de manejar ese contexto, logre, si no romper las disciplinas o las temáticas, sí romper un poco el método, eso fue interesante, recuerdo en séptimo grado no ver feudalismo y toda la historia europea, sino manejar el feudalismo que aún persisten en la Colombia actual. Hablar del problema del agua, mirando sencillamente el contexto, era el año del agua. Con los chicos más grandes trate de trabajar mitologías latinoamericanas para mostrarles que ahí hay un conocimiento. En 2014 fui trasladado y empiezo en el INEM de Kennedy y allí la libertad y la estructura misma curricular, así como la infraestructura del colegio me permiten explotar dentro de todo el pensamiento latinoamericano, simultáneamente ingreso a la Maestría sobre Pensamiento Latinoamericano lo cual me ha servido ... utilizando las asignaturas que me son dadas, si bien es un duelo clásico, porque es difícil salir de lo clásico, sí es novedoso poner siempre primero América, Colombia y el mundo ancestral en la medida que sea posible.

Vladimir: ¿En dónde hizo la maestría Profesor?

Profesor Jasser Sandoval: La Maestría en Pensamiento Latinoamericano la terminé en la Universidad Santo Tomás, con grandes profesores: ...para Hermenéutica; Juan Cepeda en Metafísica Latinoamericana; Álvaro Acevedo en lo correspondiente a historia, pensamiento político; Teresa Pombo en Antropología; David Pachón en Epistemología; en fin. Yurupary me sirvió bastante, Popol Vuh son libros que he utilizado para este trabajo.

Vladimir: Frente a textos referentes, uno habla de Marx, Hegel y veo que usted tiene otro tipo de referentes...

Profesor Jasser Sandoval: Sí, claro. El mito, según el referente griego, es el origen del phyllos y la razón y todo eso, aquí también hay mitos escritos y no necesariamente tiene que ser la razón porque la razón también es instrumental, es un tipo de ordenamiento del pensamiento que viene dado sobre ciertas características geográficas, ¿verdad? y aquí las características son otras, pero hijos ilegítimos de occidente pues no podemos negar ese trasegar y ese lastre que tenemos.

Vladimir: ¿Conoce usted en qué consiste el enfoque de pensamiento desde el sur y desde abajo?

Profesor Jasser Sandoval: Sí, tengo nociones. Podemos decir que es el pensamiento construido de forma contra hegemónicamente a partir del proceso de lo que fue la Filosofía de la Liberación y tal vez elementos previos, que permiten que se generen o se rescaten por un lado los saberes ancestrales los saberes populares y por el otro, los saberes no civilizatorios y ponerlos a dialogar en términos de la academia tal la conocemos hoy. Así vienen las propuestas de Boaventura de Sousa; de Rodolfo Couth, en cuanto a la filosofía; viene también todo lo que es el giro decolonial y los giros epistémicos para crear nuevos tipos de conocimientos en los cuales no quedemos como subalternos.

Vladimir: veo que en ese caso afirmativo de que reconoce algunos elementos vitales y centrales del enfoque del pensamiento desde el sur y desde abajo, me gustaría indagar si usted lo ha aplicado en sus labores académicas. En caso afirmativo y me imagino que sí, ¿cómo lo ha hecho, cómo ha sido su práctica en ese sentido?

Profesor Jasser Sandoval: Lo que me ha permitido mi trabajo, hasta este momento es coger los currículos que me dan y deconstruirlos: 1° Colombia, en ese caso, es la historia de Colombia y no es la historia oficial, netamente, sino también buscar los diferentes elementos: cómo era el punto de vista, por ejemplo de los indios. En otro sentido, tratar de buscar metodologías que no hayan sido tan exploradas o no tan tácitamente, en este caso es buscar siempre la pregunta, no estoy diciendo que aquí en el sur se haya inventado la pregunta, pero la escuela usualmente llena de certezas y yo le digo a los pelados, no, usted llénesse de dudas. En mi caso, les dicto la clase tradicional pero en cada párrafo paro y les digo, lean el párrafo que escribieron y lo que no entendieron háganmelo saber y pregúntenme, escribo las preguntas en el tablero y las respondo con la información que tengo y que ellos contrasten y que tomen apuntes.

Lo fundamental de esto es como rescatar como una identidad latinoamericana, mirar con desconfianza el mismo curso de la historia, el mismo curso de las ciencias sociales como unos mecanismos que han servido como toda la academia para un estatus de dominar y dominados. Hoy casualmente hablaba de cómo la ciencia afirmó en tiempo que había razas y que había razas superiores, de cómo el Sabio Caldas era un racista de tiempo completo en términos de lo que su academia le podía dar porque la ciencia solo le permitir mirar muy estrechamente que el hombre blanco era el que tenía mayores posibilidades en cuanto a inteligencia, en cuanto a las formas de trabajar, en cuanto a las formas de presentarse al mundo. Entonces es mirar con desconfianza ese tipo de contenidos, ese tipo de materias y de temas y la misma historia, me parece que es una cuestión importante para epistemologías de sur, tal vez demasiado grande decir epistemologías del sur, pero si para el manejo de las ciencias sociales, pocas clases.

Vladimir: Ahí coincido con usted, ya que somos egresados de ciencias sociales, sabemos que las ciencias sociales es una construcción moderna, viene de esa matriz de colonización, colonización incluso de pensamiento, hasta que llegó Wallerstein que es uno de los que plantea que hay que abrir las ciencias sociales y de pronto me gustaría que lo relacionara con ese eurocentrismo del cual las ciencias sociales también son hijas y que estas epistemologías del sur, estos nuevos enfoques, estas nuevas prácticas que se están fijando más en nuestro contexto y no tanto en la historia euro centrada permiten hablar de las ciencias sociales pero de otra manera.

Profesor Jasser Sandoval: En principio todo centrismo al parecer es malo. Enfocarse solo en eurocentrismo puede un poco desvirtuar el qué hacer, porque hablando de ...interculturales también debe tener cabida que es como una de las fallas que le encuentro como a la democracia y a la apertura posmoderna del mundo. En segundo sentido, esto del pensamiento desde el sur, el pensamiento epistemológico emergente y como usted me lo dice, es muy nuevo, está por hacerse, me parece interesante que no hay una receta de cómo hacerlo. Ahora, ¿cómo se maneja el eurocentrismo? Simplemente que es una ciencia de dominación. Cuando se da cuenta que el origen de historia nace en Mesopotamia, el ala que más tarde da origen a Grecia, pero se olvida el ala de Mesopotamia de los árabes, creo que asirios, ahora el fenómeno de Siria que nosotros desconocemos, estoy tratando de buscar eso para decirle a los pelados, aquí no hay buenos o malos sino que la historia tiene unas características particulares. Se olvida también de hablar del fenómeno de África, del fenómeno asiático, del fenómeno hindú y para mirar esto de forma no centrista es demasiado complejo porque en cierta medida lo que uno debe tomar una posición y eso depende de dónde se sitúa uno, como dice Rodolfo Cough, pues del suelo en donde uno se ubica, porque tratar de ser puramente objetivo como lo piensan las ciencias sociales, así en su esencia, pues me parece que es una mentira y una mentira totalmente dominante en del panorama académico.

Vladimir: Ahí entraría en juego la subjetividad no tanto lo objetivo. ¿Se puede decir que existe una subalternidad de conocimientos?

Profesor Jasser Sandoval: El concepto subalterno, para mí es complejo. Ha cambiado bastante lo que pensaban porque, porque yo pensaba que subalterno era otra forma de hacer las cosas, pero si le metemos el apelativo sub, quiere decir cosa inferior, creo que se debiera quitar sub y dejar alterno. Sería además en orden de jerarquías quién es su subalterno, con ese término hay una relación de dominación o de impedancia de alguien.

