

El pensar políticamente y la pedagogía para pensar en el marco de la utopía.

Thinking politically and pedagogy to think in the framework of utopia.

Usmary Dayana Moreno

Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt
Trujillo, Venezuela

usdamoro@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-8777-3836>

Harold Ballesteros Valencia

Universidad de la Costa
Barranquilla, Colombia

harballe@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1158-7348>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.3241414>

“La política organiza de antemano a los absolutamente diversos en consideración a una igualdad relativa y para diferenciarlos de los relativamente diversos”.

Hannah Arendt

El pensar políticamente

Dónde ubicarnos cuando se trata de política. La política es el principio organizador de toda ciencia social que atiende entre tantas cosas, la vida pública y privada de los sujetos. Aun cuando se tienen prejuicios contra ella, qué es la pedagogía sino la política que nace en el lugar antropológico que la educación ha dispuesto para todos. De esta manera, la educación se concreta en la reunión entre sujetos, nunca en un sujeto. Pensemos entonces cuál es el sentido de la política.

La política, se dice, es una necesidad ineludible para la vida humana, tanto individual como social. Puesto que el hombre no es autárquico, sino que depende en su existencia de otros, el cuidado de esta debe concernir a todos, sin lo cual la convivencia sería imposible. La misión y el fin de la política es asegurar la vida en el sentido más amplio. Es ella quien hace posible al individuo perseguir en paz y tranquilidad sus fines no importunándole. (Arendt, 2008:150)

Arendt (2008) manifiesta, aun con todo los riesgos posibles, que el sentido de la política es la libertad. Por supuesto que esto no es algo que impresione, porque al rastrear las experiencias políticas pasadas y las más inmediatas hacen dudar de la libertad como método. Porque no puede existir libertad cuando las prácticas educativas son dominadas por un racionalismo que produce una incapacidad para pensarse en forma *muy nuestra*, llevando a reproducirnos sobre un horizonte óptico que nos acorta la visión y nos reduce en una continuidad estructural. El racionalismo es un totalitarismo académico que nos lleva a producir siempre los mismos errores y por ende nos lleva lentamente a la aniquilación, ya que intenta dejar sin efecto la política (en términos arendtianos), esto ha sido posible con el consentimiento de todos, puesto que la producción significativa de ella detenta prejuicios en su contra y genera la idea de que esta solo es tarea para las ciencias políticas.

Ciencias tan importantes para la educación como la biología y la psicología se han convertido en un totalitarismo racionalista que influye la educación tanto en Colombia como en los demás países del continente. No es que sus conocimientos no sean válidos, el problema es que se han convertido en el significativo del hombre y del individuo situándolo en un análisis óptico con lo que se cierra la posibilidad de pensarse como sujeto (construcción socio-cultural-histórica). De esta manera, se tiene la creencia de que quienes tienen la verdad sobre nosotros son los psicólogos y los biólogos. Pero el problema aun mayor es el sentido (epistémico-metódico) de estas ciencias, esto es, el racionalismo y la razón.

Lo anterior deja sin efecto la política y la cultura. Ambos, lugares políticos-antropológicos donde tienen existencia las relaciones intersubjetivas. Las prácticas educativas racionalistas se centran en el individuo, creando con ello una pedagogía para el individualismo y no para el colectivo. En esto hay un contrasentido evidentemente. Arendt (2008) lo devela de la siguiente manera:

La filosofía tiene dos buenos motivos para no encontrar nunca donde surge el lugar de la política. El primero es la creencia de que hay en el hombre algo político que pertenece a su esencia. Pero esto es así; el hombre es apolítico. La política nace entre-los-hombres, por lo tanto completamente fuera del hombre. De ahí que no haya una substancia propiamente política. La política surge entre y se establece como relación. El segundo es la representación monoteísta de Dios, a cuya imagen y semejanza debe haber sido creado el hombre, a partir de aquí, ciertamente, solo puede haber el hombre, los hombres son una repetición más o menos afortunadamente del mismo (p.133)

