

Elementos Fundantes para una Teoría del Conocimiento en la Transformación del Ethos Educativo

Foundational Elements for a Theory of Knowledge in the Transformation of Educational Ethos

Autor: Gerardo Antonio Merchán Mora, Ph.D.¹
Metropolitan International University (MIU)
gerardomerchan@gmail.com

Autor: Franco José Roversi Mónaco Trujillo, Ph.D.²
Universidad Metropolitana (UNIMET)
froversi@unimet.edu.ve

Autor: Rogelia Antonieta Domínguez Benítez, Ph.D.³
Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC)
rogeliadominquez@gmail.com

Resumen

El propósito de esta nota heurística, es de aproximar algunos elementos teóricos de las ciencias sociales focalizados en las ciencias de la educación para su construcción categorial y la transformación de los lugares de enunciación. Inexorablemente, a tenor de la reflexión argumentativa, surgen fundamentos desde las poliédricas miradas de teóricos y autores en el devenir de hallazgos estructurantes con sus discursividades y praxeologías en la relación saber-poder subyacente en dispositivos de significación/producción y resignificación conceptual dentro de los planos epistemológico, hermenéutico y ontológico; al tiempo que se aproximan otros deslindes de categorías relacionales, tales como: praxis, conciencia, libertad, liberación, simbólico, sujeto, subjetividad, comunidad, inmunidad, en fin, que apoyan e interpretan las poliédricas miradas filosóficas del objeto de la investigación social en tanto sujeto sujetado a su subjetividad como problematización recurrente. En este esfuerzo, al localizar en las estructuras subyacentes de las intersubjetividades sociales dinámicas que devienen en sujetos sociales desde sus significaciones, representaciones e ideas, se pretende dar vigor a teorías, constructos, construcciones epistémicas que moldeen las otras respuestas al ethos social, educativo, político que a su vez, como posibilidad hermenéutica, aperturre la recuperación del mundo-vida, una axiología liberadora como teleología posible. Palabras claves: Teoría, constructo, categoría, epistemología, metafísica, ontología.

Palabras Clave: Teoría, constructo, categoría, epistemología, metafísica, ontología.

Abstract

The purpose of this heuristic note is to approximate some theoretical elements of the social sciences focused on the educational sciences for their categorial construction and the transformation of places of enunciation. Unavoidably, according to the argumentative reflection, foundations emerge from the multifaceted views of theorists and authors in the evolution of structuring findings with their discursivities and praxeologies in the knowledge-power relationship underlying meaning / production devices and conceptual resignification within the planes. epistemological, hermeneutical and ontological; At the same time, other demarcation of relational categories is approached, such as: praxis, conscience, freedom, liberation, symbolic, subject, subjectivity, community, immunity, in short, that support and interpret the multifaceted philosophical views of the object of social research in both subject subject to its subjectivity and recurrent problematization. In this effort, by locating in the underlying structures of the dynamic social intersubjectivities that become social subjects from their meanings, representations and ideas, it is intended to give force to theories, constructs, epistemic constructions that mold the other responses to the social, educational, ethos. political that in turn, as a hermeneutical possibility, opens the recovery of the world-life, a liberating axiology as possible teleology. Keywords: Theory, construct, category, epistemology, metaphysics, ontology.

Keywords: Theory, construct, category, epistemology, metaphysics, ontology.

Fecha de Recepción: 20-05-2021

Fecha de Aceptación: 29-06-2021

Fecha de Publicación: 07-07-2021

¹Licenciado en Filosofía, Licenciado en Teología, Especialista en Propiedad Intelectual, Doctor en Ciencias de la Educación, Doctorante en Patrimonio Cultural, Doctorante en Ciencias para el Desarrollo Estratégico e Investigador Internacional Adscrito al Centro de Investigaciones Metrópolis de Metropolitan International University (CIM-MIU) <https://orcid.org/0000-0002-8132-9304>.

²Licenciado en Educación Mención Ciencias Pedagógicas, Especialista en Gerencia de Recursos Humanos, Especialista en Tecnología, Aprendizaje y Conocimiento, Doctor en Ciencias de la Educación, Doctorante en Patrimonio Cultural e Investigador Internacional Adscrito al Centro de Investigaciones Metrópolis de Metropolitan International University (CIM-MIU). <https://orcid.org/0000-0003-0470-0701>.

³Profesora de Matemática y Computación Educativa, Especialista en Gestión Comunitaria, Magister en Evaluación Educativa, Doctora en Ciencias de la Educación, Docente Universitaria e Investigadora.