Hablando de lo alternativo, pues la ciencia no tiene mucho margen para alternativa, porque si se sale del método, deja de ser ciencia y entonces deja de ser algo riguroso, y pierde todo el sentido, incluso para su maestría o para la mía. El método limita bastante. En el caso en que uno va a hablar sólo de mitología, o de saberes muy populares, en algún momento alguien puede decirle a uno, hermano eso no sirve porque eso no está en el ICFES, por ejemplo; de eso no hay una ciencia establecida, o eso no se ha inventado, entonces vaya y haga un doctorado, como algún día me dijeron cuando me quise inventar un concepto filosófico, entonces, ahí queda uno como perdido.

El límite de las ciencias es pequeño pero las alternativas se pueden construir, desde dónde, desde la ruptura del lenguaje mismo. Es interesante mirar escritos en quechua, de pronto en esos libros de Libro al Viento, hay un libro de literatura indígena y es interesante ver cómo contrasta y trata desde el quechua de descifrarlo y la traducción al castellano es totalmente irreal porque se anteponen adverbios que no existen en esa lengua. Entonces romper el lenguaje es lo primero que se debe hacer para romper ese tipo de situaciones y hacer lo alternativo, mucho más alternativo. Romper la estructura lingüística ya nos tiene con primero el sujeto y luego lo que hace el sujeto. Cuando sí uno plantea como en otras concepciones del lenguaje, el hacer, primero y luego el sujeto, cambia totalmente el sentido y el lugar mismo del hombre, ya el hombre no es lo primero, lo primero es lo que está haciendo, por ejemplo.

Vladimir: En esa medida uno pensaría que lo alternativo, pero frente al conocimiento, digamos, en la investigación que estoy adelantando, en la cual pretendo poner en manifiesto que nosotros fuimos creados en una construcción que nos limitó bastante en nuestras posibilidades de pensamiento y que nos quitaron de raíz, o nos desarraigaron de una riqueza cultural y de conocimiento ancestral y usted menciona muy bien el quechua, pero aquí en América, hablando desde acá, tenemos una riqueza del lenguaje, hablando de las lenguas y la construcción del lugar, del epicentro, digamos la universidad, construcción emanada en modernidad y que es la razón rigurosa y que se pueda catalogar como científica, de validez, de verificabilidad, pues eso no lo podemos aplicar nosotros y en esa medida, el conocimiento ancestral quedó subyugado al conocimiento traído de Europa.

De pronto, equivocadamente, uno podría pensar que esos nuevos intentos, esa emergencia paradigmática y de teorías nuevas que están tratando de mirar al sur y volver a nuestra propia raíz pues hacen parte de tratar de quitarse ese yugo que siempre nos impusieron en el conocimiento.

Profesor Jasser Sandoval: Pues hablar de lo ancestral es muy complejo porque se puede caer en el mito de que ya pasó, que es inválido, que es inexistente, pues sencillamente es mirar al campesinado. Hay una pregunta que le hago a los pelados en antropología y es ¿quién quiere ser campesino?, nadie quiere ser campesino. Entonces todo está planteado para la civilización, para la ciudad, la urbanización, entonces lo alterno está para los que no quieren ser urbe, pues el pensamiento campesino. El conocimiento sencillamente natural que aquí no se respeta porque estamos en la ciudad entonces la ciudad nos prepara para la universidad y continuar con el proceso civilizatorio. El campesino que estudia en la escuela rural finalmente termina preparándose para venir a la universidad en la ciudad y continuar con el proceso en la ciudad y volver al campo pero a ciudadanizarlo o a civilizarlo.

Mirando el contenido alternativo o subalterno desde el punto de vista campesino, creo que hay muchísimas cosas que rescatar en términos de valores: como la disposición al trabajo, la necesidad imperante de que si no hay una acción humana que genere un producto pues va a venir el hambre, tal vez en términos muy marxistas, no sé si eso sea marxista, desconozco bastante de ello, pero sí sé que el trabajo es fundamental. En la ciudad hay mucho más tiempo para el ocio, lo cual es bueno, pero se desconocen ese tipo de necesidades. Un chino de un colegio campesino estudia por necesidad y también porque quiere y se esfuerza en cierta medida, así sus estándares de calidad comparados con los de los colegios privados de las élites no sean los mismos, pero hay un interés mayor que los estudiantes que usted y yo tenemos quienes dedican gran cantidad de tiempo a hacer lo que no tienen que hacer. El amor por la misma tierra; el cuidado del entorno, no la tierra como madre tierra, sino sencillamente como el lugar en donde se está viviendo; la conservación de un equilibrio que de hecho, si lo más cercano al pensamiento ancestral que tenemos es el pensamiento campesino, quiénes son los que mantienen ese asunto?, mire los campesinos de la sabana, por lo menos algunos aún conservan algunos apellidos: Chivazuque, Zipagauta, obvio que no pretendo generalizar, pero sí dar como luces a dónde puede escudriñarse eso, porque el pensamiento ancestral se resume con lo indígena y el indígena no es ese que todos idealizamos como el salvaje perfecto, como del que hablaba Rousseau que era no violento, no, somos humanos, sin embargo hay que mirar hacia abajo, hacia adentro y hacia la húmedo que somos nosotros, al interior, a lo viscoso.

Vladimir: Profesor, me gustaría preguntarle sobre el pensamiento crítico latinoamericano. ¿Cómo hacer para construir un modelo latinoamericano no autoritario en la educación, especialmente en la formación de ciencias sociales?

Profesor Jasser Sandoval: El pensamiento latinoamericano es una cuestión crítica porque no lo hay masivamente. De otro lado, lo latinoamericano es algo muy difuso, de este tema hablamos de nuestra generación hacia atrás y actualmente por las condiciones de ... y la hipercomunicación, por lo que se ha perdido bastante esa identidad.

Pero cómo construir un pensamiento crítico latinoamericano, pues partiendo de que es necesario pensar, el sólo hecho de pensar, ya es suficientemente crítico, pero no se puede quedar en la pensadera generalizada del todo por el todo y porque sí, cómo así. Porque se crean ... que se consideran anarquistas, pero no, uno tiene que tomar una posición y para mí, el pensamiento crítico latinoamericano es mirar con sospecha, mirar con desconfianza, con malicia indígena podría ser, incluso mirar con desasosiego esa discusión de la malicia indígena, que es una ... que tenemos encima. ¿Cómo se construye?, estamos acostumbrados esperando siempre que eso sea dado sólo desde el proceso de pensamiento ... de acuerdo a las estructuras de los métodos de educación y demás cosas. Pero los niños también pueden tener pensamiento crítico, cuando un niño le dice que no le gusta algo, ya está pensando por sí mismo. Todos nosotros le huimos bastante a la primaria y es entendible porque de acuerdo a la condición de educación pública son niños muy ruidosos y los salones son pequeños para la cantidad de niños que hay, por eso son tan ruidosos, entonces se convierte en algo complicado. Ahí está el asunto para empezar a generar un pensamiento más crítico y más latinoamericano, es a partir de los pequeños. Esto se tiene que romper no sólo en las ciencias sociales, las matemáticas también deben ser críticas, la educación inicial, que le llaman también debe ser crítica.

Ahora hablando de la línea de la educación estoy escribiendo y una de las críticas es que vamos muy rápido, pero no sabemos dónde, pero vamos con un afán y se empieza a meter a los niños de tres años a la escuela, imagínese, a la escuela, a jugar, pero a jugar con unas reglas, pero si el niño se pone crítico y no acata esas reglas: papá, papito es que su niño... y qué hace uno?: mijito es que tal cosa y lo mutilamos, le cortamos las uñas. En eso estoy, como una ambigüedad de pensamiento, porque es necesario cortarse las uñas y hablando de los niños es como necesario amoldarnos a un espacio para no caer como en un desorden más caótico que el caos mismo.