De esta manera, la política, al igual que la pedagogía, son influenciadas por dos líneas que constituyen el pensamiento occidental, la línea grecorromana y el cristianismo. Lo que se quiere destacar es la lógica que se plantea en el interior de este pensamiento, la producción del individualismo como contexto y la individualidad como procedimiento. Esta lógica cumple la función de subsunción. Esta función hace que toda lógica diferente que intente tener existencia contraria a los principios del individualismo, será subsumida mecánicamente a ella. Se da un proceso de adaptación. La subsunción es un procedimiento práctico que permite acceder a una lógica de sentido general de la ética y colocarla al servicio de un campo específico.

Dentro de esta lógica es muy difícil pensar en el *Otro*, aun cuando se haga de forma declarativa (como de hecho se hace dentro de la mayoría de los sistemas educativos contemporáneos de Latinoamérica) esta bifurcación en la que está fundamentado el pensamiento occidental tiene un campo de protección casi imposible de penetrar, y con inocencia sería una misión fallida. La sospecha y la interpelación deben hacerse en una práctica discursiva constante para poder irrumpir en esa lógica (europea) que nos mantiene en sombra respecto a nuestros problemas, pues el marco categorial con el que estudian los europeos sus realidades no nos permite conocer las propias desde nuestras especificidades y diversidades culturales.

Para Arendt entonces, el sentido de la política es la libertad en el espacio público, pero en las prácticas políticas vemos que se trata también de relaciones de poder, de dominación, conflictos y antagonismos. Existe todo esto, menos armonía en el espacio de la política. De manera que, la pedagogía no puede seguir pensándose como una ciencia que se dedica a estudiar la educación como un hecho aislado de lo político. El objeto de la pedagogía debe ser el *pensar políticamente* la educación desde el *Otro*

como distinto y no como contrario.

Concibo “lo político” como la visión de antagonismo que considero constitutivas de las sociedades humanas, mientras que “la política” como el conjunto de prácticas e instituciones a través de las cuales se crea un determinado orden, organizando la coexistencia humana en el contexto de la conflictividad derivada de lo político. (Mouffe, 2007:16)

La visión de Mouffe es conveniente para comprender lo que sucede con la pedagogía y la educación. Este antagonismo del que habla, lo entendemos desde la categoría dusseliana del *Otro como distinto* y no meramente diferente, reconocer al otro en esta categoría no supone armonía en lo político, reconocer lo distinto conlleva un proceso tensitivo de conflictos y contradicciones tan necesarias en el *pensar políticamente*. Ahora, Arendt (2008) y Mouffe (2007) tienen concepciones muy distintas de la política, pero se encuentran en la afirmación de que la política y lo político tiene existencia en la pluralidad y nunca en la individualidad.

Para Mouffe (2007) existe en nuestra sociedad una *incapacidad para el pensar políticamente*, porque se tiene la creencia que los problemas políticos se le dejan a los expertos en el tema, de manera que un grupo minoritario piensa por el resto de nosotros para resolver problemas de la vida pública. Y mientras Arendt (2008) expresa que “la ruina de la política resulta del desarrollo de cuerpos políticos a partir de la familia” (p.132), Mouffe (2007) piensa que esta ruina se debe a la hegemonía indiscutida del liberalismo, por lo que se dedica a reflexionar el impacto del liberalismo sobre las ciencias humana y la política.

“El liberalismo, del modo en que lo entiendo en el presente contexto, se refiere a un discurso filosófico con numerosas variantes, unidas no por una esencia común, sino por una multiplicidad de lo que Wittgenstein denomina “parecidos de familia” (Mouffe, 2007: 17), le pasa lo mismo a la pedagogía. Ambas filósofas del pensar permiten con estas posturas, cuestionar los fundamentos de la educación que tenemos, la política puede que sea el objeto de estudio de las ciencias políticas, pero ¿no genera esto sentidos oposicionales cuando decimos que todos somos sujetos de lo político?, hay que suscribir las palabras de Mouffe, la política como objeto pertenece a la ciencia política, pero lo político a la teoría filosófica, esto es, al pensar políticamente. Pensar-pensamiento, reflexión-acción. Nuestra postura es

la de incorporar en la misma semiosis social lo político-pedagógico y la pedagogía-política.

