

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS





Centro Regional
de Formación Docente
e Investigación Educativa

REVISTA INTERDISCIPLINARIA DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS

EDITORIAL

El Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa para el Sur de México, Cresur, y el Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos de la Universidad de la Serena en Chile, CIEL, acordamos editar la presente Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos, RIEL, con el propósito de animar la reflexión y el diálogo entre la dilatada y diversa nación que conformamos los latinoamericanos. Una naturaleza a la vez omnipresente e invisible, un dato que solemos omitir pero que, a fin de cuentas, nos implica y en buena medida define como mujeres y hombres con historias, sueños y desafíos compartidos de cara al siglo XXI y sus afanes globalizadores.

México y Chile ocupan los extremos geográficos de esta vasta región, pero también arribaron al siglo XXI en los márgenes de su identidad y su cultura; al menos durante las últimas décadas nuestros países se han esforzado por aparecer como los más adelantados en las lecciones de neoliberalismo dictadas en buena medida por la América del Norte, específicamente desde el Consenso de Washington y sus sucedáneos. Aprendimos, antes que otros, que el desarrollo bajo estas premisas concentra aún más las oportunidades y la riqueza y que esta acumulación no termina por derramarse en beneficio de la sociedad, como lo prometieron los ideólogos de este modelo; lo que sí se multiplica bajo este esquema es la frustración, la violencia, el agotamiento de Estados que se muestran cada vez menos capaces de cumplir incluso con sus tareas básicas: estado de derecho, proteger a la gente y sus propiedades, impartir justicia... educar para transformar y abrir oportunidades de un mejor futuro a quienes carecen de ellas que, en el caso de América Latina, son los más.

La Revista que hoy presentamos busca inscribirse en una tradición ya larga y rica en Nuestra América de animar el pensamiento crítico, el diálogo con consecuencias, aquel que se vuelca a la sociedad en forma de demandas y propuestas, de acción a favor de la justicia y la libertad, que marcan desde el origen nuestras mayores tensiones, en medio de una cultura plural, diversa, creativa y emocional que nos describe y forja como mujeres y hombres de América Latina.

Mujeres y hombres conscientes de que hemos sido y seguimos siendo, ante todo, una posibilidad, una idea (la idea de Américo que creó América, más allá del tropiezo de Colón, diría Germán Arciniegas en su entrañable Biografía del Caribe). Amén de una idea, somos también un desafío, una lucha larga por entender una realidad que suele pasar de lo sublime a lo grotesco, a fuerza de permitir el ejercicio de una violencia que se ha vuelto sistémica en contra de una mayoría que carga la herencia de una desigualdad ancestral. De modo que, sin percibirlo, en esta parte del mundo se suele reiterar desde las leyes y el diseño de sus políticas y programas de gobierno una violencia multidimensional: económica, social, cultural y material, que mantiene a nuestra región como la más desigual del planeta. Frente a esto, el diálogo, la reflexión, la fuerza de las ideas y la toma de conciencia de los desafíos y oportunidades que compartimos como latino e iberoamericanos, nos ubica en la historia y el presente de la humanidad como parte de una de las grandes tradiciones culturales que, como otras, enfrenta el reto de avanzar hacia un horizonte más humano, próspero e incluyente. De cualquier forma, cualquier ruta que se emprenda con provecho debe comenzar por tener claro el punto de partida.

Lo que pretendemos animar desde la RIEL es, precisamente, el diálogo y el debate reflexivo, sin prejuicios porque estos son una forma bastante atroz y frecuente de la violencia que pretendemos combatir, justamente desde las ideas: la inclusión, el humanismo, la equidad, la interculturalidad, la creación literaria y la educación.

Bajo esta premisa, este primer número de la RIEL tiene como propósito central reflexionar sobre este punto de partida: lo que hoy somos como latinoamericanos en el contexto de un mundo cada vez más global. El artículo de Norma de los Ríos abre un marco lúcido y sugerente para aproximarnos a esa búsqueda de la identidad latinoamericana teniendo como referente la perspectiva intercultural, tal como se lo propone la RIEL; enseguida los textos de Francisco Roco, Nelson Santibáñez y Patricio Cerda, abonan desde diferentes ángulos al debate de la identidad —aquí y ahora— en América Latina, atendiendo los retos de la Globalización, la desigualdad y la cultura. En esta misma línea, Jaime Montes aporta el testimonio de una tradición local —Coquimbo, al norte de Chile— que se incorpora como patrimonio de la humanidad y da cuenta sobre la presencia y las oportunidades que lo nuestro, lo local, tiene y puede alcanzar en el mundo globalizado.

Enseguida se abre un espacio a la educación, con tres artículos que indagan sobre el sentido de este proceso social fundamental para el desarrollo de las sociedades y las personas de tal suerte que ayudan a desmarañar esta perspectiva desde lo educativo:

En el mismo sentido el Florentino Pérez, Académico Visitante del Cresur, aporta un artículo valioso que vincula el arte y la cultura —elementos de los que nos sentimos seguros y orgullosos como latinoamericanos— como ruta para formar sujetos autónomos, lo que permanece como una asignatura rezagada en el diseño y el desempeño de los sistemas educativos de la región. Un esfuerzo de reflexión existencialista se aprecia en la necesidad de propiciar el humanismo como un medio para reconocer a lo humano dentro de la humanidad, este es un intento del Dr. Jaime Montes por darle respuesta a este cuestionamiento circunstancial. Finalmente, Angélica Hernández González y el Gustavo López Montiel del TEC de Monterrey, campus Ciudad de México, aportan una visión profundamente vanguardista del camino que está siguiendo la educación superior, como un guiño para repensar los modelos que estamos siguiendo en nuestros países.

Que toca un aspecto fundamental en este proceso inacabado como latinoamericanos de ser, reconocernos como tales y darle un sentido a esa naturaleza que nos enriquezca y nos defina. Como también buscamos hacerlo con la colaboración creativa de Gonzalo Hernández.

Presentamos así el primer número de la Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos con el propósito de que las comunidades de académicos y docentes interesados en estos temas, particularmente los jóvenes, retomen y enriquezcan esta esfuerzo que, como la vida, nos convoca a realizarnos y a buscar el mejor de los caminos, al menos el que cada cual decida con la libertad y la pasión que nos toca como mujeres y hombres que queremos un mejor destino.

José Humberto Trejo Catalán
Editor

DIRECTORIO

Editor

José Humberto Trejo Catalán

Coeditor

Víctor del Carmen Avendaño Porras

Editor Invitado:

Jaime Roberto Montes Miranda.-Universidad de la SERENA, Chile

Equipo Editorial

Guadalupe García Gómez, Leticia Ruiz Elizalde

Consejo Editorial

Dra. María Teresa Juliá Contreras / Psicología / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Carlos Calvo Muñoz / Educación / Universidad de La Serena - Chile

Dr. Mario Arenas Navarrete / Música / Universidad de La Serena - Chile

Mg. Marcelo Sepúlveda / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Juan Navarrete / Teología / Universidad Católica del Norte - Chile

Mg. Sergio Romero / Filosofía / Universidad Católica del Norte - Chile

Dr. Angel Espina / Antropología / Universidad de Salamanca - España

Dra. Ana Lúcia Coutinho / Antropología / Universidade de Salamanca - Brasil

Dra. Iris Alfonso Albores / Educación / Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa - México

Dr. José Emilio Sánchez / Educación / Universidad Intercultural Indígena de Sinaloa - México

Dra. María Teresa Prieto Quezada / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Dr. José Claudio Carrillo Navarro / Educación / Universidad de Guadalajara / México

Diseño y Asesoría Técnica

Luis Angel Domínguez Ruiz

Publicación arbitrada por el Comité Editorial del Centro Regional
de Formación Docente e Investigación Educativa

Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos (RIEL), Año 1, No. 1, mayo a agosto de 2017, es una publicación cuatrimestral editada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, teléfono 019636366100, www.cresur.edu.mx, contacto@cresur.edu.mx. Editor Responsable: José Humberto Trejo Catalán, teléfono 019636366100, huberto.trejo@cresur.edu.mx. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo: en trámite, ISSN: en trámite, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, División de Investigación e Innovación, Dr. Víctor del Carmen Avendaño Porras, Carretera Municipal Tecnológico – Copalar km 2200, Comitán de Domínguez, Chiapas, C.P. 30037, fecha de última modificación, 21 de abril de 2017.

TABLA DE CONTENIDOS

Identidad Latinoamericana

Interculturalidad e identidad en América Latina: pensando en voz alta <i>Norma de Los Ríos M</i>	12
Globalización ¿identidades en riesgo? <i>Francisco Roco Godoy</i>	20
Reflexiones en torno a racionalidades, cultura e identidad <i>Nelson Santibáñez Rodríguez</i>	28
Identidades y patrimonio cultural <i>Prof. Patricio Cerda Carrillo</i>	38
Pensar es caminar: etnofilosofía y religiosidad popular <i>Jaime Roberto Montes Miranda</i>	49

Educación

La importancia del arte y la cultura en la formación de sujetos autónomos: una reflexión de sus implicaciones epistemológicas. <i>Florentino Pérez Pérez</i>	58
¿Humanismo para el siglo XXI? Un preguntar circunstancial <i>Jaime Roberto Montes Miranda</i>	69
Educación para el futuro en México <i>Angélica Hernández González / Gustavo López Montiel</i>	77
Modelo de Uso de Guías para la Inclusión Educativa, desarrolladas por el CRESUR. <i>Emma Yolanda Escobar Flores</i>	89

Poesía

Poesía de pueblo sobrio y diatriba <i>Gonzalo Hernández</i>	97
---	----

Identidad Latinoamericana





Norma Leticia de los Ríos Méndez

Historiadora, profesora de tiempo completo del colegio de Estudios Latinoamericanos de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Actualmente es coordinadora del programa de posgrado de Estudios Latinoamericanos de esta casa de estudios. Se ha desempeñado como investigadora y ha publicado en diversas ocasiones artículos entre los que destacan: "América Latina: historia, realidad y desafíos".

Interculturalidad e identidad en América Latina: pensando en voz alta

Interculturality and identity in Latin America: thinking aloud

Norma de Los Ríos M

*Fecha de recepción: 10 de marzo de 2017
Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2017*

Resumen

El presente ensayo es resultado de mis reflexiones vertidas en la Mesa redonda llevada a cabo entre el día 8 y 16 de febrero de 2017, en ella aborde el tema de la interculturalidad desde dos grandes ejes absortos de razón humana, el primero con el cuestionamiento ¿desde dónde se aborda el problema? Y el segundo ¿Desde la perspectiva histórica en general y/o desde la perspectiva latinoamericana en particular?

Palabras clave: *Interculturalidad, identidad, reflexión, desafío.*

Abstract

This essay is the result of my reflections in the round table held between February 8 and 16, 2017, which addresses the theme of interculturality from two major axes absorbed by human reason, the first with questioning where does the problem come from? And the second from the historical perspective in general and / or from the Latin American perspective in particular?

Keywords: Interculturality, identity, reflection, challenge.

Introducción

Cualquiera de esta dos ópticas de abordaje, que dicho sea de paso me resultan inseparables, merecerían una larga y profunda reflexión que podría derivar, y sin duda ha derivado, en páginas y páginas de artículos y libros especializados.

En esta mesa redonda que comparto con colegas que se han especializado en el tema desde diversas ópticas disciplinares, mi intervención lejos de ser la de un especialista, se me antoja más evocando aquella vieja distinción entre iniciados y catecúmenos como la de un osado catecúmeno que se permite apenas tocar, tangencial; pero espero, no sesgadamente, algunos aspectos de un debate fundamental al que hemos sido convocados.

El primer elemento tal vez que convenga señalar, sería insistir en que la temática de este “conversatorio”, término que amilana menos que el de debate, no puede ni debe anclarse en una perspectiva inmediateista o presentista, que puede resultar a veces, no sólo atractiva, sino “políticamente correcta”, pero que olvidando o evadiendo la tarea difícil y laboriosa de situar todo debate, toda reflexión, en perspectiva histórica, da lugar, muchas veces, en el terreno de la práctica social concreta, a toma de decisiones apresuradas, a valoraciones simplistas o reduccionistas de la realidad, o lo que es peor, a “recetas” o soluciones mágicas o populistas, que en el mejor de los casos se quedan en letra muerta, cuando no causan problemas o estragos socio-políticos de mayor envergadura.

Desarrollo

El día de hoy, la reflexión parece situarse en la academia, a condición de que no demos al término “academia” el contenido elitista de una suerte de “torre de marfil” desde la que se pontifica, alejados, a veces, de la propia realidad de nuestras sociedades, sino entendiendo la academia como ese espacio generoso de reflexión y análisis crítico, que exige de nosotros todo el rigor teórico y la solidez conceptual de que seamos capaces, y con ellos, todo el compromiso ético y social que debe acompañarlos.

El primer desafío que encontré, fue el de la relación misma “interculturalidad-identidad”, quizá porque el término interculturalidad en tanto concepto, es una categoría de manejo relativamente reciente, que está buscando y adquiriendo su estatuto teórico, su legitimidad conceptual, mientras que el término “identidad”, tiene ya una larga vida abriéndose paso en diversos contextos históricos, culturales, epistémicos y disciplinares.

No debemos olvidar los usos múltiples y diversos, los desplazamientos que sufren los conceptos a lo largo de su propia historia, como resultado de los embates de la realidad y del consecuente desarrollo

de la teoría. Por ello, debemos permanecer atentos a los usos conceptuales diversos y situarlos en el marco específico del debate... todo lo cuál me hace recordar al viejo Khun... (La estructura de las revoluciones científicas, 1962)

Si hablamos de interculturalidad, el sólo prefijo nos remite claramente a una relación de reciprocidad, de diálogo e interacción entre culturas diversas, de relaciones específicas entre formas sociales y expresiones culturales que pueden o deben entrañar no sólo la equidad en la valoración, el respeto en las diferencias, los intercambios de saberes y experiencias, etc., etc., Hasta ahí, las cosas parecen estar claras, al menos en el nivel discursivo.

Pero si establecemos el vínculo interculturalidad-identidad, asociando ambos conceptos, perseguimos definir los contornos y el entramado de una complejísima relación. Y aún más, cuando tratamos de situar esta reflexión en el ámbito latinoamericano, (y aquí huelga decir que esta reflexión o este vínculo son de valía para todos los ámbitos nacionales, regionales y mundiales), y lo encuadramos en los debates recientes, estamos entonces introduciendo un desiderátum, una pretensión explicativa, un asidero, o una plataforma identitaria.

Estamos sugiriendo o sosteniendo, que es la interculturalidad el camino para la construcción de una cierta identidad latinoamericana, búsqueda identitaria, añejo y nuevo debate en nuestro continente. ¿Estamos acaso apelando a una serie de conocimientos, de prácticas, de convicciones, y creaciones, aportaciones o resignificaciones, de un patrimonio extenso en los diversos planos de la vida social: en el político, jurídico, educativo, cultural, en el sentido más rico y abarcante del concepto de cultura?....

Ante la diversidad y complejidad de los procesos históricos de nuestros países latinoamericanos toda tentativa simplista de apelar a un "ser latinoamericano", derivaría en una suerte de esencialismo identitario tan obtuso como infecundo, lo que no impide rastrear en nuestra historia y a través de ella, las diversas formas de expresión y de conciencia que fueron construyendo paulatinamente formas de reconocimiento y pertenencia, elementos de toda construcción identitaria.

Sin desconocer todo aquello que nos une, pero igualmente todo aquello que nos separa como sociedades nacionales, (y aquí introduzco uno de los términos controvertidos: el concepto de nación), valdría traer a la memoria por supuesto todos los empeños, todos los proyectos políticos, económicos, culturales, emancipatorios o liberadores, a lo largo de nuestra historia común. Podríamos evocar los movimientos independentistas de principio del siglo XIX, que han perseguido la unidad de este llamado subcontinente y que van desde el sueño bolivariano, y la tan traída y llevada Carta de Jamaica, pasando por la invocación, uso y abuso de los conceptos martianos de Nuestra América.

Hasta los intentos menos glamorosos, en el ámbito económico, a veces de corto aliento, a veces fallidos, a veces inconclusos, como aquellos desarrollistas de los 50' y 60' como la ALAC, u otros posteriores como los del Mercosur, el Área Andina o Centroamericana. Ciertamente es que algunos de estos proyectos no se caracterizaban por una búsqueda de identidad sino de unidad, pero descansaban o se apoyaban en sustratos y elementos comunes de nuestras sociedades, que ofrecían o presumían, de alguna manera, una cierta plataforma identitaria.

Por cierto, que en este recorrido de expresiones o búsquedas de identidad, habría que hacer justicia a aquellos historiadores criollos que buscaron en el pasado indígena los elementos distintivos... buscando afirmar una naciente identidad hispanoamericana, como fueron los jesuitas Clavijero o Alegre o Don Carlos de Sigüenza y Góngora... Estos criollos comenzaron a contar una historia propia diferente de la metropolitana *que al negar el pasado inmediato y esgrimir de manera idealizada los valores de la*

relegada antigüedad indígena, descubría los gérmenes de su propia identidad, prefigurando de algún modo el imaginario de los luchadores por la independencia y legitimando la futura ruptura del orden colonial.¹

Una suerte de toma de conciencia del pasado histórico, sirve para legitimar un zoclo de cultura nacional embrionaria más hispanoamericana que española. Esta temprana conciencia criolla va a transformarse bajo el influjo de la Ilustración, del ideario revolucionario y del romanticismo europeo, así como del propio proceso independentista de nuestras sociedades al que ya he aludido, con la consecuente exacerbación del patriotismo a fin de despertar la “conciencia nacional”. Y continuará transformándose durante el largo y doloroso proceso de la conformación de nuestros estados nacionales, que se consolidan como tales en las últimas tres décadas del siglo XIX, y eso sí con características específicas de su vinculación al sistema capitalista mundial en su fase imperialista, lo que sin duda signa de manera significativa no sólo nuestra particular inserción en la periferia del sistema mismo, sino en la recepción, adaptación y modificación creativa del ideario, valores, expectativas y proyectos históricos de esa modernidad capitalista occidental.

No pretendo ni por asomo, en esta pequeña intervención recuperar, ni siquiera fuese a vuelo de pájaro, la historia de nuestro continente, sino sólo a manera de botón de muestra he pretendido señalar algunos de los muchos momentos catalizadores o de esas búsquedas identitarias, sin poder aproximarnos siquiera a sus múltiples formas y matices, muchas de ellas persiguiendo el mismo estatuto de universalidad al que siempre hemos aspirado como parte integrante de la humanidad; si bien, también convendría cuestionar el concepto mismo de universalidad en sus variadas expresiones a lo largo de la historia... porque cuando nosotros lo invocamos estamos pensando en una universalidad plural, diversa, incluyente, y sólo así, omniabarcante...

En esa misma óptica de análisis y yendo y viniendo en el tiempo, licencias que una puede permitirse en aras de la brevedad de la intervención, convendría preguntarnos el calibre y la extensión de los procesos históricos que han sacudido no sólo nuestra región sino el planeta entero en la segunda mitad del siglo XX y particularmente en sus últimas tres décadas y las primeras de este siglo XXI... tan sólo en el ámbito intelectual y académico, en lógica correspondencia con las profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales, registradas a nivel mundial y por supuesto latinoamericano, porque es en ese marco en el que sitúan las nuevas búsquedas y formas de expresión de la tan ansiada identidad.

Vale recordar que al finalizar la Segunda Guerra Mundial, se abre un período de recuperación y expansión del sistema capitalista bajo la hegemonía estadounidense, que corresponden a aquello que los franceses denominaron “les trente glorieuses”, años que fueron por cierto un poco menos gloriosos de lo esperado y un poco más cortos de lo que habrían aventurado los cantos de sirena... y que se saldan en una nueva crisis del capitalismo a escala mundial... no sólo con la emergencia, sino con la contundente presencia de nuevos sujetos y nuevos actores sociales...

Nuevamente, sin poder “hilar fino” por cuestiones de tiempo y a sabiendas de dejarme tantas y tantas cosas importantes en el tintero... (sé que eso de dejar algo en el “tintero” resulta un anacronismo histórico literario, pues tiempo hace que no usamos ni tinta china ni manguillo, pero valdría decir, al menos, que es bastante más poético, que señalar que se deja una las reflexiones en los entramados técnicos de la computadora o lo que es peor en las entretelas de nuestro propio “disco duro”, que no

¹ Guerra, Sergio. “Las grandes corrientes de la historiografía latinoamericana”, Revista Temas, no. 30, La Habana, 2002; (Clío, No. 166), p. 152.

tiene ya la ductilidad de antaño, con la esperanza, quizá vana, de poder recuperarlas más tarde)... Así pues, me atrevo a mencionar un tanto a “bote pronto” algunos hechos contundentes heraldos de la crisis que se avecinaba: aquél año 68 el del “mayo francés”, el de la primavera de Praga y de nuestro “2 de octubre”, o el “Cordobazo” del 69...

Estamos refiriéndonos a aquellos cambios significativos que tuvieron lugar a fines de los sesenta y que abrirían ese período de gran velocidad o vertiginosidad de los tiempos, en una escala de transformación social de enorme envergadura, en el tercer cuarto del siglo XX. (Hobsbawm, 1995).

Al constatar que las esperanzas suscitadas después de la victoria sobre el fascismo y las ilusiones del desarrollo económico no se cumplían, se produciría esa suerte de ruptura, de rechazo a la cultura establecida con rasgos de protesta generacional. Es en aquellos hoy lejanos sesenta cuando se produce lo que hemos denominado el “giro cultural”, si bien como nos dice Fontana, *la conciencia plena de esa ruptura, y su denominación como posmodernismo, es un hecho posterior...* (Fontana, 2002), que sólo adquiere presencia y visibilidad plena en las dos últimas décadas del siglo XX, y particularmente en los 90', cuando los acontecimientos del 89, hicieran más evidente que nunca la debacle generalizada de los sistemas bajo cuyos parámetros referenciales acostumbrábamos pensar el mundo, pues ni el capitalismo y la “aldea global” había dado los frutos prometidos, ni el socialismo “realmente existente”, se acercaba siquiera a aquellas extraordinarias expectativas generadas.

Pero lo que no conviene olvidar es que el llamado “giro cultural” se hace a expensas del rechazo de la historia económica y social en sus diferentes versiones (marxistas, estructuralistas o funcionalistas), y que el desplazamiento del análisis al eje de la cultura, salvo con honrosas excepciones (pienso en E.P. Thompson, o en Christopher Hill, por ejemplo), trae consigo el olvido o el relegamiento de una cierta visión de totalidad histórica no únicamente patrimonio del marxismo crítico sino de otras propuestas o posiciones historiográficas, tales como la propuestas braudelianas, por citar sólo algún ejemplo, con el consecuente “tsunami” de la fragmentación del conocimiento y de un relativismo demoledor.

En el ámbito latinoamericano, la nueva crisis del capitalismo cuyos efectos para algunas regiones tardarían más o menos en sentirse a lo largo de la década de los setenta, tuvieron preámbulos significativos como el golpe de estado en Brasil en 1964, que parecía augurar la debacle que asolaría a tantos de nuestros países hermanos: golpes de estado en Chile y en Uruguay en 1973... cuando apenas dos años antes echábamos las campanas al vuelo con el triunfo de Allende y de la Unidad Popular; y creíamos que por fin había llegado la hora en nuestro continente de la vía pacífica hacia el socialismo..., y golpe de estado en Argentina en 1976 y los miles y miles de muertos y desaparecidos por las dictaduras..., por sólo mencionar los dramas más visibles...

Pero estos procesos también trajeron consigo como contrapartida de resistencia creadora, un desarrollo considerable del pensamiento crítico, y ese sí, reivindicando el patrimonio de un marxismo crítico latinoamericano de excelente factura, del cual por cierto nuestro país y nuestra Universidad fueron espacios generosos y beneficiados por la presencia de este nuevo exilio, antes, por supuesto, del desguace teórico que traería a cuestras el posmodernismo de las décadas posteriores.

Hasta aquí la reflexión histórica, porque en ella podría pasarme algunos “años luz”...

Con ello, quise tan sólo recordar desde cuando se instaura este debate en su versión más contemporánea, y con las especificidades propias del contexto histórico al que he aludido de manera apenas aproximada... El debate sobre la cultura al igual que el debate sobre la identidad, son tan viejos como el hombre mismo y tienen una multiplicidad de versiones y expresiones tan disímolas como

extraordinarias... si tan sólo de manera igualmente general me refiriera a ellas, tendríamos, bajita la mano, para otras dos o tres cuartillas incurriendo en el mismo riesgo de generalidades en el que tal vez incurrí, muy a pesar mío, y dejando de lado, por lo demás, tantas y tantas aristas del problema.

Sólo conviene recordar que el desarrollo de los estudios poscoloniales, de los “cultural studies” o los “subaltern studies”, en el seno mismo de las instituciones universitarias estuvo también sujeto al influjo del posmodernismo, para bien y para mal (Fontana, 2002), y que una buena parte de dichos estudios abordaron las nuevas temáticas en calidad de “modas”, con una enorme frivolidad y sobre todo, lo que es más grave, de espaldas a la historia, o al menos sin el sustento histórico y el rigor conceptual necesarios, no sólo para validar su crítica a un cierto tipo de visión de la historia en profunda crisis paradigmática, que por supuesto era necesario poner en entredicho, sino atreviéndose a sustituir los contextos históricos por el discurso acerca de ellos, creyendo que la historia no sólo puede ser relegada sino sustituida por viejas y nuevas disciplinas, la literatura, la antropología, la sociología, las ciencias de la “comunicación”, o lo que es mucho más grave, por algunas modas recién horneadas, con pretensiones de interdisciplinariedad.

Por supuesto que de muchas de estas reflexiones y de la crítica a la visión hegemónica de la modernidad capitalista, han salido espléndidos trabajos críticos y se han abierto vías y formas de acercamiento a nuestras realidades no sólo novedosas, sino certeras y fructíferas... pero el fantasma de la negación de la historia sigue amenazándonos... cuando no, incluso, esas mismas propuestas pretendidamente innovadoras, derivan en nuevas fórmulas canónicas.²

Conclusión

Así que tan sólo me resta a fuera de reflexiones finales, considerar algunos de los riesgos de repensar nuestros problemas desde el “Sur”, término que sin duda ha adquirido también un estatuto conceptual, de cuyo rigor teórico, por cierto, deberíamos estar muy alertas para no deslizarnos en la pendiente atractiva de la innovación por la innovación misma. Y vale decirlo desde aquí, porque nuestro país forma parte de una realidad geográfica continental, el “norte”, que no lo define para nada o casi, como realidad histórica y cultural, pero “abrazar” el “Sur” requiere de mucho compromiso histórico, teórico y ético.

Pensar y “construir” identidad, desde América Latina, exige ante todo una enorme responsabilidad que traté de señalar desde el principio: la de poner en este empeño, todo el rigor teórico y conceptual del que seamos capaces, o como diría nuestro querido Mariátegui, de poner toda nuestra sangre en nuestras ideas... y recordemos que nuestra sangre está hecha de muchas sangres..., y vale insistir en ello, ahora que está de nuevo “a la moda”, desde el “norte”, más tremendamente cercano, la vieja pretensión de la “pureza de sangre” y las formas de exclusión, de xenofobia, rechazo y cultura del odio, que la acompañan...

Pensar en “clave latinoamericana” suena muy hermoso, incluso evoca una musicalidad armónica, pero exige sobre todo asumir, hacer nuestra, la diversidad cultural, y asumirla no significa sólo denunciar o hacer patente todo lo que Occidente dejó fuera en su concepción hegemónica de la historia, primero, porque también somos parte de Occidente, y porque pensar desde América Latina, implica reconocer cuánto de la cultura occidental está presente o constituye una parte esencial de nuestro ser histórico...

² Fontana, Josep. La historia de los hombres: el siglo XX, Barcelona, Crítica, 2002, p. 119.

Ahora pensar en nuestras realidades desde otra óptica no significa renunciar a una herencia para abrazar otra, cayendo en el mismo despropósito histórico de marginación u olvido que criticamos. Decolonizar el pensamiento es recuperar la historicidad de todas nuestras raíces y nuestro devenir, y no significa el rechazo, el olvido o el desconocimiento, de una o varias de las herencias que nos constituyen como personas, como colectividades, como sociedades, como naciones.