Introducción

A propósito del quehacer epistémico y sus nuevas problematizaciones filosóficas, Alexander Nehamas (2005), historiador, experto de la antigüedad greco-romana, buen conocedor del filósofo estagirita griego, internaliza:

Aun cuando Aristóteles identificaba la filosofía con la “teoría”, su propósito era probar, como lo hace en el décimo y último libro de la *Ética Nicomáquea*, que una vida de actividad teórica, la vida de la filosofía, era la mejor vida que los seres humanos podían llevar (...) La vida teórica (...) esta afecta al carácter de aquellos que la viven. La teoría y la práctica, el discurso y la vida, se afectan entre sí; los hombres se hacen filósofos porque pueden y quieren ser el mejor tipo de ser humano y vivir de la mejor manera posible. Hay una influencia directa entre lo que uno cree y cómo se vive. (Nehamas, 2005, p.12)

De acuerdo con Nehamas (2005), no hay una necesaria justificación de la teoría como tarea estética, *aisthesis*, etimológicamente: sensibilidad y percepción por la esencia de la belleza. Se trata por extensión de la palabra, aquello que Platón definió como la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser, es decir: la *poiesis*. Entendida como creación o producción, en cuyo caso, a través de la *mayéutica* – método socrático- se hacen parir las ideas.

Desde este quehacer filosófico del *theorein* –observación comprensiva de la realidad- surgieron los conceptos de gnoseología, epistemología, hermenéutica, ontología, y muchos otros indispensables que cimentaron los supuestos de las bases metafísicas de la teología (mundo inteligible) y, las ciencias fácticas (mundo sensible); iniciadas en el trívium de la alta edad media hasta la modernidad, que adviene al racionalismo anti dogmático, origen de las ciencias modernas.

A todo esto, esas profundas raíces fueron configurando la sociedad del conocimiento y la cultura, constituyendo así, la base de la historia del pensamiento y las teorías moderno/contemporáneas. Al respecto, Borges (1968) itera: “La historia no es un frígido museo; es la trampa secreta de la que estamos hechos: el tiempo. En el hoy están los ayeres”.

Ahora bien, la teoría como observación comprensiva de la realidad en el rol del filósofo o pensador, desde la antigüedad, hasta el científico social de la actualidad, ha sido un ejercicio de complejos desafíos, cuando, en el intento de explicar la relación sujeto-objeto se propone comprobar, la relación inteligible (razón) y sensible (sentidos) de ese conocimiento que produce. Ello plantea lo que se ha definido como el conocimiento A priori y A posteriori. Por ello, la ingente tarea de hacer, del no ser, al ser, pasa, por la rigurosa confrontación de la percepción/interpretación de la realidad, con la realidad en sí. Además de la verificación empírica y aplicación teórica.

Aristóteles en su obra la *Metafísica*, reflexiona:

Ninguna de las acciones sensibles constituye a nuestros ojos el verdadero saber, bien que sean el fundamento del conocimiento de las cosas particulares; pero no nos dicen el porqué de nada; por ejemplo, nos hacen ver que el fuego es caliente, pero sólo que es caliente. (Aristóteles, 1972. p.51)

En tal sentido, Aristóteles, al igual que los filósofos y pensadores iniciales, no pretenden, solo la construcción asociativa de los fenómenos, sino también, se interesan en la internalización-externalización de la comprensión comunicacional del fenómeno como fundamentación teórica del conocimiento.

Aristóteles (1972), recurre a la pregunta como recurso y como método de internalización y, (interpelación de la conciencia) externalización, (comunicación del conocimiento) proponiendo reglas del pensar o de la lógica: simple aprehensión, juicio y raciocinio; a fin de elucubrar, discernir lo visto y observado desde lo primero; luego lo segundo, analizar, y contrastar lo particular-universal de las causas de la esencia y los accidentes del objeto, para luego en el raciocinio, discurrir, discernir entorno a un concepto o teoría en síntesis por las operaciones de la simple aprehensión y el juicio. Con ello interroga:

¿El estudio de las causas pertenece a una sola ciencia o a muchas, y la ciencia debe ocuparse solo de los primeros principios de los seres, o bien debe abrazar los

principios generales de la demostración, como estos: ¿es posible o no afirmar o negar al mismo tiempo una sola y misma cosa, y todos los demás de este género? (Aristóteles, 1972. p.51)

Y remarca Aristóteles que, el proceso heurístico no queda solo en la abstracción especulativa y formal, sino que, necesita de una praxis teórica y empírica que sustente los enunciados y argumentos en asomo a la posibilidad de una ciencia: de lo que es, en tanto que algo que es, con ello discurre:

¿(...) a que ciencia corresponde ocuparse de la identidad y de la heterogeneidad, de la semejanza y de la desemejanza, de la identidad y de la contrariedad, de la anterioridad y de la posterioridad, de otros principios de este género del que se sirven los dialecticos, los cuales solo razonan sobre lo probable? (Aristóteles, 1972. p.51)

En este orden de ideas, es que se inscribe la génesis de la teoría y, devienen las conceptualizaciones que, a su vez, son índices de categorías de análisis como reflexión epistemológica, hermenéutica y ontológica para la construcción social del conocimiento desde las ciencias sociales.