La pedagogía, ¿ciencia o campo de conocimiento?

La pedagogía tiene una historia tan antigua como la historia misma. Ha tenido diferentes significaciones y funciones dentro de la sociedad en cada contexto histórico. La influencia de ella en la producción social-cultural tiene en su constitución la suma de muchas formas diferentes de concebir el mundo, la educación y la determinación del espacio antropológico. Desde los antiguos griegos hasta el presente, ha sido resignificada dando a esta un carácter de discontinuidad, desde ser transmisora de morales, sin embargo, esta discontinuidad se ha valido de mecanismos internos que pudieran considerarse continuos en el tiempo, y es lo que a juicio de Böhm (2010) son los pasos metodológicos que se utilizan hasta hoy en la pedagogía occidental, la ironía (diálogo aporético), la dialéctica y la mayéutica.

Esta pedagogía occidental a nuestro juicio es racionalista, tiene como fundamento la lógica grecorromana y el cristianismo y en su potencia el pensamiento cartesiano con una filosofía liberal. Ahora, tal vez, se hace más clara la respuesta a la pregunta ¿por qué nosotros nos aprehendemos rápidamente de otros discursos y es tan difícil reconocer los propios?, en estas relaciones de poder el yo pedagógico es un yo eurocentrista, del cual se aprovechan otros discursos etnocentristas para dominar desde el pensar (reflexión) el pensamiento (acción) educativo, social, cultural y político. Toda nuestra educación está sostenida sobre esta lógica, aunque con Rousseau se reconoció el carácter social de ella, la verdad es que lo que sucedió fue ampliar las redes en todos los niveles de esta forma de concebir el mundo donde no tiene lugar lo distinto sino lo hegemónico. Al respecto:

La tendencia dominante en el pensamiento liberal, se caracteriza por un enfoque racionalista e individualista que impide reconocer la naturaleza pluralista del mundo social, con los conflictos que este pluralismo acarrea; conflictos para los cuales no podría ocurrir nunca una solución racional. La típica comprensión liberal del pluralismo afirma que vivimos en un mundo en el cual existen, de hecho, diversos valores y perspectivas que –debido a limitaciones empíricas– nunca podremos adoptar en su totalidad, pero que en su vinculación constituyen un conjunto armonioso y no conflictivo. Es por eso que este tipo de liberalismo se ve obligado a negar lo político en su dimensión antagónica. (Mouffe, 2007: Ibid)

Los conflictos (generados en la colonización) son tan diversos, las realidades son tan relativas, que es imposible para el pensar y el pensamiento racionalista abordarlas todas, por eso es más fácil recurrir a categorías universales con las cuales se debe comprender el mundo y donde todo el mundo debe identificarse, más por una cuestión práctica que de poder, pero que sin duda lleva a la negación de aquello que es distinto, en nuestro caso de las realidades latinoamericanas. Sin embargo, no ha faltado en esta historia, gente que se hayan percatado de esto y propusieran estudiar las particularidades sociales y culturales de los diferentes grupos políticos que existen, Dilthey, Malinowski, Boas, Mead, Mouffe, Dussel entre muchos otros, que hoy nos dotan de sentido para el pensar políticamente desde nuestros contextos.