Por ello, es que la interculturalidad entendida como esa dimensión teórica y práctica, en suma histórica y dialéctica en donde se comparten los saberes ancestrales y todo el conocimiento universal antiguo y reciente, proveniente de todas las fuentes y las dimensiones culturales que nos van conformando como seres históricos, puede ser el camino más apasionante para construir identidades, sin olvidar que la interculturalidad no sólo se asienta o debiera asentarse en relaciones armónicas y dialógicas sino que dichas relaciones son así mismo complementarias, y por ello, enriquecedoras y transformadoras... (Carmona, 2016).

En este complejo y necesario esfuerzo de construir identidad, lo primero que debemos tener en cuenta y enfatizar sin descanso, es que toda construcción es histórica, es decir, está preñada de su propia historicidad, y por ello, se trata de ir mucho más allá de la mera denuncia, incluso más allá de la reivindicación, porque sólo cuando ésta es creadora y creativa y está sustentada en un profundo conocimiento histórico, entonces, y sólo entonces, puede transformarse en un proyecto social alternativo, recordando finalmente, que toda búsqueda y construcción identitaria, al ser, como sabemos, fruto de la historia, está sujeta a su permanente y desafiante reconstrucción.

Bibliografía

- ☞ Carmona, Julio. Análisis a confesiones de Tamara Fiol. Editions Windmills. California USA. 2016
- ☞ Fontana, Josep. La historia de los hombres: el siglo XX, Barcelona, Crítica, 2002, p. 119.
- ☞ Guerra, Sergio. "Las grandes corrientes de la historiografía latinoamericana", Revista Temas, no. 30, La Habana, 2002; (Clío, No. 166), p. 152.
- ☞ Hobsbawm, Eric. (1995) Historia del Siglo XX. Documento recuperado en http://www.fmmeduacion.com.ar/BibliotecaDigital/Hobsbawm_HistoriadelSiglo_XX.pdf





Francisco Roco Godoy

*Es Doctor en Filosofía con mención en Ética, por la Universidad de Chile,
Magíster en Filosofía por la misma Universidad.
Actualmente es profesor de Estado en Castellano de la Universidad de Chile, sede La Serena,
también se desempeña como profesor de Estado en Filosofía en la Universidad de La Serena.
Ha sido académico de las Asignaturas de Filosofía Contemporánea y Arte y Literatura.*

Globalización ¿identidades en riesgo?

Globalization, identities at risk?

*Francisco Roco Godoy / froco@userena.cl
Académico de Filosofía y Teoría de la Comunicación
en la Universidad de La Serena*

*Fecha de recepción: 06 de marzo de 2017
Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2017*

Resumen

Desde mediados del siglo XX se comenzó a manifestar cada vez con mayor intensidad el fenómeno denominado “globalización”; esto es, la extensión ideológica, religiosa, política, económica y otros ámbitos. Más allá de las tradicionales fronteras nacionales establecidas en la modernidad. Aquello que, en principio, pudo ser un diálogo intercultural, se ha tornado monólogo que se extiende por el planeta, avasallando lo distinto y poniendo en riesgo las identidades locales. En este escenario ¿qué acciones debieran realizar las culturas regionales para mantener su vigencia?

El ensayo inicia con una selección de evidencias a modo de diagnóstico, se contrastan con algunos tópicos del ideario posmoderno y se proponen orientaciones encaminadas a entender y enfrentar el fenómeno mediante acciones al implementarse primeramente a nivel educacional y escolar.

Palabras clave: *globalización, identidad, interculturalidad.*

Abstract

Since the middle of the twentieth century, the phenomenon known as “globalization” has begun to manifest itself more and more intensely; That is, ideological, religious, political, economic, and so on. Beyond the traditional national borders established in modernity, mainly. What, in principle, could be an intercultural dialogue, has become a monologue that spreads across the planet, overriding the different and putting at risk local identities. In this scenario, what actions should regional cultures take?

The reflection that originates the essay starts from the fact that this fact is one of the great theoretical and practical challenges of the 21st century. It begins with a selection of evidences as a diagnosis, contrasts with some topics of the postmodern ideology and proposes orientations aimed at understanding and confronting the phenomenon through actions to be implemented primarily at the educational and school level.

Keywords: Globalization, identity, interculturality.

Introducción

Un show global

El 25 de junio de 1967 se realizó la primera transmisión satelital de conexión simultánea. Los países participantes 34 en total de los cinco continentes, muestran lo máspreciado de su cultura. Gran Bretaña mostró lo que por esos días era su gran producto de exportación: The Beatles. La banda aprovechó la ocasión para lanzar una canción inédita, emblemática de su tiempo, compuesta por John Lennon: “All you need is love”.

Se realizó la presentación desde el Estudio 1 de EMI², adornado con cientos de coloridas flores. Similar que el atuendo de los músicos participantes: uniformes verdes, rosados y naranjas; y como ornamentos: collares y pulseras de flores. Los invitados vistieron ropas finas: artistas famosos y músicos de otras bandas: Mick Jagger, Eric Clapton, Marianne Faithfull, entre muchos otros.

Los cuatro Beatles coincidieron en señalar, en entrevistas posteriores, que eran presa de gran nerviosismo en ese momento. La canción recoge acordes de “La Marsellesa” a modo de obertura, por lo que requiere de coro y orquesta para su interpretación. Estos se encontraban en una sala contigua al estudio principal y se coordinaban con la banda a través de audífonos y pantallas monitores. La más mínima descoordinación hubiera originado una debacle, observada nada más y nada menos que por doscientos millones de personas.

Al comenzar la interpretación lanzan globos. Hermosas modelos transitan por el estudio con pancartas en que se lee el mensaje “todo lo que necesitas es amor”, traducido a varios idiomas. Los invitados cantan. El hipismo y la psicodelia han tomado la escena. Quizá son la primera mercancía global y el sistema -establihsment- los ha acogido como su producto estrella. No hay que olvidar, que los “cuatro fabulosos” habían sido coronados caballeros del Imperio Británico, siendo la sospecha de muchos que la principal motivación de tal distinción habría sido económica.

2 El grupo EMI fue una compañía discográfica multinacional que comprendía al sello EMI Music, y a EMI Music Publishing ambas con sede en la ciudad de Londres, Inglaterra. EMI Music fue uno de los cuatro grandes sellos discográficos del mundo y EMI Music Publishing fue el mayor productor musical del mundo.

Desarrollo

Hoy, transcurridos casi cincuenta años de ese emblemático acontecimiento, la interconectividad no sorprende en absoluto a las nuevas generaciones. Si algo llama la atención a los jóvenes latinoamericanos de hoy que ven esas imágenes, es el retraso tecnológico de los sesenta. Los cibernautas del siglo XXI viven en la creencia de que el mundo ha sido así desde siempre, que la simultaneidad e instantaneidad tienen el mismo estatuto ontológico que el aire, el agua o los árboles. Los púberes seguidores del k-pop (pop coreano) y del cosplay japonés no valoran estas manifestaciones culturales como productos ajenos; al contrario, los sienten como parte de su mundo. Al llegar a casa después del colegio, muchos de ellos chatean, indistintamente, con el amigo que vive frente a su casa, en otro país o al otro extremo del planeta. Y comparten temas que les son comunes.

El hecho, que puede ser interpretado solo como una nueva forma de comunicación, sin duda lo es, ofrece, en rigor, muchos otros alcances. El uso de cualquier tecnología altera inevitablemente al operador. Es extensión de alguna facultad humana, física o psíquica, según planteaba a fines de los sesenta, Marshall McLuhan, el teórico canadiense: la rueda, extensión del pie; el teléfono, del oído; la ropa, de la piel; el computador, del sistema nervioso. En este contexto, toda tecnología es comunicación, en tanto (nos) vincula con el mundo. De este modo, quien se extiende oralmente, por escrito, electrónicamente, icónicamente (a través de imágenes), espacialmente (a través del baile, por ejemplo), configura una mente diferente y única. Quizá el hecho se comprenda con más facilidad en la situación inversa; si una persona se ve “reducida” (usamos este término sólo para clarificar la oposición) al perder un sentido -la vista por ejemplo-, los órganos restantes se alteran en procura de sustituir la función del miembro desaparecido, lo cual origina conmoción completa en la estructura que es la persona.

Resulta legítimo, entonces, pensar que los niños conectados virtualmente con el mundo son diferentes de quienes se relacionan por otra vía. Y eso se observa al relevar exclusivamente el medio (vía o canal); el hecho se incrementa aún más si se considera el contenido que transmiten aquellos medios: lo que hablan, lo que muestran, lo que esconden. Quizá la moda sea lo más visible de esta heterogeneidad y multidimensionalidad mental y cultural. Tanto más remoto el pasado, más uniformes las vestimentas, cortes de pelo, colores, adornos. Hoy, en cambio, la moda parece ser que no la hay o es, simplemente, aquello que acomoda más a quien la porta. Pelos multicolores, de extensión variada y de formas insospechadas; ropas y ornamentos unisex, transex o desexuados. Esta descripción evita en lo posible emitir cualquier juicio de valor: aspira a describir el fenómeno, lo que es.

Tradutore, traditore

Pues bien, en su origen, la identidad, el ethos, el carácter o modo de ser de un pueblo, raza o cultura, se construyó, en buena medida, en soledad, en aislamiento; tuvo carácter íntimo, endógeno. No obstante que todos los grupos humanos han recibido influencias externas: pacíficas, a través del intercambio comercial; o bélicas, producto de enfrentamientos e invasiones. En cualquier caso hay un repertorio de creencias que los amalgama y que perdura, incluso ante la pérdida de territorios, poder o riquezas. En situaciones de riesgo, los grupos suelen recluirse en la convivencia íntima, bajo el alero de lo más preciado: el recuerdo de aquello heredado de los antepasados comunes: la religión y la lengua.

Se pueden simbolizar los múltiples choques culturales acontecidos en la historia, en el encuentro del Viejo y Nuevo Mundo personificados en las figuras de Hernán Cortés, el conquistador de México, y Moctezuma, el monarca azteca. Ambos representan los modos más opuestos de entender y, sobre todo, sentir la vida. Por sobresalientes que hayan sido las competencias lingüísticas de la lenguaraz doña Marina, la Malinche, debe haberle resultado imposible traducir una lengua a otra, pues no se trató de homologar palabras entre el castellano y el náhuatl, sino de traspasar un mundo a una lengua ajena. Mientras Cortés percibía causas, efectos, honor, fama, riquezas, estrategias, razones; Moctezuma captaba la presencia o ausencia de los dioses. Sometimiento humano absoluto ante fuerzas cósmicas incontrolables, cuya única posibilidad de mínima intervención humana podía alcanzarse mediante la tributación de sacrificios y ofrendas. (Al imaginar esta situación, cobra sentido el juego de palabras italianas traduttore, traditore: traductor; traidor).

Los cruentos sucesos que devienen de ese encuentro alteran inevitablemente el modo de ser de vencedores y vencidos. La primera generación de españoles nacidos en América ya se siente distinta de los peninsulares que se avocindan posteriormente en el Continente. En la tierra de sus padres son “indianos”; en América, huincas. Algo similar ocurre a los pueblos originarios después de la conquista: jamás volvieron a ser lo que habían sido sus padres. No solo su reinar se trocó en vasallaje, según la expresión atribuida a Garcilaso Inca de la Vega. Hasta sus dioses se tornan genuflexos ante un Dios único que comienza a entrometerse, peligrosamente, como un gusano, en las mentes y corazones de los hombres, y que se revela muy proclive a la expoliación.

Como pez en el agua

El proceso de transformación que se revela de múltiples formas no siempre es percibido por los involucrados, que se esfuerzan por conservar la tradición el discurso originario, el modo de ser de los padres, la patria. Patria y tradición relevan la idea de conservación de algo valioso del pasado que es la raíz, el subsuelo substancia de donde se proviene y de donde emergen los referentes del mundo que los cobija. Patria y tradición son la morada moral el conjunto de creencias que da sentido logos que sirven a qué atenerse en la vida (Ortega).

Mientras la vida acontece por un cauce que podría considerarse “normal”, el ser humano no percibe la existencia menos la necesidad- del conjunto de creencias que lo cobijan. Cuando hay coincidencia entre sus proyectos y las posibilidades que ofrece el entorno, todo es miel sobre hojuelas. Por el contrario, cuando se produce un quiebre recién surge la sospecha de que algo no funciona como debería, dentro del margen de lo esperable y que se percibe como mal-estar. Entre más radical la fractura, mayor conmoción en la persona, hasta llegar a sentirse extraño (alterado) en el mundo: “pollo en corral ajeno”, según reza el refrán. La identidad, desde el refranero, es sentirse “pez en el agua”.

La palabra en cuestión identidad pertenece a la misma familia de “idéntico” y significa que es igual o lo mismo con otra cosa que se compara. En tal caso, hay identidad en su más clara manifestación- cuando hay convergencia entre las creencias personales y las sociales, dos facetas indisolubles de lo humano. De allí la relación con la moral, la morada ideológica que acoge al humano y de la cual no se puede prescindir, recuérdese la posición racionalista de Descartes que, dispuesto a pasar toda creencia por el cedazo de la duda, se da cuenta que hay algo que inevitablemente debe conservar: las reglas morales.

En este contexto, se comprende por qué la identidad está enlazada a la noción de verdad, entendida como la coincidencia consigo mismo. Para Ortega y Gasset, el pensador español, la “solución de un problema no significa por fuerza el descubrimiento de una ley científica, sino tan solo el estar en claro conmigo mismo ante lo que me fue problema, el hallar de pronto entre las innumerables ideas respecto a él una que veo con toda evidencia ser mi efectiva, auténtica actitud ante él. El problema sustancial, originario y en esta sentido único, es encajar yo en mí mismo, coincidir conmigo, encontrarme a mí mismo”³. De allí que para él, la felicidad consista, precisamente, en encajar en sí mismo, lejos de toda alteración. Idea muy cercana al antiguo estoicismo.

Esta idea de Ortega, interesante de suyo, y que merece un comentario aparte, que no es posible efectuar en esta ocasión. Basta decir por ahora que verdad no es algo que está allí, en algún lugar y que nada tiene que ver conmigo. Verdad es algo que descubro, que satisface y en lo cual creo.

A la caza del ser

Ahora bien ¿hasta dónde es posible la feliz coincidencia entre el humano y su mundo? La concepción tradicional del Paraíso ha sido la indistinción entre ambos. Perfecta combinación, cero alteración, absoluta plenitud. La caída en el pecado es la primera ruptura: “no soy más naturaleza, por eso ahora me avergüenzo de mi cuerpo desnudo”. De allí arrojado al mundo. Un mundo cambiante, heterogéneo, azaroso, hostil, que permanentemente se escapa, no obstante los esfuerzos por asirlo. La filosofía, la ciencia, la historia son resultado del anhelo humano por encontrar un punto fijo en medio del devenir. Curiosa aspiración pues todas ellas adquieren sentido desde el acontecer. La detención del proceso significaría sus muertes. ¿Qué sentido tiene la historia y la historiografía si nada hay que perpetuar?

La expulsión del Edén marca el inicio de la autoconstrucción de sí y del mundo, libre de toda coacción. El salto de la naturaleza al mundo significa también el distanciamiento con los animales. Por lo tanto, si estos se caracterizan por la posesión de ser, significa que el humano no lo tiene, aunque se afane por alcanzarlo. El humano es promesa de ser. Es lo que todavía no es (nada). Sartre señala que aquello que define lo humano en la filosofía existencialista que sustenta, es que en ella la existencia precede a la esencia. Comienza el humano por ser nada, lo que logre finalmente es resultado de sus actos. Su punto de partida es un proyecto, un sueño, una idea, un plan a realizar en un tiempo aún no llegado, el futuro. El humano es el ser de la nada o quizá una nada de ser, según afirma el francés en su lenguaje algo artificioso y por momentos poco inteligible.

Las ideas de Sartre generaron, en su momento, todo tipo de controversias. Quizá la más recurrente que era una filosofía pesimista. Transcurridos más de setenta años de su aparición han cobrado vigencia social y, por ende, no sorprenden. Si se pone atención al discurso público que, por estos días, inunda las redes sociales, se observa que la comprensión de lo humano marcha por ruta muy cercana a la antropología existencialista. La innovación, la creatividad, el emprendimiento, la competitividad, la proactividad, el individualismo, son las destrezas máspreciadas para desenvolverse exitosamente. Es decir, hay la convicción de que la tarea humana por excelencia consiste en ir más allá de los límites actuales, en todos los ámbitos de la vida: arte, sexo, economía, política. Más y mejor humano es quien no repite al que lo antecede. El homo sapiens ha sido superado por el homo faber, y éste por el emprendedor.

³ En torno a Galileo. (1983) O. C. Alianza editorial, Madrid, V, p. 86.

Una ecuación peligrosa

Entonces, si se ponen en relación: intromisión cultural producto de la globalización; inesencialidad y variabilidad de la condición humana; aceleración de la historia a causa, principalmente, de la rápida transformación de las tecnologías electrónicas; extensión de las reglas del mercado a todos los ámbitos de la vida; surge un escenario muy poco favorable para mantener las identidades. Estas se nutren de la tradición y de lo social. Hoy, en cambio, se valora más lo original e individual, y el tiempo presente y futuro por sobre el pasado. (Como es normal en cualquier análisis, surgen múltiples contradicciones y excepciones como aquella tan evidente que promueve el mercado, tan libre en lo económico y conservador en lo moral). En este escenario, las nuevas generaciones parecen encontrarse, a diferencia de las anteriores, no con una sólida morada, sino más bien en la intemperie, con un vacío. Es la “era del vacío”, según la calificación de Lipovetski.

¿Acontece algo terrible? ¿Ha sobrevenido el apocalipsis?

No. Creemos que no. Se está en la alborada de nuevos tiempos que, como todo en la vida humana, es de miel y agraz.

El vacío es invitación a llenarlo, a construir de acuerdo a lo que el humano quiera. No existe un mundo a priori ni bueno ni amable, ni perverso ni terrible. Es posible colaborar individualmente en la construcción de aquel mundo que el humano considere más digno y conveniente para sí. Sin excusas. Es el humano responsable del mundo y de sí. Ojalá no homo homini lupus, ni homo homini deus, sino homo homini homo. Ser humano y mundo hecho (o por hacer) a la medida de sus necesidades e ideales y, ojalá en coincidencia consigo mismo.

¿Zozobrar en el río de Heráclito?

En lo concreto, el gran desafío actual consiste en ser capaz de transitar de la cultura -o de la metafísica- del ser a la del devenir. De la convicción eleática del ser único, eterno, inmutable (Parménides), se debe pasar al panta rei heraclíteo donde no es posible bañarse dos veces en el mismo río. Obviamente, no se trata de hacer un curso de metafísica para sobrevivir. Al contrario, es la vida humana en su trance inagotable que ha tomado otro derrotero y demanda nuevos modos de comprensión intelectual. Por lo tanto, es la metafísica quien debe volver a nutrirse de la vida, sustento que nunca debió abandonar.

En este nuevo estadio, la escuela y, sobre todo la filosofía, deben cumplir una tarea fundamental: promover el desarrollo de habilidades intelectuales, afectivas, sociales en distintos niveles- para construir proyectos vitales y mundanos que otorguen sentido a la existencia. En un mundo que los relatos pretéritos pierden vigor decae también el sentido de la vida. Incluso es posible afirmar hoy, sin gran escándalo, que la vida no tiene sentido. El sentido que adquiere es el cada uno le brinde. Este no es un planteamiento pesimista. Por el contrario, hace del vacío el lugar que acoge el argumento de la novela que es la vida de cada cual. Quizá el mensaje pedagógico menos afortunado sea el que niega el cambio del mundo y enseña a seguir el camino de antaño, como si nada hubiera pasado.

Si ha de servir todavía el viejo principio virtuoso aristotélico del justo medio, que sea para evitar el extremo excesivo que promueve la destrucción total del pasado como si fuera inútil y, por otro, el defectuoso que intenta detener el fluir de la vida y la historia, decretando por fuerza la conservación de

un pretérito momificado que se revive como muestra para turistas. El único pasado útil es el que vive hoy, el que sobrevive como presente. ¿Cuál es? Eso lo sabe únicamente quien lo necesita.

Conclusión

A comienzos del año anterior a la presentación de Los Beatles en el evento relatado al comienzo, John Lennon había declarado en una entrevista al *Evening Standard* (4 – 3 – 1966) que Los Beatles “somos más populares que Jesús ahora” (por Maureen Cleave). En el contexto de la conversación con la periodista, la declaración es mucho menos irreverente que los alcances que en su momento se confirieron y que originarían la incorporación de la banda, por parte del Vaticano, al selecto grupo de los artistas no recomendados para los católicos. El hecho tiene significativas implicancias que no es el caso de comentar. Si se lo recuerda es para relacionarlo con el tema que se comenta. Lennon tiene clara conciencia del momento histórico en que se encuentra. Está en la alborada de una nueva época cuyo rasgo fundamental es la extensión y simultaneidad de las comunicaciones. La noticia del nacimiento del Hijo de Dios demoró siglos en extenderse por el planeta y es muy probable que en muchos lugares aún no se conozca. La fama de la banda británica, en cambio, se irradió urbi et orbi en dos o tres años. Es probable que con la misma rapidez sea olvidada. No se trata, por cierto, de poner en un mismo nivel a una religión milenaria y a una banda de rock. Sólo se quiere destacar la proliferación planetaria de los acontecimientos actuales en la llamada globalización versus el aislamiento de ayer. Quizá ellos (The Beatles) sean responsables, en parte, de hacer del inglés la lengua oficial de esta Babel global que pone en riesgo no sólo otras lenguas, otras mentes, otras identidades, generando el doloroso desacuerdo de quien no coincide consigo mismo.

Bibliografía

- ☞ *En torno a Galileo*. (1983) O. C. Alianza editorial, Madrid, V, p. 86.
- ☞ EMI Music Publishing ambas con sede en la ciudad de Londres, Inglaterra. EMI Music fue uno de los cuatro grandes sellos discográficos del mundo y EMI Music Publishing fue el mayor productor musical del mundo.
- ☞ Ortega y Gasset. *Ingenio y pensamiento, gusto, elegancia, despejo y garbo* (2010) <http://eprints.ucm.es/31470/1/Graci%C3%A1n%20y%20Ortega.pdf>.
- ☞ Echauri, Moré, Rael (2007) *Parménides y el ser* <http://dadun.unav.edu/bitstream/10171/1871/1/03.%20Ra%C3%BAI%20ECHAURI%20MOR%C3%89,%20Universidad%20de%20Rosario,%20Parm%C3%A9nides%20y%20el%20ser.pdf>.





Nelson Santibañez Rodríguez

Se desempeña como profesor de tiempo parcial en la Universidad Católica del Norte, Chile. Cursa el programa de Magister Interdisciplinario en Estudios Latinoamericanos, mención en Filosofía. MIEL por la Universidad de la Serena, Chile; cuenta, además, con un Diplomado en Docencia Universitaria. Actualmente participa en el proyecto “Estudio descriptivo de las estrategias de aprendizaje y del pensamiento crítico en la competencia argumentativa evidenciada por las y los estudiantes de primer año de la carrera de Pedagogía en Filosofía y Religión, de la Universidad Católica del Norte, Sede Coquimbo”, como investigador principal y colabora en el proyecto “Los aportes de Raúl Fornet-Betancourt y otros autores, para esclarecer la Interculturalidad –establecida como principio en el artículo 3, letra L, de la Ley General de Educación– y generar propuestas de operativización en el aula”.

Reflexiones en torno a racionalidades, cultura e identidad

*(O pistas previas para articular un lenguaje común a partir de
estar en nuestra América)*

Reflections on rationalities, culture and identity (Or previous clues to articulate a common language from being in our America)

Nelson Santibañez Rodríguez
Universidad Católica del Norte
Primavera 2016

Fecha de recepción: 01 de marzo de 2017
Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2017

Resumen

Este opúsculo pretende hacer una reflexión de los sentimientos latinoamericanos, como un medio para cobrar consciencia del sentido de pertenencia cultural. En donde el punto de partida sea entorno a la racionalidad en tanto la reconocemos como categoría previa y necesaria para articular un lenguaje común, a partir de estar en nuestra América.

Palabras clave: *Identidad, cultura, cultura latinoamericana, razón, racionalidad, simbolismo andino.*

Abstract

This booklet seeks to reflect on Latin American sentiments as a means to gain awareness of the sense of cultural parity. Where the starting point is around rationality as we recognize it as a previous category and necessary to articulate a common language, from being in our America.

Keywords: *Identity, culture, Latin American culture, reason, rationality, Andean symbolism.*

A modo de introducción

Entendemos, junto con Rodolfo Kusch (2000), que aquello que llamamos identidad y cultura comprende una totalidad situada. Lo conceptualizamos así porque nos resulta evidente que el individuo, portador de una cierta identidad personal, no termina en la frontera de su propia piel, sino que su ser se extiende a su modo de pensar, su lenguaje, su modo de vivir y a los instrumentos e instituciones creados por él. La cultura y la identidad, así concebidas, son una totalidad situada de carácter dinámico que tiende a fluir de individuo en individuo, abriendo las posibilidades de portar cierta identidad colectiva. Además, la cultura y la identidad fluyen de cosa en cosa, de quebrada en quebrada, abriendo con ello las posibilidades de una geo-cultura y, eventualmente, de una geo-identidad. En palabras del propio Kusch:

La cultura supone entonces un suelo en el que obligadamente se habita. Y habitar un lugar significa que no se puede ser indiferente ante lo que aquí ocurre.

Entonces, la consistencia de mi vida no radica sólo en la parte de mi entidad que emerge del suelo, y que se interna en lo “universal”, sino necesariamente también en lo que está sumergido en el suelo. Uno es el “ser” de mi consistencia y el otro es el “estar” en ella. ¿Y cuál de los dos sería prioritario, el estar emergido o sumergido?... El problema cultural propiamente dicho consistirá en conciliar los dos aspectos, en encontrar el símbolo que reúna los opuestos (2000, tomo III, p. 171-172).

Ahora bien, en este punto, aunque compartimos la noción de que la identidad de una cultura no se comprende cabalmente en el nivel consciente, creemos que es oportuno hacernos cargo de al menos una dimensión de ella que se presenta evidentemente ante nuestra conciencia. En categorías de Kusch (2000), queremos reflexionar en torno a una dimensión de la cultura emergida, a saber, reflexionaremos en torno a la racionalidad, en tanto la reconocemos como categoría previa y necesaria para articular un lenguaje común, a partir de estar en nuestra América.

Este reflexionar, desde la perspectiva de su método, tiende a ser una interpretación de lo propio por lo “otro”, en la lógica de la alteridad propuesta por Levinas (1999), y al mismo tiempo tiende a ser una interpretación de lo “otro” por lo propio, a través de lo que la Filosofía de la Liberación llama el “método analéctico” (Dussel, 1974).

En torno a los conceptos de racionalidad y racionalidades

Toda racionalidad parte de unos “presupuestos” que, dada la función que se les asigna en el entramado del sistema referido, no son objeto primero o tema privilegiado de la reflexión misma. En otras pala-

bras, ninguna filosofía comienza desde la nada, sino a partir de una experiencia fundante, “admiración”, “asombro”, “cuestionamiento”, etc. que se establece como un primer nivel hermenéutico: una primera interpretación. Esos presupuestos dados en cada racionalidad son el “mito fundacional” de ese pensar.

Al respecto, es ingenuo pensar que la filosofía occidental europea es un resultado de la superación absoluta del *mythos*. Por el contrario, en la filosofía occidental, el *logos* es el mito que reemplazo al *mythos*, en tanto “mito fundacional”. A partir de esto, muchos de sus presupuestos culturales son interpretados y presentados como axiomas *a priori*; y son presentados con un talante absolutamente lógico y racional.

En Occidente, tal concepto de “razón”, *logos*, ha vivido una larga historia de transposición e inclusive transculturación de origen mítico. El concepto “razón” fue identificado por largo tiempo con algo divino y sobrehumano, del que el ser humano participa (*nous*, *logos*, etc.). Esto se profundiza más en la cristología patristica y en el platonismo cristianizado. La “secularización” del concepto razón recién comenzó con el nominalismo medieval y se configuró, definitivamente, con el racionalismo continental moderno. Sin embargo, a pesar de su emancipación de lo mítico, la razón mantuvo lo numinoso y lo divino a lo largo de la modernidad; esa aura extraordinaria y casi divina. Hasta podríamos decir que en la modernidad, la razón fue “re-divinizada”, en tanto que fue presentada como una dimensión que trasciende el mundo experimental. Recientemente, la llamada posmodernidad empieza a de-construir ese mito, en especial, a partir de su crítica de la llamada “racionalidad instrumental”.