La forma de crear pensamiento crítico es desde la educación inicial y antes de ésta, desde la familia, dejando libertad de pensamiento sin embargo marcando unas restricciones que son tal vez un irrespeto a las otras formas de ver el mundo, de otras cosmovisiones, porque ver al mundo diferente, con desdén es algo natural, la malicia es natural, veo yo, el niño es racista, por naturaleza, el niño es pesista, el niño tiene muchos paradigmas porque hay cosas que no le gustan; hay que pensar por qué no le gusta. Qué es lo que hay detrás, qué es lo subyace en ese disgusto por las cosas. Ahí no es el pensar crítico. Que un estudiante de sexto grado tenga la capacidad de manifestarle a uno, profesor, no me gusta eso, me parece aburrido, pero que sepa comentarle porque le parece aburrido y puede llegar con una propuesta, eso no sólo es de esperar de los chicos de décimo, once y posteriormente de los pregrados, porque cuando uno está en pregrado es cuando está más amoldado y menos crítico en toda situación porque no es capaz de criticarse así mismo. Imagínese lo que era hablar del comunismo cuando estábamos en la universidad en pregrado. Eso era un video, porque los comunistas se ... recuerdo una clase en donde argumente que la educación no debía tener un horizonte político, la educación tiene que ser educación así y punto, totalmente en contra de lo que estaba diciendo el profesor Tuta y quién dijo miedo, porque no se asume la autocrítica, aunque en ese tiempo se esperaba que los de izquierda debían ser autocríticos y ellos asumían que eran los autocríticos. Por eso ahora se espera apuntar con ética a todas las direcciones y de hecho tratar de romper las mismas direcciones. Quien dijo que el norte, quien dijo que el sur, quien dijo que la derecha, quien dijo que la izquierda ahí algo que creo que ... y la humanidad qué. No vengo a decir que no deja de ser complicado pensar eso porque somos humanos y tenemos gustos y lo que nos gusta pasa a ser del otro lado y que miramos con desdén.

Vladimir: Profesor, me agrada que hable de los estudiantes y así estamos hablando del sujeto. Así las cosas voy a mezclar dos inquietudes. La primera sería: ¿los profesores de ciencias sociales forman sujeto político? Y la otra sería un complemento, ¿qué opinión le merece lo colectivo? El sujeto político se forma o no se forma sin dejar de lado la construcción colectiva.

Profesor Jasser Sandoval: Cuando se habla de sujeto, no dejo de pensar que yo soy sujeto porque tiene la misma lengua: yo, tú, él. La transformación sabe en qué está, en reivindicar el sujeto colectivo. El sujeto político es el sujeto colectivo. Un sujeto políticamente y de manera individual no está haciendo nada, además la historia nos ha mostrado que el poder individual es totalmente perjudicial. El poder colectivo ha logrado, por ejemplo, en las comunidades indígenas que hoy resisten el embate de la conquista lo hacen colectivamente, mire los indígenas Zoe, y si quieren ir individualmente, les toca que ante la presión del mundo tienen es que colectivizarse. Las formas de trabajo Incas a través de la minga, la yapa y demás, y para mantener ese imperio Inca, era en colectivo. Obviamente llegan las armas y con ellas no hay colectivo que resista, sin embargo... Y no miramos Asia, pero allí debe haber algo, igual en los Estados Unidos, en Europa central y en el imperio norte también debe haber algo. Igual sabemos que en cualquier represión viene la unión de sujetos individuales que se convierten en sujeto político colectivo. El movimiento de mujeres, igualmente podríamos hablar de eso. El movimiento LGTB actualmente y como está consolidado y la fuerza que tiene, eso es pura física. Usted comprime ciertos elementos que son individuales, ejemplo, una mota de algodón, usted la comprime tanto hasta que se une tanto y de tanta unión ejerce una presión que la tabla que está presionando ese algodón que tal vez se puede romper, eso es física. Frente a la primera pregunta sobre si el profesor de ciencias sociales forma sujetos políticos, o debe formarlos o los va a formar no especifica el tiempo en el cual sucede el hecho, creo que es el sueño de un profesor y tal vez se está enfocando solamente en eso y olvida otras cuestiones Y en el reino natural la política no existe. Existen las relaciones de fuerza y son caóticas, existe porque sí. También tenemos que enfocarnos en un sujeto ambiental, en un sujeto consiente, en un sujeto que ame, en un sujeto sentipensante, como diría Fals Borda. Un sujeto que pueda comprender al otro. Hoy me preguntaba porque los colegios ya no hacen brigadas para ir a ancianatos a cuidar viejitos, eso hace falta y no es cuestión de conciencia política sino de conciencia humana. El error del profesor de ciencias sociales es creer que todo se resume entonces a la sociedad, que la sociedad como condición humana es la que puede salvar al mundo de un caos inexistente, entonces lo que nos falta es crear un sujeto amador, que me parece fundamental.

Vladimir: Ahora me gustaría indagar sobre cuál es su percepción y posición frente a la famosa emergencia paradigmática que se está gestando en varios escenarios del mundo, no solo en América, sino en Asia, en algunos lugares de África, incluso en las minorías: mujeres, LGTB, los sin voz, los sin rostro, los vendidos, que están emergiendo y como la historia siempre ha sido de los vencedores y ahora hay un nuevo paradigma y qué concepto tiene usted frente al concepto de existió no una violencia epistémica y ahora una emergencia paradigmática.

Profesor Jasser Sandoval: No quiero sonar muy enredado pero paradigma en sí es un paradigma. En principio. Y la emergencia de paradigmas, es válida en tanto sea sólo emergencia, pero en tanto esa emergencia se cree con paradigmas, va a pasar lo mismo que con la unión de paradigmas, se va a anquilosar, va a terminar imponiéndose, va a terminar hegemonizándose y mostrándose como una forma de ser y después debe haber una lucha de conocimientos para romper ese paradigma. La emergencia debe ser un movimiento incesante. Qué pasa con los 10 paradigmas, incluso los paradigmas revolucionarios, se estancaron, dejaron de moverse y hoy tenemos y hoy tenemos una vaina de ladrillo, de materialismo dialéctico ver sus cientificismo, ver su capitalismo ver sus positivismo porque dejaron de moverse en su tiempo, porque cuando estuvieron moviéndose tuvieron sus mejores frutos del conocimiento o de la misma vida. Dejan de moverse y pasa como con las revoluciones, se estancan. La emergencia paradigmática no puede correr ese riesgo y subirse a un paradigma, sino de quedarse como un movimiento constante.

Eso relacionado con la violencia epistémica, toda imposición es una violencia, más toda violencia es necesaria. Ese trabajo de grado que usted está haciendo no puede irse orientado a que se acabe la violencia, no, necesitamos la violencia porque ese es el motor de la actividad humana, como víctima de la violencia epistémica, pues obviamente busco la forma de hacerle frente a eso y de luchar, no hay mejor contrincante, que contrincante vivo. El día que yo con mis ideas de pensamiento alternativo que me gustaría formar, y el día que logre la meta, se

muere el pensamiento alternativo, se muere todo porque se volvería en un aparato de violencia, frente a lo que no es como ese paradigma. Entonces tiene que ser atacado, desdeñando, y mirado con desprecio o como una rareza exótica. Hace un tiempo sí pensaba que tenemos que antepoarnos y ponernos al mismo nivel de los demás, no, el nivel finalmente no existe, es una cuestión netamente subjetiva, dónde usted se quiere ubicar: encima, debajo, o de lado. Creo que todo debe tener movimiento, todo debe estarse moviendo.

El concepto de emergencias epistémicas, es sencillamente el academicismo, no hay nada violento académicamente que le pongan a hacer un trabajo citando fuentes, si usted no puede hacer una entrevista, si no nombra uno o dos autores que digan lo que usted ya ha dicho, qué más violencia que eso. En mi trabajo de grado, tenía una idea y escribía y escribía y luego tenía que darme fueete, violentarme buscando un autor que dice cosas que yo ya pienso, sin necesidad de haberlo leído. O haber tenido que ver a alguien porque si nadie lo ha dicho, no existe. Que más violento epistémicamente que eso, y en el colegio se da totalmente y es necesario que se dé, porque eso mueve.