Teóreticas Polisémicas

Indiscutiblemente, todo quehacer teórico, en tanto que producción de conocimiento, viene anclado primigeniamente a la necesidad. En esto se inscribe Impulso racio-vital Orteguiano, del hombre-sujeto que supera a la concepción sustancialista de satisfacer carencias en el sentido Maslowiano, sin negar que existan insuficiencias materiales propias de la condición humana. Esta necesidad de teoría tampoco es intuición subjetiva pura que busca la validación de verdades y certezas universales. De cierto modo, es ruptura con los presupuestos de la conciencia, de la última ratio (última razón) y experiencia del sujeto cognoscente, al tiempo que, sedimentación de imágenes y representaciones que van y vienen al encuentro con la res (el objeto) mutable desde la concepción del panta rei (todo cambia) de Heráclito.

No obstante, toda teoría que emerge desde la necesidad del sujeto cognoscente, no se localiza o sitúa frente al cambio de la realidad meramente en contemplación del fenómeno que acontece en imágenes y representaciones Husserl (1999). Pues el sujeto en su quehacer teórico comprende a esas imágenes y representaciones, no como objetivación sola. Sino como, co-creador o re-creador, sujeto en acción, capaz de expresar el símbolo, a la vez que, concienciar el significado y transformar la significación de esa realidad. Léase, la historia, la racionalidad teórica en sí misma

En esta procura y preocupación por la concienciación sobre la realidad, Adorno desde el enfoque de la teoría crítica, señala:

La representación de una ausencia de toda relación entre teoría y praxis impregna y modula, sin embargo, tan desgraciadamente la historia intelectual alemana que desde un principio han de ser derribadas sólidas barreras para construir en el ámbito educativo la base de cara a una relación entre teoría y praxis (Adorno, 1998. p.51)

Desde tal afirmación, Adorno (1998) correlaciona el genuino sentido y búsqueda de toda teoría: La praxis. En cuyo caso, los destinatarios de la praxis por antonomasia, aun cuando sea el campo de las ciencias sociales; las ciencias naturales exactas, por su parte, reflexionan y se interpelan constantemente por la praxis, más allá de la búsqueda de la experimentación y la constatación. Precisamente, en este esfuerzo importante se inscribe la teoría crítica, surgida de la escuela de Frankfurt en Alemania.

La postura crítica de la Escuela de Frankfurt y, el aporte fundamental a la teoría en general emerge en medio de una profusa producción intelectual entre los años 30 y 60 del siglo XX, y aun hasta nuestros días, como vertiente estructuralista y post estructuralista. Por mencionar los teóricos: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Herbert Marcuse y Jürgen Habermas, hicieron serias inectivas al paradigma cuantitativista positivista hegemónico, analizando el conflicto entre la acción racional de la conciencia y la racionalidad técnica-instrumental del positivismo, denunciando el carácter alienado de la ciencia y de la técnica positivistas cuyo sustrato común es la razón instrumental, y la subsecuente demostración empírica.

Es con Adorno (1992) con la Teoría Crítica y Popper (2008) en la tradición Positivista-falsacionista, con quienes se confrontan los fundamentos epistemológicos del positivismo y de la dialéctica. Adorno (1992), critica la postura abiertamente reduccionista y sustantivista de Popper (2008) en defensa del método científico. En igual sentido, entre los pensadores más jóvenes de la Escuela de Frankfurt; Habermas (2007) debate con su paradigma crítico a Luhmann (1990), acerca de la interpretación de la realidad que rechaza la no distinción entre realidad y representación, y que niega el concepto de significado. Pues, para Habermas (2007) la teoría sistémica de Luhmann (1990) constituye una reformulación actualizada de la teoría tradicional ya criticada por Horkheimer (2005) o una reforma del positivismo popperiano, ya cuestionado por Adorno (1992).