¿Podemos usar, entonces, un concepto tan polisémico y culturalmente tan arraigado en Occidente como el de “razón” para aproximarnos a los rasgos identitarios y a los presupuestos de otros tipos de pensamientos, específicamente al de quienes habitamos en nuestra América?¹

Es cierto que, en este punto, en la formulación de la interrogante anterior, estamos cometiendo una inconsistencia hermenéutica, pero creemos que es una inconsistencia que tiende a la coherencia, valga la paradoja, en la medida que es explicitada. Dicha inconsistencia aparece cuando explicitamos las categorías involucrada en la formulación de la pregunta. El círculo hermenéutico involucrado se podría describir de la siguiente manera: Antes de saber exactamente lo que es “razón”, tenemos que presuponer, al menos como categoría transitoria de trabajo, un esquema de esta noción. En otras palabras, antes de haber definido exactamente lo que es *logos*, tenemos que empezar con el “día-logo” entre varias racionalidades, asumiendo en ello, de facto, la multiplicidad de *logos* dados en diversas geografías.²

Razón y racionalidad

En primer lugar, y a pesar de lo que pretende la etimología “clásica”, hay que resaltar que el término racionalidad no se deriva exclusivamente de “razón”, ni de sus múltiples acepciones. Racionalidad no es simplemente el modo racional de pensar, actuar y/o imaginar; no se reduce al acto de analizar o a una característica del pensar.

¹ A continuación, vale preguntarse si esto mismo es válido para los habitantes actuales de nuestra América.

² En este contexto hermenéutico, no hay un comienzo “puro” y absoluto, *ex nihilo*, sino siempre una cierta “entrada” a este círculo hermenéutico, la cual hay que necesariamente explicitar. Tampoco hay lugar para el acto voluntarista de “definir”, de una vez y para siempre el concepto razón, porque ese mismo acto revelaría ya un cierto “modo de pensar” que corresponde a una actitud clasificadora o esencialista. Lo único que podemos hacer, es enriquecer paulatinamente, dialogando, los conceptos involucrados, en un acercamiento mutuo y respetuoso a la realidad de los hombres, mujeres y niños que habitamos en la geografía de nuestro continente.

Las racionalidades³ tampoco se limitan a los ámbitos del dominio de la razón: el mito tiene su propia racionalidad; y el corazón, en tanto referente de la afectividad: “tiene razones que la razón no entiende”⁴; y hasta podemos decir que la fe tiene su racionalidad, propia y distintiva. Esto nos permite hablar de racionalidades míticas, místicas, afectivas, etc.

En este punto, buscaremos recurrir a las paráfrasis y a los juegos de sinonimia que nos puedan ayudar en la comprensión inicial del concepto de racionalidad. Comencemos, sin más, con las paráfrasis:⁵ Racionalidad, diremos, es un cierto modo de concebir la realidad, una manera característica de interpretar la experiencia vivencial, un modo integral de entender los fenómenos, un esquema de pensar, una forma de conceptualizar nuestra vivencia, un modelo de representar el mundo, etc.⁶

Parece que hemos avanzado en la comprensión; sin embargo, en cada una de estas expresiones hay una serie de conceptos cargados de ambigüedad y que están conformados por la tradición occidental: “concebir”, “realidad”, “interpretar”, “experiencia”, “entender”, “fenómeno”, “esquema”, “pensar”, “conceptualizar”, “modelo” y “representación”.

No obstante, podemos constatar algo en común; un algo que parece actuar como mínimo común denominador: La racionalidad parece ser el resultado de un esfuerzo integral del ser humano: intelectual, sensitivo, emocional, vivencial, corporal y espiritual, para orientarse en el mundo que le rodea.

Racionalidad viene a ser, en ese sentido, el marco imprescindible y, a la vez, no objetivable de la existencia del ser humano, en medio de la totalidad de los fenómenos. No se trata de la realidad misma, sea lo que sea ésta, sino de una cierta experiencia interpretada, valorada y ordenada mediante parámetros propios del modo de vivir. Este “modo de vivir” no es la base de la racionalidad correspondiente, sino una de sus expresiones emergidas. En otras palabras, la racionalidad de una cierta época, cultura o pueblo se manifiesta en el conjunto de las prácticas de sus miembros. La racionalidad es, en este sentido, pre-racional. Ahora bien, es impropio pensar en un “orden”, cronológico u ontológico, de tal forma que “primero” exista una cierta racionalidad y que “después” de ésta surja un cierto modo de vivir y de pensar. Más bien, la racionalidad es todo este conjunto de manifestaciones, o mejor dicho, es el almacén estructurado de ellas.

Racionalidad es, así conceptualizada, un paradigma o modelo característico de un cierto grupo, dentro del cual las múltiples expresiones de la vida tienen una explicación coherente y significativa. Sin embargo, el mismo grupo no hace explícitos estos presupuestos, sino que los vive y los vive sin más. Por esto, podemos llamarla “mito fundacional implícito”: una racionalidad primordial no cuestionada, ni fácilmente cuestionable, dentro de la misma racionalidad.

Racionalidades

El ejercicio de la dialogicidad que pretendemos desarrollar nos permite plantear y explicitar esos presupuestos racionales primordiales, porque a través del diálogo entramos al campo de una cierta contraposición

3 Nótese el paso del singular al plural en el uso que le podemos dar; a partir de este punto, al término “racionalidad”.

4 ¡Grande, Pascal!

5 Entenderemos por “paráfrasis” el acto comunicativo que consiste en recrear con palabras más sencillas y/o con el uso escaso de tecnicismos las ideas obtenidas en un relato determinado, para facilitar su comprensión y asociación. Así, podemos expresar la información original extraída de éste, de una forma diferente, pero bajo el mismo código de comunicación.

6 Es posible pensar múltiples paráfrasis, siendo la creatividad del pensante y los límites propios del lenguaje los únicos limitantes externos.

de racionalidades y empezamos a comprenderlas como culturalmente determinadas. No resultan fáciles de plantear en ese ejercicio las racionalidades particulares. Las dificultades aparecen, al menos por tres grandes causas:

- ❖ *En primer lugar, siempre lo hacemos desde una cierta racionalidad ajena a la planteada. El encuentro con la otredad, en este caso con la otra racionalidad, siempre se hace a partir de uno mismo y de la propia racionalidad. Se impone así un ejercicio de hermenéutica diatópica, en la medida que el diálogo inicialmente tiende a oscilar de un punto a otro.*
- ❖ *En segundo lugar, se trata de trabajar sobre la base de rasgos tan fundamentales e implícitos que sólo pueden ser sacados a la luz a través de una especie de “arqueología” de los modos de vida, el lenguaje y las palabras.*
- ❖ *En tercer lugar, no podemos usar una terminología mono-racional para el análisis de una determinada racionalidad, pues el objetivo es hacerla resonar, lo más posible, en otra distinta.*

En el contexto de nuestra América, en el caso de centrarnos en la racionalidad andina,⁷ la hermenéutica diatópica se realiza mediante diálogo entre las racionalidades andina y occidental. La racionalidad occidental implícita en nosotros sirve de trasfondo iluminativo para acceder a la racionalidad andina y ésta, a su vez, contribuye al esclarecimiento de la primera. Nos hallamos, entonces, en el centro de círculo hermenéutico. Aunque en el contexto de este escrito nos interesa ante todo la racionalidad andina, sin embargo, el otro polo también estará en juego. En el diálogo no hay participantes “neutrales” que no sean afectados por la aventura de la comprensión de la alteridad.

Presencia simbólica andina

La filosofía occidental posee un componente predominantemente intelectual. El afán del quehacer filosófico es descubrir la verdad (a-letheia) de la realidad mediante un proceso de cognición. Esa realidad, sea lo que sea, no está inmediatamente presente, sino que tiene que ser representada mediante un esfuerzo cognoscitivo. La forma preferida de representación en Occidente es el “concepto”, que reemplaza a la realidad hasta el extremo de convertirse en ella misma. La preeminencia occidental de la relación cognoscitiva es la base de la distinción entre sujeto y objeto, realidad y apariencia, verdad y falsedad, etc.

Para el pensamiento andino, en cambio, la realidad está presente en forma simbólica y no tanto en forma representativa o conceptual. El primer afán del andino no es la adquisición de un conocimiento teórico y abstracto del mundo que le rodea, sino su inserción mítica y la representación cúllica y ceremonial simbólica en lo que lo rodea. La realidad se devela en la celebración de la misma. El habitante andino no capta la realidad como algo ajeno, sino que es co-presente en un momento mismo de su “ser-junto-a...”. La celebración no es menos real que la realidad misma, más bien al revés: en lo celebrativo, la realidad se hace más intensa y concentrada. En esto, el símbolo celebrativo es la presentación de la realidad en forma densa, eficaz y hasta sagrada; no es una mera representación cognoscitiva, sino una presencia vivencial en forma simbólica.⁸ El ser humano andino no se apodera por captación de la realidad

7 Esta opción procedimental no tiene ninguna base teórica, sino más bien afectiva derivada del cariño que siente, quien se suscribe como autor, por el mundo andino y sus manifestaciones culturales.

8 Desde el punto de vista occidental, esta manera de “concebir” la realidad a menudo es calificada como mágica, numinosa y preconceptual.

para su manipulación posterior, sino que la realidad a través de lo humano despliega su presencia intensificada, que podría o no devenir en elemento salvífico.

El símbolo predilecto de Occidente es la palabra. La realidad para el occidental se representa ante todo en palabras. De tal manera que la realidad es concebida como un “texto lógico” que hay que descifrar; y el texto, en tanto red de signos lingüísticos, deviene en realidad. La realidad no solamente es lógica e inteligible, sino además lingüística y legible.

Para el pensamiento andino, la realidad en sí misma no es lógica ni lingüística, sino simbólica y actualizada en el presente. El símbolo predilecto en el norte no es la palabra ni el concepto, sino la realidad misma en su densidad celebrativa. La realidad no está presente como un material crudo que hay que procesar mediante la cognición; la realidad está presente como símbolo, es decir, como un complejo de signos concretos y materiales que se refieren y se definen mutuamente, unos a otros.⁹

La relación predilecta del andino con esa realidad no es la relación cognoscitiva ni la relación instrumental de talante tecnológico y productivo, sino la relación ritual y ceremonial. En la relación ceremonial, el nortino es parte de la realidad total y la realidad se revela como un conjunto de símbolos significativos para la vida cotidiana. La presencia simbólica precede, entonces, a cualquier dicotomía conceptual y/o segmentación de la realidad.

La relacionalidad andina como configuración del todo

Desde Tales de Mileto, la filosofía occidental está buscando el principio, el arjé, de lo que existe en tanto fundamento y principio irreducible de la realidad. Hasta en la época contemporánea, este arjé tiende a ser concebido como un ente, como una sustancia. Esta concepción del fundamento de la realidad en tanto sustancia, es otro de los mitos fundantes de la filosofía occidental. La noción de sustancia es un concepto parcialmente relacional, en tanto que se define contrastándola con su concepto opuesto: la accidentalidad. Sustancia es lo que no es accidente y accidente es lo que no es sustancia. El uno, la sustancia, es en sí misma; y el otro, el accidente, es en otro.

En el pensamiento andino, el arjé no es un ente sustancial, sino la relación. La relación es, valga la paradoja lingüística, la “sustancia andina”. En el paradigma europeo, la relación es un accidente, una característica de las sustancias, es exterior y no esencial. La preeminencia ontológica y temporal de la sustancia con respecto a la relacionalidad forma parte de los axiomas inconscientes de la filosofía occidental: Primero existe algo, que después se relaciona con otro algo, igualmente existente con anterioridad. En el pensamiento andino, la relacionalidad es esencial e inherente al todo, no es algo que se da en un momento segundo, en forma casual. Lo que la ontología occidental llama ente (“sustancia”, en lenguaje aristotélico), para la racionalidad andina es un “nudo de relaciones”, un punto de transición, una concentración relacional.

Estas concepciones de relacionalidad se ven reflejadas en la estructura lingüística de los idiomas correspondientes. En los idiomas europeos, el sustantivo¹⁰ es el eje de la oración y es el centro lógico, en tanto sujeto, del que se predica algo, los “predicamentos” de Aristóteles. Por su parte, en los idiomas

⁹ Así, por ejemplo, la tierra para el nortino no es una realidad “objetiva” e inerte sino un símbolo vivo y presente de la circularidad de la vida, de la fertilidad y de la retribución, del orden cósmico y ético. La tierra es, para decirlo en forma tentativa, la presencia de toda la realidad en forma parcial.

¹⁰ Nótese la familiaridad etimológica del término “sustantivo” con el término “sustancia”.

quechua y aimará el punto concentrador de la oración es el verbo que puede ser “cargado” de una serie de sufijos y unos pocos prefijos. El verbo es el “relacionador” por excelencia.

La relacionalidad, como eje del pensamiento andino, se manifiesta sobre todo y de manera explícita en el plano antropológico: para el pensamiento andino el individuo como tal es un “nada”, es algo totalmente perdido si no se halla inserto en una red de relaciones. Si una persona ya no pertenece a la comunidad local, porque fue expulsada o porque se ha excluido por su propio actuar, es como si ya no existiera; una persona aislada y des-relacionada es un ente muerto. Desconectarse de los vínculos naturales y cósmicos significa para el andino una muerte. El arjé para el pensamiento andino es la relacionalidad del todo, la red de nudos, nexos y vínculos; la trama que es la fuerza vital de todo lo que existe. No existe vitalmente nada sin esta condición trascendental.

A modo de conclusión

En este punto tomamos conciencia de lo desarrollado, y más allá de la tentación de articular categorías que sirvan de conclusiones provisionarias, queremos dejar abiertas todas y cada una de las indicaciones señaladas. Queremos evocar lo dicho hasta aquí y provocar nuevas reflexiones a través de un relato llamado El sueño del Pongo, que nos parece especialmente significativo para insistir en la importancia de la reflexión en torno a la identidad, la racionalidad, el lenguaje y, a veces literalmente, la reflexión sobre la lengua de quienes habitamos en nuestra América:

El sueño del Pongo

(José María Arguedas)¹¹

Un hombrecito se encaminó a la casa-hacienda de su patrón. Como era siervo iba a cumplir el turno de pongo, de sirviente en la gran residencia. Era pequeño, de cuerpo miserable, de ánimo débil, todo lamentable; sus ropas viejas. El gran señor, patrón de la hacienda, no pudo contener la risa cuando el hombrecito lo saludo en el corredor de la residencia.

-¿Eres gente u otra cosa? -le preguntó delante de todos los hombres y mujeres que estaban de servicio. Humillándose, el pongo no contestó. Atemorizado, con los ojos helados, se quedó de pie.

-¡A ver! - dijo el patrón- por lo menos sabrá lavar ollas, siquiera podrá manejar la escoba, con esas sus manos que parece que no son nada. ¡Llévate esta inmundicia!- ordenó al mandón de la hacienda. Arrodillándose, el pongo le besó las manos al patrón y, todo agachado, siguió al mandón hasta la cocina.

El hombrecito tenía el cuerpo pequeño, sus fuerzas eran, sin embargo, como las de un hombre común. Todo cuanto le ordenaban hacer lo hacía bien. Pero había un poco como de espanto en su rostro; algunos siervos se reían de verlo así, otros lo compadecían. “Huérfano de huérfanos; hijo del viento de la luna debe ser el frío de sus ojos, el corazón pura tristeza”, había dicho la mestiza cocinera, viéndolo. El hombrecito no hablaba con nadie; trabajaba callado; comía en silencio. Todo cuanto le ordenaban, cumplía. “Sí, papacito; sí, mamacita”, era cuanto solía decir.

Quizá a causa de tener una cierta expresión de espanto, y por su ropa tan harapososa y acaso, también porque quería hablar, el patrón sintió un especial desprecio por el hombrecito. Al anochecer, cuando los siervos se

¹¹ El sueño del Pongo, en quechua: Pongoq mosqoynin [Qatqa runapa willakusqan], es un cuento que el escritor peruano José María Arguedas recogió de los labios de un campesino indígena del Cuzco y que publicó en 1965. Aunque no se trata de una creación original, posee una clara vinculación con la obra literaria arguediana de filiación indigenista.

reunían para rezar el Ave María, en el corredor de la casa-hacienda, a esa hora, el patrón martirizaba siempre al pongo delante de toda la servidumbre; lo sacudía como a un trozo de pellejo. Lo empujaba de la cabeza y lo obligaba a que se arrodillara y, así, cuando ya estaba hincado, le daba golpes suaves en la cara.

Creo que eres perro. ¡Ladra! -le decía. El hombrecito no podía ladrar.

Ponte en cuatro patas -le ordenaba. El pongo obedecía, y daba unos pasos en cuatro pies.

Trota de costado, como perro -seguía el hacendado. El hombrecito sabía correr imitando a los perros pequeños de la puna. El patrón reía de muy buena gana; la risa le sacudía todo el cuerpo.

¡Regresa! -le gritaba cuando el sirviente alcanzaba trotando el extremo del gran corredor. El pongo volvía, corriendo de costadito. Llegaba fatigado. Algunos de sus semejantes, siervos, rezaban mientras tanto el Ave María, despacio, como viento interior en el corazón.

¡Alza las orejas ahora, vizcacha! ¡Vizcacha eres! -mandaba el señor al cansado hombrecito.

-Siéntate en dos patas; empalma las manos-. Como si en el vientre de su madre hubiera sufrido la influencia modelante de alguna vizcacha, el pongo imitaba exactamente la figura de uno de estos animalitos, cuando permanecen quietos, como orando sobre las rocas. Pero no podía alzar las orejas. Golpeándolo con la bota, sin patearlo fuerte, el patrón derribaba al hombrecito sobre el piso de ladrillo del corredor.

Recemos el Padrenuestro -decía luego el patrón a sus indios, que esperaban en fila. El pongo se levantaba a pocos, y no podía rezar porque no estaba en el lugar que le correspondía ni ese lugar correspondía a nadie. En el oscurecer, los siervos bajaban del corredor al patio y se dirigían al caserío de la hacienda.

¡Vete pancita! -solía ordenar, después, el patrón al pongo. Y así, todos los días, el patrón hacía revolcarse a su nuevo pongo, delante de la servidumbre. Lo obligaba a reírse, a fingir llanto. Lo entregó a la mofa de sus iguales, los colonos.

Pero... una tarde, a la hora del Ave María, cuando el corredor estaba colmado de toda la gente de la hacienda, cuando el patrón empezó a mirar al pongo con sus densos ojos, ése, ese hombrecito, habló muy claramente. Su rostro seguía un poco espantado.

Gran señor, dame tu licencia; padrecito mío, quiero hablarte -dijo. El patrón no oyó lo que oía.

¿Qué? ¿Tú eres quien ha hablado u otro? -preguntó.

Tu licencia, padrecito, para hablarte. Es a ti a quien quiero hablarte -repitió el pongo.

Habla... si puedes -contestó el hacendado.

Padre mío, señor mío, corazón mío -empezó a hablar el hombrecito-. Soñé anoche que habíamos muerto los dos juntos; juntos habíamos muerto.

¿Conmigo? ¿Tú? Cuenta todo, indio -le dijo el gran patrón.

Como éramos hombres muertos, señor mío, aparecimos desnudos. Los dos juntos; desnudos ante nuestro gran Padre San Francisco. Viéndonos muertos, desnudos, juntos, nuestro gran Padre San Francisco nos examinó con sus ojos que alcanzan y miden no sabemos hasta qué distancia. A ti y a mí nos examinaba, pensando, creo, el corazón de cada uno y lo que éramos y lo que somos. Como hombre rico y grande, tú enfrentabas esos ojos, padre mío.

Entonces, después, nuestro Padre dijo con su boca: "De todos los ángeles, el más hermoso, que venga. A ese incomparable que lo acompañe otro ángel pequeño, que sea también el más hermoso. Que el ángel pequeño traiga una copa de oro, y la copa de oro llena de la miel de chancaca más transparente".

¿Y entonces? -preguntó el patrón. Los indios siervos oían, oían al pongo, con atención sin cuenta pero temerosos.

Dueño mío: apenas nuestro gran Padre San Francisco dio la orden, apareció un ángel, brillando, alto como el sol; vino hasta llegar delante de nuestro Padre, caminando despacio. Detrás del ángel mayor marchaba otro pequeño, bello, de luz suave como el resplandor de las flores. Traía en las manos una copa de oro.

¿Y entonces? -repitió el patrón.

Ángel mayor: cubre a este caballero con la miel que está en la copa de oro; que tus manos sean como plumas cuando pasen sobre el cuerpo del hombre”, ordenó nuestro gran Padre. Y así, el ángel excelso, levantando la miel con sus manos, enlució tu cuerpecito, todo, desde la cabeza hasta las uñas de los pies. Y te erguiste, solo; en el resplandor del cielo la luz de tu cuerpo sobresalía, como si estuviera hecho de oro, transparente.

Así tenía que ser -dijo el patrón- y luego preguntó: ¿Y a ti?

Cuando tú brillabas en el cielo, nuestro Gran Padre San Francisco volvió a ordenar: “Que de todos los ángeles del cielo venga el de menos valer, el más ordinario. Que ese ángel traiga en un tarro de gasolina excremento humano”.

¿Y entonces? -dijo el patrón.

Un ángel que ya no valía, viejo, de patas escamosas, al que no le alcanzaban las fuerzas para mantener las alas en su sitio, llegó ante nuestro gran Padre; llegó bien cansado, con las alas chorreadas, trayendo en las manos un tarro grande. “Oye viejo -ordenó nuestro gran Padre a ese pobre ángel - embadurna el cuerpo de este hombrecito con el excremento que hay en esa lata que has traído; todo el cuerpo, de cualquier manera; cúbrelo como puedas. ¡Rápido!”. Entonces, con sus manos nudosas, el ángel viejo, sacando el excremento de la lata, me cubrió, desigual, el cuerpo, así como se echa barro en la pared de una casa ordinaria, sin cuidado. Y aparecí avergonzado, en la luz del cielo, apestando...

Así mismo tenía que ser -afirmó el patrón- ¡Continúa! ¿O todo concluye allí?

No, padrecito mío, señor mío. Cuando nuevamente, aunque ya de otro modo, nos vimos juntos, los dos, ante nuestro Gran padre San Francisco, él volvió a mirarnos, también nuevamente, ya a ti ya a mí, largo rato. Con sus ojos que colmaban el cielo, no sé hasta qué honduras nos alcanzó, juntando la noche con el día, el olvido con la memoria. Y luego dijo: -”Todo cuanto los ángeles debían hacer con ustedes ya está hecho. Ahora ¡lámanse el uno al otro! Despacio, por mucho tiempo”-. El viejo ángel rejuveneció a esa misma hora; sus alas recuperaron su color negro, su gran fuerza. Nuestro Padre le encomendó vigilar que su voluntad se cumpliera.

Bibliografía

- ☞ Arguedas, J.M. (1965). *El sueño del pongo*. Lima, Perú: Ediciones Salqantay.
- ☞ Dussel, E. (1974). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.
- ☞ Kusch, R. (2000). *Obras Completas*, (tomo III). Ciudad de Rosario: Argentina: Editorial Fundación Ross.
- ☞ Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Madrid, España: Editorial Trotta.





Patricio Cerda Carrillo

Doctor en Ciencias Históricas graduado de la Universidad de Chile, actualmente se desempeña en la Universidad de la Serena, Coinvestigador retirado del CONICYT. Ha realizado diversos estudios e investigaciones entre los que destacan "La construcción del mestizaje en el valle del Limarí. Siglo XVIII" y la "Alfarería Precolombina de la Región de Coquimbo-Chile. Asimismo, forma parte de la asociación de historiadores de la región de Coquimbo, Chile.

Identities and cultural heritage

Identities and cultural heritage

*Prof. Patricio Cerda Carrillo / pcerda@userena.cl
Departamento de Música
Universidad de la Serena*

*Fecha de recepción: 03 de marzo de 2017
Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2017*

Resumen

El este artículo se emprender la reflexión sobre el sentido y significado de la identidad y el patrimonio cultural, como medios para reconocer la riqueza ideológica que poseemos los latinoamericanos. Determinando la necesidad por reconocer a la identidad como trayecto para redificar el patrimonio cultural como individuos; esto representa la verdadera riqueza, herencia o legado fundamental para entender el desarrollo individual de las personas y el desarrollo colectivo de las sociedades. Por este motivo, el análisis de las identidades y del patrimonio cultural es esencial en el ejercicio de la construcción de los proyectos culturales.

Palabras clave: *Identidad, patrimonio cultural, regiones, comunidad imaginaria.*

Abstract

This article will consider the reflection on the meaning and meaning of identity and cultural heritage, as a means to recognize the ideological wealth that we possess Latin Americans. Determining the need to recognize identity as a path to rediscover cultural heritage as individuals; this represents the true wealth, inheritance or legacy fundamental to understand the individual development of people and the collective development of societies. For this reason, the analysis of identities and cultural heritage is essential in the construction of cultural projects.

Keywords: *Identity, cultural heritage, regions, imaginary community.*

“La identidad es un derecho fundamental, el primero y el más importante, el que uno está llamado a ser. Cuando no hay identidad se borra el marco y el eje que da sentido a la persona y a la comunidad”.

Fidel Sepúlveda Llanos, 2015.

Introducción

El presente artículo aborda los temas de la identidad y el patrimonio cultural en su dimensión de problemas complejos, en conformidad con sus aspectos teóricos y prácticos. La identidad es un derecho social fundamental, en cuanto a que toda persona humana construye identidad y se proyecta al futuro en determinados contextos espaciales y configuraciones históricas. Por tanto, el desenvolvimiento de la identidad personal y de las identidades culturales genera patrimonio individual y colectivo; esto es, constituye una “riqueza”, “herencia” o “legado” fundamental para entender el desarrollo individual de las personas y el desarrollo colectivo de las sociedades. Por este motivo, el análisis de las identidades y del patrimonio cultural es esencial en el ejercicio de la construcción, administración y gestión de los proyectos culturales.

Es nuestro caso, existe un contexto de historia local, regional, nacional y latinoamericana, cuyos cruces e intercambios de bienes culturales, materiales e intangibles contribuyen poderosamente a crear la riqueza y los legados del patrimonio cultural y la identidad que nos pertenece como personas que habitamos un espacio local en la región de Coquimbo. La definición jurídica y política de esta región es la pertenencia a Chile.

Así, la nación chilena, entendida como una “comunidad imaginada”, cobija a diferentes grupos de personas. Está conformada por la agregación de diferentes poblaciones en la diversidad de las identidades sub-nacionales. Las identidades sub-nacionales se han ido forjando desde los espacios regionales, que hoy nombramos “regiones”. Uno de los vehículos formadores de la identidad es el lenguaje, que se estructura de manera diferenciada en los espacios rurales y urbanos. Otros vehículos son la memoria y la historia, que construyen la narrativa que adoptan las diferentes identidades, ya sean locales o regionales.

Por otra parte, el desarrollo regional ha sido el sustento de las identidades culturales, por lo que

se puede afirmar como hipótesis de trabajo que las regiones han sido construidas social y culturalmente, impregnando de pertenencia identitaria a quienes habitan y perduran en sus asentamientos poblacionales.

La suma de experiencias históricas y sociales delimita la riqueza de la identidad y el patrimonio cultural en sus aspectos de memoria/olvido; consensos/disensos; construcción/destrucción; tradición/modernidad; entre otras tensiones y contradicciones que operan en el campo de las culturas latinoamericanas. Dichas tensiones y contradicciones tienen influencia en el desarrollo de las identidades personales y colectivas y el incremento o devaluación de los patrimonios por la preservación u olvido de acciones proactivas en el devenir histórico de las culturas nacionales.

El análisis y desarrollo del tema y del problema de la identidad cultural se desenvuelve en una secuencia didáctica. En la primera, se tratan los alcances operacionales que tienen las categorías de cultura, identidad, patrimonio cultural, tradición y cambio, y espejos y máscaras como conceptos útiles y necesarios en el marco de referencia teórico y empírico del presente estudio. Según sus contextos históricos, existen identidades locales, nacionales y latinoamericanas. Estos niveles analíticos son necesarios para una interpretación crítica de la identidad cultural de las personas y las comunidades, respecto de sí mismas y del territorio habitado.

En la parte final, se hace un recuento de los contenidos tratados y en las conclusiones se abren interrogantes en el contexto de la identidad local-nacional que están orientadas a destacar los sellos identitarios de las identidades culturales, como un desafío permanente en la sociedad.