La pedagogía como ciencia fue condenada en los postulados y métodos de las ciencias naturales, el positivismo al igual que el racionalismo la ha influenciado fuertemente. Como ciencia, ha tenido la educación como objeto de estudio, en esta orientación la educación fue reducida en toda su complejidad a un objeto que debía a manera conclusiva y universal dar cuenta de una realidad educativa dada y no construida. El positivismo ha generado una serie de problemas, entre estos hay dos que debemos resaltar: el metodologismo en el que subyace su forma de producir ciencia, debido a que los instrumentos desarrollaron una forma de inteligencia artificial y se emanciparon de las teorías y las realidades, constituyéndose en portadores de la verdad. Lo segundo, “el saber ha perdido capacidad de crítica, funciona como descripción, apegado a ciertos dominios específicos” (Guzmán, 2007:42). La pedagogía como ciencia positivista está apegada a su objeto, es decir a la educación, creando con ello barreras que le impide ver la amplitud en la que se encuentra inserta, estos es, el espacio político-antropológico y la producción de subjetividades en la vida pública y privada.

Heidegger (1933), citado por Guzmán (2007), ubica la crisis generada por esta forma de hacer ciencia en el plano de lo espiritual. Piensa que la ciencia positivista es una ciencia que terminó en técnica, una especie de tecnificación del saber. Se enfoca objetivamente en las necesidades que tiene la industria, de manera que para el filósofo lo que está en crisis en este tipo de ciencia es el pensar, y por ende el pensamiento.

Si la ciencia no es capaz de obrar dando la medida y la apertura en una mirada sobre la verdad de la esencia, no tiene sentido como poder espiritual; deviene una técnica para conocer y planificar las diversas técnicas prácticas. Heidegger¹ (1933:185, citado por Guzmán, 2007:43)

Y como ya conocemos, el positivismo no mira esencias, su mirada es epifenoménica, superficial y objetiva sobre la realidad social, política y cultural. “planificar y ordenar no es conocer” (Guzmán, 2007), esta es una de las razones por la cual, aun con todas las estrategias que se han implementado en el sistema educativo latinoamericano, la educación sigue siendo racionalista y positivista que parte de realidades, problemas y soluciones universales que no encajan en las realidades de este continente. La educación sigue sujeta a la técnica, los maestros se han convertido en didactólogos, se concentran con seriedad en planificar la enseñanza de alguna disciplina científica o campo de conocimiento para que los sujetos de educación puedan alcanzar el ideal máximo de la sociedad occidental, subsumirse al capital y quedar a merced de un *Yo ajeno*. Dirá Guzmán (2007:43) “una ciencia apegada a la industria no tenía razón para pensar problemas que no estaría de acuerdo con este esquema”. Una pedagogía liberal, racionalista y positivista potencia a los sujetos a anclarse con fuerza en la incapacidad para *el pensar políticamente*. Heidegger está de acuerdo en que la civilización occidental no se reconoce en el problema antropológico, en cambio lo desconoce.

Hay un asunto sobre el que hay que volver, el lugar donde Arendt (2008) ubica la ruina de la política, esto es, en la creación de cuerpos políticos a partir de la familia. Este es un punto que habría que discutir, porque esta creación disloca el lugar correcto donde debe ubicarse la pedagogía. La familia es un símbolo devenido del cristianismo (la sagrada familia), esto exacerba la individualidad dentro de la vida pública, la familia (la política en Mouffe) aniquila lo político. Esta es la razón por la cual la sociedad no se asume en la función educativa que existe en lo político, porque es la política con sus instituciones las responsables de educar para el bien común. Es por ello que aun teniendo un marco jurídico (como es el caso de Venezuela y Colombia) donde se le asigne legalmente la función educativa a la sociedad, simbólicamente esta función es desplazada o transferida a la familia, a la escuela, al individuo.