Hace rato, usted me hablaba de unas ciencias sociales sin autoritarismo, o crear una conciencia de autoridad en América Latina, pensamiento crítico, para qué unas ciencias sociales sin autoritarismo. El autoritarismo ha tenido unos resultados que son el antiautoritarismo y lo mejor que ha dado el autoritarismo son las luchas antiautoritarias y es necesario, parece re-loco que yo diga eso. La escuela tiene que ser una autoridad y una presión para que el sujeto que está siendo presionado busque la forma de reacción y de exigir o si no, no. La película Pink Floyd, ellos no estudiaron ni la EPE, ni en el colegio libertad, ni en el colegio hago lo que se me da la gana, ni en el colegio la creatividad, no. Ellos estudiaron en un colegio con normas re-fuertes y autoritarios y en espacios muy lapsos, pues no hay tiempo para pensarse cómo resistir y se cree que el mundo es totalmente mío y para mí. La autoridad es necesaria, pero no quiero que se entienda que la autoridad es la ya dada, que tenemos inculcada, sino la autoridad como una fuerza para que la otra persona escuche, una especie de sparring de boxeo. Oiga pelado, pegue acá, pegue acá. Profesor, ¿puedo utilizar gorra? No, no la puede utilizar hasta que realmente me diga, vea di un golpe. Así está emergiendo, es necesario.

Si no nos hubieran invadido los europeos, esta charla tan deliciosa que tenemos usted y yo, no se habrían dado, estaríamos hablando de mañana qué vamos a construir, o mañana qué. Pero como existe la confrontación hija de occidente, pues es necesario utilizarlas.

Vladimir: Me parece interesante lo que usted refiere frente a una tesis de grado, es citar las fuentes, las normas APA, un método científico, es un modelo marco del cual usted no puede salirse porque de lo contrario, ya no sería académico, perdería su validez, no sería científico y en ese caso sería charlatanería, que es un poco lo que le achacan a que no tiene rigurosidad científica.

Profesor Jasser Sandoval: Indiscutible e inevitablemente estamos ante un paradigma y que no hemos logrado salir de ahí y es el de lo pragmático. Las ciencias sociales cobran su fuerza cuando es algo práctico, algo necesario para dominar y continuar el modelo establecido y así se piensa que la tesis debe ser algo con un fundamento para que sea práctico. Mi tesis tiene esa carga porque por que no es práctica, no es filosofía práctica, no es filosofía política, no es algo que va a arreglar al mundo, ya el mundo es algo impráctico que hay. Cuando el mundo ha estado bien, entonces qué, ¿volvemos a Adán y Eva? ¿Vamos a volver a que Dios perdona a Adán y a Eva y nos devuelva al paraíso y nos quite la mortalidad? ¿Ese es el mundo real?, o qué.

Vladimir: Hablando sobre esa violencia y sobre el conocimiento el que se practica en las magnas aulas de la institución universitaria, por ejemplo, Boaventura de Sousa, dice: a la universidad hay que abrirla, hay que sacarla de las cuatro paredes que se llama academia y la academia debe ir a la comunidad y debe llegar a los espacios

más populares y transformar el concepto que uno tiene del salón de clase. Entonces, ligado a la educación popular, cómo yo rompo ese modelo.

Profesor Jasser Sandoval: ¿Llevar la universidad a las zonas populares es entonces volver cultos a los populares? O el ejercicio entonces es que la universidad se deje fagocitar, se deje devorar de eso popular, de ese conocimiento e irrumpa y algún día diga me mamé de ser universidad. La universidad en algún momento tendrá que decirse, no serví. Bien, somos docentes, algunos dicen que somos intelectuales, pero esa oda de conocimiento tan milenaria, de tantos años de sólo conocimiento, pero tengo que pagar arriendo, tengo gente con hambre, tengo huecos en las avenidas principales de las ciudades de todo el mundo y tengo problemas que con el conocimiento qué. Creo que ahí está el pensamiento crítico. El conocimiento es y qué hizo, el pensamiento debe ir más allá. El pensamiento no debe ser sólo, debe ser el tensor de las demás acciones humanas.

Vladimir: En el caso de este capitalismo del conocimiento, o de cómo se ha generado un mercado ante las nuevas publicaciones de los nuevos escritos, la indexación, entonces para que sea válida su tesis, para que sea válido su artículo debe salir en una revista que este indexada, que tenga unos referentes científicos, si no cumple con eso no puede ingresar a la élite del conocimiento. Entonces, ¿podríamos pensar que sí existe un capitalismo cognitivo?

Profesor Jasser Sandoval: El capitalismo existe en todo, lamentablemente. Digamos que primero lo veo como la acumulación de conocimiento y en ese sentido bacano conocer de muchas cosas. Uno tiene que saber de muchas cosas para cuando el hijo le pregunte una tarea y uno le pueda dar una respuesta satisfactoria. Pero la mercantilización, el comercio del conocimiento, es la mierda, porque entonces volvemos a que sólo se vende el conocimiento práctico y su validez sea vista en términos materiales. Siempre le van a pagar más a un ingeniero y no se trataría de ir en contra del capital, alguien diría, venda lo que usted hace. Usted y yo somos profesores y el conocimiento lo acumulamos para ganar dinero, en ese sentido el capitalismo es bueno, no lo sé.

Entiendo que su pregunta va como al encerramiento de élites de conocimiento y toca pararse en las pestañas y tener la lengua azul y hacer un poco cuestiones muy difíciles para al menos estar en Colciencias. Eso es totalmente violento. Ahora que terminé la maestría y quiero ir a trabajar en una universidad y me piden mínimo dos años de experiencia en educación superior, en la universidad más chichipata, que uno pide, y ahí, es cuando uno se pregunta y cómo se hace, quién me la va a dar, el Instituto Triángulo, o cómo genero esa experiencia. Esa es una traba real. En otra situación, toca indexar y eso representa publicar un artículo que tenga una actualidad de dos años, pero ese proceso en el que usted manda el artículo a la revista y ésta se lo publica, pasan más de dos años y además le dice: ese artículo es mío, por derechos de autor, eso es capitalismo porque es la usurpación total del trabajo del otro. La revista de filosofía de la universidad de aquí de allá, listo chino, pero los derechos de autor, ahora son míos. Y si vende una revista, de malas, lo voy a dar a conocer. Es como el mundo de la recreación.

Vladimir: Algo que se está dando mucho en las universidades, no solo en Colombia, sino en las universidades de élite del mundo: Harvard, Oxford y demás aplican el rating, entonces cuál es la universidad que más artículos pública y de acuerdo a eso le dan unos puntos.

Profesor Jasser Sandoval: Aquí en Colombia se están auto publicando porque tienen que cumplir unos estándares y Colombia lo quiere cumplir a punta de trampas.

Hay algo particular que es escolar-google en donde se pueden subir ensayos y entre más lo lean a usted más va a salir en primeras páginas, es algo curioso. Además, el capitalismo entendido como la usurpación del producto del otro para beneficio de alguien más. Entendido como el comercio de cierto tipo de productos académicos, entendido como la explotación de unos por otros para productos en este caso académicos, netamente capitalista y ahora se une con el asunto de los flays, que tanto gusta, que tanto es visto usted. Si la escuela no asume que estamos en un mundo realmente transmoderno, o ultramoderno o postmoderno, van a seguir en la élite los

mismos de siempre, los que saben cómo indexarse dentro de una revista y al resto que nos lean en escolar.google y finalmente los académicos terminan siendo como una cuestión, pero toca y he tenido que subir ensayos porque para un documento me dicen suba uno y por eso he subido ensayos de la universidad y está a nombre mío finalmente y mi esfuerzo queda como una opinión, una función académica. Y qué, debe haber un patrón alguien que diga qué buen trabajo hiciste y entonces qué de los años que tengo, 34, estudiando y con experiencia. ¿Qué demuestra eso? Que la sociedad de conocimiento se está cerrando porque no se está innovando, o es que la innovación se cree que es sólo digitalizar y virtualizar el asunto y no sé qué vaya a ser eso, pero se requiere que se innove el asunto del conocimiento.