El marco de referencias conceptuales

No sería posible comprender una introducción de la identidad cultural, si no aludimos a un conjunto de categorías operacionales que son necesarias para tejer una explicación plausible del marco teórico. Estas categorías operacionales le dan sentido lógico y científico a la presentación de un tema que los especialistas en la materia han calificado de complejo y elusivo. El tema implica dificultades implícitas por su carácter abstracto, pero a la vez concreto y efectivo; y por sus implicancias directas en la configuración y estructura social, especialmente, en los ámbitos locales. Lo anterior nos lleva a cuestionarnos sobre las definiciones operativas de la identidad y las identidades culturales. ¿Existen éstas como identidades homogéneas o heterogéneas en sus manifestaciones culturales, pasadas y presentes?

Identidad, identidades culturales

La primera exigencia es aproximarse a la definición de identidad, que en su acepción latina estricta significa “el mismo” o “lo mismo”. Usualmente, se usa en textos escritos como *ídem*, para referirse al nombre del autor o la autoría de una creación intelectual en la cita de un libro. Así, la palabra identidad proviene de *ídem* y en su acepción más consistente en el plano de la cultura se define como el “hecho de ser una persona o cosa, la misma que se supone (que es) o se busca” (RAE, 1992, p. 803). Es interesante la alusión a la idea de coherencia o consistencia de la identidad personal, por cuanto en muchas situaciones de las interacciones sociales existe discrepancia entre lo que se dice, los compromisos verbales, y lo que efectivamente ocurre en las relaciones interpersonales.

A su vez, existe una relación entre identidad personal y marca, por cuanto cada individuo como ser social en su trayectoria dentro de una comunidad deja una “huella” en el plano de su integración

objetiva e intersubjetiva, es decir, en su pertenencia cultural. El concepto de “marca” es significativo en su origen semántico y lingüístico. Dicha palabra proviene de la antigua lengua germánica europea, y originalmente significaba “provincia, territorio fronterizo”, es decir, una zona de contacto de poblaciones con culturas diferentes.

En el idioma español es pertinente señalar que “marca” en su acepción de concordancia es una “señal en una persona, animal o cosa para diferenciarla de otras, o para denotar su calidad, peso o tamaño” (RAE, 1992, p. 995). Claro, hoy ya no se marcan a las personas como en la época esclavista del tráfico infame del comercio de la población africana, pero la práctica de diferenciación por marcas es una cuestión fundamental del comercio transnacional en el mundo globalizado y sus cambios vertiginosos.

En un plano analítico de nivel superior, las identidades (personales) pueden ser contenidas en las siguientes interrogantes: ¿Quién eres para ti mismo y para tu entorno? ¿Qué significa hoy tu identidad en el mundo globalizado? ¿Cómo se puede justificar y fundamentar la necesidad de identidad propia en el contexto local y/o nacional?.

Para objetivar el tránsito de las identidades personales al plano de las identidades culturales, se hace necesario enfatizar el nivel del análisis sociológico, histórico y antropológico, ya que no es posible clasificar las identidades personales, sino el marco social y su respectiva mirada retrospectiva acerca de los orígenes de los pueblos y culturas chilenas. Esto se desenvuelve en el marco del pasado-presente de la historia y de los acontecimientos que están ocurriendo en la actualidad, como la activa y notoria corriente de inmigrantes establecidos en Chile, que incluye a población africana, asiática, europea y latinoamericana procedente de diversos países y regiones del planeta.

A partir de la definición de cultura, ofrecida en la Conferencia Mundial de Políticas Culturales en México (UNESCO, 1982)¹, es posible confirmar que los aspectos fundamentales de cultura están contenidos en los binomios “cultura material-cultura espiritual”, por una parte, y “cultura intelectual-cultura afectiva”, por otra parte. Asimismo, ofrecemos un mapa conceptual, cuya función didáctica es facilitar la aplicación operativa de la noción de “cultura” y compartir un mismo lenguaje definitorio, de uso común.

La ecuación “cultura material-inmaterial (o intangible)” nos permite señalar que el concepto de identidades culturales pertenece a la esfera de lo inmaterial o intangible, por cuanto las manifestaciones de las conductas humanas son universalmente las mismas en todo el globo, pero difieren sustancialmente en la manera de “ser y estar” en el mundo.

Las identidades culturales se expresan en la diversidad de culturas: las tradiciones, las costumbres y los ritos conforman los perfiles de las diferencias culturales en el globo terráqueo. Los europeos viven de un modo distinto de los pueblos del cercano oriente como los asiáticos y las personas del ancestro tribal africano. De la misma manera, los latinoamericanos tienen comportamientos sociales que difieren notoriamente de las costumbres anglosajonas, europeas o americanas del norte, por ejemplo, una de estas costumbres es la institución del compadrazgo.

¹ La cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social. Ésta engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales del ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo, hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de la cultura el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden.

¿Cómo se construyen las identidades culturales?

Las igualdades y las diferencias se levantan en términos relacionales, es decir, en la relación de “nosotros” y los “otros”. Esta situación surge cuando dos poblaciones de territorios contiguos o distantes establecen interacciones por motivos de cercanía, alianza, cooperación mutua o conflicto. El fenómeno se aprecia con nitidez entre los países fronterizos del cono sur de América, por la delimitación física de sus fronteras políticas y, comúnmente, por disputas territoriales. Este fenómeno se manifiesta también entre algunas ciudades del litoral chileno que dada su situación de contigüidad territorial, manifiestan diferencias en sus modos de vida o culturas, en sus tradiciones sociales. Es el caso de la ciudad de La Serena y el Puerto de Coquimbo en el litoral del centro norte chileno. Unos y otros se autoidentifican por su clara pertenencia territorial y, además, por sus diferencias en las personalidades sociales.

El otro eje fundamental para comprender con propiedad las identidades culturales se refiere a los términos históricos. Cualquier grupo de población se localiza en un espacio determinado y traza su memoria e historia, en conformidad con su trayectoria temporal. Así, la reproducción de sucesivas generaciones en un mismo territorio local permite la construcción de un pueblo o sociedad, y elabora determinadas tradiciones, usos y costumbres comunes. Además, esta reproducción levanta una historia de sí misma, un “discurso” o relato de los hechos, acontecimientos y sucesos que considera vitales en su existencia histórica y en su memoria social.

Esto es lo que ocurre con la identidad cultural chilena, una generalización identitaria, que nos sirve para distinguirnos del resto de las poblaciones latinoamericanas, por nuestro modo de hablar, de ser y de estar en los confines de América del sur, y por estar situados en un tiempo y espacio concretos. Tal situación es notoria cuando salimos del territorio nacional y compartimos con poblaciones extranjeras. El idioma y la variante dialectal chilena del español es una de las principales maneras en que se manifiesta la presencia de los chilenos en territorios extranjeros. En ocasiones, esta variante dialectal chilena es ininteligible a otros hablantes del español.

Existen nexos conceptuales profundos entre los términos relacionales y los términos históricos que nos permiten trascender la idea tradicional que existe para definir la identidad cultural conforme a la rutina dogmática del esencialismo y el fundamentalismo. Esta definición esencialista y fundamentalista está asociada con el argumento de que una identidad es fija, ya que no cambia en el tiempo, por lo que es de carácter estático. Por el contrario, se puede sostener que las identidades “están siendo”, porque las personas y las comunidades cambian en el devenir del tiempo y en el curso de la evolución de la vida.

De esta manera, los conceptos de identidad e historia son ejes fundamentales en el análisis de las identidades personales y las identidades culturales. En síntesis, son “procesos incesantes de identificación (soy igual a) y de diferenciación (soy distinto a). Las fronteras entre lo propio y lo ajeno son siempre porosas”. (Montecinos, 2003, pp. 18-19).

En términos de historia reciente, la teoría de que los chilenos son una nación homogénea, étnica y culturalmente, ha dado paso a una nueva versión explicativa que está asociada a la heterogeneidad étnica, por el reconocimiento reciente de nueve pueblos originarios, entre ellos la etnia diaguita, en el marco de un modelo de mezcla genética mestiza, por la presencia viva de herencia amerindia, española y africana, y las inmigraciones recientes de europeos, asiáticos y afrolatinoamericanos.

Las identidades culturales presentes en el territorio chileno son múltiples y variadas, porque diversas poblaciones humanas se han mezclado en el pasado histórico, a partir de un modelo de mes-

tizaje tri-híbrido, formado por el aporte biológico y cultural del amerindio, el caucásico y el africano en la raíz formativa de la cultura nacional chilena. Ciertamente, el mestizaje es asimétrico culturalmente, por cuanto predomina el componente hispánico a través de la lengua, los modos de vida, los usos y las costumbres. Sin embargo, las raíces indígenas son amplias y profundas, 9 pueblos originarios. Además, es posible visualizar algunos rasgos genéticos de la negada raíz africana.

Tradición y cambio

La historia de las personas o grupos sociales se puede clasificar en historias de duración corta, mediana y larga, existiendo parámetros diferentes para los países. Latinoamérica y Chile, en el continente americano, se han conceptualizado como nuevo mundo, por comparación contrastiva con el viejo mundo, el europeo.

Destacados investigadores han señalado que la constitución independiente de los países latinoamericanos en la primera etapa del siglo XIX nos remite a una historia joven o historia corta, algo más de 200 años. La historia de los países latinoamericanos no se puede comparar con las historias largas de China, que consta de 10,000 años de vida cultural; o de la misma vieja Europa, cuyos orígenes de vida urbana y cortesana se remontan a más de 5,000 años. La misma situación se puede apreciar en las civilizaciones del medio oriente, hoy devoradas por guerras fratricidas y la destrucción patrimonial. En la misma América andina, las poblaciones indígenas del centro norte de Chile se remontan a más de 2.000 años, considerando su nivel de sociedades agrícolas-ganaderas.

Sin embargo, cualquiera que sea el reloj del tiempo histórico y sus escalas cronológicas, todas las culturas y sociedades tienen tradiciones. Esto es, nuevas generaciones continúan con usos, costumbres y ritos de antepasados o ancestros fundadores. No obstante, inevitablemente, las nuevas generaciones introducen cambios en las culturas. Los cambios se pueden explicar, porque toda cultura requiere innovaciones, sea en el campo productivo, tecnológico, científico o social, pero especialmente por los procesos de adaptación a las cambiantes condiciones, regulaciones y dominios del mundo globalizado.

La dualidad tradición-cambio no siempre aparece nítida y transparente en el campo de los estudios históricos-culturales, porque el acento se pone más bien en la tradición que en los cambios y muchos publicistas enfatizan las prácticas tradicionales. Los cambios, alternativamente, son más invisibles en las estructuras sociales y los llevan adelante personas emprendedoras que observan la urgente necesidad de innovar, en función de las oportunidades ofrecidas en los diferentes espacios del mercado.

Un ejemplo paradigmático, pero casi invisible a nuestro modo de entender el fenómeno de la tradición-cambio, es reconocer el aporte de las culturas originarias en nuestro sincretismo cultural constitutivo y en la base cultural mestiza, la cual emerge con nuestra constitución como nación-estado, en el año 1810. En lenguaje simple, nos referimos a lo que se denomina “la vertiente vernácula de la identidad cultural chilena”. (Villalón, 2012)

¿Qué es la vertiente vernácula de la identidad cultural chilena?

Se trata, ni más ni menos, de “reconocer y poner en relieve los aportes de los pueblos indígenas en la identidad cultural chilena, que se ponen de manifiesto en el castellano hablado en Chile, en nuestra gastronomía, religiosidad popular, toponimia, música, emblemas patrios, en los cultivos agrícolas, en la medicina alternativa, entre otros” (Villalón, 2012, p. 53).

Para poner de manifiesto tales aportes, basta señalar algunos atributos de los aspectos culturales citados arriba. Así, en el castellano hablado en Chile, aparecen léxicos relacionados con el mapuchismo, tales como guarén, quiltro, cholgas, choro, piure, loco, picoroco, guata, guatón, guatearse, pote, pichula; peuco, chuncho, queltehue, laucha, guarén, quiltro, huemul, chuico, pilucho, pololo; así como el nombre de ciudades como Talca, Temuco, Curicó, Vitacura, Melipilla, entre otras muchas voces tomadas del mapundugun.

De origen quechua o aymara, tenemos guagua, china, cholo, guacho, suche, huaso, curcuncho, cancha, choclo, humita, cóndor, puma, porotos, callampa, chascón, chasquilla, palta, papa, pucho, pericote, chirimoya, charqui y muchas otras de uso común.

En la gastronomía, la cazuela, el curanto, el pulmay, el charquicán, la carbonada. La actual revalorización de las cocinas de tradición indígena demuestra las corrientes de sincretismo cultural, en el plano de poner en valor productos alimenticios de origen americano y chileno en el desarrollo de la llamada cocina-fusión. En la medicina alternativa, la sabiduría y conocimientos de los curanderos nativos está estrechamente relacionada con recetas y medicamentos naturales, con la aplicación de yerbas e infusiones destinadas a sanar enfermedades y problemas de salud. Los y las machis mapuches y los yatires aymaras son especialistas de sanación, cuya función crecientemente es reconocida por la medicina occidental y en ocasiones, como en la región de Araucanía, comparten espacios sanitarios.

En el área de la religiosidad popular, el culto de las animitas, los bailes de chinos de Andacollo o las cofradías de danza en La Tirana y en el desierto de Tarapacá ponen de manifiesto la vigencia de los procesos de re-etnificación de los pueblos originarios de Chile, con plena vigencia en la actualidad. Las huellas del sincretismo y del mestizaje cultural en el ámbito de la música son relevantes en la geografía musical chilena. El cancionero de Violeta Parra, Margot Loyola, Víctor Jara y tantos otros cultores del folclor nacional son expresiones de la singularidad nuestra en un contexto afín a los sonidos latinoamericanos.

El listado de aspectos del sincretismo cultural chileno, en los ejemplos citados de Villalón (2012), es suficiente para dar cuenta de las raíces culturales indígenas, presentes en la vigencia del modelo cultural mestizo, chileno y latinoamericano.

Espejos y máscaras

Examinados algunos significados y cuestiones fundamentales relativas a la identidad cultural, sus contenidos semánticos y los contextos socio-históricos que explican su vigencia y proyección futura, es necesaria una recapitulación sintética y global para pasar de la identidad del “yo” a la identidad del “nosotros”.

Para lo cual, recurrimos a la analogía metafórica de “espejos y máscaras”, es decir, de examinar la función de los espejos, que devuelven en imágenes las figuras de nosotros mismos. En cambio, las máscaras indican el ocultamiento de la identidad, la negación de su existencia, por la sobre posición de otra identidad en la cara. Habitualmente, se usa en ocasiones especiales de fiestas y jolgorios, en los carnavales, porque a la vez, muestra y oculta. En las culturas andinas y las europeas occidentales, las máscaras tiene que ver con los días de carnaval, en que se invierte el orden establecido y las personas pueden crear y representar otra identidad, sin ser sancionados o reprimidos por adoptar una determinada representación carnavalesca.

En la introducción del artículo, se ha compartido la hipótesis de trabajo de que la identidad es el primer derecho que asiste a las personas, porque si se borra, casi desaparecemos del mapa de las interacciones de una comunidad y disminuye notablemente la autoestima personal y comunitaria. Efectiva-

mente, la identidad le da “sentido” al “ser-estar”, al ejercicio del “estar siendo”, por la dimensión siempre “inacabada” de los proyectos de vida.

No es posible ofrecer una versión simplista de la identidad y de las identidades culturales, debido a los contextos históricos-sociales en los cuales emergen, se desarrollan y sintetizan, en un movimiento o flujos incesantes de energías sociales presentes en los ámbitos locales, regionales o nacionales.

Algunas conclusiones preliminares a través de interrogantes

Un primer asunto está en referirnos al tránsito del “yo” al “nosotros”, tal como se ofrece en la siguiente cita:

En particular, está la cuestión de cómo el “yo” se convierte en “nosotros”. Esto cobra especial importancia no solamente con respecto a cómo unas poblaciones dispersas o divididas pueden llegar a considerarse como miembros de una colectividad llamada nación, sino también en relación con la forma en que los intelectuales se encuentran en posición de articular, en el nombre de otros individuos, aquel poderoso “nosotros identificador” (Rowe y Schelling, 1991, p. 195).

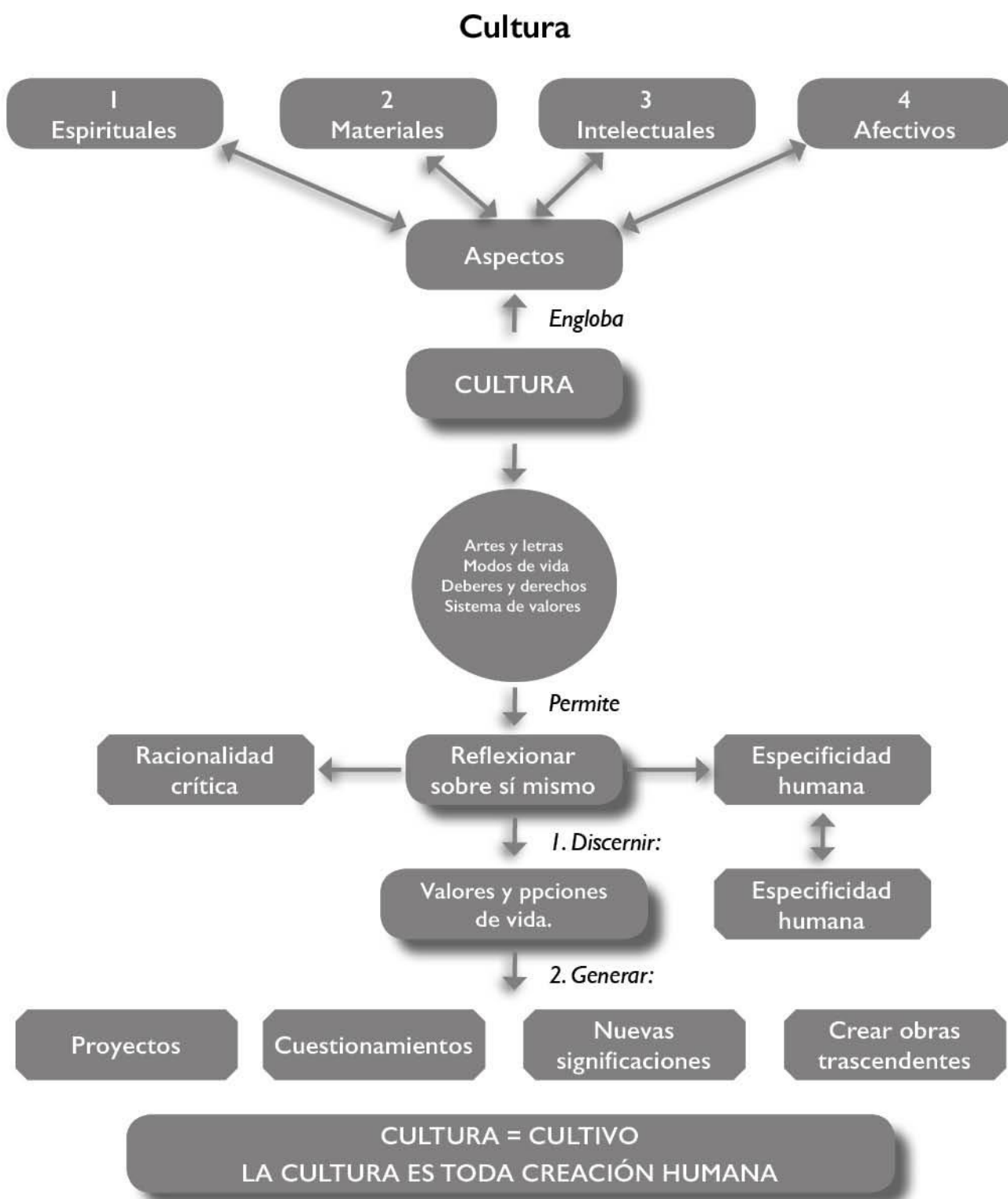
Por tanto, a partir de la cita arriba reseñada, surge la enorme importancia de preguntarnos sobre el “nosotros”, los nacionales-locales, desde el punto de vista del plural, en tercera persona gramatical. Las interrogantes que a continuación se formulan están orientadas a generar una activa reflexión en el nivel personal y, especialmente, en el ámbito de grupos de trabajos o talleres abiertos al pensamiento crítico.

¿Qué es Chile como nación? ¿Cómo, cuándo y por qué se hizo necesario construir el sentimiento nacional y regional? ¿Quiénes incidieron en dar substancia discursiva a la personalidad y el carácter de los chilenos, en términos nacionales, regionales y locales? ¿Qué papel jugaron los vecinos de provincias fronterizas como las nuestras en dar sentido y proyección futura a la nación centralista y centralizada chilena, a pesar de los profundos sentimientos regionalistas de comienzos del siglo XIX? ¿Tuvo la Asamblea Provincial de Coquimbo (1923-1928), imbuida en los principios del federalismo, algo que ver en la decisión de constituir un estado unitario y centralizado? ¿Los intelectuales del siglo XIX, configuraron el sentimiento de pertenencia a la patria? ¿Ha cambiado la composición del “nosotros” en los siglos XIX, XX y XXI con la presencia dominante y creciente de la sociedad global?

¿Quiénes han modelado las identidades locales en la región de Coquimbo, en cuanto a sujetos históricos? ¿Cuál es la importancia del paisaje patrimonial, de los recursos naturales y de los ambientes ecológicos en la conformación del sentimiento de identidad local? ¿Qué papel juegan los acuerdos y los conflictos en la existencia y supervivencia de las identidades? ¿Cuáles son las identidades y variedades de la cultura popular en la región de Coquimbo?

Las anteriores son algunas interrogantes posibles de formular al momento de caracterizar el patrimonio cultural local y enunciar la problemática de los “sellos de identidad”, personales, grupales y comunitarios en un contexto nacional.

Tales preguntas, son necesarias de enunciar como preguntas abiertas para dialogar y reflexionar sobre la importancia decisiva que tiene la construcción de la identidad cultural, personal/ plural, en los proyectos de administración y gestión cultural. Desde luego, se levantan desde una perspectiva identitaria, la que “uno está llamado a ser”, en las palabras de Fidel Sepúlveda Llanos.



Fuente: Elaboración propia a partir de la definición de cultura (UNESCO).

Bibliografía

- ☞ DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, Real Academia Española, Vigésima Primera Edición, Editorial Espasa –Calpe, Madrid, España, 1982.
- ☞ MONTECINO AGUIRRE, SONIA. Con la colaboración de Luz Phillipi, Diego Artigas, Alexandra Obach. *MITOS de CHILE*. Diccionario de Seres, Magias y Encantos, Editorial Sudamericana, Biblioteca del Bicentenario, Editorial Random House Mondadori, S.A, Santiago, Chile, 2003.
- ☞ ROWE, WILLIAM & SCHELLING, VIVIAN. *MEMORIA y MODERNIDAD. Cultura Popular en América Latina*. Colección Los Noventa, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Editorial Grijalbo, Impreso en México, D.F, 1993.
- ☞ SEPÚLVEDA LLANOS, FIDEL. *PATRIMONIO, IDENTIDAD, TRADICIÓN Y CREATIVIDAD*. Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, DIBAM, El Patrimonio de Chile, Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, Santiago, Chile, 2015.
- ☞ UNESCO, Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México, D.F, 26 de Julio – 6 de agosto, 1982.
- ☞ UNESCO. DEFINICIÓN DE CULTURA. En Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales, México, D. F, 26 de Julio- 6 de Agosto, 1982.
- ☞ VILLALÓN PÉREZ, CARLOS. *LA VERTIENTE VERNACULAR EN LA IDENTIDAD CULTURAL CHILENA*. En *Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios de Chile en el Bicentenario 1810/2010*. Facultad de Humanidades/Universidad de Ciencias de la Educación de Playa Ancha, Centro de Estudios de Lenguas de Tradición Oral (Celto), Valparaíso, Chile, 2012.



Jaime Roberto Montes Miranda

El Doctor Jaime Montes es licenciado en Filosofía por la Universidad de Concepción (Chile) en 1979. Estudió el programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE): "Programa de estudios avanzados en investigación educacional", de 1988 a 1989. Obtuvo el Doctorado en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid en 1986. Cursó dos Post-Doctorados: En el año 2000 en la Universidad de Berkeley, California, Estados Unidos y el otro en 2001 en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en Madrid, España. Desde 1979 desempeña sus labores en la Universidad de La Serena, Chile. Actualmente coordina el área de filosofía y es el encargado del área de interculturalidad. Fundador y Director del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos en la misma Universidad, desde 2008 y en la actualidad.



“Pensar es caminar: etnofilosofía y religiosidad popular”

“Thinking is walking: ethno-philosophy and popular religiosity”

Jaime Roberto Montes Miranda / jmontes@userena.cl
Facultad de Humanidades. Departamento de Educación.
Universidad de La Serena. Chile.

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2017
Fecha de aceptación: 13 de marzo de 2017

Resumen

Pensamos que es preciso abordar el tema de la religiosidad popular desde una situación igualmente marginal, esto es, atreviéndonos a pensar estas expresiones populares desde la vivencia y el diálogo intercultural, más que de la objetividad el estudio científico. De este modo, tanto la musicología, la teología y la filosofía podrían testimoniar un acceso nuevo, pero valioso, al mundo de la religiosidad popular desde las vivencias mismas del pueblo. Hay antecedentes de viajes similares, como los que realiza el filósofo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979) quien se sirve de la antropología para vincular exitosamente la actividad filosófica con el trabajo de campo en sus estudios en el altiplano peruano-boliviano. Por ahí va también nuestra intención.

Palabras clave: Filosofía, Etno-filosofía, Identidad latinoamericana.

Abstract

We think that it is necessary to approach the subject of popular religiosity from an equally marginal situation that is, daring to think these popular expressions from the experience and intercultural dialogue, rather than from the objectivity of scientific study. In this way, musicology, theology and philosophy could witness a new but valuable access to the world of popular religiosity from the very experiences of the people. There is a history of similar trips, such as those made by the Argentine philosopher Rodolfo Kusch (1922-1979) who uses anthropology to successfully link the philosophical activity with the fieldwork in his studies in the Peruvian-Bolivian altiplano. That is also our intention.

Keywords: *Philosophy, Ethno-philosophy, Latin American identity.*

Introducción

La siguiente presentación apunta a un hecho coyuntural: la nominación por la UNESCO de Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, a los Bailes Chinos de la Virgen de Andacollo (IV Región-Provincia de Coquimbo - Chile). Los Bailes vienen bailando a la Virgen desde el siglo XVI. Se constituyen al margen de la cultura oficial y constituyen una expresión autónoma de cultura popular en contexto chileno. La condición marginal de los Bailes hace que no se hayan realizado muchos estudios en torno a su particular manifestación, aunque los hay y buenos. Sin embargo, la filosofía académica se ha mantenido al margen de esta expresión popular. Pensamos que la riqueza de la expresión “etno-filosofía” puede venir a llenar ese “vacío intercultural”.

I.- Antecedentes.

Para sorpresa de muchos, la UNESCO declaró a los Bailes Chinos de la Virgen, PATRIMONIO CULTURAL INMATERIAL DE LA HUMANIDAD, el 26 de noviembre del año 2014. Los Bailes Chinos son hermandades (de extracción popular en su origen y sigue siendo mayoría), que le bailan a la Virgen en las fiestas anuales, haciendo uso de sus propios instrumentos. Se podría decir que la totalidad de los pueblos de nuestra región tienen una vez al año una fiesta religiosa masiva en honor a la Virgen y a los Santos Patronos del lugar, por lo que cada fin de semana se celebra una o más fiestas religiosas en pueblos de la región. La más importante de todas y la primera en antigüedad es la Fiesta de Andacollo. Andacollo es un pueblo minero que se encuentra a mil metros sobre el nivel del mar, cerca de nuestra ciudad, sobre una montaña muy escarpada. Hoy, convertido en comuna, Andacollo posee dos grandes basílicas y celebra dos fiestas anuales para homenajear a la Virgen, Nuestra Señora del Rosario de Andacollo: en octubre la Fiesta Chica (que es grande), y en diciembre para Navidades la Fiesta Grande (que es inmensamente grande), recibiendo peregrinos de todo el país y el extranjero. Es también el momento en que se congregan la casi totalidad de los bailes, provenientes de todas las regiones centrales del país, incluyendo algunas coreografías nortinas y argentinas. Casi todos quienes asisten a estas fiestas le deben favores a la Virgen y pagan “mandas” por esos favores concedidos. Esas mandas van desde caminar a pie largos kilómetros hasta el Santuario, hacerse o hacer a sus hijos parte de los bailes, y realizar para ello todos los

sacrificios que sean necesarios. Desde ese punto de vista, todos los peregrinos reconocen explícitamente el talante milagroso de la Virgen y los Santos.