¹ Martin Heidegger en La menace qui pèse sur la science. Écrits politiques

El problema se incrementa aún más cuando la pedagogía es tratada como un campo de conocimiento, como de hecho ha sido tratada, porque se crea una red de contrasentidos aun mayor que atrapa en ella los sentidos de todas las disciplinas y técnicas científicas y las religiones que la utilizan como depósito de conocimientos y doctrinas. Sobre la pedagogía han dicho bastante los biólogos, los psicólogos, sociólogos, médicos, los sacerdotes, pero debemos preguntarnos, qué dice la pedagogía sobre sí misma en clave meta-física, política y cultural? Y quiénes son pedagogos?, si la pedagogía se planteara para el pensar políticamente quiénes serían los encomendados a pensar políticamente en la pedagogía?, una pedagogía que supere la técnica en la que ha caído debido a la crisis del sentido y a la ciencia racionalista positivista en la que se convirtió *debe girar hacia la filosofía, y asumirse como tal y utilizando como método el pensar.*

Pedagogía para pensar desde nosotros mismos: pensar es filosofar

Pensar es reflexionar. Si tomamos conciencia que lo ideal para nuestras realidades latinoamericanas es pensar desde nosotros mismos, desde nuestras realidades, desde nuestros problemas más generales e inmediatos, debemos sin duda recurrir a la pedagogía en clave filosófica, pero en los términos políticos que ya antes planteamos, las miradas de Arendt y Mouffe sobre lo político y la política. Además de ello, tener como punto de inicio, no la filosofía grecorromana ni cristiana, teniendo la filosofía latinoamericana que nos plantea Dussel.

El pensar siempre se ocupa de objeto que están ausentes, alejada de la directa percepción de los sentidos. Un objeto de pensamiento es siempre una re-presentación, es decir, algo o alguien que en realidad está ausente y solo está presente en la mente, que, en virtud de la imaginación, lo puede hacer presente de imagen. (Arendt, 2007:166)

Esta pedagogía para pensar debe dar cuenta en mayor medida del proceso de pensar, “no solo de eventos o fenómenos extraordinarios, sino cualquier reflexión filosófica que hagamos que no sirva al conocimiento y que no esté guiada por fines prácticos” (Arendt, 2008: 166), (como lo son las líneas orientadoras que emana cada año escolar el sistema educativo a las escuelas para orientar sus prácticas educativas), lo ideal es que sirva para pensar nuestras propias realidades, “la actividad de pensar en sí misma significa que se deben rastrear experiencias no doctrinas” (Arendt,

2008:167)

Tal vez por eso recién ahora el pensar latinoamericano esté mostrando que lo que se llama pensar ya no puede ocurrir como si el lugar, *el locus o el desde*, no importara, porque ahora se estaría empezando a tomar conciencia de que desde *otros lugares*, lo mismo, en este caso la realidad, no se ve ni se le comprende del mismo modo que como se ve desde Europa o EUA. En este caso, ya no se trataría de pensarnos solamente, sino de pensarnos desde nosotros mismos, o sea, desde la realidad llamada Latinoamérica. Pero no única y exclusivamente a nosotros, sino la realidad toda, pero, desde nosotros o, si no, desde la realidad que somos, desde la realidad que hemos producido, pero también desde la realidad que hemos heredado. (Bautista, 2015:83)

Se trata de girar la significación de la pedagogía como ciencia hacia una pedagogía para el pensar desde nosotros, desde el *Otro* como distinto y no como diferente. En ningún caso para negar como bien expresa Bautista lo que somos, ni para construirnos en antagonismo con aquello que intentamos deconstruir. Sino para aprender a distinguir a partir de la reflexión nuestras realidades y al final privilegiar en cualquier caso soluciones propias a problemas muy nuestros. Construir un sistema categorial que nos permita comprender las subjetividades, los contextos, los espacios políticos-antropológicos latinoamericanos.

Experiencias: Motivos para engranar la pedagogía, lo político y la política

En relación a esto, tres experiencias con el CENDES (Centro de Educación Nacional para Población Desplazada y Vulnerable) pueden cartografiar las consecuencias de no reconocer en primer lugar los conocimientos locales pre-existentes en una comunidad. Para el año 2004 FENALCO Atlántico, encargado de dirigir algunos proyectos para la restitución social y económica para población desplazada y vulnerable en Colombia, con los recursos que le daban para ello USAID y la Fundación Panamericana para el Desarrollo (FUPAD) había focalizado su atención en el municipio de Malambo, Departamento del Atlántico, teniendo en cuenta que este municipio era uno de los mayores receptores de dicha población. Estos proyectos, a nivel operativo, se desarrollaban digamos que en tres momentos: formativo, financiero y seguimiento y control.