Vladimir: Frente a eso de que no se innova y el capitalismo académico, me parece que es una de la hipótesis que todo eso de los artículos indexados lo que refleja es que quieren mantener un discurso, conservar una ideología dominante, una hegemonización de cierta forma de pensar e invalida cualquier otra alternativa que piense diferente, esa es la subalternidad a la que he hecho referencia.

Profesor Jasser Sandoval: Hay unos filósofos de Bolivia: Domingo Y otro, escriben en una revista de la cual estoy sacando unos apartados para un documento que estoy haciendo para la universidad, no tuvieron validez porque no están indexados y entonces no vale. Y donde está el valor, el valor está en que usted diga algo o que tenga la estructura establecida o ayude a que la estructura se mantenga.

Vladimir: ¿Cómo hacer para el pensamiento contrahegemónico?

Profesor Jasser Sandoval: En este momento pienso que lo mejor es desobedecer: Hay una hegemonía, mire para otro lado, y haga otra cosa y se gana enemigos como haga como Carlitos cuando salen bitcoins, eso es contrahegemónico; cuando salen las pirámides que lo hacen mejor que los bancos y no son de los bancos entonces eso es contrahegemónico, sencillamente es desobedecer y cada uno por su lado. El Alba contra el TLC. El petro, la moneda que acaban de sacar en Venezuela en contra de esa encerrona que tienen. O usted se desgasta peleando contra un enemigo O hace sus cosas por su lado y suerte. Como lo hizo Cuba por tanto tiempo y sola. Esa es la contra hegemonía. Es lo mejor.

Que hagamos el mejor discurso, volviendo a las primeras preguntas contra el eurocentrismo y nos llevan a Alemania a dar ese discurso, ese ensayo, no tiene sentido, es una pelea de nunca acabar, porque desde que lleguen argumentos, nunca acabará. Puedo establecer un dialogo no una imposición, porque puedo tratar de derrocar la hegemonía que previa, en términos académicos, sin violencia no se puede y la academia supone una no violencia, entonces que tiene que haber, pues una apertura al diálogo. Usted piensa eso, yo pienso esto, se puede hacer una síntesis de ello o tal vez no, pero no reconocemos que es donde está el asunto de la interculturalidad.

Vladimir: Profe, usted tocó un tema que nos hace falta abordar: qué importancia tienen las teorías de la interculturalidad para la construcción de un nuevo pensamiento contra hegemónico.

Profesor Jasser Sandoval: Creo que la interculturalidad es lo que necesita el conocimiento Academia y la labor de ser docente es esencial, en la medida en que estamos en un proceso de muchas migraciones, se está viniendo mucha gente de Venezuela, por ejemplo, Bogotá recibe mucha gente de otras regiones diferente a Bogotá, por lo que la interculturalidad en un espacio micro tiene que permitirse conocer las diferentes formas de costumbres de los humanos nuevos que están llegando. Si lo que se quiere es construir conocimiento, es construir un conocimiento multivalente, ser hegemónico. No puede ser hegemónico sin el conocimiento, sin que tenga suficiente cantidad de elementos que tengan validez en diferentes campos. Yo tengo varios estudiantes de la costa y es importante, preguntarles que es un sopla monda, dicen, profe no sea grosero y tal. No pero explíquenos

porque queremos saber y desde mi área de sociales, nos podemos encontrar con venezolanos que nos cuenten cuales son los dichos que utilizan allá, porque la cultura se forma desde la cotidianidad.

La interculturalidad es necesaria siempre y creo que es lo que la democracia no ha tenido. Si la democracia es un asunto de mayorías deja de ser democracia, si la democracia es el reconocimiento del otro por el otro y por ese otro que soy yo, como otro Porque tenemos la capacidad de expresar nuestras ideas, ahí se construye un conocimiento mucho más universal que el que gana por mayoría de votos o por imposición de un número de personas, independientemente de la conciencia que se tenga o no.

Esa interculturalidad como se pueda manejar en términos de un pensamiento emergente, de la creación de una episteme del sur es la oportunidad para romper la hegemonía, es el mejor momento para ser contra hegemónico y poder decir, mire, no hay hegemonía, la hegemonía no existe y decirle a Europa, mire usted también cabe en este diálogo, cabe también en esta posición de pensamiento porque finalmente..... especie de la interculturalidad. La interculturalidad tiene por otro lado que desprenderse de esa necesidad de buscar cosas que no existen. La interculturalidad tiene que partir de lo que existe, porque pareciera que quiere buscar como una piedra filosofal, pero nadie la ha visto, pero se puede crear una red de diálogos en donde quepan opiniones, experiencias, sentimientos, raciocinios, en donde se pueda discutir, no diálogos de sordos, sino que sean diálogos de todas las personas dispuestas y a las pocas personas que estén dispuestas a dejar de sí, y dejar de sí es que en el momento en que hablen, expongan y digan cuál es su aporte.

Vladimir: en otras palabras está planteando usted abandonar la idea moderna de universalidad como un solo verso y desarrollar la multiversalidad, múltiples voces.

Profesor Jasser Sandoval: Por eso la universidad tiene que acabarse cuando se dé cuenta que en este tiempo líquido no hay un uno, hay muchos unos, por eso tiene que ser una polidiversidad pero como eso no cabe dentro de los parangones que todo el mundo quiere conseguirse un jefe, alguien que lo mande, la gente busca la hegemonía. Finalmente un sistema en términos aristotélicos: cuánto mide, cuánto pesa, cuáles son cualidades, en dónde está, en qué posición está, todo esto es una intención y como intención cualquiera puede inventarse lo que quiera, por eso multisistema, multihegemónico o multisistema a hegemónico.

Vladimir: Igual, usted planteaba en una de las primeras preguntas de la entrevista, de cómo romper esa cuestión lingüística, que parte del lenguaje en donde hay conceptos que no existen y los que existen no se acoplan entonces alternativamente hay que crear nuevos conceptos y este es el caso de "a hegemónico", el cual no me lo había planteado.

Profesor Jasser Sandoval: al tratar de traer la interculturalidad al espacio escolar que es el medio en donde me muevo, tiene uno que ser muy cauto para no mezclarlo con la multiculturalidad, lo mismo que pasaba con la Y la multidisciplinariedad. La interculturalidad tiene que hablar de la integración, de todo, la multiculturalidad nos habla del reconocimiento de otros, pero otros ajenos a mí. En la universidad veíamos interculturalidad con el profe Raúl y de hecho la filosofía latinoamericana es una filosofía estrictamente multicultural porque tiene que partir que como filosofía es una construcción ya dada y traída desde Europa, pero que hay que extraer lo bueno de todo, como un tomate de árbol, es feo, pero se puede hacer una mermelada y no se deshecha.

Vladimir: Hablando de los insurgentes, cómo aportar en la construcción de una subjetividad, de una nueva manera de pensar, de una nueva manera de ser en el mundo, que ahora es cosmopolita, sin perder el sur americano, lo amerindio, lo indígena, lo raizal, lo africano porque también tenemos nuestra raíz. Como contribuir a una subjetividad insurgente.

Profesor Jasser Sandoval: Creo que hay que ser juicioso, hay que leer y hay que escuchar bastante. Hay que escribir o dibujar o buscar la forma de expresar, pero que eso que se expresa quede conservado y que tenga un registro que uno mismo pueda revisar. Hoy, este ejercicio de la grabación, me parece perfecto que dejara de ser una práctica de dos amigos, que de pronto se toman dos cervezas, sino que se convierte en algo que se puede revisar para mirar que se dijo y hay que apropiarse el conocimiento y eso mismo devolverlo, tejido por uno mismo en la forma particularmente que tiene uno mismo. Y para que sea sur... sin olvidar que primero somos de acá, de este suelo andino, amazónico, costero, caribe, tropical, esto es lo primero, reconocernos como ahí. Y, no reconocernos como subordinados, sino reconocernos como otros más, diferentes, únicos, posibles y potentes. Creo que eso es lo fundamental. Si no se lee, si no se escucha, si no se escribe y si no se expresa de alguna forma, el pensamiento va a quedar en nada. Le digo a mis estudiantes, ¿qué nos diferencia de los otros animales? Nosotros pensamos. Sí, pero las gallinas sueñan, los perros sueñan, si se sueña, es porque se hace un ejercicio de pensamiento. Por lo tanto nosotros tenemos la capacidad de expresar eso que pensamos, el perro no, el perro va a ladrar y punto, no va a ladrar articuladamente, no va a crear un lenguaje como nosotros. Si usted no expresa lo que piensa, entonces dese bien sentado de que no ha pensado. Para demostrar lo que se siente hay que expresar lo que se está pensando.