Los Bailes Chinos, son hermandades de músicos-bailarines que desde tiempos inmemoriales se juntan a bailar a la Virgen en las fiestas señaladas. Se dice que desde los orígenes de la Colonia (1582) ya existen testimonios de estos bailes llevados adelante por los indígenas de la región. El baile, tal como lo conocemos hoy, constituye un ritual sincrético que aúna lo prehispánico con lo hispánico-cristiano y como tal, no se ajusta completamente a los predicamentos de la Iglesia. Para todos los efectos, los bailes chinos mantienen hasta hoy bastante autonomía en su organización y despliegue ritual. Se trata de organizaciones eminentemente populares y reflejan el sentir del pueblo religioso, y el pueblo tiene su propia forma de rendirle culto a sus divinidades.

Las fiestas se inician con el saludo a la Virgen por parte de los principales representantes de los bailes, sigue la misa, para después dar paso a la procesión y finalmente la despedida.

En la actualidad, junto a los bailes chinos propiamente tales, bailan otra serie de fraternidades que se han ido sumando a través del tiempo, entre las que destacan los indios (sioux, pieles rojas, tobas, etc.), turbantes, danzantes, morenadas, y un largo etcétera. Las nuevas migraciones comienzan a participar también con formas exóticas de baile religioso.

Esto que se dice aquí en poquísimas palabras constituye una de las expresiones más complejas de la cultura popular chilena, tanto por la diversidad de sus manifestaciones como por sus formas autóctonas de organización y proyección en el tiempo. Gran parte del éxito de estas cofradías de bailes lo obtienen precisamente de haberse consolidado como expresión autónoma de religiosidad popular, a la cual ni la Iglesia con todo su poder tiene acceso e influencias.

Desarrollo

2.- Proyecto.

Nos llamó la atención que el gobierno regional de nuestra ciudad no celebrara esta declaración de la UNESCO. Aparentemente, la fiesta religiosa, a pesar de su altísimo nivel de convocatoria ciudadana, sigue vinculada más a lo religioso que a lo cultural y, por lo mismo, más próxima a la Iglesia que al gobierno. Pero, por sentirse también la Iglesia un poco al margen de la fiesta en sí, la nominación de la UNESCO pasó, como se dice en Chile, 'sin pena ni gloria'. Esto ya engloba muchas preguntas: ¿Será que otra vez nos encontramos con la tradicional oposición entre civilización y barbarie? ¿O entre saber culto y saber popular? Estas eran preguntas que no podían quedar al margen de una reflexión filosófica sobre religiosidad o religión popular. Al parecer, para muchos sigue siendo la fiesta una cosa de indios.

Por ello, un grupo de académicos de la Universidad de La Serena, nos propusimos elaborar un proyecto de investigación en torno a la fiesta misma con toda la variedad de sus expresiones (música, identidad, cosmovisión, religiosidad). Se trataba de un trabajo interdisciplinario que al menos englobara tres disciplinas: la teología (presionando hacia una etno-teología), la filosofía (presionando hacia una etno-filosofía) y la etnomusicología, la única de las tres que tiene bien ganado su status epistemológico.

Se trata de avanzar en el conocimiento de esa realidad esquiva que es la fiesta religiosa popular con sus chinos músicos danzantes que le vienen bailando a la Virgen desde hace centurias con o sin la anuencia del "hombre blanco", pero también se trata de ir definiendo "en el camino" la orientación

“etno” de nuestras disciplinas, una vertiente epistemológica insoslayable. Lo que sí tenemos bastante claro antes de iniciar el camino es que “hay que hacer” el camino, esto es, hay que ponerse el hábito del antropólogo y subir caminando la montaña. Y el hábito del antropólogo contempla la grabadora, la máquina fotográfica y la bitácora de viaje.

Le hemos puesto un nombre a este proyecto: “Identidad y cosmovisión intercultural en la Región de Coquimbo [Chile], a través de las expresiones músico-dancísticas de la Religiosidad Popular”. Como propósito central agregamos: “realizar un sondeo preliminar que nos aproxime a distinguir elementos y aspectos de los diferentes actores protagónicos de la religiosidad popular de la Región de Coquimbo [que es la nuestra en donde estos bailes se originaron], y que nos permita, a su vez, identificar una identidad ligada a una cosmovisión intercultural, reconociendo el interactuar de tradiciones ancestrales prehispánicas, coloniales cristiana-católicas hispanas, y criollas maduradas en el tiempo republicano; conservadas a pesar de la dictadura, a pesar de la modernización, la modernidad, la postmodernidad, y la era actual de la globalización”. Como pueden ver se trata de un propósito modesto que tiene por fin hacer algo relevante: abandonar nuestras oficinas e ir a observar y participar en la construcción de sentido que significa estar allí, en medio de la gente, entre la música y el aroma de incienso, entre la multitud de comerciantes y los turistas que interrumpen incesantemente la procesión con su manía por la fotografía perfecta. Claro está que esa manía le impide ver lo más importante: la dimensión sagrada del evento, su sentido más fundamental.

Conclusión

3.- Hacia una Etno-Filosofía.

Por el momento hacemos un uso libre del término, mientras caminamos en aras de su propia definición. Para enfrentar directamente este tema con mirada filosófica, lo primero será preguntar por la pertinencia misma de este preguntar.

Nosotros, profesores de filosofía que enseñamos el pensamiento de Platón y Aristóteles en la Universidad, que poco o nada preguntamos por el fondo de sabiduría que existe en nuestra América, nos preguntamos si la filosofía tiene algo que decir frente a esta nominación de la UNESCO. Nos preguntamos si entre el pensamiento de los grandes filósofos y las ‘mandas’ de los promesantes que le bailan a la virgen existe un puente que pueda ayudar a comprender ambas manifestaciones espirituales. La pregunta pone en diálogo fecundo ambos saberes: la filosofía que pregunta por el ser (la identidad) y la antropología que nos pone en contacto directo con ese pueblo creyente, quien, por otro lado, es portador de esa verdad con más o menos conciencia explícita.

La filosofía, tradicionalmente se ha servido de palabras gruesas para descalificar al mundo popular e indígena. La palabra “mito” ha funcionado en innumerables ocasiones como una cortina que impide pensar América. Los resabios positivistas de esa expresión todavía pululan entre nosotros haciendo difícil el acceso a esa América profunda de que nos hablara Rodolfo Kusch (1922-1979)¹ en su dilatada

¹ Pensador argentino de quien Eduardo Azcuy dijo lo siguiente: “Rodolfo Kusch constituye una figura ineludible en el horizonte latinoamericano actual, donde se perfila una encrucijada decisiva para nuestros países: asumir, preservar y revitalizar la identidad cultural y el destino histórico del subcontinente o exponernos al vaciamiento progresivo, la disgregación y el deterioro. La lección de Kusch conjuga una incitación filosófica y un gesto vital. Desde sus primeros trabajos se fue centrando en el auto-reconocimiento del ser americano, al que concibió con los rasgos de su particularísimo ‘estar en el mundo’. Su invitación a pensar a América y pensar, asimismo, desde América y en americano, lejos de constituir una presunción localista significa una reivindicación del pensar mismo concebido como acto genuino y universalizante. Por histórica paradoja ese pensar americano se convierte así, en esta hora de crisis para la humanidad, en un pensar para el mundo” (Azcuy, Eduardo, A. (Comp.): Kusch y el pensar desde América. Centro de Estudios Latinoamericanos. Editorial Fernando García Cambeiro, Prólogo, p.7).

trayectoria filosófica.

Kusch le impone al filósofo latinoamericano la tarea de iniciar el ascenso de la montaña, cosa que él hizo acompañado de su fiel grabadora. Pero también impuso algunas exigencias. El filósofo que quiera asumir el ascenso, acompañando a los promesantes durante las fiestas, tendrá que dejar atrás una gran cantidad de prejuicios fuertemente arraigados en su mente racionalista y eurocentrista. Tendrá además que renunciar a esas categorías que le ordenaban el mundo en la gran ciudad para abrirse a la experiencia de lo nuevo y originario. Tendrá que dejar de lado la postura del turista que se saca fotos ante la presencia de la virgen y tendrá que atender al misterio que allí se plasma y para el cual no hay palabras. Un 'exceso de intuición' que siempre excede lo que puedan decir nuestras pobres palabras. Sin duda, la filosofía tendrá que familiarizarse con el misterio si quiere poder decir y pensar algo sobre lo que acontece en el espacio sagrado de la ofrenda.

Esa filosofía que así se desprende del mundo de los objetos y del lenguaje de los objetos tendrá que hacerse etnofilosofía. Con ello, no deja de ser filosofía, pues su nivel de preguntas permanece en lo propio, en la 'pregunta por el ser', por decir algo que tal vez no calce exactamente con aquella experiencia. Pero se hace etno en su metodología, porque necesita de la grabadora y la bitácora, la cual tendrá que adecuar a sus propios intereses. Una etnofilosofía privilegia el trabajo de campo y el diálogo con los protagonistas, para atender a lo que allí se manifiesta. Esta etnofilosofía se hace también fenomenológica porque se vuelve hacia experiencias originarias, dadoras de sentido de todo cuanto es. Va a la raíz, al fundamento.

Esta filosofía etno se abre a otras disciplinas que buscan parecida inspiración: la etno-teología e incluso la etno-etnología, porque mientras la antropología se mueva dentro de lo sabido (después de todo ella es parte de eso que llamamos 'ciencias sociales') no logrará dar en lo central, manteniéndose a lo sumo en el inventario de datos y 'hechos' científicamente relevantes. Pero ir al 'fondo' de América, a la alta montaña o a la profundidad del valle o la selva, supone una suerte de despojo categorial hasta donde esto sea posible. Es un camino de interculturalidad, de descubrimiento y asombro permanente. No sabemos exactamente si lo que resulte de todo esto se pueda todavía seguir llamando 'filosofía' más allá de lo que pueda significar en su sentido etimológico de amor a la sabiduría.

Por ello, esta etnofilosofía es trans-disciplinaria en cuanto abarca conocimientos de frontera (que llamamos 'diálogo intercultural') más dirigidos a la fundación común de un campo de luz (de allí viene la expresión 'fenomenología') que a la comprensión científica (objetivista-positivista) del mundo. Desde este punto de vista, si hablamos de 'interdisciplina' lo hacemos por esta raíz 'etno' que vincula. Pero también lo 'etno' permite compartir el camino, como los promesantes suben las montañas acompañados. Esta trans-disciplinariedad tiene que ver precisamente con el 'trans' como excedencia. El trans como excedencia implica que el filósofo en el viaje también hace teología y el teólogo, en el viaje, también filosofa. Y significa también, que ni filosofía ni teología abarcan la totalidad de lo allí manifestado, como cuando el chino le canta a la Virgen o el cantor le guitarra a la Virgen. Las veces que me ha tocado asistir a estos eventos me he quedado sin palabras y eso le debe decir algo a la filosofía. Pensar a la altura de la realidad supone hacer experiencias para las que uno no está acostumbrado y que por momentos parecieran quedar definitivamente inalcanzables.

4.- La verdad de nuestra américa profunda.

Pensamos que estamos ante lo fácil y comprensible de suyo (ciencia) o ante lo difícil, todo lo difícil que consiste en tratar con el misterio de la fe (religión). En el fondo es una decisión, como decía Kusch. El problema es que el misterio pide todo de nosotros y nos pone en dirección a un 'hacia' ('trans') inagotable y por momentos intransferible. Este sendero no conduce a un 'saber' científico, sino a una 'sabiduría' de vida que es lo que encontramos en el fondo de América. Una sabiduría que al habitante de la gran ciudad le falta, obviamente. Una sabiduría de la 'religación', de la 'identidad', de la 'solidaridad', de la 'comunidad'.

Filosofía no es ciencia, pero una etnofilosofía lo es mucho menos. Es un camino de ascensión y de participación. Aun así, no regresamos con las manos vacías. Traemos con nosotros nuevas palabras que configuran nuevos significados, que pueden luego articular nuevos sentidos. El trabajo de Kusch es en esto absolutamente ejemplar. Kusch bajó de la montaña con un arsenal de palabras nuevas que articularon toda una filosofía de la montaña, una filosofía quechua y aymara. Ambos conceptos están absolutamente reñidos con la filosofía que se enseña en la academia. Es fácil descubrir en los libros de textos expresiones que reducen el saber popular a superstición y mito. Decir que hay una filosofía allí donde bailan los chinos de la Virgen pareciera ser una expresión irresponsable. La filosofía es griega. Todos lo saben.

Pero, con independencia del juicio académico, allí en la mitad de la fiesta religiosa hay un 'saber (sabiduría) del ser' y el pueblo sabe decir ese 'ser'. Lo que Kusch descubre en el altiplano es una racionalidad distinta a la del racionalismo europeo. Él habla de 'seminalidad' o de 'razón seminal'. Eso dice relación directa con la irrupción de un mundo sagrado. La 'racionalidad de lo sagrado' impregna la vida de nuestro hombre del campo. Y no hay manera de comprender ese 'mundo' si no ingresamos respetuosamente en él. Kusch reprende al estudiante que se ríe de un campesino por preferir el ritual ancestral de sus antepasados al ingenio tecnológico importado de Occidente. El estudiante dice que el indio es un bárbaro, pero no se da la molestia de preguntarse por el fundamento de esa elección. Kusch, como todo auténtico maestro, le muestra el camino por donde llegar al sentido de esa acción. Entonces el estudiante aprende varias cosas. Aprende un estilo de pensar ajeno a su estilo de pensar, pero aprende también a ser respetuoso.

Quizás el concepto más famoso que trajo Kusch de la montaña es el concepto de ESTAR. Kusch caracteriza el mundo interior de América con la expresión ESTAR. Frente al SER de Europa, Kusch opone el ESTAR de América. Lo propio de la América profunda es el ESTAR, como así también el de la África profunda, el de la Asia profunda, etc. Es lo propio del hombre. Estar es estar arraigado a una tierra en diálogo con lo trascendente (fundamento) y con sus semejantes en la comunidad de hombres y mujeres. Es lo que llamamos "pueblo", nuestro pueblo latinoamericano.

Nosotros pensamos emular a Kusch y bajar de la montaña con un lenguaje parecido que ayude a decir ese acontecimiento que se sucede cada día domingo en algún pueblo de nuestra región y que en el fondo permanece siempre rodeado de misterio y de sentido. Porque en ese mundo popular se siguen sucediendo los milagros y todavía no somos capaces de asumir de nuestra particular racionalidad cientificista esa palpable verdad popular latinoamericana.

Aunque se trata de una investigación en curso, esperamos encontrar elementos de identidad y participación comunitaria asociados a una fuente de sabiduría ancestral de la cual, pensamos, estamos faltos. Así también, a través del diálogo es posible re-construir un puente entre los estudios académicos y la cultura popular que hasta hoy permanece al margen, olvidada y, lo que es más lamentable, en muchos casos denigrada.

Bibliografía

Entre la bibliografía más importante al respecto se encuentra una obra central: *“Será hasta la vuelta de año. Bailes chinos, festividades y religiosidad popular en el norte chico”*. Autores: Rafael Contreras y Daniel González. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile, 2014. Se encuentra en internet en: <http://www.cultura.gob.cl/bailes-chinos-libro/>

Para la obra de Rodolfo Kusch, véase su *Obra Completa* (4 vols.). Fundación Ross, Buenos Aires, Argentina, 2000.

Sobre el tema de Etno-Filosofía, tengo dos artículos de pronta publicación en Revistas Especializadas. “Rodolfo Kusch y el pensar desde América. Centro de Estudios Latinoamericanos. Editorial Fernando García Cambeiro, Prólogo, p.7).

Educación



De She Paused 4 Thought - Street Art Around Santiago, CC BY 2.0,
<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=40172567>



Florentino Pérez Pérez

Profesor de profesión, ha desempeñado diversos cargos públicos, como Secretario Académico de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas (UNICACH), también ha ocupado diversos puestos en la Secretaría de Educación. Escritor del libro “Modelo de Intervención Pedagógica para la Construcción de la Ciudadanía en Chiapas”, en el cual, la educación es un factor esencial en el diseño de una nueva cultura cívica y la construcción de la ciudadanía chiapaneca.

La importancia del arte y la cultura en la formación de sujetos autónomos: una reflexión de sus implicaciones epistemológicas.

The importance of art and culture in the formation of autonomous subjects: a reflection of their epistemological implications.

*Florentino Pérez Pérez / florentinopp@hotmail.com
Secretaría de Educación del Estado de Chiapas
Académico Visitante del Cresur*

*Fecha de recepción: 27 de febrero de 2017
Fecha de aceptación: 15 de marzo de 2017*

Esta posición metodológica se apoya en la convicción de que no es posible apreciar un nuevo elemento de saber sin establecer la red de preguntas y de problemas a la cual este elemento pretende aportar solución.

El conocimiento adquirió en su desarrollo y sus ‘hiper-especializaciones’ una patología y necesita ‘curarse’.

Edgar Morin

Guy Le Gaufey

Resumen

Los propósitos de estas reflexiones son destacar la importancia del arte y la cultura en la formación de sujetos autónomos y sus implicaciones epistemológicas. La postura epistémica que asume se sustenta en un corpus conceptual que busca superar las separaciones disciplinares tradicionales y las falsas fronteras del conocimiento,

a partir de una visión holística que evite la fragmentación del saber y del pensamiento, o las visiones unidimensionales de la realidad, que sostiene el paradigma del positivismo que deviene de la concepción cartesiana que separa cuerpo y mente, espíritu y materia.

Palabras clave: arte, cultura, sujeto, sujeto autónomo, implicaciones humanas, periplo.

Abstract

The purposes of these reflections are to emphasize the importance of art and culture to create autonomous subjects and epistemological implications. The epistemic approach is based on a conceptual corpus that seeks to overcome the traditional disciplinary separations and the false borders of knowledge, based on a holistic vision that avoids the fragmentation of knowledge and thought; and the unidimensional visions of reality, which hold the positivism that comes from the Cartesian conception which separates body and mind, spirit and matter.

Keywords: Art, culture, subject, autonomous subject, human implications, periplo.

Introducción

Rincón¹ (2009) dice que desde la ilustración el razonamiento cartesiano ha imperado; de esta forma, en el mundo occidental, esta manera de pensar mayoritariamente se ha dado en la elaboración de conocimiento, la construcción del pensamiento y la producción de tecnología.

Por su parte, Maslow² sostiene que la experiencia artística es la que permite estimular el crecimiento completo de los seres humanos y expresa que:

El arte es un poderoso argumento que facilita el hecho de re-descubrir dimensiones impensadas y desconocidas de la propia humanidad, lo que contribuye a vernos como un Todo, que de la mano de la contradicción, pone en evidencia y nos allana el acceso al verdadero sentido de vida. ¿Cuáles serían las experiencias sublimes?, sino aquellas que tienen un poder formativo sobresaliente, que se graban en la memoria afectiva como un verdadero hito en la vida, y son indelebles a pesar del paso del tiempo (Pozzoli, 2012, p. 17 y 18)

¿Cómo aprehender esta realidad en la perspectiva de concebirla como una totalidad, y re-descubrir dimensiones impensadas y desconocidas de la propia humanidad?

En su relación con el mundo, los sujetos establecen vínculos con su realidad; la recrean y la representan de diversas formas. Estos productos y manifestaciones de la actividad humana -mediante la cual se in

¹ Ver Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2014). Rizoma, México: Editorial FONTAMARA, p. 7

² Citado en Pozzoli, María Teresa (2012) Arte, Belleza y Espiritualidad desde el pensamiento complejo. Centro Mohammed VI para el diálogo de civilizaciones, Coquimbo-Chile.

terpreta lo real o lo imaginado- y se objetivizan en diferentes lenguajes: lingüísticos, plásticos, sonoros y devienen en expresiones artísticas.

La aprehensión de este conjunto de conocimientos que permite desarrollar un juicio crítico a través de las facultades intelectuales, se define como cultura³; mientras que un sujeto autónomo es aquel que tiene la capacidad de decidir por sí mismo y asumirse como constructor de realidades sociales.

¿Cómo establecer vasos comunicantes entre las dimensiones del arte, la cultura y formación de sujetos autónomos?

En el abordaje de este tema-problema encontramos las siguientes tensiones: ¿Cómo involucrar al arte y la cultura en los procesos formativos de los sujetos, para ampliar su horizonte y construir proyectos de vida, en libertad con ética y estética?, ¿cómo propiciar que el sistema educativo sea un espacio no para la sumisión y obediencia, sino para la creatividad e imaginación?, ¿cómo romper con las visiones teológicas del destino manifiesto, de la obediencia y prohibición de no comer del árbol de la vida?, ¿el pecado original inhibe el deseo de conocer y construir otras rutas del saber?

¿Cómo aprender a pensar desde otro lugar, en donde la presencia del dogma, de lo eterno se desestructure y, con otra lógica de pensamiento que deleve la naturaleza cambiante, efímera de los objetos y sujetos que desde el pensamiento de los filósofos presocráticos ya se advertía? Estas y otras interrogantes han estado presentes en las cosmogonías y cosmovisiones de las diferentes culturas en la historia de la humanidad.

Los caminos que emprendamos para abordar estas tensiones nos permitirán quedarnos en un paradigma epistemológico o buscar nuevas rutas que nos dejen aprehender la realidad desde otro lugar⁴.

Desarrollo

La visión occidental judeocristiana del conocimiento

En la visión occidental judeocristiana, los llamados libros sagrados⁵ son la matriz del pensamiento dogmático. Sobre esta concepción, John Milton⁶ (1986) escribe:

Cuando el mensajero divino previene al hombre de no comer del árbol de la ciencia y restringir su apetito al árbol de la vida. No indagar, no preguntar, no curiosear en los arcanos del universo, no dudar de la palabra y verdades absolutas, no infringir las leyes del creador por más caprichosas, absurdas e ininteligibles que parezcan (...) el juicio radica en la obediencia, en la renuncia al saber y a la crítica, pero sobre todo a la duda y a la tentación del fruto prohibido (Milton, 1986, p. 348-349).

3 Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. <http://dle.rae.es>

4 Ver a Carrillo Guach, Hans, Enfoques epistemológicos en algunos paradigmas de la sociología clásica: Breves apuntes Opción [en línea] 2011, 27 (septiembre-diciembre): [Fecha de consulta: 18 de abril de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31021901004>> ISSN 1012-1587

5 Nos referimos a la Biblia y a las narraciones contenidas en ella que es la piedra angular del dogma cristiano.

6 John Milton (1986). El paraíso perdido, Cátedra, Madrid.

En su relación con el mundo, los sujetos establecen vínculos con su realidad; la recrean y la representan de diversas formas. Estos productos y manifestaciones de la actividad humana -mediante la cual se interpreta lo real o lo imaginado- y se objetivizan en diferentes lenguajes: lingüísticos, plásticos, sonoros y devienen en expresiones artísticas.

En esta concepción, el conocimiento es una verdad encerrada en sí misma, no admite cuestionamiento. José Ángel Leyva⁷ (2015) comenta que la historia nos ha demostrado la perversión de los dogmas, el lado siniestro del poder, la perniciosa obediencia de las masas para seguir las órdenes a partir de la voluntad de un Yo supremo, la mansedumbre del consumidor que se consume a sí mismo sin percatarse de su acto sin preguntas.

Paradójicamente, en estos relatos del pensamiento dogmático está el germen del oficio intemporal de la curiosidad y de la arqueología del saber. Ello está representado en un pasaje registrado en el Antiguo testamento, en donde Moisés llevó a sus ovejas más allá del desierto y llegó hasta Oreb, la montaña de Dios.

Ahí, el ángel de Yahvé se le manifestó en forma de llama de fuego, en medio de una zarza. Vio que la zarza estaba ardiendo, pero que no se consumía. Este pasaje construye una imagen que representa una metáfora hiperbólica de la no-idea de los límites.

Siguiendo este acontecimiento, dijo Moisés, cual mago de la sospecha pero también de la creencia y la certeza: voy a acercarme para ver este extraño caso; porque no se consume la zarza. Este relato de la teofanía en el cual se relatan la fragilidad de la metáfora, el traslado del sentido y la llegada al sin-sentido de la tierra santa.

La prohibición de mirar y preguntar, el temor de ver el rostro de Dios, tendrá su impronta en las epistemologías. Estas prohibiciones inhiben la construcción de conocimiento y provocan la sumisión a las creencias y dogmas. Las creencias, apunta Villoro⁸ (2008), es tener algo por verdadero sin estar seguro de ello. Éstas nos conducen a las verdades incuestionables o absolutas y a los dogmas de fe.

En Lectura y futuro, Leyva⁹ (2015) recrea la conversación de Adán con el arcángel Rafael, éste le previene de no comer del árbol de la ciencia y restringir su apetito al árbol de la vida. Cual imperativo categórico sentencia:

No indagar, no preguntar, no curiosa en los arcanos del universo, no dudar de las palabras y las verdades absolutas, no infringir las leyes del creador por más caprichosas, absurdas e inteligibles que parezcan... el juicio radica en la obediencia, en la renuncia al saber y a la crítica... (Leyva, 2015, p. 35)

En efecto, la fuerza y la sedimentación, en la cultura, de esta concepción judeocristiana contribuye a la formación de sujetos mínimos, sumisos y resignados a los destinos manifestos, que no preguntan ni indagan sobre la naturaleza de las cosas y, por ende, no se asumen como sujetos constructores de realidades sociohistóricas.

Philippe Sollers¹⁰ (2013) señala que en ese discurso, ansiosamente llamado “perfecto”, Hermes Trismegisto lamenta el derrumbe de una cultura divina. Aunque:

7 Leyva, José Ángel (2015). Lectura y Futuro. Ed. FOEM, Colección letras críticas.

8 Villoro, Luis (2008). Creer, saber y conocer Ed. Siglo XXI, México.

9 Leyva. Op. Cit.

10 Sollers, Philippe (2013) Discurso perfecto. Ensayos sobre literatura y arte. Ed. El cuenco de plata. Buenos Aires, Argentina.

*El restablecimiento de la naturaleza
de las cosas santas o buenas
se producirá por la obra
del movimiento circular del tiempo
que nunca ha tenido comienzo.*

En esta línea de pensamiento, Zemelman¹¹ (2003) escribe: Así, antes de aprisionar el pensamiento hay que saber ver filosóficamente, es decir, enfrentar lo desconocido inspirados por la curiosidad general, recuperar la costumbre de viajar “por la filosofía”; esto es, por la osadía de “descubrir las maravillas del mundo, tal como Herodoto lo decía de Solon”. Buscar la teoría desde la vastedad de la curiosidad fundamental de lo desconocido.

En síntesis, esta concepción occidental judeocristiana basada en las creencias y la fe tiene sus implicaciones epistémicas para la aprehensión de la realidad. Éstas se encuentran argumentadas, entre otros, por el filósofo Luis Villoro¹².

La construcción del conocimiento en la perspectiva del pensamiento socio-crítico

Otra postura epistemológica es la llamada socio-crítico. Este paradigma se fundamenta en la crítica social. Considera que el conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la realidad, que orienta la autonomía liberadora del ser humano¹³. El conocimiento, afirma Zemelman, sirve para construir opciones que sean puertas de entrada para hacer de la historia un espacio de gestación de proyectos.

Popkewitz¹³ (1988) afirma que algunos de los principios de este paradigma socio-crítico son: (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano.

La Escuela de Frankfurt¹⁴ -también conocida como la teoría crítica de la sociedad- es uno de los pilares de este paradigma, recupera conceptos del materialismo dialéctico y conceptualiza a la realidad como un todo en movimiento, con diferentes niveles y dimensiones.

En esta ruta epistémica de construcción de conocimiento social: ¿Cómo pensar el mundo y la naturaleza que nos constituye?, ¿cómo pensarnos a nosotros mismos?, ¿cómo reconstruir las falsas fronteras impuestas por el racionalismo que ha fragmentado nuestro pensamiento?