Para el momento formativo, se habían planteado tres áreas ocupacio-

nales que eran consideradas prioritarias en términos de necesidades en el municipio, entre otras. Estas fueron la mampostería, acabados finos, partiendo de la necesidad inmediata de mano de obra en la creciente industria de la construcción, y mensajería. Lo anterior, se desprendía de un diagnóstico local, de las necesidades de servicio que tenía la sociedad en ese momento y las capacidades que supusimos tenían los sujetos a formación que era lo más idóneo y lo más justo para todos. Los procedimientos didácticos elaborados para cada área eran apoyados por documentos audiovisuales y por la figura de un profesor quien acompañaba el proceso y la facilitación de los aprendizajes. Luego de terminado este momento, se procedió a descargar los recursos financieros para cada grupo, los cuales eran constituidos por un número no superior a 10 beneficiarios cada uno.

Las diez personas formadas en mampostería, luego de recibir los aportes en dinero, desaparecieron del municipio, y nadie supo más de ellos. Esa situación condujo a una situación de profundo extrañamiento y desarrolló en mí- dice Livinstong Krawford- cierta incertidumbre, pues durante muchos días no se supo qué había sucedido con ellos y con todos los esfuerzos y esperanzas que habíamos depositados en el proyecto, no era para menos. Veinte días después, cuando me encontraba en la puerta de la entrada del centro de formación con otras personas del proyecto, vimos a lo lejos venir una carromula (carreta halada por un burros), y detrás otro, y luego otro, hasta completar diez, una verdadera caravana. Eran los mamposteros, ahora transformados en recolectores de basura, cumplían dos funciones, la de financiar su actividad laboral y la de prestar los servicios de aseo en el municipio donde la recolección oficial de basuras era ineficiente. Algo que no habíamos previsto se nos vino directo al rostro. Habíamos olvidado que estas personas estaban ligadas a oficios y tecnologías propias del área rural, que esta era, para ellos, una ciudad ausente.

La técnica los llevó por el mismo camino que lleva a la pedagogía occidental. Desde la racionalidad que supone unos impresiones apriori sobre las necesidades de crear empleos para sobrellevar la pobreza, se dedicaron a desarrollar una formación técnica muy concreta, y creyendo en el profundo desconocimiento sobre la reflexión educativa, que estas personas tenían la estructura mental de forma tal que solo readaptarían sus saberes y asumirían uno nuevo; la verdad fue, que ellos, comprendieron la esencia

del plan todo y se dedicaron a producir lo que sabían hacer.

Lo mismo hicimos, dice un instructor del proyecto – Javier Cáceres- para los otros dos grupos de sujetos en formación. Pero, lo que resultó un fracaso total fue el grupo de personas que se formaban en mensajería, pues resulta que el facilitador encargado de reproducir los videos que tenían las clases formativas reporta que no pudo con el grupo, que era un grupo muy difícil. Nunca pensó en que lo difícil podría ser los recursos didácticos utilizados, o la maqueta general de formación del curso de mensajería, los que tenían defectos eran las personas. Resultó que de las 20 personas que hicieron el curso solo tres sabía leer, y no fue ante la presión que significó el fracaso. Lo que hay que determinar aquí es que si la pedagogía se desarrollara sobre el pensar políticamente (en lo político y en la política), se habría generado entre las partes alguna reflexión que diera mejores resultados, porque la solución a los problemas que presentaban los grupos en formación hubiesen sido solucionados desde ellos, es decir, desde el espacio político-antropológico.