Anexo # 5 - Entrevista realizada al profesor Carlos Tuta Alarcón (2 de julio de 2018)

Vladimir: Nos encontramos con el profesor Carlos Tuta a quien saludo especialmente. Profesor, ¿qué opina de la propuesta de construcción de un paradigma propio, para dar cuenta de los problemas latinoamericanos?

Profesor Carlos Tuta Alarcón: Los paradigmas científicos, me parece que pueden tener énfasis en ciertos aspectos pero que no se pueden convertir en provincias del conocimiento en un sentido estrictamente geográfico porque se sabe que cuando un descubrimiento científico aparece en una región del mundo, normalmente aparece en otra u otras regiones, por eso no es bueno plantear el conocimiento como algo puramente provincial, más bien, lo que hay que buscar es la interrelación entre los conocimientos de las distintas provincias del planeta. Desde luego esto no significa que se vaya a disolver la visión propia, el pensamiento propio, porque el pensamiento propio se nutre de lo propio, pero también se nutre de lo cosmopolita.

Sobre esto creo que debemos tener en cuenta la propuesta de Mariátegui a quien acusaban de ser demasiado europeísta y él se defendió diciendo que “por los caminos cosmopolitas nos vamos acercando a nosotros mismos”; pero al mismo tiempo nos damos cuenta que Mariátegui es el pensador más profundo, el pensador que le abrió campo a lo que ahora llaman el pensamiento propio en América Latina, en la medida en que con el método del marxismo, como él veía, de una manera muy original, hizo una lectura de la realidad latinoamericana y descubrió esa relación tan actual hoy en el debate entre la raza y la clase, en la medida que planteó algo que en su época resultaba subversivo para los pensadores tradicionales del marxismo y era que en el mundo Andino, la revolución tenía que contar con el mundo indígena, y si no, no había revolución.

Entonces ese aspecto de integrar lo étnico-cultural en el proceso de los grandes cambios que requiere América Latina, pues sigue siendo actual en el caso de Mariátegui. El usó el concepto de raza que también es de clase y de vínculo entre los dos, pensados como la idea de la clase trabajadora. Hoy, desde luego, lo más avanzado, lo más progresista de la ciencia no acepta la existencia de razas, desde José Martí, no hay razas, existe la raza humana. Sin embargo, Mariátegui le dio una buena interpretación a la idea de que existen grupos, hoy diríamos, inspirados en grupos étnico-culturales, no razas.

En esa intervención que menciona el pensamiento propio, criticado como demasiado europeísta, o sea, pensando mucho en Europa, sin embargo, resulta que se acerca más al pensamiento propio, porque piensa y actúa de acuerdo con nuestras necesidades. Podríamos pensar que Mariátegui, con Martí y de otros grandes pensadores latinoamericanos que precisamente están trabajando el pensamiento propio de la identidad latinoamericana, se asemejan en esa búsqueda, con el pensamiento desde el sur, que ahora se está mencionando y del que habla Boaventura de Sousa, el pensamiento desde el sur, entendiendo el sur a partir de esa diferencia con el norte. El norte imperial, el norte conquistador, el norte colonizador, y, podemos hablar de un norte del centro y un sur periférico, un sur desde los sin voz, como hablan los zapatistas, el sur que está intentando darle la vuelta al mapa, desde un pensamiento propio.

Vladimir: Haciendo la diferencia, creo que Boaventura de Sousa y otros pensadores, también dicen, entendiendo que el sur, en esa metáfora del sur contra el norte, el sur también hay que diferenciarse porque hay unos nortes en el sur, hay unas élites que se contrastan. Entonces, ¿podríamos hablar de ese pensamiento propio, que estos pensadores de siglos anteriores, abonaron el camino para hablar ahora de un pensamiento desde el Sur?

Profesor Carlos Tuta Alarcón: Sí, por supuesto. Habría que tener en cuenta que el mundo no está separado mecánicamente el norte, el sur, el este y el oeste, todas esas clasificaciones que se han hecho y ahora sobre todo la manera tan pedagógica para explicar esto, cuando se habla de sistema mundial con Wallerstein: el moderno sistema mundial que tiene elementos, tiene partes, tiene centros y periferias que no están separadas, entonces

el pensamiento tampoco se podría separar. El pensamiento tiene la tendencia a ser un pensamiento global y por eso me gusta la idea de cuando hablan del sur global, es un sur que tiene en cuenta que estamos en un solo sistema mundial que debe ser comprendido y transformado. Ahora estamos en un lugar especial de ese sistema mundial.

Entonces en ese sentido el pensamiento propio tiene que ser entendido no como un pensamiento provincial, sino un pensamiento también relacionado con el pensamiento crítico, sobre todo del norte, el pensamiento de hace 500 años. Por eso aparecen una serie de estudios

Sobre el Padre de Bartolomé de Las Casas y en primer lugar son supremamente valiosos los trabajos de los primeros líderes en el pensamiento como Guamán Poma de Ayala, con su Nueva Corónica y buen gobierno, o el otro libro clásico indígena "Los comentarios reales", del Inca Garcilaso de la Vega. Ellos escribieron sobre América, pero fíjese que tenían un vínculo con Europa, porque eran hijos de españoles como indígenas, pensaron y escribieron, quizá pensando en los idiomas autóctonos, pero tuvieron que escribir en el idioma castellano.

En ese sentido, la temática es nuestra, el pensamiento sería propio por la temática, pero la temática está vinculada a la conquista. Todos los dibujos de Guamán Poma de Ayala, hacen relación a ese choque de civilizaciones, siempre aparecen los españoles, los conquistadores, la gente que viene del centro y la gente de acá, de los pueblos de América, pueblos originarios, en su relación con las gentes que vienen del norte, entonces allí hay una interrelación. No se puede ver separado esto. Es una interrelación humana entre los conquistadores y los conquistados

Vladimir: y en esa relación de conquistador-conquistado comparto que no existen dos mundos, sólo un mundo y un sur global, sin embargo sí y el profe lo menciona, hay una subalternidad del lenguaje y Garcilaso y Guamán tuvieron que escribir en un idioma que no era el propio, hablando del pensamiento propio, sino que tienen que escribir en un español, en un pensamiento que venía de Europa, para poder surgir, de pronto bastantes pensadores indígenas no quedaron en registros y se perdieron porque son idiomas subalternos y en esa medida hablar de la subalternidad del conocimiento, de la predominancia de esos paradigmas modernos europeos, eurocéntricos que desplazan los lenguajes, desplazan las culturas, desplazan el conocimiento ancestral, de pronto desplazan ese conocimiento propio

En esa medida estaríamos hablando de que el pensamiento crítico. Como hijo moderno, el pensamiento eurocéntrico en primer momento. Ahora existe es una lucha por recobrar lo perdido. Volver a salir de esa condición de subalternidad?

Profesor Carlos Tuta Alarcón: Si. Desde luego en ese sentido hay avances muy importantes en varios países de América Latina. En Paraguay, el idioma guaraní está en igualdad de condiciones con el idioma hegemónico. Allí no hay hegemonías, sino que en todas las actividades oficiales y académicas se usan las dos lenguas. Entonces hay una insurgencia del idioma originario, cosa supremamente importante para seguir pensando el mundo de manera insurgente. En los países en donde pudieron sobre vivir las lenguas en el mundo Andino, Perú, Bolivia, sobrevivió el quechua y el aimara. Pues hoy, hay una posibilidad de rescatar los tesoros culturales que están encerrados en esos idiomas y que deben ser vertidos para que sirvan para el pensamiento crítico actual.