Carr y Kemmis¹⁵ (1988) sostienen que:

11 Zemelman, Hugo. Los Horizontes de la Razón I Dialéctica y apropiación del presente. Ed. Anthropos, España.p. 11

12 Alvarado, Lusmidia, García, Margarita, Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens. Revista Universitaria de Investigación [en línea] 2008, 9 (Diciembre): [Fecha de consulta: 12 de abril de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>> (p. 190).

13 Alvarado & García. Ob. Cit.

14 Es Horkheimer, uno de los miembros fundadores de la Escuela de Frankfurt, quien desarrolla la “teoría crítica”, a partir del predominio de una racionalidad procedimental, desde la cual el conocimiento humano no opera según presupuestos jerárquicos-metafísicos (teoría tradicional) sino pragmático-procedimentales (teoría crítica) al interior de las comunidades científicas y de los contextos socio-culturales del mundo.

15 Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona (España): Martínez Roca, SA.

[...] la ciencia social crítica intenta analizar los procesos sociales e históricos que influyen sobre la formación de nuestras ideas sobre el mundo social (por ejemplo, el papel del lenguaje en el modelado de nuestro pensamiento, o el de los factores económicos o culturales en el modelado de nuestras circunstancias). (Carr, W. y Kemmis, S., 1988, p. 368)

La realidad, en esta concepción, es un proceso social e histórico, multidimensional, y polimorfo, para decirlo con palabras de Edgar Morin-, es el *Complexus*, una trama diversa del *Alma Mundi*.

El pensamiento socio-crítico postula la realización de una vida libre y racional, apoyada en la liberación de sujeciones históricas a las cuales se enfrenta el conocimiento y el ser humano, abriéndonos a los horizontes, a los contornos, para encontrar una respuestas a los márgenes tanto de indeterminación como de moldeabilidad de la realidad.

Formar a los sujetos críticos y autónomos en la perspectiva de la totalidad

El establecimiento de vasos comunicantes entre la ciencia y el arte es una ruta que empieza a esbozarse en el renacimiento y es retomada por el pensamiento filosófico, Carlos Fernando Alvarado¹⁶, señala:

¿Cómo comprender el sentido de la ciencia hoy en día si no se aprecia la manera en que fue impulsada por el espíritu estético renacentista? o ¿cómo meditar sobre estética, el arte en particular o incluso sobre el sentido de la tecnología en el seno de las sociedades modernas, si no se considera que el concepto estético era una respuesta al desarrollo del arte renacentista que primordialmente le interesaba desarrollar el conocimiento mediante su ejercicio? Esto sin dejar de lado el análisis de cómo pudo haber influido una disciplina sobre la otra, más si se tienen pistas que inducen a pensar que el arte tuvo bastante en qué asistir a la ciencia.

Pensar en esta perspectiva y construir otros caminos, con sentido y placer, dándole vida a las palabras, al lenguaje, al conocimiento, a la literatura, a la poesía, artes plásticas y a la música como producción social y como flujo universal, histórico y social de la creación cultural y del conocimiento humano, integrándolo como un todo, nos humaniza.

En esta recuperación por pensar y leer la realidad como totalidad, María Teresa Pozzoli¹⁷ (2012), dice:

La ciencia y el arte... están emparentados con la razón filosófica y con una propuesta estética que, al expresarse en una poética del lenguaje de las palabras y de la imagen, convidan a dialogar de otra manera con temas cotidianos, a veces impensados y trascendentes, pero desde otro lugar paradigmático que no es ajeno a la emoción.

¹⁶ Fernando Alvarado, Carlos. Arte y Ciencia en el Renacimiento. El Problema de la Representación en la obra Pictórica de Leonardo Da Vinci. En <https://es.scribd.com/>

¹⁷ Pozzoli, María Teresa (2012), Ob. Cit.

La importancia del arte para la formación de sujetos autónomos

La importancia del arte en la formación de sujetos autónomos, en un intento por salir del orden prescrito por los cánones tradicionales y ortodoxos de la formación, tiene la aspiración de estimular la búsqueda y la construcción de un enfoque pedagógico que, al lado de la Estética, contribuyan a la formación de sujetos autónomos. También de recuperar la imaginación y creación artística para sensibilizar nuestro sentir, para desatarnos y salir del ensimismamiento y enajenación de las tecnologías, la realidad virtual y caminar hacia la emancipación del sujeto. Rheingold¹⁸ (1994) expone:

El arte parece en cierto modo haber surgido del juego, en un proceso de desprendimiento únicamente humano y que ha adquirido una vida propia. Ambos incluyen imitación, simulación y una pizca de fantasía, la libertad de improvisar, de fabricar y romper reglas y crear sorpresas. Pero esa concepción, por más verosímil y frecuentemente expresada a través de los años, plantea más preguntas de las que responde, y sí, porque el juego es una actividad compleja y mal entendida. La palabra misma lleva a confusión, es una zancadilla intelectual. Implica algo inútil, algo que no debe ser tomado en serio; y sin embargo, todo lo que conocemos sobre la evolución prueba que debe ser considerado muy seriamente. (Rheingold, 1994, p. 386-387)

En la cultura y el arte hay una enorme veta de caminos por construir, un espléndido e inmenso océano de libertad. Sumergirse en él, emerger, ver el paisaje con los otros, mover el horizonte y recrear estéticamente la vida viva y anhelada, es una experiencia que nos humaniza, frente a la cosificación de esta sociedad-tecnificada, individualista, narcisista y del consumo frenético, efímero y volátil. Morin¹⁹ (2003) dice: "Podemos encontrar en la literatura, la poesía, la música (lenguaje del alma humana), la pintura, la escultura, otros tantos mensajes sobre nuestros seres profundos".

Por su parte, Marina Dimitrievna, en Educación y sentido, formación de la identidad narrativa²⁰, escribe que cualquier relato que el hombre elabora, incluso el más especulativo y abstracto, siempre se refiere a algo real, remite a la realidad, pero no es una realidad en sí, desprovista de intenciones y valores humanos: la narración tiene lo que P. Ricoeur llama referencia creadora, término con el que se designa la capacidad del discurso de "re-crear", "re-configurar" la realidad, convertirla en una realidad-con-sentido.

Formar sujetos autónomos, que sueñen y aspiren a vivir en libertad, se motivan en el deseo epistémico por construir conocimiento social que oriente la acción para la transformación de las realidades que aprisionan al pensamiento y sujetan e inhiben la libertad del sujeto. Los filósofos y poetas, artistas e intelectuales, han desatado el nudo problemático y Gordiano, en donde se reconoce que el sujeto es el constructor de su destino; perneado de las ideas, viejas y nuevas; propias y ajenas para la reconstrucción de sueños y pesadillas; realidades y utopías de un tiempo y espacio en la búsqueda permanente por construir el sentido y significado placentero al paso efímero por esta vida -no conozco otra-, que aspira a desarrollarse y disfrutarse sin ataduras ni condiciones, sin miedos o temores, pero con plena libertad.

18 Howard Rheingold (1994). La realidad virtual. Gedisa Editorial Barcelona.

19 Morin, Edgar (2003) El método V: La humanidad de la humanidad. La identidad humana. Ediciones Cátedra, Madrid, España.

20 Dimitrievna Okolova, Marina; (2007). Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, enero-junio, p. 189-201.

Hay que provocar la insurrección de la virtud o rearme moral de los sujetos, que interpele a la resignación y a los llamados destinos manifiestos que analiza Fernando Savater, en *Ética para Amador*²¹.

Conclusión

La sociedad de este Siglo, hoy más que siempre, requiere de ideas y puntos de partida para desarrollar la formación pedagógica de la condición humana, en todas sus potencialidades, sin dogmas ni ataduras; la formación de ciudadanos responsables, coherentes, dueños de una voluntad crítica, que les permita leer el mundo y la vida y actuar sobre ella con alegría y libertad, dispuestos a reconocer y reconocer con y en los otros, en la diversidad, en sus derechos y obligaciones, pero también a ejercer un nuevo derecho humano que empieza a emerger y tomar fuerza: el derecho de objeción y desobediencia, el derecho de soñar en libertad y sin condiciones.

Esta mirada en donde se integran las ciencias y las artes a la formación integral de sujetos autónomos es, sin duda, una vereda prolija que nos permitirá reconstruir la formación.

En mi andar por la vida intento:

*No ser sujeto sujetado, reivindicar la
libertad del pensamiento, desatándolo de
las ataduras y sumisiones, de las ideologías
y demás representaciones.*

*No perder de vista que las mujeres y los hombres,
somos constructores de realidades, y que no hay
destinos predeterminados.*

A no nombrar por su nombre lo ya nombrado.

*No repetir historias, que han conducido a la
humanidad a cometer barbaries, atrocidades e
ignominias, que ofenden y niegan al raciocinio.
(¿Los sueños de la razón producen monstruos?).
A no perder la capacidad de asombro por las
cosas simples pero, complejamente
maravillosas.*

*A no perder la esperanza de construir la armonía
con la naturaleza, con uno y los otros.*

A reivindicar el derecho inalienable a la felicidad.

A defender el derecho universal a la libertad y autonomía.

21 Savater, Fernando, (1991). *Ética para Amador*, ed. Ariel, España.

Esta postura ante la vida deviene en apuntes para una cartografía²² en torno a la construcción de la libertad sin ataduras, de un arte de vivir. También son caminos de hacer un periplo, al cual nos invita Eduardo Subirats²³, en *El viaje a Ítaca*. “La vida, se dice, es un viaje; no un camino. Este es preciso hacerlo. Y tan pronto se hace como se deshace”. O a una búsqueda permanente, en donde lo buscado no es más que un desplazamiento que da lugar a la incertidumbre, que Maurice Blanchot expresa en esta frase: Quien quiere avanzar tiene que desviarse, y entonces realizar un curioso andar de cangrejo.

Finalmente estas reflexiones se anidan en el parafraseo a Zemelman (2011), quien dice que los caminos son siempre entrada a otros caminos, algunos de los cuales pueden estar claramente trazados a fin de imponerse, pero que nos alejan como las autopistas de los paisajes circundantes. No podemos perder de vista que lo fundamental es entrar en los espacios sociales como en una gran geografía, para incursionar por sus paisajes, con la conciencia de que éstos no se agotan en el trazado de los caminos.

Bibliografía

- ☞ Alvarado, Lusmidia, García, Margarita, *Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas Sapiens*. Revista Universitaria de Investigación [en línea] 2008, 9 (Diciembre): [Fecha de consulta: 12 de abril de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>>
- ☞ Bárcena, Fernando & Mèlich, Joan-Charles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, Narración y hospitalidad*, Argentina: Miño y Dávila editores.
- ☞ Carr, W. y Kemmis, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona (España): Martínez Roca, SA. (p. 368).
- ☞ Deleuze, Gilles & Guattari, Félix (2014) *Rizoma*, México: FONTAMARA
- ☞ Dimitrievna Okolova, Marina; (2007). *Educación y sentido. Formación de la identidad narrativa*. Revista Intercontinental de Psicología y Educación, enero-junio, p. 189-201.
- ☞ Fernando Alvarado, Carlos. *Arte y Ciencia en el Renacimiento. El Problema de la Representación en la obra Pictórica de Leonardo Da Vinci*. En <https://es.scribd.com/>
- ☞ Gaufey, Guy Le (2010). *El sujeto según Lacan*, Argentina: El cuenco de plata teoría y ensayos ediciones literales.

22 Sergio Tobón denomina cartografía conceptual a la estrategia didáctica. Se basa en la construcción de los conceptos mediante el trabajo colaborativo y el empleo de los ejes nocional, categorial, caracterización, diferenciación división, vinculación y metodología-ejemplificación.

23 Subirats, Eduardo (2014) *Filosofía y tiempo final*. Afinita editorial, UNACH, UNICACH. México.

- ☞ Howard Rheingold (1994) *La realidad virtual*, Gedisa Editorial Barcelona, pp. 386-387. John Milton (1986) *El paraíso perdido*, Cátedra, Madrid.
- ☞ Leyva, José Ángel (2015). *Lectura y Futuro*. Ed. FOEM, Colección letras críticas.
- ☞ Pozzoli, María Teresa (2012) *Arte, Belleza y Espiritualidad desde el pensamiento complejo*. Centro Mohammed VI para el diálogo de civilizaciones, Coquimbo-Chile.
- ☞ Savater, Fernando, (1991). *Ética para Amador*, ed. Ariel, España.
- ☞ Sollers, Philippe (2013) *Discurso perfecto. Ensayos sobre literatura y arte*. Ed. El cuenco de plata. Buenos Aires, Argentina.
- ☞ Subirats, Eduardo (2014) *Filosofía y tiempo final*. Afinita editorial, UNACH, UNICACH. México
- ☞ Villoro, Luis (2008) *Creer, saber y conocer* Ed. Siglo XXI, México.
- ☞ Zemelman, Hugo (2003) *Los Horizontes de la Razón I Dialéctica y apropiación del presente*. Ed. An-thropos, España.



Jaime Roberto Montes Miranda

El Doctor Jaime Montes es licenciado en Filosofía por la Universidad de Concepción (Chile) en 1979. Estudió el programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE): "Programa de estudios avanzados en investigación educacional", de 1988 a 1989. Obtuvo el Doctorado en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid en 1986. Cursó dos Post-Doctorados: En el año 2000 en la Universidad de Berkeley, California, Estados Unidos y el otro en 2001 en el Consejo Superior de Investigaciones Científicas en Madrid, España. Desde 1979 desempeña sus labores en la Universidad de La Serena, Chile. Actualmente coordina el área de filosofía y es el encargado del área de interculturalidad. Fundador y Director del Centro Interdisciplinario de Estudios Latinoamericanos en la misma Universidad, desde 2008 y en la actualidad.



¿Humanismo para el siglo XXI? Un preguntar circunstancial

Humanism for the 21st century? A circumstantial question

*Jaime Roberto Montes Miranda / jmontes@userena.cl
Facultad de Humanidades. Departamento de Educación.
Universidad de La Serena. Chile.*

*Fecha de recepción: 22 de febrero de 2017
Fecha de aceptación: 17 de marzo de 2017*

Resumen

Las circunstancias críticas por las que atravesamos como humanidad, ad portas de una tercera conflagración mundial, tal vez haga inútil e innecesaria la pregunta por la humanidad del hombre y de nuestra civilización. Sin embargo, somos educadores y como tales no podemos renunciar a la esperanza. Buscamos nutrirnos de esos gestos esperanzadores que ensalzan las cualidades humanas de las personas en momentos críticos. Merced a la memoria, no sólo recordamos el mal, aunque le veamos en las noticias todos los días. También recordamos los gestos "humanos". Llamamos humanismo a ese saber que todavía cree en las posibilidades "humanas" del ser humano, por las cuales éste se involucra comprometidamente en la tarea del cuidado del otro hombre y llamamos educación a esa acción que tiene como sentido último formar personas respetuosas y humanas.

Palabras clave: *Derechos Humanos, Humanismo, Esperanza, Educación, Auschwitz.*

Abstract

The critical circumstances through which we are passing as humanity, on the eve of a third world conflagration, may make the question of mankind and our civilization useless and unnecessary. However, we are educators and as such we can not give up hope. We seek to nourish ourselves with those hopeful gestures that extol the human qualities of people at critical moments. Thanks to memory, we not only remember evil, although we see it in the news every day. Also remember the “human” gestures. We call humanism that knowledge that still believes in the “human” possibilities of the human being, by which he becomes engaged in the task of caring for the other man and we call education that action that has as its ultimate meaning to form respectful and human people.

Keywords: Human Rights, Humanism, Hope, Education, Auschwitz.

Introducción

1. Cultivar humanidad: un desafío del siglo XXI.

Hace algunos unos años se publicó en Chile un libro titulado «Sentidos de la educación y la cultura: Cultivar la humanidad»¹, que dio cuenta de un encuentro internacional realizado el 2005 y convocado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, el Ministerio de Educación y el Consejo de la Cultura y las Artes de Chile. El objetivo general del encuentro fue el siguiente: “valorar y redefinir desde un análisis integral, multidisciplinario y proyectivo la construcción de sentidos acerca de los individuos y de la sociedad, con miras al papel de las políticas y prácticas educativas en el escenario sorprendente e incierto de la globalización, uno de cuyos signos es el cambio vertiginoso de conocimientos y su incidencia en los aprendizajes y en las prácticas culturales”. Con todo, la expresión: “Cultivar la humanidad” apuntaba a un tema pendiente en la agenda ministerial: la preocupación por las personas, más que en los logros académicos, las mediciones y los rankings, y de cómo la educación podía enfrentar este inmenso desafío. Respecto de esto último, no puedo sino citar textualmente lo siguiente:

“La crisis de sentido de la educación en Chile y en el mundo es un tema de una gran actualidad, ya que no sabemos todavía a ciencia cierta hacia dónde debe dirigirse el quehacer educativo, cuáles deben ser sus fines y cuál es su efecto real en la evolución de nuestras sociedades, en medio del enorme cambio que está aconteciendo en todas las esferas de la vida humana”².

Desarrollo

Sorprende que esta frase haya sido dicha nada menos que por el entonces Ministro de Educación, José Weinstein Cayuela, en su discurso inaugural. Posiblemente se esperaba que el encuentro mencionado brindara las respuestas que el Ministerio de Educación de la época no había encontrado.

¹ Eduardo Carrasco, Bárbara Negrón, Alfredo Astorga (Editores): Sentidos de la educación y la cultura: Cultivar la humanidad. LOM Ediciones, 1ª edición, Santiago de Chile, 2006.

² Ibid., p. 14.

Quiero en lo que sigue comentar una de las contribuciones a ese evento y ver si de allí, podemos colaborar en la búsqueda de un sentido fundamental del quehacer educativo.

Para ello me referiré a la participación del filósofo español, Fernando Savater, quien sólo pudo hacerse presente a través de una video-conferencia, con una charla titulada: "Fabricar humanidad". Algunos párrafos de esta conferencia me gustaría citarlos textualmente:

"La buena educación es fabricación de humanidad. La primera manufactura de una democracia moderna debe ser fabricar más humanidad. Frente al mundo que fabrica cosas, la verdadera producción de países civilizados debe ser fabricar más humanidad en sus ciudadanos, más relación humana. La humanidad no es sólo una disposición genética sino una relación. La humanidad es una forma de relación simbólica. Los humanos estamos destinados a la relación con los otros.

*Fabricar humanidad: eso es educación en valores. La responsabilidad es la contraparte de la libertad. Explicar a los jóvenes que si desean ser libres, también deben ser responsables. La tolerancia es saber que tendremos que convivir con cosas que no nos gustan. Puede no gustarme algo, pero lo importante es que cada cual pueda elegir lo que quiera. Esto no se nace sabiéndolo, se transmite, es una obra de arte social y hacerlo es una tarea de la educación"*³.

Este texto de Savater me parece interesante por el efecto sorprendente que produce la expresión "fabricar humanidad". ¿Es que es posible fabricar humanidad? Sin importarnos demasiado si ese concepto de "fabricar" es el más adecuado para referirse a la educación, lo cierto es que la educación desde siempre quiso ser precisamente eso: pensar a la altura de lo humano. Se suponía que la educación llevaba aparejada como cosa sustancial a ella misma la producción de humanidad. Sin embargo, el siglo XX fue más bien el siglo de las fábricas de muerte. Auschwitz mismo fue una gran fábrica de muerte. Henry L. Feingold nos dice que Auschwitz fue:

*"una extensión rutinaria del moderno sistema de fábricas. En lugar de producir mercancías, la materia prima eran seres humanos, y el producto final era la muerte, tantas unidades al día consignadas cuidadosamente en las tablas de producción del director. De las chimeneas, símbolo del sistema moderno de fábricas, salía humo acre producido por la cremación de carne humana. La red de ferrocarriles, organizada con tanta inteligencia, llevaba a las fábricas un nuevo tipo de materia prima. Lo hacía de la misma manera que con cualquier otro cargamento. En las cámaras de gas, las víctimas inhalaban el gas letal de las bolitas de ácido prúsico, producidas por la avanzada industria química alemana. Los ingenieros diseñaron los crematorios, y los administradores, el sistema burocrático que funcionaba con tanto entusiasmo y tanta eficiencia que era la envidia de muchas naciones. Incluso el plan en su conjunto era un reflejo del espíritu científico moderno que se torció. Lo que presenciamos no fue otra cosa que un esquema masivo de ingeniería social"*⁴.

Pareciera que la razón tecnológica de la modernidad ha sido más eficiente fabricando destrucción y muerte que produciendo humanidad, de modo que fabricar humanidad, o digámoslo de otro modo, formar personas humanas, sigue siendo un gran desafío para la sociedad y particularmente para la educación.

³ Ibid., ps. 249-250.

⁴ Henry L. Feingold: "How Unique is the Holocaust" en Genocide: Critical Issues of the Holocaust, ed. Alex Grobman & Daniel Landes. The Simon Wiesenthal Centre, Los Angeles, 1983, págs. 399-400, citado por Zygmunt Bauman: Modernidad y Holocausto. Ediciones Sequitur, España, 1ª reimp., 1998, página 10.

Pero lamentablemente un desafío que nadie quiere enfrentar, ni siquiera en el ámbito educativo actual. Adaptar el individuo al sistema parece ser prioritario, pero el sistema no es humano ya que si debes ser competitivo, no puedes darte el lujo de ser compasivo. Además, impone jerarquías arbitrarias entre los hombres; habla de ganadores y perdedores; habla de la competencia como una cuestión natural que se encuentra en la naturaleza; habla, pues, de una vida instintiva, salvaje diría yo. Y ¿qué son los documentales sobre “vida natural” que se exhiben en la TV? Pues nada más que publicidad, concientización de que la vida (incluyendo la vida humana) es un gran campo de batalla y los contendientes son todos depredadores listos a devorar a la presa más débil, como lo hace el mercado. Es como si la vida misma fuera así. Por supuesto que todo esto es funcional a un sistema que requiere personas inspiradas en tales principios y entrenadas en tales estrategias de caza, captura y muerte si es preciso.

La vida es cruel, pero es así, se dice. Ahora, hemos perdido mucha humanidad, somos hijos de un tiempo inhumano y nuestros hijos se forman en escuelas de gladiadores. A lo mejor de esa forma ‘salen adelante’ que, a la hora de la verdad, al parecer, es lo único que importa. Elie Wiesel declaró en una oportunidad que en Auschwitz no sólo había muerto el judío, el gitano, el homosexual; sino que en realidad había muerto el hombre mismo, la humanidad toda. Pero conjuntamente con ello, en Auschwitz murió una determinada idea de lo que llamamos “civilización”, “cultura”, “humanismo”, “filosofía”, “religión”, “ciencia”, “poesía”.

2.- Humanismo después de Auschwitz.

Quedémonos por ahora con el concepto de “humanismo” y reflexionemos en cuál podría ser el sentido de un humanismo en nuestros días. Para ello me sirvo de un interesante artículo de Sèbastien Bauer: “¿Qué humanismo después de Auschwitz?”⁵ Inspirado en el mundo concentracionario de la II Guerra Mundial, Bauer señala lo siguiente:

“Las experiencias de los campos nos obligan así a hacer la selección entre un pseudo-humanismo que pretende que el hombre sea un milagro de la creación en la que él ocuparía un lugar privilegiado, y un verdadero humanismo, que debe intentar comprender qué símbolos de la dominación del hombre sobre el hombre puede tomar para determinar cuáles son legítimos y cuáles no. Fue la primera de estas ideas la que murió en Auschwitz porque el optimismo moral no pudo sobrevivir a una atrocidad tal. En cambio, la exigencia ética y política que supone la humanidad en perpetuo devenir no murió. Y debe ser de nuevo reflexionada a la luz de esta experiencia límite que fue Auschwitz”⁶.

¿Cuál fue la propuesta de ese pseudo-humanismo de que nos habla Bauer? La que sostenía que existe una especie de ‘naturaleza buena del hombre’ que tarde o temprano acabaría por imponerse al mal. Lo malo es que esta ‘naturaleza buena’ del hombre llevaba aparejada en su definición una ‘naturaleza mala’ que solía recaer en aquellos hombres y mujeres que por distintos, no comulgaban con determinados preceptos. Hoy se siguen usando estos conceptos ideológicos como instrumentos legitimadores de las guerras modernas. La guerra entre los buenos por naturaleza y los malos por naturaleza de toda la vida.

5 Sèbastien Bauer: “¿Qué humanismo después de Auschwitz?” en Ferrán Gallego (editor): Pensar después de Auschwitz, Editorial El viejo topo, España, 2004, ps. 183-199. Traducción del catalán de Mónica Moreno Cuenca.

6 Ibid., p. 199.

Bauer sostiene que en vez de tal 'naturaleza', lo que hay es 'condición' humana. Lo dice así:

*"la humanidad es la condición de ese ser que va a convertirse en lo que es, y que no puede hacerlo sino a través del progreso moral e intelectual y el reconocimiento de que cada uno lleva en sí la grandeza y la misma humanidad que él encuentra en sí mismo. Ese es el mensaje del humanismo: pero reconocer la humanidad de otro no es una exigencia moral, es una condición sine qua non de su propia humanidad. Porque la humanidad no es nada objetiva, es esencialmente un reconocimiento mutuo. Y esto conlleva a la vez una gran debilidad y una gran fuerza. La debilidad no es más que decir que no hay naturaleza humana. Asumimos el riesgo de que el hombre es ese ser al que podemos decir: 'tú no eres lo que eres'. La fuerza es que aquel que niega la humanidad del otro niega en primer lugar la suya propia y no podrá impedir jamás a otro ser encontrar el medio de considerarse un humano"*⁷.

El humanismo, pues, por el que pueda apostar la educación en el tiempo presente tiene más bien que ver con esto que venimos diciendo: el cuidado del hombre por el otro hombre, cualquiera sea su condición. Es lo que dice la declaración de los Derechos Humanos que todos sabemos. Respetar el derecho a ser de los otros hombres y mujeres, y niños y ancianos. Respetar el derecho a ser de la vida misma. Pero, ¿cómo se enseña ese respeto? ¿No sabían estas cosas los torturadores y asesinos de los cientos de Auschwitz que han venido ocurriendo después de Auschwitz? ¿No se trataba en cada caso de oficiales cultos, que a lo mejor disfrutaban sinceramente escuchando a Mozart o a Wagner? Pero, ¿qué hacen esos seres cultos llegado el momento de probarse? Torturan y asesinan con la misma tranquilidad con la que barren la puerta de su casa el fin de semana. El profesor Abraham Magendzo, quizás la figura chilena más importante en educación en DDHH hoy, dice en un texto significativo:

*"Se ha supuesto, no sabemos sin con ingenuidad, con ignorancia o con premeditación que la formación y el desarrollo intelectual es garantía suficiente para el desarrollo de las instancias morales y la formación de una conciencia. De aquí que las escuelas y el currículum se han organizado, orientado y especializado en impartir conocimientos y saberes acumulados y universales, suponiendo que implícitos en éstos están los mensajes calóricos y actitudinales que los alumnos internalizan. Dicho de otra forma, 'aquel que conoce, por ejemplo, a los clásicos, internalizará los mensajes valóricos subyacentes en sus escritos, aquel que se disciplina en las ciencias exactas, será un sujeto objetivo y desprejuiciado, aquel que se desarrolla motora y físicamente será un individuo sano de cuerpo y mente', etc. ¿Qué manera más ingenua de concebir al hombre! ¿Qué forma tan limitada de pensar! De plano se está desconociendo que existen individuos y muchos que han desarrollado sus instancias morales no precisamente en las escuelas y en el currículum y que otros que han acumulado muchos 'saberes' han sido capaces de cometer muchas y grandes atrocidades contra los hombres y contra los principios que sus propios saberes indican. Pareciera, entonces, que no es condición suficiente, no sé si necesaria, acumular saberes para ser un individuo tolerante, desprejuiciado, amante de la verdad y de la justicia, solidario, en una palabra, humano"*⁸.

7 Ibid.

8 Adriana Delpiano y Abraham Magendzo (PIIE, Chile): "La escuela formal, el currículum escolar y los Derechos Humanos", en El desafío de educar para la paz y los Derechos Humanos en América Latina, Jorge Osorio Vargas y Germán Molina Valdivieso, CEAAL, Santiago de Chile, 1988.

Educación en Derechos Humanos, he ahí un gran desafío de la educación actual, contribuir con la educación a la construcción de un nuevo humanismo, un “humanismo del otro hombre” como lo señalara Lévinas en un libro que ostenta el mismo título. Sólo ese humanismo del otro hombre hará posible la consolidación de la democracia en nuestros pueblos latinoamericanos, y también hará posible la integración de nuestras naciones en un clima de paz y diálogo intercultural. Educar para que se realice el gesto humano, eso es todo.