Bajo tal observación, y en el interés de confrontar posición desde el pensamiento crítico, Adorno reflexiona: “(...) herencia del idealismo hegeliano, la historia, empieza a desdibujar sus contornos (...) La historia ha de someterse a crítica. Todas las posibilidades de reconciliación serán siempre irremisiblemente históricas.” Con esto, Adorno desde su dialéctica negativa enjuicia a las ciencias dominadas por la filosofía hegeliana, convertidas en filosofía de las ciencias llevadas de la razón u objetivismo puros. En otras palabras, la dialéctica negativa Adorniana, plantea a las ciencias sociales, el esfuerzo por conciliar praxis y racionalidad, pues, la falsa razón imperante en la sociedad inflige sufrimiento a los individuos. En esto, la Teoría Crítica Adorniana, desafía al mero ejercicio intelectual, persuadiendo la concreción del pensar y el actuar, porque. “(...)La interacción y tensión entre ellos contribuye enormemente a la sugestividad dialéctica de la teoría, a pesar de la primacía de la razón.”

Del mismo modo, se inscriben otras posturas críticas que entran en ruptura con el discursar gnoseológico racionalista dogmático de la tradición cartesiana-hegeliana-kantiana desde el estructuralismo y post estructuralismo. En este recorrido, Habermas (1989), supone construir un paradigma alternativo de cara a la emergencia hermenéutica de nuevas formas de inteligibilidad, científicidad y discurso en ciencias sociales, cuya racionalidad del pensar al actuar, o acción recíproca Adorniana, no se quede en un círculo virtuoso de experiencias dialécticas de

la realidad. Raudamente, con Habermas (1989), toma impulso la acción comunicativa, vivencia del estado de mis problemas, al tiempo que, alteridad en estado de los problemas de mi otro yo. De alguna forma, evoca al ser “Dasein” de Heidegger (2012), donde el hombre puesto en el cosmos es ser en sí mismo desde su individualidad consustancial con el ser universal en su propio cometido de dignificación y libertad.

Por consiguiente, Habermas (1989) escudriña la realidad bajo sospecha con sentido común al que alude Morín (2009) al tiempo que externaliza: “La posmodernidad se presenta, sin duda, como Antimodernidad”. Inquietante continua; “Esta afirmación se aplica a una corriente emocional de nuestra época que ha penetrado todas las esferas de la vida intelectual. Y ha convertido en puntos prioritarios de reflexión a las teorías sobre la banalización, el posiluminismo, la posmodernidad e, incluso, la poshistoria”.

A partir de tales categorías, Habermas (1989) se emplaza a supuestos ontológicos que moldean una hermenéutica de la teoría del lenguaje, la teoría del significado, la ética y la teoría de la acción que en definitiva, ocupan los ejes fundamentales de su teoría social.

Otras posiciones que delinear los contornos del pensamiento crítico a la teoría de las ciencias sociales y, en especial, a los objetos de estudio en tanto sujetos, son los aportes de la disciplina pedagógica concéntrica a la libertad como tema fundamental. Por ello, es menester, referir a europeos de múltiples corrientes, corrientes norteamericanas y, latinoamericanas.

En esta tradición el pensamiento crítico, concéntrico al problema de la libertad, se visibiliza inquietantemente en una corriente de justicia y liberación. Que, del mismo modo, se hayan imbricadas a otras categorías fundamentales antropológicas. Desde las medicaciones de la filosofía llevada de los derroteros de las mediaciones sociales de la antropología, la psicología, la sociología, ciencias de la comunicación, educación, historia, arte, economía y, muchas otras disciplinas sociales, acuden índices conceptuales a las delimitaciones de estudio de la relación sujeto-objeto, sujeto-sujeto: conciencia-concienciación, alteridad-comunidad, sujeto y lugar de enunciación, significados y significante, desarrollo y dependencia, saber y poder, y una

abundante producción de categorías que, ponen de manifiesto a la teoría de la educación, la necesidad de nuevos constructos.

Desde este ángulo, la producción de teoría social en las particulares ontologías y significación hermenéutica en el campo de la educación, su evolución desde los últimos 50 años, ha ido, desde los cambios del fenómeno social educativo, más bien, a la transformación y búsqueda de nuevas aproximaciones teóricas orientadas a nuevas interpretaciones y resignificaciones. Desde posturas subjetivistas u objetivistas.