Jutta H. Wester, plantea que en materia de educación, desde la dimensión técnica “Las decisiones tienen que tomarse en vista de las necesidades sociales inmediatas que hay que reconocer y diagnosticar correctamente y para las que hay que diseñar medidas adecuadas” (Wester, 2008: 65 utopía y Praxis 42). Justamente, con respecto a la experiencia contada, no se partió de un buen diagnóstico, razón por la cual el fracaso no fue otra cosa que la *crónica de una muerte anunciada*. Más adelante, la misma autora se refiere a la dimensión socio-histórico- cultural en la cual considera que “La ciencia y los conocimientos que se necesitan para la toma de decisiones responsables no son valorativamente neutrales sino que las ciencias sociales interpretativo- comprensivas son tan imprescindibles como las ciencias naturales, presuntamente objetivas” (p.65). Se trata de considerar esta dimensión en un devenir, esto es, ubicarse en la perspectiva de una puesta en escena del *Día después* y

(...) descubrir una cierta dinámica destructiva de la ciencia y la técnica y de analizar críticamente la relación entre la invención de nuevas técnicas y las necesidades reales o culturalmente reconocidas de la sociedad y de los individuos. El desarrollo no ha de entenderse como mero progreso científico- tecnológico o como mero crecimiento económico, sino que las decisiones (p.66)

Implica entonces, que no se puede diseñar una política educativa por

fuera del sujeto, de la discontinuidad histórica y de sus cargas de tradición. Los sujetos del proyecto que puso en cuestión todo un andamiaje en materia de improvisaciones no contó con que estos venían de trabajar en labores agropecuarias y tenían un completo desconocimiento de la ciudad. Para nada se valoró sus presupuestos culturales y, menos aún, la batalla que libraban con las culturas originarias de las distintas concentraciones urbanas en donde se asentaron, la descomposición de sus familias, entre otros grandes problemas que le aquejaban.

Este tipo de educación que responde a las famosas ayudas tanto de los Estados nacionales como de las fundaciones internacionales y que, además, son canalizadas por los mismos gremios de comerciantes, industriales y políticos que los sacaron de su mundo primordial resulta ofensivo y revictimizante. A propósito, la dirección nacional de dicho proyecto estaba en cabeza del actual Ministro de Defensa de Colombia y quien, para entonces, fungía como Director de la Federación Nacional de Comerciantes, FENALCO.

Por otra parte, no debe olvidarse que en los últimos años, América Latina, en aras de atraer inversión extranjera, se ha hecho a la mar con leoninos tratados de libre comercio en los cuales la educación y la cultura son puestas en la misma dimensión de los demás productos comerciales, bajo el eufemismo de la denominada industria cultural universal, por un lado, y por otro la universalización de la educación con el objeto de que responda a los estándares de los países del primer mundo convirtiendo a los sujetos de dicha educación en mano de obra barata para el mundo de la trashumancia de la globalizante del capitalismo neoliberal.

Colombia, por ejemplo, ha entrado, aparte del TLC con los Estados Unidos de América, en tratados con los países europeos y de Asia, Corea y Japón, fundamentalmente. Tras estos, está el de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) del cual hacen parte treinta y cinco países que representan el 60% del Producto Interno Global, y las políticas educativas se formulan en base a las necesidades de los más desarrollados, por encima de las necesidades locales. Esto ha conducido a la que el país se instrumentalice para pruebas estandarizadas, entre muchas otras cosas, pero deja por fuera la formación integral del ciudadano y lo coloca al margen de su cultura y, en consecuencia, de sus identidades.

No se trata de negar la globalización y, por ende, la permeabilidad que la cultura, la educación y las identidades sufren al tenor de la misma sino entender el desarrollo desigual y combinado de los pueblos.