Ricardo Brodsky caracteriza el humanismo de Todorov en términos parecidos:

“El humanismo de Todorov es un humanismo crítico. Como todo humanismo pone su fe en la razón y en el hombre, pero se distingue —como él mismo lo afirma en Memoria del mal, tentación del bien—, por el reconocimiento del horror del que son capaces los seres humanos. Es decir, ya no se trata de un humanismo que rinde culto a la nobleza del ser humano. Es un humanismo post Auschwitz y post Kolyma, podríamos decir también post Hiroshima y post Pol Pot, las pruebas que nos dio el siglo XX acerca de la infinita crueldad del hombre. Se trata de un humanismo quizás desencantado de la naturaleza humana, pero también de un humanismo que afirma la posibilidad del bien, no de un hipotético triunfo universal del bien con mayúscula, no de la instauración del paraíso sobre la tierra, no de un bien que niegue la contradictoria condición humana, sino de un bien que permita al hombre y a la mujer asumir su identidad, apreciar, cuidar y amar a los otros”.⁹

Ese gesto humano de que hablan los prisioneros del 73 en Chile, en un barco, el Lebu, transformado en campo de concentración:

“En los pasillos de la cubierta del Lebu habían unos trabajadores que estaban desarmando la sala de máquinas. Con mucho cuidado entablamos una conversación con uno de ellos, que se paraba frente a nuestra ventanilla (u ojo de buey), como dándonos la espalda, mirando el mar, disimulando nuestro diálogo. Le dijimos que teníamos mucha hambre, que estábamos casi muertos de hambre. Al otro día, sentimos que alguien lanzó un paquete violentamente por el ojo de buey. Nos acercamos a ver el paquete. Eran ocho panes que nos había tirado el anónimo amigo. Ese día no sentimos hambre”.¹⁰

Gestos así, ¿podrán algún día garantizarnos la educación? ¿Y qué otra cosa tendrá que ser la educación si no fuera capaz algún día de garantizar este gesto?

Conclusión

Pensar a la altura de las circunstancias supone reconocer que el hombre es un ser problemático, un ser cuyo ser siempre está en crisis, una ser cuya figura de ser no es monolítica, ni buena ni mala, sino que en su plasticidad puede ser siempre lo uno o lo otro, y que si puede apartarse de la civilización por momentos, también puede, y esa es su opción, elevarse a las cimas del ser comunitario y humanitario que

⁹ Ricardo Brodsky: “Tzvetan Todorov: el humanista radical”, en Tzvetan Todorov. Los usos de la memoria. Colección Signos de la Memoria, Museo de la Memoria y los DDHH, Santiago de Chile, 2013, p. 11.

¹⁰ Sadi, Joui: Chacabuco y otros lugares de detención. Valparaíso, edición personal, 1994, ps. 36-37.

es lo que la educación espera de él. Una educación en nuestros tiempos debe educar en esa libertad enseñando en primer lugar a conquistarla (en un contexto social que tiende a secuestrarla) y en segundo lugar, en transformarla en un valioso instrumento de perfeccionamiento personal.

Bibliografía

- ☞ Eduardo Carrasco, Bárbara Negrón, Alfredo Astorga (Editores): *Sentidos de la educación y la cultura: Cultivar la humanidad*, LOM Ediciones, 1ª edición, Santiago de Chile, 2006.
- ☞ Henry L. Feingold: "How Unique is the Holocaust" en *Genocide: Critical Issues of the Holocaust*, ed. Alex Grobman & Daniel Landes. The Simon Wiesenthal Centre, Los Angeles, 1983, págs. 399-400, citado por Zygmunt Bauman: *Modernidad y Holocausto*. Ediciones Sequitur, España, 1ª reimp., 1998, página 10.
- ☞ Sèbastien Bauer: "¿Qué humanismo después de Auschwitz?" en Ferrán Gallego (editor): *Pensar después de Auschwitz*, Editorial El viejo topo, España, 2004, ps. 183-199. Traducción del catalán de Mónica Moreno Cuenca.
- ☞ Adriana Delpiano y Abraham Magendzo (PIIE, Chile): "La escuela formal, el currículum escolar y los Derechos Humanos", en *El desafío de educar para la paz y los Derechos Humanos en América Latina*, Jorge Osorio Vargas y Germán Molina Valdivieso, CEAAL, Santiago de Chile, 1988.
- ☞ Ricardo Brodsky: "Tzvetan Todorov: el humanista radical", en Tzvetan Todorov. *Los usos de la memoria*. Colección Signos de la Memoria, Museo de la Memoria y los DDHH, Santiago de Chile, 2013, p. 11.
- ☞ Sadi, Joui: *Chacabuco y otros lugares de detención*. Valparaíso, edición personal, 1994, ps. 36-37.



Angélica Hernández González

Maestra en bibliotecología y estudios de la información por la UNAM. Actualmente es docente en la Universidad del Estado de México, imparte asignaturas en la Facultad de Humanidades referentes a su área de trabajo, como "principios prácticos y teóricos de la catalogación". Funge, también como responsable de la Biblioteca del Instituto Electoral del Estado de México.

**Ángel Gustavo López Montiel**

Estudió Maestría y Doctorado en Ciencia Política, en The New School for Social Research (New York), Licenciatura en Ciencia Política y Administración Pública, FCPyS-UNAM. Integrante del SNI (2002-2006). Profesor-Investigador del Tecnológico de Monterrey desde 2000. Profesor de tiempo en la Universidad Iberoamericana en 1998-2000. Profesor de asignatura en la UNAM, INAP, UIA, CIDE, en licenciaturas, maestrías y diplomados. Consejero técnico en CENEVAL, Par Evaluador en la Asociación Certificadora para las Ciencias Sociales en México. Investigador Visitante en la Universidad de Harvard en 2009 y 2007, El Colegio de México 1997-1999 y la Universidad de Connecticut en 1997. Miembro de la cátedra de Política y Sociedad Civil en el Tecnológico de Monterrey. Autor de más de 20 capítulos de libros y 20 artículos de investigación en temas diversos.

**Educación para el futuro en México****Education for the future in Mexico**

*Angélica Hernández González
Maestra en Bibliotecología y Estudios de la Información*

*Gustavo López Montiel
Profesor de la Escuela de Ciencias Sociales y
Gobierno del Tecnológico de Monterrey*

*Fecha de recepción: 10 de marzo de 2017
Fecha de aceptación: 20 de marzo de 2017*

Resumen

En este ensayo, se pretende hacer una reflexión sobre la necesidad de observar a la escuela no como un conjunto de espacios estructurados en el esquema tradicional, sino como un espacio de creatividad, desarrollo de capacidades y construcción de conocimiento. La idea de sentido humanista y práctica de la libertad que el modelo

educativo ubica como uno de sus principales pilares, debe encontrar su materialización en estrategias que fragmenten con la perspectiva dominante sobre el control y el poder que los actores tradicionales tienen en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Docencia, práctica docente, modelo educativo, cambio de paradigma, educación no presencial, espacio de creación y conocimiento.

Abstract

In this essay, we intend to reflect on the need to observe the school not as a set of spaces structured in the traditional scheme, but as a space of creativity, capacity building and knowledge construction. The idea of humanistic and practical sense of freedom that the educational model places as one of its main pillars must find its materialization in strategies that fragment with the dominant perspective on the control and power that traditional actors have in the learning process.

Keywords: Teaching, teaching practice, educational model, paradigm shift, non-face-to-face education, creation and knowledge space.

Introducción

Recientemente se han abierto discusiones sobre distintos aspectos que la educación en general, y la educación pública en particular, enfrentan para el futuro en México. Dentro de ellas, se reflejan preocupaciones sobre la calidad educativa, la profesionalización de los docentes, los resultados en los exámenes nacionales e internacionales que se aplican a los niños y jóvenes, los materiales didácticos, etc., que han rebasado las viejas discusiones sobre cobertura, infraestructura, corrientes pedagógicas y técnicas didácticas. En ella, se han atribuido culpas, tanto a la Secretaría de Educación Pública (SEP) como al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y, desde la Reforma Educativa de 2013, al Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) a los padres de familia, a la estructura social, a los maestros en particular, etc., sobre la situación que guarda la educación en el país y cómo debe cambiar y para qué, pero con limitada capacidad de autocritica sobre el papel de cada actor en el proceso educativo.

Dichas preocupaciones se encuentran en una discusión que es aún limitada y que abarca un tema al que pocos han apuntado y que es el agotamiento del modelo de educación que se tiene en el país, pero también a la forma en que la sociedad se ha modificado, en parte, como resultado del impacto tecnológico, pero también por el proceso de transformación e instauración de prácticas individuales y colectivas, distintas a aquellas que guiaron a los actores durante el siglo XX (Lipovetsky, Serroy, & Moya, 2009). Una pregunta sugerente que se podría plantear es ¿cómo será la educación y las escuelas para lo que resta del siglo XXI?, pero de manera más osada, alguien podría decir si seguirá habiendo escuelas como las que se han conocido, desde que Platón instauró la academia.

La respuesta no es sencilla, y tampoco es objeto de este documento hacer futurología, pero si buscar algunas reflexiones sobre si pueden señalar espacios y estructuras educativas que han cambiado sustancialmente, así como las problemáticas asociadas a la idea de educación que se mantiene en

el nuevo modelo educativo. Es decir, la educación como proceso social seguirá existiendo porque es inexorable al desarrollo, pero los mecanismos no lo harán en la misma forma. Esto implica entrar a la discusión de temas que se han quedado como parte de la cultura educativa del país, pero que también reflejan en las personas límites en la imaginación sobre el sistema que debemos construir para el futuro, con el consecuente costo para las generaciones presentes y venideras.

En buena medida, el modelo educativo debe responder a un modelo de país de largo plazo, que en el sentido estricto no se encuentra en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) ni en otros documentos que regulan al Sistema Educativo Nacional (SNE). El divorcio entre la educación y las necesidades de los sectores social, económico, científico, etc., es ahora más evidente y no se resuelve con el modelo actual. Eso implica replantearnos la visión de futuro, los objetivos, las estrategias y las acciones que se han desarrollado a lo largo de los años, como un paso previo para responder a las exigencias nacionales e internacionales de que quién egrese de nuestras escuelas, ya se están enfrentando con respecto a aquellos de otros países.

Desarrollo

Repensar el modelo educativo

En primer lugar, se debe ubicar el contexto en el que se ha desarrollado el sistema educativo mexicano a lo largo de los años. El paradigma de cobertura, que sigue siendo la lógica en muchos sentidos en la formación de docentes y en su labor, fue relevante para asegurar la atención a los niños que se incorporaban en masa a las escuelas. El segundo aspecto fue el paradigma de la gestión escolar, donde se construyeron los mecanismos para asegurar la operación de los servicios educativos que habían crecido sustancialmente en pocos años. Finalmente, el paradigma de la descentralización, que asumió una reestructuración tanto de la cobertura como de la gestión, así como del uso de recursos destinados a la educación para apoyar procesos alrededor de ella y la incorporación de los estados como actor fundamental en la operación escolar, pero no en el diseño. Desde ahí, ya no ha habido más objetivos que guíen los esfuerzos educativos en el país.

El discurso reciente de la calidad educativa no se logró ubicar como un paradigma que guiará al sistema, y no pudo hacerlo porque el concepto de calidad no tiene referentes concretos (Moore & Khamgram, 2004). Para cada actor dentro del espacio educativo la calidad quiere decir cosas distintas y por lo tanto se dio ambigüedad de estrategias para hacer frente al tema desde distintas perspectivas. El modelo que se construyó a partir de la Reforma Educativa y que se presentó en 2017, no necesariamente garantiza la construcción de las habilidades requeridas, pues en la práctica, la estructura curricular y los contenidos no plantean los retos y las estrategias de acuerdo a lo que se observa en el mundo. Más aún, hasta qué punto se cuenta con maestros, directores de escuelas, etc., que permitan incorporar nuevos discursos y formas de hacer las cosas en el aula promoviendo innovación. En ese sentido, la autonomía escolar que ahora se propone, debe comenzar desde el aula, asignando capacidades de diseño e innovación a los docentes.

Trascender el modelo actual implica pensar en distintas dimensiones. Por un lado, ¿cuáles son las habilidades que se deben desarrollar para que un niño que entra a preescolar en 2017, enfrente con éxito al tipo de sociedad que existirá en 2037 cuando egrese de la universidad, si todo sale bien? Nues-

tro sistema educativo se sigue planteando un perfil de egreso de la secundaria, y ahora de la educación media superior, para la sociedad de finales del siglo XX, pero no para aquella que se configurará a mediados del siglo XXI, que requiere del desarrollo de habilidades científicas, tecnológicas y de pensamiento crítico que no parecen reflejarse en él (Secretaría de Educación Pública, 2017).

Al observar las megatendencias en diversas áreas de la sociedad (Grupo de Desarrollo Regional del Tecnológico de Monterrey, 2009), se aprecia en el contexto de la educación en otros países han pasado de los espacios masivos a una atención más personalizada, que enfoca al alumno como elementos fundamentales del proceso educativo, desarrollando diversas estrategias pedagógicas y didácticas, que buscan construir competencias que le permitirán diseñar soluciones a problemas cotidianos.

En ese sentido, los procesos educativos evolucionan un tanto más lento que la forma en que la sociedad lo ha hecho, pero el riesgo de no hacerlo al mismo tiempo implica retrasar las posibilidades de logro educativo. Pasar de la educación masiva a un modelo de educación más personalizado, es una estrategia que atiende a las problemáticas de la sociedad contemporánea, donde las niñas y los niños, no encuentran los mismos referentes que los adultos encontraron en su momento, en la construcción de sus espacios de personalidad y de conocimientos, pues “las condiciones sociales están ahora determinadas por elementos cuyos significados construyen formas distintas de percibir y construir la realidad y, por lo tanto, sus problemáticas” (Bauman, 2007).

Por ejemplo, las escuelas con estructuras rígidas y estáticas que caracterizaron a los procesos educativos del siglo XX, que generaron mecanismos de socialización e interiorización de valores bajo supuestos de masificación, donde el profesor era la figura central del salón de clase, no son ya el modelo más efectivo, ni más atractivo, para el desarrollo de habilidades que implican necesidades de adaptación a condiciones de flexibilidad, resiliencia, incertidumbre, etc., que solo se logran en ambientes abiertos y dinámicos. Insistir en su aplicación, implica desproveer a los alumnos de habilidades que serán fundamentales para el tipo de sociedad que enfrentarán a lo largo de su vida.

Perspectivas como el aprendizaje adaptativo, basado en retos, en incentivos, en descubrimientos, etc., no han permeado en el contexto de “la educación en México, no únicamente por la rigidez del sistema, sino porque implica una redistribución del poder asociado a los espacios educativos, desde el aula y hasta los espacios que diseñan, fondean y evalúan los procesos en todos los niveles educativos” (McMillan & Hearn, 2008).

Flipped learning, es solo un ejemplo de cómo los procesos educativos cambian en el aula y su contexto, apoderando a los alumnos y haciéndolos partícipes de sus procesos de aprendizaje. La pérdida de poder de las y los profesores, es un impacto determinante en un sistema caracterizado por estructuras de poder vertical, por lo que encuentra en ellos a algunos de sus principales oponentes; sin embargo, lo que se “pierde es poder en el contexto tradicional del sistema educativo, pero se gana la capacidad de incorporar mecanismos de creación desde las y los docentes, que aportan más que los guiones fijos del sistema tradicional” (Oancea & Orchard, 2012).

Al revisar el nuevo modelo educativo, se pueden apreciar cinco estrategias cuyos contenidos no corresponden con los discursos pedagógicos contemporáneos, sino que atienden preocupaciones de los actores del sistema. El perfil de egreso incorpora el de la educación media superior, porque la ley así lo había planteado al hacer ese nivel obligatorio. “La escuela como espacio básico del sistema, reconoce un proceso que ya se había configurado desde hacía algún tiempo, donde las escuelas sobresalían no por los apoyos del sistema, sino por el papel de las y los maestros y sus directores” (Randall, 2006).

La formación y el desarrollo docente son demandas históricas del magisterio, pero también el espacio funcional de la reforma reciente que modificó la relación de trabajo. La inclusión y la equidad ya se planteaban de diversas formas, pero se incorpora ahora de manera formal, aunque en la práctica ya se estudiaban contenidos específicos a la realidad de los alumnos. Finalmente, normalizar la gobernanza del sistema en su conjunto, es una necesidad administrativa y política que permite la participación de diversos actores cuyos intereses giran en torno al mismo.

En esta discusión, no vemos planteamientos sobre el futuro, sino fundamentalmente cómo fue el pasado y la manera en que el presente debe entenderse para atender diversas problemáticas que no permiten tener un sistema que entonces sí, pueda plantearse una reflexión sobre cómo debe afrontarse a un mundo cambiante.

En ese sentido, ¿por qué seguir pensando en un modelo educativo segmentado en educación básica, media y superior, cuando los tres son parte de un mismo trayecto en el largo plazo? Si bien es cierto que sus perfiles de egreso pueden estar diferenciados, parte de la deserción escolar se explica por el tránsito de uno a otro, donde concluir uno, puede implicar no tener que entrar al siguiente. Dicha segmentación implica problemáticas diversas que comienzan con pensar a la educación en esos términos, como diferenciada por niveles donde el currículo, las comunidades educativas, las mentalidades, etc., no están interconectados.

Este planteamiento ya no corresponde a la realidad económica y social del país, pues si bien los segmentos tenían sentido bajo el paradigma de la cobertura, no lo tienen ahora donde la continuidad a lo largo del trayecto escolar es fundamental, lo que incrementa la deserción y el bajo desempeño escolar. La estructura curricular en la educación básica se ha hecho rígida, en buena medida, por el límite de horas que tiene y que se liga a aspectos laborales, pero la lucha de grupos y corrientes al interior del espacio educativo ha hecho que varios de los programas de estudio sean inoperantes en la práctica en algunas entidades.

Cuando nos comparamos con el éxito económico de otras sociedades, la educación ha sido un aspecto fundamental en ese proceso, al grado de que varias de las potencias económicas emergentes, pasaron por espacios de transformación educativa orientada por objetivos de mediano y largo plazo que ahora reeditúan para sus sociedades.

Actualmente, las instituciones educativas en general enfrentan retos para formar egresados actualizados, debido fundamentalmente a la cantidad de información que se genera diariamente, por lo cual se hace necesario generar capacidades de autorregulación y perspectivas estratégicas entre las y los estudiantes y egresados. Es decir, que durante el proceso educativo planeen, monitoreen, valoren sus esfuerzos y así mismo sean efectivos y eficientes. De esta forma “resulta más factible contar con personas mejor preparadas y dispuestas a asumir los retos laborales que tienen, a partir de una capacitación profesional exitosa” (Arriola Miranda, 2007).

En el caso de México, salvo algunos espacios de educación media y media superior, pero el resto no se ven articulados a una estrategia para el desarrollo de recursos humanos que proyecten al país a una condición de competencia en el futuro, cuando hay países que ya están instalados desde hace varios años en ella. En el caso de la educación superior, vemos más diversidad y capacidad de innovación, pero aún es deficiente al compararnos con lo que ocurre en otros países que han tomado a la educación como una de sus más importantes estrategias para el desarrollo.

El cambio de los espacios tradicionales

Otra dimensión tiene que ver con la forma en que se ha pensado a la escuela en los años recientes. ¿Cómo pensar a la infraestructura educativa para el futuro? La estrategia de infraestructura y conectividad es relevante, pero no es suficiente para imprimir un cambio radical a la educación cuando porcentajes importantes de escuelas en los estados del país no tienen acceso a nuevas tecnologías, muchas de ellas porque carecen de servicios básicos. Es por ello, que articular la realidad del espacio educativo, con los contenidos y las estrategias planteadas es fundamental para tener éxito y no ubicarlas como espacios aislados.

Las habilidades tecnológicas pueden generar brechas insalvables entre quienes las desarrollan y quienes no, debido a carencias en el contexto educativo. Como lo planteaba Bourdieu (Bourdieu, 1986), el desarrollo educativo es un instrumento de diferenciación de clases sociales, donde las clases medias y altas tienen mayor capacidad de desarrollar capital cultural, objetivo e institucionalizado, para acceder o mantener sus espacios de ingreso a costa de quienes no tienen el mismo acceso, perpetuando la diferencia social. “Cuando eso se refiere a las condiciones contemporáneas del uso de tecnología, el acceso a ella construye nuevas habilidades que resultan significativas para la interacción social, económica y política, por lo que a diferencia de otras habilidades, la educación digital profundiza la diferencia entre quienes tienen acceso y quienes no pueden hacerlo” (Castells, 2009).

El mercado de trabajo al que los egresados de las universidades acceden cotidianamente, ha mutado de manera importante, al grado de que en algunos espacios laborales las habilidades resultan más relevantes que los títulos académicos. Es por eso que, “en varias industrias, las organizaciones buscan perfiles distintos a los que tradicionalmente enfocaban, dando énfasis a las competencias y a las capacidades de resolución de problemas, aspectos que únicamente se logran a partir de procesos educativos que las tienen como propósito” (Frenkel, 2013).

En este análisis, se ubica un fenómeno sobre el que se habla poco, que es el cambio en la infraestructura educativa, para pasar de la escuela tradicional con salones, mobiliario, espacios, etc., rígidos, que reproducen una idea de la escuela, y de la vida, que se centra en el poder vertical, la transmisión de órdenes, la memorización, etc., en un contexto de desarrollo de condiciones democráticas, de profundización de la individualidad y de las capacidades de crítica y creación.

La escuela no puede seguirse concibiendo como un conjunto de espacios estructurados en el esquema tradicional, sino como lugares de creatividad, desarrollo de capacidades y construcción de conocimiento. La idea de sentido humanista y práctica de la libertad que el modelo educativo ubica como uno de sus principales pilares, debe encontrar su materialización en estrategias que rompan con la perspectiva dominante sobre el control y el poder que los actores tradicionales tienen en el proceso de aprendizaje.

Seguir pensando en la escuela como un espacio físico inamovible, a la perspectiva del docente a una forma de pensar del resto de las cosas en la sociedad, que ya no necesariamente ocurre como fue en el siglo XX. Si bien los empleos han requerido históricamente de un espacio de trabajo, y las leyes están construidas con esa lógica, muchas de las nuevas plazas no exigen un lugar de trabajo, un horario, etc., como usualmente ocurría.

En el contexto del aula, si bien desde hace algunos años se ha planteado el hecho de que se cuente con mobiliario flexible, esto no es suficiente si no se cuenta con los elementos pedagógicos y

didácticos que le den sentido al mismo. No tiene sentido tener mesas, bancos, pizarrones, etc., movibles, si no hay intenciones educativas que se asocien a técnicas que permitan la instrumentación de procesos de aprendizaje. Por ello, da lo mismo tener salones tradicionales, a contar con nuevos espacios pero sin la posibilidad de un uso eficiente.

Educación no presencial

Cuando se plantea el tema del espacio, se puede ubicar un fenómeno que ocurre en el contexto de la educación superior y que comienza a generar una tendencia que marca el desarrollo y transformación de las universidades en el mundo. Los Massive On Line Courses (MOOC's) han transformado la forma en que se imparte educación superior, pasando de los modelos rígidos que buscan legitimar profesiones, a los modelos flexibles que se orientan al desarrollo de conocimientos y habilidades de acuerdo a necesidades cambiantes. Coursera, una de las plataformas más grandes en este sentido, tiene 26 millones de alumnos en sus cursos, lo que representa más que cualquier universidad en el mundo.

En ese sentido, resulta inviable el tratar de cubrir las necesidades educativas del país con la modalidad presencial, en este sentido el rector de la UNAM Enrique Graue Wiechers, en la mesa redonda de rectores Educación hacia el futuro, afirmó “el crecimiento en educación por lo menos en los siguientes diez años debe ser respondida [sic] a través de la educación a distancia” (Universal, 2017).

De acuerdo con el artículo 32 de la Ley General de Educación, las autoridades educativas deben tomar medidas para que cada persona ejerza plenamente el derecho a la educación de calidad y lograr una mayor equidad educativa, así como la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso y permanencia de los servicios educativos. Una de estas medidas, de acuerdo con el artículo 33, fracción VI, es la de establecer y fortalecer los sistemas de educación a distancia, y es todo lo que al respecto se trata en dicha ley, no se dice cómo ni a través de qué estrategias; es decir, no se profundiza sobre las condiciones para llevar a cabo dicho fortalecimiento. En cuanto al Reglamento de la Ley General de Educación en su Artículo 10° menciona que es una modalidad de educación que el Estado norma, promueve, brinda y supervisa en todas las etapas del sistema educativo y que está dentro de los alcances del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa.

Lo anterior implica que una de las estrategias que el propio Estado mexicano ha planteado como fundamental para el modelo, no ha sido lo suficientemente atendida por lo que hace falta redireccionar los esfuerzos hacia ese ámbito, ya que si no es la panacea a los problemas educativos, si representa una opción para abarcar a un mayor número de estudiantes, sobre todo en los niveles medio superior y superior, abriendo las posibilidades de que, a través de la educación, pueda impactarse al mercado laboral, así como a las necesidades de las personas.

Por otro lado es pertinente considerar el hecho de que el estudiante debe cumplir con ciertas condiciones como lo es el estar dispuesto para otorgarle tiempo para cumplir con las investigaciones al igual que si asistiera a un horario de clase, tener conocimientos sobre el uso de la tecnología, un mayor esfuerzo de comprensión y comunicación para expresar sus dudas, opiniones o desacuerdos dado que no cuenta con la presencia física del profesor.

De igual forma “la educación a distancia, en sus distintas modalidades, implica el desarrollo de un perfil distinto para el profesor” (Urdaneta & Guanipa Pérez, 2008), además de habilidades como el generar confianza para cubrir los requerimientos que implica el llevar a cabo el proceso enseñanza-apren-

dizaje en la modalidad a distancia; realizar actividades didácticas para lograr un desarrollo equilibrado; promover la comunicación en ambas direcciones (retroalimentación) a través del uso de las nuevas tecnologías de información y comunicación; supervisión y corrección continua de los trabajos para hacerle saber sus logros y dificultades, así como evaluar constantemente la plataforma o espacio virtual utilizado para el aprendizaje.

Esto implica un cambio no únicamente en el concepto de escuela y aula, donde al entender el proceso como enseñanza-aprendizaje, mantiene a la o el maestro como los actores dominantes, restando capacidades a los alumnos para participar en el desarrollo de su propio aprendizaje, de sus preocupaciones y de sus intereses que son fundamentales para la construcción de conocimiento, ya no digamos de lo que la ciencia implica, en el contexto de la educación universitaria.

Otro elemento importante se encuentra en el cambio de los espacios de información para la educación. Cuando comparamos a las bibliotecas como las entendemos de manera tradicional, con las necesidades de la educación y la investigación del siglo XXI, vemos que “las necesidades obligan a la reconstrucción de una estructura que ha sido fundamental como parte orgánica del sistema educativo, aunque en ocasiones únicamente se le reconoce como un área de apoyo al mismo” (Anne Kennan, Corral, & Afzal, 2014).

Espacios de creación y conocimiento

La tecnología contemporánea y las necesidades de la sociedad del conocimiento han hecho que la biblioteca tradicional evolucione, ya que anteriormente la consulta se limitaba a la cantidad de obras que se podían albergar en cuatro paredes. Actualmente varias bibliotecas, aunque no todas, ofrecen una diversidad de recursos. Basados en la tipificación de Gorman (Gorman, 2000) la colección de la biblioteca consta de obras tangibles e intangibles, entre las tangibles están tanto los documentos impresos como los libros, las revistas, etcétera, como los análogos como los videocasetes y los recursos electrónicos de acceso directo (local) como son los discos compactos. Entre los intangibles están los recursos electrónicos de acceso remoto como son las bases de datos o documentos digitales a los cuales se accede a través de internet o los recursos (archivos) que están contenidos en un dispositivo de almacenamiento como es un disco duro.

Por lo anterior, al ampliar la oferta de información en diversos soportes y a través de varios medios, las bibliotecas han modificado su manera de operar y sistematizar la información al utilizar los metadatos como un valioso medio de recuperación de estas nuevas entidades de información, a la vez que han tenido que incorporar un conjunto de herramientas y desarrollar servicios acordes a los requerimientos actuales. En ese sentido, se convierten en espacios de aprendizaje que compiten con el salón de clase debido a que el acceso al conocimiento se potencia, creando nuevas experiencias para el aprendizaje, innovación, creación, colaboración y, por supuesto, la generación de más conocimiento.