Pero hay espacios en esta geografía tan diferente de América Latina en que es difícil recuperar ciertos idiomas, porque se perdieron y todos sabemos que existió una violencia epistémica que comenzó por prohibir las lenguas, por ejemplo en el altiplano cundiboyacense, en Colombia, se perdieron muchas lenguas. Se perdió en primer lugar el chibcha que era el idioma de los muiscas y a pesar que algunas comunidades católicas han hecho gramáticas para la recopilación, esas gramáticas, creo que en la época de Carlos III, fueron recogidos y destruidos, deben

quedar algunos que prueban la existencia de estos textos del idioma chibcha. Entonces privaron a la gente de pensar en su propio idioma y nos toca seguir pensando en la lengua hegemónica, la lengua dominante, transformándola, desde luego no se trata ya solamente del español de la península ibérica, sino del español latinoamericano. No hablamos solamente con el castellano de Cervantes, aunque sí hemos mirado sus métodos, técnicas de escritura como se ve en García Márquez, pero hay una creación propia. En ese sentido es lo del pensamiento propio y lo de creación propia que tiene que enfocarse.

Vladimir: En ese pensamiento hegemónico que está ligado a los paradigmas hegemónicos, eurocéntricos en su gran mayoría, algunos autores y profesores que ya he entrevistado, les hacia la pregunta sobre el pensamiento contra hegemónico, un pensamiento que sea más de resistencia y coincido con el profe en que hay muchas lenguas, muchas anécdotas, muchas situaciones culturales que ya no se pueden recuperar.

Sin embargo, ¿cómo se puede mirar ese pensamiento contra hegemónico? Me gustaría, profe, que lo enfocara frente a tratar de mirar a través de la historia, porque hay algunos colegas que me hay dicho que el pensamiento contra hegemónico, surge ahora con este bum de nuevos conceptos, nuevos paradigmas alternativos, paradigma de oposición, estudios culturales, entonces, como que aparecen un sinfín de escuelas, de vertientes, de líneas y que prácticamente estamos hablando de los últimos 10, 15 años.

Entonces me gustaría que el profe tratara de mirar, bueno ese pensamiento contra hegemónico, tampoco podría quedarse en estos últimos 15 años, sino que venía siendo un acumulado histórico y también de otras vertientes, teniendo en cuenta fenómenos mundiales como, crisis económica, crisis de postguerra.

Profesor Carlos Tuta Alarcón: Es admirable el esfuerzo que vienen haciendo una serie de profesores, que estudiaron y son profesores del centro del sistema mundial, precisamente en Estados Unidos. Es admirable el esfuerzo que se está haciendo o repensarnos o repensar la historia y desde luego es muy difícil escaparse de todas las categorías europeas aunque no egocéntricas, las categorías del pensamiento crítico, las categorías de la ciencia social moderna y de la filosofía. Sin embargo creo que hay que seguir insistiendo, sobre todo en rescatar la historia. Cómo construir de nuevo nuestra historia, alguien ha dicho que cada generación, tiene que justificarse ante la historia, escribiéndola de nuevo. Esa es la tarea de los jóvenes siempre, penetrar en lo más profundo de las historias de América desde hace 500 años y por lo tanto, en relación con la historia europea y en los siglos 19 y 20, sobre todo la historia norteamericana, porque hay que insistir mucho más en que la hegemonía norteamericana actual forma parte del pensamiento eurocéntrico del pensamiento hegemónico.

Hoy se ha complejizado mucho más esta necesaria lucha. Ellos tienen razón en que hay que explorar más en la profundidad de la historia y en los pensadores críticos indígenas, estilo Guamás Poma; estilo Garcilaso y después en los pensadores afros, ahí se puede explorar mucho más La historia de los afros. La historia de los afros está por escribirse, es una historia supremamente rica, por ejemplo en Brasil la historia de los quilombos. En Colombia se habla mucho por ejemplo de San Basilio de Palenque, cerca de Cartagena, sitios que fueron los primeros libres de América construidos junto con la resistencia que había en las encomiendas en el altiplano, los sitios a donde llegaban los negros cimarrones. Hay muchas historias que aún no han sido recogidas, palenques que en Brasil llevan el nombre de quilombos y todavía existen muchos de esos quilombos que tienen una historia que es necesario recuperar, no solo para los historiadores de Brasil y para el pueblo brasilero sino para todo el continente ya que es necesario conocerlo nosotros mismos. Ese es un factor que muestra que no estamos aislados. Si no estamos aislados del sistema mundial, tampoco estamos aislados de nuestra gran región latinoamericana y del Caribe. La historia aquí no puede ser provincial. La historia que se está dando en los colegios y en las universidades los planes oficiales de historia y geografía se hacen siguiendo el mapa arbitrario de los Estados, de cómo se construyeron los Estados después de la independencia. Si sólo se enseña la historia de un país, pues fragmenta la

historia y resulta que la historia fue una sola antes de la independencia y continúa en buena parte una historia que sobre pasa las fronteras.

Si vamos a estudiar la historia de la revolución comunera, la historia la hicieron separada de la historia de la rebelión de Tupac Amaru y resulta que el gran levantamiento de 1780 dirigido por Tupac Amaru en la aldea de Tinta, cerca al Cusco, se extendió por todos los Andes y llegó hasta Colombia. Los chaskis que envió Tupac Amaru, llegaron al Ecuador, llegaron a Colombia, llegaron incluso a la zona de donde partió, aprovechando la coyuntura internacional de un gran levantamiento andino, Colombia está en la zona andina, incluso Venezuela. Los comuneros de Colombia se extendieron hacia Venezuela y los chaskis llegaron a las aldeas de indios de Santander y leyeron la proclama que enviaba el Inca. Entonces la historia no se puede enseñar simplemente como una marcha campesina de Mogotes, Simacota, los santanderes a Bogotá, sino que tiene que ser vinculada con la historia de la rebelión comunera que se extendió por todo el mundo andino, desde Perú y Bolivia, parte de Chile, seguramente, hasta Colombia y Venezuela. Abarcó todos los Andes. Abarcó el Ecuador, empezó en el Perú en 1780 y continuó el 16 de marzo de 1781 aquí con el comienzo del movimiento comunero. Es el mismo movimiento, pero la historia oficial la fragmentan.

Aquí también hay un elemento clave para esa reconstrucción de la historia, que es una historia de lucha contra un imperio central. Cuando miramos la rebelión de Tupac Amaru y de José Antonio Galán, no es la historia regional de una marcha campesina contra el gobierno malo, sí, había lucha contra el gobierno malo de aquí, pero era en contra de unos impuestos que los imponía una guerra internacional, una guerra en el centro del sistema mundial entre un poder decadente como España y un poder ascendente como Inglaterra. Entonces no se puede separar esa historia, el pensamiento propio, es un pensamiento, primero latinoamericano y de toda la periferia mundial porque hay que incluir a los africanos que eran traídos acá y por eso no podemos hacer una “historia propia” en el sentido de la región geográfica Colombia o Venezuela o una provincia de estas, sino que está vinculada a la historia mundial, a los africanos, entonces habría que estudiar cómo eran cazados, cómo se hicieron estas cacerías de hombres y mujeres en África, quién la hizo, a quién se los vendieron, quienes eran los traficantes de afros para ser traídos a América. Y entonces descubrimos otra vez el sistema mundial, el moderno sistema mundial esclavista, porque estaban unos barcos negreros trayendo gente a América. Barcos que tenían que ser asegurados, por ejemplo. Entonces estos mismos negreros crearon las compañías de seguros para asegurar su propia mercancía, crearon los bancos. En trabajos como “Capitalismo y esclavitud” que nos explica muy bien Pedigüeñas, tienen que ser vistos en ese sentido, no veo un pensamiento propio regional o provincial, sino con ese pensamiento crítico global aunque desde acá, desde nuestro lugar de enunciación, pero no quiere decir que sea un pensamiento propio en el sentido de que esté aislado, porque la realidad no estuvo aislada. La historia no fue aislada. La historia mundial está muy entrelazada, entonces el pensamiento también tiene que dar cuenta de esa realidad.