Al respecto, Wester insiste en que, en consonancia con las nuevas voces para una nueva utopía latinoamericana, se hace necesario, citando el Pronunciamento Latinoamericano, Foro Mundial de la Educación, de “preservar algunos valores que son esenciales a la identidad latinoamericana” (66). Prefiérase hablar de identidades en plural, para evitar hegemonizar cultural e identitariamente a la región. Comenta Wester que la representante alemana prefiere hablar de que los valores latinoamericano deben denominarse “valores humanos, humanistas...”. Sin embargo, resulta interesante traer a colación a Peter Sloterdijk (2001) en su libro *Normas para el Parque Humano*, y en el cual el filósofo considera que

En el núcleo del humanismo así entendido descubrimos una fantasía sectaria o de club: el sueño de una solidaridad predestinada entre aquellos pocos elegidos que saben leer. Para el mundo antiguo y hasta la antesala misma del Estado nacional moderno, saber leer significaba de hecho algo así como ser miembro de una élite envuelta en un halo de misterio (...) En sustancia, el humanismo burgués no era otra cosa que el pleno poder para imponer a la juventud los clásicos obligatorios y para declarar la validez universal de las lecturas nacionales (...) La época del humanismo nacional burgués ha llegado a su fin (...) esto ya no podía ser suficiente para mantener unidos los vínculos telecommunicativos entre los habitantes de la moderna sociedad de masas (Sloterdijk, 2001: 23-27-28).

El mismo autor plantea que el humanismo en el mundo moderno en tanto lo escolar y educativo ha llegado a su fin en la medida en que la racionalidad del mercado, las prácticas políticas y la economía no se desarrollan en consonancia “con el modelo amable de las sociedades literarias” (29). Una nueva utopía pasa por mirarse así mismo desde sus propias culturas, desde el fragmento de las memorias y sin la intencionalidad homogeneizante y pretensiones totalizantes, de universalidad. Para Adolfo Colombres “América Latina no podrá consumir su emergencia civilizatoria mientras no deje de asumir lo ajeno como propio” (Colombres, 2004:29). Indica que en materia de cultura y educación, no se puede continuar bajo la reflexión decadente del raciocinio europeo y más bien proponerse en encontrar los valores que las sustentan en el mundo de los deslumbramientos, en el lugar de las inexistencias, en la utopía.

Conclusión

La pedagogía tiene ese carácter de modificarse en el tiempo y en cada contexto en donde es pensada. En su cualidad de discontinua, debe transformarse en algo más la técnica a la que ha sido reducida. Es algo serio

para pensarse, porque no vemos manera de que podamos superar los posicionamientos epistémicos que nos plantean el racionalismo y el positivismo si no reflexionamos profundamente sobre ello. Tenemos diversos y profundos problemas educativos estructurales a los cuales tendemos a aplicar soluciones prácticas. Superar la técnica, el metodologismo, las prácticas educativas liberales necesita del trabajo político y no solo de la política. Se debe comprender que la transformación del sistema categorial con el que analizamos nuestras realidades debe modificarse a partir de miramientos empíricos particulares, porque la vida política es el espacio antropológico primero.

Referencias Bibliográficas

- ARENDRT, H. (2007). La promesa de la política. Barcelona: Paidós
- ARENDRT, H. (2008). Responsabilidad y Juicio. Barcelona: Paidós Básica
- BAUTISTA, J. (2015). Qué significa pensar desde América Latina. Caracas: MPPC
- BOHM, W. (2010). La historia de la pedagogía, desde Platón hasta la actualidad. Villa María: Eduvim
- GUZMÁN, N. (2007). La crisis del logos o las utopías de la modernidad. Caracas: Fundación Editorial el Perro y la Rana
- MOUFFE, CH. (2007). En torno a lo político. México, DF: Fondo de Cultura Económica
- WESTER, JUTTA H. (2008) Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. República Bolivariana de Venezuela. Utopía y Práxis Latinoamericana, Fondo Editorial Universidad del Zulia.
- SLOTEDIJK, PETER. (2001) Normas Para el Parque Humano: Una respuesta a la Carta sobre el humanismo de Heidegger. Ed. Biblioteca de Ensayo Siruela, Madrid.
- COLOMBRES, ADOLFO. (2004). América como civilización emergente. Ed. Suramericana, Buenos Aires.