En este contexto han surgido un sinnúmero de adjetivos para calificar a la actual biblioteca, como: virtual, digital, electrónica. No es el objetivo hacer un análisis entre las diferencias de cada una; sin embargo se considera que el modelo idóneo para la educación del futuro es la biblioteca híbrida, esta consta de un conjunto de obras y recursos, tanto impresos como en formato digital; es decir, su fondo no se limita a un solo tipo de soporte, por lo que el acceso a su colección puede ser tanto presencial como virtual.

De esta forma se entiende a las bibliotecas como lugares en los que la sensación del espacio se modifica, pues a partir del acceso remoto se amplía el número de usuarios a los que se satisfacen las necesidades informativas y, precisamente por ello, pueden tener un mayor impacto en la forma en que los estudiantes entienden sus procesos de aprendizaje, al estar en espacios de creación e información seleccionada y no simplemente en la red, entonces las potencialidades educativas se expanden.

Si bien las carencias en nuestro sistema educativo ocasionan que una gran cantidad de escuelas no tengan bibliotecas, la tecnología permite la consulta al acervo de otras bibliotecas a través de la interconexión entre aquellas que ya cuentan con los medios para tener una colección digital, con lo cual se logra el acceso y la experiencia, para un mayor número de estudiantes en el país.

Es pertinente mencionar que la evolución de las bibliotecas conlleva inexorablemente al desarrollo de habilidades informacionales tanto en el profesional de la información como en los estudiantes, aunque es menester enfocarse en los segundos, pero ¿en qué consiste? De acuerdo con la Asociación Americana de Bibliotecas Escolares “los estudiantes con habilidades informativas acceden a la información efectiva y eficientemente, evalúan la información de manera crítica y competente y la utilizan de manera creativa y precisa... deberían tener tanto estrategias para recabar información como ... el pensamiento crítico para seleccionar, descartar, sintetizar y presentar información en formas nuevas para resolver problemas de la vida real (Byerly & Brodie, 1999).

La biblioteca, en otras palabras tiene la responsabilidad, como parte de sus servicios, de desarrollar las habilidades necesarias en sus usuarios para que éstos sean capaces de buscar, acceder, discernir, evaluar y sintetizar la información que se les ofrece, ya que de lo contrario se corre el riesgo de que el estudiante se pierda en un mundo de información sin saber ¿cuál le es útil? y ¿cuál puede descartar de acuerdo con sus propósitos?, esto lo debe lograr de manera oportuna y con el empleo de un mínimo de recursos.

Por tanto es necesario considerar a las bibliotecas no como áreas de apoyo, sino como espacios de creación y aprendizaje, donde no se le resta poder a los maestros, pues se reasigna a otros actores, incluyendo los estudiantes. En ese sentido, los modelos tradicionales de enseñanza que mantenemos en las escuelas del país, pueden realmente estar limitando el desarrollo de capacidades de aprendizaje en edades fundamentales para ello.

Conclusión

Para lograr consolidarnos como país con influencia en el contexto internacional, así como para reducir las brechas de inequidad social, es fundamental repensar nuestro modelo educativo y la forma en que concebimos nuestras necesidades educativas para el futuro. Con los ejemplos anteriores, es claro que aún falta mucho por avanzar en discusiones sobre la calidad educativa, la formación de maestros, las corrientes pedagógicas, etc. como mecanismos para afrontar los retos que tenemos para el futuro. Lo cierto es que, en el contexto de un mundo que ha cambiado radicalmente en los últimos años y que seguirá en esa tendencia durante los próximos, la discusión tiene que ver con aspectos de mayor envergadura que los temas que tenemos actualmente.

Por otro lado, la educación a distancia es una veta que aún falta por explotar, tanto por las autoridades competentes como por los estudiantes, ya que se tiene la concepción de que tiene mayor mérito o validez la educación presencial y ésta poco a poco se ha visto rebasada por una enorme cantidad de

estudiantes que claman el tener acceso a una educación entre cuatro paredes. Es decir, no se han utilizado lo suficiente las bondades de la tecnología en el sistema educativo y todos los espacios relacionados con ello, como son las bibliotecas.

Una educación para la ciudadanía, donde se replanteen los objetivos de futuro con base en un proyecto de país en el largo plazo, no está presente en la discusión actual. Tampoco está en la discusión el papel del ciudadano para el desarrollo de nuestro espacio institucional, mucho menos cuáles son sus derechos en términos de la educación y la capacidad de desarrollo en un modelo distinto al que tenemos actualmente. Esos son nuestros principales y más peligrosos límites para la viabilidad del país en el futuro.

Bibliografía

- ☞ Anne Kennan, M., Corral, S., & Afzal, W. (2014). "Making space" in practice and education: research support services in academic libraries. *Library Management*, 35(8/9), 666–683. <http://doi.org/10.1108/LM-03-2014-0037>
- ☞ Arriola Miranda, M.A. (2007). *Desarrollo de competencias en el proceso de introducción*. México: Trillas.
- ☞ Bauman, Z. (2007). *Liquid Arts. Theory, Culture & Society*, 24(1), 117–126. <http://doi.org/10.1177/0263276407071579>
- ☞ Bourdieu, P. (1986). Pierre Bourdieu 1986 - The forms of capital. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, 241–258. <http://doi.org/10.1002/9780470755679.ch15>
- ☞ Byerly, G., & Brodie, C. (1999). *Information Literacy Skills Models: Defining the Choices*. In B. Stripling (Ed.), *Learning and Libraries in an Information Age*. Boulder, Colo: Libraries Unlimited.
- ☞ Castells, M. (2009). Manuel Castells :The Networked City : Réseaux, espace, société. *Revue Électronique Des Sciences Humaines et Sociales*. Retrieved from <http://www.espacestemps.net/articles/the-networked-city-reseaux-espace-societe/>
- ☞ Frenkel, S. J. (2013). Labor, Economy, and Society. *Organization Studies*, 34(8), 1227. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1647632575?accountid=14558%5Cnhttp://linksource.ebsco.com/linking.aspx?sid=ProQ%3Aabiglobal&fmt=journal&genre=unknown&issn=01708406&volume=34&issue=8&date=2013-08-01&spage=1227&title=Organization+Studies&atitle=Labor%2C+Eco>

- ☞ Gorman, M. (2000). *Our Enduring Values: Librarianship in the 21st Century*. Washington: American Library Association.
- ☞ Grupo de Desarrollo Regional del Tecnológico de Monterrey. (2009). Las megatendencias sociales actuales y su impacto en la identificación de oportunidades estratégicas de negocios. Retrieved from https://portaldoc.itesm.mx/pls/portaldoc/docs/PORA3_I_20012012143549.pdf
- ☞ Lipovetsky, G., Serroy, J., & Moya, A.-P. (2009). La pantalla global : cultura mediática y cine en la era hipermoderna. Colección argumentos (Vol. 395). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- ☞ McMillan, J. H., & Hearn, J. (2008). Student Self-Assessment: The Key to Stronger Student Motivation and Higher Achievement. *Educational Horizons*, 87(1), 40–49. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ815370>
- ☞ Moore, M. H., & Khagram, S. (2004). Creating public value : strategic management in government. In *Corporate Social Responsibility Initiative* (p. 402). <http://doi.org/10.1080/00420980120087081>
- ☞ Oancea, A., & Orchard, J. (2012). The future of teacher education. *Journal of Philosophy of Education*, 46(4), 574–588. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00888.x>
- ☞ Randall, L. (2006). *Changing Structure of Mexico*. New York: Routledge.
- ☞ Secretaría de Educación Pública. (2017). Modelo Educativo para la educación obligatoria. Retrieved May 12, 2017, from https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf
- ☞ Universal. (2017). Educación a distancia para jóvenes deportados. *El Universal*. Mexico. Retrieved from <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2017/03/1/educacion-distancia-opcion-para-jovenes-mexicanos-y-deportados>
- ☞ Urdaneta, M., & Guanipa Pérez, M. (2008). Perfil de competencias del docente tutor en línea para la educación a distancia en Eduweb. *Revista de Tecnología de Información Y Comunicación En Educación*, 2(2).



Emma Yolanda Escobar Flores

Emma Yolanda Escobar Flores es presidenta de "RIE CHIAPAS Asociación Civil", y profesora de nivel telesecundaria.



Modelo de Uso de Guías para la Inclusión Educativa, desarrolladas por el CRESUR.

Model of Use of Guides for Educational Inclusion, developed by CRESUR

*Emma Yolanda Escobar Flores
Profesora de nivel Secundaria*

*Fecha de recepción: 12 de marzo de 2017
Fecha de aceptación: 19 de marzo de 2017*

Resumen

En el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa (CRESUR) se ha desarrollado una herramienta tecnológica para apoyar a los docentes de educación básica y padres de familia en los procesos de integración e inclusión en las escuelas públicas y particulares regulares a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), con y sin discapacidad o en situación de vulnerabilidad, denominadas Guías para la Inclusión Educativa (GIE).

El reto que propone la presente investigación es; desarrollar un modelo de uso de estas herramientas que permita a los usuarios 1.- Conocer sobre el tema, las características, metodologías de trabajo y adecuaciones curriculares, 2.- Mejora continua, a través del trabajo en red entre las comunidades de especialistas en los temas y las comunidades educativas principalmente 3.- La implantación y uso en la escuela pública mexicana como una innovación tecnológica pertinente y a la vez relevante, para que llegue a instalarse como un recurso cotidiano para los docentes, directivos y padres de familia en el abordaje de los retos que enfrenten en el aula y la vida cotidiana, avanzar con el propósito de incluir a todos los estudiantes con pertinencia, equidad y calidad en los procesos de escolarización que desarrolla la educación mexicana.

Palabras clave: CRESUR, GIE, NEE, innovación, Inclusión, educación, tecnología.

Abstract

A technological tool has been developed at the Regional Center for Teacher Education and Educational Research (CRESUR) to support primary education teachers and parents in the processes of integration and inclusion in public and private schools for children with Special Educational Needs (NEE), with and without disability or in a situation of vulnerability, called Guides for Educational Inclusion (GIE).

The challenge proposed by the present investigation is; Develop a model of use of these tools that allows users to 1.- Know about the subject, the characteristics, work methodologies and curricular adaptations, 2.- Continuous improvement, through networking among communities of specialists in the Themes and educational communities mainly 3.- The implementation and use in the Mexican public school as a technological innovation relevant and at the same time relevant, so that it can be installed as a daily resource for teachers, managers and parents in the approach of The challenges they face in the classroom and daily life, advance with the purpose of including all students with relevance, equity and quality in the processes of schooling that develops Mexican education.

Keywords: CRESUR, GIE, NEE, innovation, Inclusion, education, technology.

Introducción

En el marco del programa para la equidad e inclusión educativa auspiciado por la SEP, durante 2014, el CRESUR participó con diversas propuestas entre las que destacó el diseño y desarrollo de seis Guías para la Inclusión Educativa, las cuales proponen la construcción de textos apoyados con aplicaciones de realidad aumentada (RA) que refieren a un portal de internet propio a la generación de redes o comunidades de público interesado en los siguientes temas:

1. *Hacia un Modelo de Escuela Incluyente.*
2. *Educación Inclusiva e Interculturalidad*
3. *Educación Inclusiva y Equidad de Género.*
4. *Educación Inclusiva y Derechos Humanos*
5. *Educación Inclusiva y Desarrollo de Talentos*
6. *Educación Inclusiva y Síndrome de Espectro Autista*
7. *Educación Inclusiva y Síndrome de Down*

Con el apoyo de especialistas y docentes interesados en estos temas, así como con la asesoría tecnológica de la Unidad de Universidad Virtual de la Universidad Autónoma de Chiapas UNACH, se desarrollan estas herramientas que estarán a la disposición del público interesado de manera gratuita como una APS, además de distribuirse también en folletos impresos, en PDF de libre acceso y en el portal de internet.

Esta primera etapa que representa el desarrollo de las GIE debe ser complementada con el diseño y desarrollo de un Modelo de Uso (MU) por parte del apoyo a los docentes; su principal público objetivo, este (MU) será realizado a través de talleres en línea y presenciales para conocer en primera instancia el contenido de las GIE, la plataforma, los recursos tecnológicos, como entrevistas, galerías de

fotos, y lo principal las adecuaciones curriculares como propuestas de trabajo para cada tema o NEE, estas GIE, aportaran nuevos conocimientos a los docentes en materia de discapacidad y como lograr la inclusion de niños y niñas que presentan alguna de estas características.

Por otra parte tambien el MU, sensibilizara a padres de familia, organizaciones de la sociedad civil, a estudiantes y otros actores, para que puedan cumplir con un derecho humano sobre la inclusion al sistema educativo, logrando con ello su propósito original: sensibilizar y apoyar a los docentes en los procesos de inclusión educativa que deban realizar, conforme lo demande su servicio, y generar un proceso de diálogo, construcción colectiva y perfeccionamiento de las GIE por parte de los usuarios, especialistas y la sociedad en general.

Desarrollo

La relevancia de proponer y generar este modelo de uso deviene de una experiencia reiterada en la escuela pública mexicana donde las tecnologías han hecho aparición tanto institucional como socialmente, de manera poco clara en cuanto a sus beneficios, sus objetivos, las metodologías para su aplicación y si sus propósitos son “autopoyéticos” (es decir, sólo buscan reproducirse, enseñar la tecnología por la tecnología misma) o bien si tienen otros fines. En todo caso, la forma “impulsiva” de instalar la tecnología en la escuela y en el aula, suele tener pocos aportes pedagógicos y generar muchas tensiones en los procesos escolares y educativos.

Por esta razón, el modelo de uso es un vehículo indispensable para aterrizar las GIE con los docentes y la comunidad escolar, reconociéndolas: 1.- Las GIE como materiales de apoyo para el conocimiento de las NEE y discapacidad para mejora del trabajo docente. 2.- Como marcos de referencia para los procesos de inclusión educativa. 3.- Como bancos de recursos para lograr los procesos de aprendizaje; (recursos tecnológicos, propuestas metodologicas, adecuaciones curriculares, materiales educativos, objetos de aprendizaje y formacion de redes de apoyo), y maximizando su uso y sus potenciales beneficios precisamente hacia estos objetivos; lo que impediría, desde luego, encontrar, desarrollar y socializar bajo este mismo MU otras posibles aplicaciones relevantes.

De modo que el proyecto deberá atender a la utilización de las GIE en diversos espacios: el aula, la escuela, la familia, el resto de la comunidad escolar, la formación docente y las comunidades virtuales que se articulen sobre cada uno de estos temas y sobre las GIE en su conjunto.

Preguntas de investigación

¿Cuáles son los retos de la escuela pública mexicana (EPM) en materia de inclusión, y como seran atendidos atraves del MU de las GIE en el estado de chiapas?

¿Cómo apoyaran las GIE en la incusion de niños y niñas al sistema educativo y a los retos que enfrentan los docentes para llevar a la práctica los propósitos de la inclusión educativa?

¿Qué es un MU, que valor agrega a una innovación educativa y cuáles son sus condiciones mínimas necesarias para su viabilidad en su diseño e implementación?

Justificación

El sistema educativo pone mayor atención al diseñar sus programas en la parte tecnológica y conceptual, dejando a un lado el cómo llevarlo a cabo, este proceso implica generar nuevos diseños y propuestas que apoyen a los docentes en el desarrollo y la implementación de dichos programas. Se habla de inclusión educativa pero no se dice cómo se debe realizar, cuáles son los mecanismos para implementar los programas y propuestas. Todo ello apunta a la necesidad de diseñar y desarrollar un modelo de uso que sea conocido y asumido por los docentes, para los padres de familia, y hasta los mismos directivos, a fin de alcanzar los propósitos planteados por las GIE.

Objetivos

Capacitar a los docentes de las escuelas públicas y particulares mexicanas para que, a través del conocimiento y uso de las GIE, conozcan y se apropien de los temas sobre NEE y discapacidad, logrando con ello la inclusión de los niños y niñas con necesidades educativas especiales (con y sin discapacidad) al sistema educativo, en beneficio de la formación académica, cívica, ética y moral de todos sus alumnos.

Objetivos específicos

- ❖ Fomentar el uso de las GIE, para la inclusión de niños y niñas a la escuela.
- ❖ Desarrollar a través de las GIE el reconocimiento y trato equitativo e incluyente.
- ❖ Desarrollar capacitaciones para docentes en el uso de las GIE para niños y niñas con NEE y discapacidad.
- ❖ Desarrollar talleres para los docentes en los que se desarrollen las GIE en derechos humanos.
- ❖ Fomentar en los padres de familia, docentes y directivos el uso de las GIE para realizar las gestiones pertinentes para la inclusión de las y los niños a la escuela.

Existe en la escuela pública mexicana (EPM) una implantación relativamente amplia del uso de las TIC'S y particularmente de las tecnologías digitales: 1.- ya sea por el diseño de programas y acciones tendientes a aplicar dichos recursos a favor del aprendizaje de los alumnos y de la cobertura con estándares mínimos suficientes de calidad; y 2.- por el uso cotidiano de estas tecnologías en las prácticas sociales (culturales y comunicativas) por parte de sus estudiantes, de modo que van representando y construyendo una "nueva normalidad" (Avagnano) y resultan por ello "invisibles" en el aula.

Sin embargo, "¿cómo podemos introducir determinadas tecnologías en el aula, para beneficio del aprendizaje?"; al contrario, los conocimientos previos de los alumnos representan un desafío para diseñar con mayor cuidado los momentos, formas y procesos para la utilización de las tic's como recursos didácticos, sobre todo, porque no se enfrentarán a un público ingenuo, sino a nativos digitales en ocasiones verdaderamente expertos en las innovaciones tecnológicas más recientes.

La ausencia de este modelo ha generado subutilización, encarecimiento, sobre expectativas y franca confusión en torno a diversos programas de tecnología que se han desarrollado en la EPM, como ha sido el caso de "las aulas de medios", "red escolar", "enciclomedia" y "habilidades digitales para todos", por mencionar sólo los que han sido más importantes (CEE).

Diseño metodológico y técnicas de investigación

Investigación acción: la propuesta se basará en el modelo de investigación acción en la medida que se participará en la etapa final de diseño e implementación de las GIE, proponiendo un modelo de inicial de aplicación en el aula y en la escuela, y dando seguimiento a su aplicación a lo largo de dos años en un universo de diez escuelas de educación básica del estado de Chiapas, de diferentes niveles y modalidades.

El trabajo inicia con una propuesta de implementación desarrollada en un taller de 20 horas, que se diseñará en el marco de la presente investigación, y se hará un seguimiento mediante comunicación remota y visitas directas a los planteles, a fin de conocer las problemáticas que se presentan en los planteles de la muestra con relación a la utilización de las GIE, de acuerdo a las demandas que planteen sus poblaciones de atención y a las relaciones y desafíos que se presenten en el proceso educativo en cada caso.

Se propone hacer encuentros con los docentes participantes para intercambiar puntos de vista, además de abrir chats, blogs y demás recursos tecnológicos que propicien interactividad y diálogo entre los participantes, para detonar un proceso de mejora sistemática y continua de la propuesta de uso.

También se propone aplicar una encuesta tipo Delphi entre especialistas y docentes para afinar el modelo en sus etapas finales de rediseño. Finalmente, se aplicarán encuestas entre las comunidades escolares participantes, para conocer sus experiencias, percepciones y propuestas de mejora sobre los contenidos de las GIE y su uso en el espacio educativo.

Calendario de trabajo

Junio	Julio	Agosto	Septiembre	Octubre
Diseño de cursos para la capacitación en el uso del modelo de las GIE	Desarrollo de talleres	Visitas a planteles	Encuentros con docentes sobre el uso de la GIE	Aplicación de encuesta Delphi, comunidades educativas

Conclusión

Las GIE tendrán un impacto mucho mayor entre la comunidad escolar si se expresa y se comunica claramente a) Su naturaleza, como herramienta de apoyo; b) El propósito, de orientar, motivar a acompañar a los docentes en los procesos de integración e inclusión educativa; y, c) El alcance como instrumento de orientación pedagógica para el manejo de este tipo de situaciones en el aula, la escuela y la familia. De igual forma, debe considerarse que las GIE son, a la vez, a) una publicación, b) una publicación con aplicaciones de Realidad Aumentada, c) un sitio de internet y d) una comunidad de docentes, especialistas, padres de familia y sujetos con NEE articulada en una red virtual, las GIE considera aspectos relevantes que la reforma educativa promueve sobre la inclusión y la equidad de las personas.

Por ello, es importante definir y comunicar un modelo de uso que permita a cada uno de los componentes de este sistema interactuar provechosamente con el resto de los participantes y desarrollar cada vez mayores competencias para incluir y educar a niños y jóvenes con NEE.

Bibliografía

- ☞ Bautista, Educación y tecnologías de la información y comunicación. Paradigmas teóricos de la investigación (págs. 139-170). México, D. F.: UNAM - Plaza y Valdés Editores.
- ☞ Campos Hernández, M. Á. (2008). Una aproximación cognitivo-cultural a la relación entre educación y las nuevas tecnologías de información y comunicación. En R. Amador
- ☞ Castro, S., Guzmán, B., & Casado, D. (2007). Las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Laurus*, 13(23), 213-234.
- ☞ Ortiz Soto, J. M. (2007). ¿Qué hacer y no con las TIC? *Revista Educare*, 1.
- ☞ Toro Gómez, José María (2010). Las TIC y los nuevos modelos educativos. Reflexiones y experiencias en educación. *Revista clave XXI*.
<http://www.clave21.es/files/articulos/TIC%20y%20modelos.pdf>.

Poesía



**Gonzalo Hernández**

También conocido como Shakti Kundalini: Poeta, escritor, editor de la revista Musarraña desde el año 1991 hasta la fecha, con 187 números editados. Ha escrito los siguientes textos líricos: Las 9000 lunas, San Pedro e Isadora, Las aguas novias, Los vigilantes y 7 vientres. Actualmente prepara su primer libro referencial, donde incorpora semblanzas de poetas de la región de Coquimbo, Chile. Recibió el Premio a la trayectoria 2016, Stella Díaz Varín, de la Ilustre Municipalidad de La Serena, Chile.

Poesía de pueblo sobrio y diatriba

Poetry of sober people and diatribe

Gonzalo Hernández

Seudónimo: Shakti Kundalini

Profesor de Estado en Castellano y Filosofía.

Universidad de La Serena

Fecha de recepción: 07 de marzo de 2017

Fecha de aceptación: 19 de marzo de 2017

*Poesía de pueblo sobrio de pan y vino austero sobre la mesa
poesía de la arpillera y la guitarra de Violeta Parra ensimismada
poesía facunda por las sagas nórdicas e inseminada de las sagas malditas francesas
Rimbaud severo y rampante
poesía de contrastes de aves de reptiles en diatriba mágica y espejeante hablando sobre
Hermes Trimegisto
poesía de monstruos circumspectos difuntos
la épica cordillerana la épica indoamericana*

Tala y Canto General el paso virtuoso del 38 al 50 La épica de las vanguardias
poesía Infrarealista Roberto Bolaño y Mario Santiago Papasquiaro
amigos poetas urbanos coloquiales Oscar Elgueta
comiendo pescado frito en la costanera leyendo a Susana Moya
Samuel Núñez preparando una exposición de pintura
poesía Allen Ginsberg con su Kadish su largo y lenguaraz aliento
poesía de Pasolini de Rodrigo Lira
poesía que después de esto no se puede volver al verso métrico rimado
mientras Benito Cortés Chacana brinda desde el comedor
Javier del Cerro viene llegando de Valparaíso
enrolla un cuete para seguir conversando
poesía de continuidad y de fuerza orgiástica genuina vidente
y Alicia Mondaca lee sobre las estrellas el último
Salmo de Rilke mientras deshuesa un Van Gogh
Guillermo el otro Mondaca me insiste sobre Rosamel del Valle
poesía de cultura y tradición poesía eruptiva-telúrica-sanguinaria marítima lautreamontiana
poesía natural en los corros y odas parturientas y artificial de los escritorios apolillados
de la mesa nativa
Carola Pizarro afirma que jamás duerme sola
sino con sus duendes ladinos e iconoclastas ironía y autoironía mientras los demonios de
Kundalini
se desatan sobre (La) Serena iracundo con revistas entre los dientes con la espada entre los dientes
poesía Elqui de tu indio de tu india de tu San Pedro hermoso
poesía Parral el testículo de la poesía
de Tristán Altagracia disfrazado de Jim Morrison y Tzara de baronesa Dadá días
sin cabellos sobre la testa
poesía Licantén el estómago el intestino de la poesía nacional poesía Santiago del encierro de la
desesperación del estudiante de literatura del doctorado en literatura
poesía gérmenes creativos trasmundanos como los beats defecando en los trenes
poesía de los jóvenes poetas y por ende soberbios
poesía San Páris poesía Fernando Vargas poesía Daniel Cortés
poesía de genio poético elegido de las musas
departimos largamente con Álvaro Ruiz
bebía como nadie y luego vociferaba hasta el amanecer
que Teillier que Coleridge
Arturo Volantines en la Recova hablando sobre Gonzalo Rojas
mientras nos comenta las últimas novedades del seminario de escritores
poesía imágenes vegetales poesía tierra silvestre poesía bíblica,
poesía el Cantar de los cantares poesía de bella ternera
bellos labios bellas nalgas bella nariz donna angelicata

poesía transhumana apocalíptica de los siete sellos
nuestro amigo poeta Tomás Nettle desde Horcón Alcohuez
invita el último verso en pleno útero de Gabriela Mistral poesía Siglo de Oro español
poesía filosofías y filosofías orientales poesía simbolista poesía surrealista
poesía Stella Díaz Varín aletea en el Paraíso
poesía Gabriela Mistral repta atormentada en el Limbo
poesía de Cendrars contra Apollinaire
poesía de...hay una gran guerra en la poesía chilena
poesía de Gonzalo Rojas contra Nicanor Parra
poesía de Enrique Lihn contra Jorge Teillier
poesía de Pablo de Rokha contra Neruda
poesía de Pablo Neruda Contra Vicente Huidobro
poesía de Vicente Huidobro contra Gabriela Mistral
poesía de Gabriela Mistral contra sí misma
poesía de poetomancia de la cordillera chilena
poesía de siempre iremos más lejos sin avanzar jamás
poesía de las comarcas del norte de Chile
poesía de las megacapitales y como consecuencia megadesastres
y nosotros cortejando a la musa
poesía mestiza y chusca en medio de la Alameda serenense
entre desnudos griegos pero con los aromas diaguitas
recién llegado del Valle de Elqui
poesía de planeta y planeta de nebulosas y nebulosas
poesía de perder la vida y encontrar la victoria
poesía de la vanidad genealógica de los chilenos
poesía de la Claridad versus la poesía de la Oscuridad
poesía de las autoridades no saben un carajo de poesía
poesía de las autoridades le temen al arte
poesía asesina de religiones de esclavos
poesía invertebrada y protoplasmática
poesía ectoplasmática en el cementerio
bebiendo mezcal ají sobre lápidas de piratas
poesía de madame Blavatzky regaña al catolicismo
poesía en guerra contra la narrativa
poesía y más poesía para perder el ojo y el buche
selección poética de Serena
y vea Ud. cuánta agua ha pasado bajo el puente
poesía música poesía pintura poesía escultura
poesía dialógica teatral poesía semental de los mundos paralelos
poesía de Primer Congreso de Poesía Alienígena

*poesía insisto de Siempre iremos más lejos sin avanzar jamás
poesía insisto de Perder la vida para encontrar la victoria
poesía por ende ganar la vida para encontrar la derrota
poesía de la era de los poetas grises
ha terminado
ahora viene la era del orco.*

Referencias del autor

Shakti Kundalini: Poeta, domador de serpientes, Sacerdote órfico del paralelo 30, escritor, editor de la revista Musaraña desde el año 1991 hasta la fecha, con 187 números editados. Ha escrito los siguientes textos líricos: Las 9000 lunas, San Pedro e Isadora, Las aguas novias, Los vigilantes y 7 vientres. Actualmente prepara su primer libro referencial, donde incorporará semblanzas de poetas de la región de Coquimbo. Acaba de recibir el Premio a la trayectoria 2016 Stella Díaz Varín, de la Ilustre Municipalidad de La Serena.