Vladimir: El profes ya toco varios ítems, por ejemplo, volviendo a la importancia de la historia, tenía esta pregunta: ¿qué papel puede jugar la enseñanza en la historia y las ciencias sociales con nuevos métodos de formación para el pensamiento crítico latinoamericano?.

Profesor Carlos Tuta Alarcón: El primer método es superar las fronteras de los estados que surgieron de la independencia. La historia tiene que superar las fronteras geográficas actuales

Vladimir: Y también me menciona el concepto de violencia epistémica y lo liga con la historia, precisamente a través de la historia se ha sentido y se ha vivido esa violencia.

¿Considera usted que a través de la historia ha habido una violencia epistémica?, esa ya la contestó.

Cuando me da ejemplos, profe, frente a la interculturalidad, me interesa, de pronto ¿cuál será la importancia, qué aportes podríamos rescatar de promover, de fortalecer la interculturalidad en la construcción de un pensamiento contra hegemónico?

Profesor Carlos Tuta Alarcón: Este es un tema viejo. A veces aparece como muy novedoso. Pero si uno mira en la propia revolución mejicana, después que paso el periodo de los caudillos militares de la revolución y vinieron los caudillos culturales, desde el propio Ministerio de Educación se habló de la raza cósmica, por ejemplo. La raza cósmica era defendida con la idea de que en América se habían encontrado todas las razas, todos los pueblos y que había surgido un ser humano que era de los más avanzados del mundo, si no, el más avanzado, precisamente porque en América se habían encontrado, todos los pueblos de la tierra, todas las razas, decía el Ministro de Educación de la revolución mejicana. Eso implicaría una visión intercultural, no existía, no usó la palabra, pero habría que mirar, explorar eso, si hay ya en la revolución mejicana, en los años 20 cuando se plantea esa tesis, no está incluida la idea de la interculturalidad, creo que hoy, seguramente, ese concepto está más elaborado por los avances en antropología y en la teoría de la cultura, pero el tema ya tiene por lo menos un siglo. Porque es una realidad. Estaba en una realidad y él no excluía. Es un encuentro de los distintos grupos étnicos culturales del centro y que se convirtieron en hegemónicos, pero también es un encuentro violento, muy complejo con los grupos étnico-culturales de América. Otra vez se encuentra ahí el tema global. La interculturalidad también es global.

Vladimir: La categoría de emergencia paradigmática, pues la investigación apunta a mirar la subjetividad de los maestros de ciencias sociales, teniendo en cuenta que las ciencias sociales, son hijas de la modernidad europea, son hijas de la universidad, del claustro universitario que está muy ligado a la razón moderna y en esta división del conocimiento, cuando surgen las disciplinas del conocimiento, entonces aparecen las ciencias naturales y las ciencias sociales, las ciencias humanas. Wallerstein en su trabajo "Abrir las ciencias sociales" precisamente, hace una radiografía de cómo van surgiendo nuevas asignaturas, hay una división y como en esas grandes ciencias aparecen las disciplinas o la disciplinabilidad del conocimiento cada vez más pequeño, cada vez más reducido, con un límite, con una frontera, con una metodología. Pero ligando eso a esta nueva emergencia paradigmática, me gustaría saber, ¿qué opinión le merece, qué ideas le sugieren al profe la consideración de una emergencia paradigmática?

Profesor Carlos Tuta Alarcón: La idea es muy importante y hay esfuerzos que tienen que ser recogidos. Todo el trabajo que se viene haciendo tratando de construir ese nuevo paradigma y las orientaciones centrales de esos paradigmas, todos los post, ahí hay aportes muy importantes para el Asia, para la India, estudios postcoloniales y sobre todo para América Latina, esta idea de Mignolo del paradigma post occidental. Desde luego que ese paradigma que ha sido el hegemónico en los últimos 500 años, que se ha ido complejizando en la medida en que fue avanzando el pensamiento eurocéntrico y a nivel mundial, pues ayuda a impulsar hoy una lucha contra ese pensamiento hegemónico, porque ubica muy bien al enemigo, digamos, y sería este occidentalismo colonialista.

Sobre la emergencia paradigmática, creo que es un mérito que se haya avanzado en la construcción de este nuevo paradigma, pero creo que hay una limitación cuando algunos de estos autores pretenden alejarse del pensamiento crítico en el propio centro del sistema mundial y así se pierde una oportunidad, se pierde un esfuerzo que ya se ha hecho tratando de crear paradigma totalmente nuevo, sin las bases, sin relación con los distintos paradigmas de pensamiento crítico europeo.

Creo que Mignolo ha llegado un poco a la idea del post occidentalismo, porque ha llegado, ha trabajado sobre el pensamiento, por ejemplo del pensamiento de Bartolomé de Las Casas. Pero otros que están construyendo este paradigma nuevo, hay algunos que se niegan rotundamente a tener una relación con el pensamiento crítico europeo en concreto con el más avanzado que es el marxismo, entonces nos encontramos, por ejemplo, con el

profesor Grosfoguel que asume una posición muy negativa respecto al marxismo, digamos que es el paradigma más sólido para la crítica del sistema económico y político del sistema mundial. El marxismo no se puede desechar fácilmente, ni se puede reemplazar puramente con estudios culturales o con estudios críticos de la modernidad sin tener cuenta su aporte a la crítica de fondo, la crítica a economía que ha hecho aportes importantes y que quizá algunas vertientes del marxismo dogmático han también frenado el conocimiento. Pero el marxismo como ciencia debe ser profundizado y es de los nuevos paradigmas que no creo que ... al contrario, pienso que tendríamos que establecer los vínculos de lo mejor del pensamiento crítico europeo, no eurocéntrico, vinculando los mejores resultados de la ciencia del marxismo con el estudio de la realidad latinoamericana. Es decir, se trata de un problema del método. Cómo este nuevo paradigma se apoya en el paradigma de Marx. Cómo hacemos una convergencia del pensamiento crítico revolucionario, porque se trata de eso, del pensamiento crítico insurgente porque hay que buscar que se entrelacen.

Mariátegui en los años 20, cuando no se tenían todos los avances que hay hoy, ya hizo ese primer intento y veo que hay poco reconocimiento de la mayoría de los autores al trabajo de Mariátegui, se mencionan otros autores, muy válidos, pero a Mariátegui, veo que no lo conocen bien. Quizá juegue algo el academicismo, en tanto que Mariátegui no era un hombre academicista. Mariátegui es un hombre que viene del periodismo y viene de la crítica social del marxismo que él pudo aprender en la Europa de los años 20, que era cuando estaba surgiendo el paradigma marxista después de la Unión Soviética. Mariátegui está en los años 20 allá y ve la influencia de la revolución soviética en el parlamento y en las universidades francesas e italianas, fue al parlamento y fue a conferencias y estudio, leyó a Gramsci, lo escuchó en el congreso pero no habló con él, pero lo tuvo muy en cuenta y creo una metodología que es el comienzo de un nuevo paradigma que desafortunadamente fue abandonado por los marxistas del siglo XX, por lo menos de la primera mitad del siglo XX. El pensamiento de Mariátegui fue marginado por la originalidad que tenía, no lo entendieron, un poco como el pensamiento de Gramsci que fue también marginado al comienzo por el marxismo oficial, digamos. Los vieron como un marxismo herético y resulta que es el marxismo que es necesario rescatar, hoy, el marxismo de Marx. Hay otra cosa también, Marx está mal conocido, la obra de Marx es muy amplia y una parte muy grande no ha sido traducida. La generación que viene ahora, es la primera generación que va a tener la obra completa de Marx. Pero hasta ahora no se ha completado la traducción completa de su obra. Por esto no se puede despreciar este paradigma tan importante que ha sido el misil más poderoso que se ha lanzado contra el moderno sistema mundial colonial que fue el marxismo.