A este respecto, los aportes a la teoría del aprendizaje desde el enfoque aprendizaje significativo y del constructivismo de tradición fenomenológica Husserliana, promueven la relación no-arbitraria y sustantiva en las teorías de Ausubel y, más tarde, de Novak y Gowin (1984, 1988, 1996). Explicado en Moreira, Caballero y Rodríguez:

No-arbitrariedad quiere decir que el material potencialmente significativo se relaciona de manera no-arbitraria con el conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del aprendizaje. O sea, la relación no es con cualquier aspecto de la estructura cognitiva sino con conocimientos específicamente relevantes a los que Ausubel llama subsumidores.

Con Ausubel citado por Moreira, Caballero y Rodríguez (1997) lo “Sustantivo, significa que lo que se incorpora a la estructura cognitiva es la sustancia del nuevo conocimiento, ideas, y no solo las palabras precisas para expresarlas: (...) la misma proposición expresa diferentes signos o grupos de signos, equivalentes en términos de significados. De modo tal que, el conocimiento previo sirve de matriz de idea creativa o: ideacional y organizativa para la incorporación, comprensión y fijación de nuevos conocimientos (pre-conceptos primarios) cuando éstos interactúan se anclan en conocimientos específicamente relevantes (subsumidores) preexistentes en la estructura cognitiva, mientras se van conformando los cognomentos en las etapas evolutivas del sujeto pedagógico. Ello expresa, una proximidad al interaccionismo simbólico desde el cual, el aprendiz, los significados de los materiales potencialmente significativos, o sea, suficientemente no arbitrarios y relacionables de manera no-arbitraria y sustantiva a su estructura cognitiva se predisponen a nuevos significados.

Desde este enfoque, las teorías de Piaget (2012), precedieron las teorías del desarrollo cognitivo del sujeto. Piaget (2012) a principios del siglo XX, enfatiza lo que llama “equilibración mayorante”, a través de los procesos de asimilación, acomodación, adaptación y equilibración, donde, el conocimiento como experiencia, es construido en interacción con el medio físico y sociocultural. En esta línea se inscribe, George Kelly citado por Botella y Feixas, a partir de la metáfora hombre-científico, proponiendo una teoría cognitiva que parte del agrupamiento jerárquico de constructos. Según Botella y Feixas, el autor Kelly afirma que: “(...) Hay constructos superordenados y constructos subordinados. Los constructos coexisten como homogeneidad diferenciada. Por lo que todas las interpretaciones humanas son construcciones alternativas”.

En la misma línea Vygotski citado por Moreira (1997), reconoce en la triada (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) la base del desarrollo cognitivo desde lo social a lo individual llevado del proceso relación/función (inter-intrasubjetivo) determinado por instrumentos y símbolos. “Para internalizar signos, el ser humano tiene que captar los significados ya compartidos socialmente, tiene que pasar a compartir significados ya aceptados en el contexto social en el que se encuentra”. En esto, también Vygotski coincide con Ausubel según Moreira (1997), en la importancia de las construcciones por la vía de la interacción social. Por cierto, es notorio el aporte epistemológico de Novak (1996) en el marco de esta teoría constructiva, a la luz de los principios de diferenciación progresiva y reconciliación integrativa de los conceptos mediante la elaboración de mapas mentales, también referido por Moreira (1997).

GIROS EPISTEMOLÓGICOS CRÍTICOS, EMERGENTES Y DECOLONIALES

Al otro extremo, se sitúan otros teóricos de las ciencias sociales que, más allá de las teorías cognitivas, reconociendo el aporte de los teóricos constructivistas, afirman en la misma entereza de la tradición Frankfurtiana, que se debe ir de una gnoseología a una epistemología que tribute, no, al individuo reafirmante de su ilimitado subjetivismo. Sino que, se debe transformar, transsignificar la persona autónoma en y con su entorno, consciente de los límites de su libertad, puesto que, la sociedad del conocimiento y la cultura, asiste a cambios transhistoricos importantes confrontando con la relación saber-poder.

Tal relación categorial, saber-poder, constituye, para Foucault (2009) y, los pensadores de la tradición francesa de 1968 en los temas límites y globales de las ciencias sociales, una epistemología que transita por una ontología histórica de nosotros mismos mostrando un mundo marcado por el paradigma individualista, donde las relaciones de poder a través de la verdad-saber, se ejercen hegemónicamente mediante las relaciones históricas de dominio, desde los procesos de producción/significación cultural a partir de las actividades humanas de la educación, el trabajo, la familia. Creando así, una tecnología de poder sostenida por dispositivos e poder (Foucault, 2009).

Bourdieu (2000), Baudrillard y Morín (2009), someten las estratificaciones clásicas del problema clase y lucha presentes en las ciencias sociales al análisis de la ideología dominante y, la eficacia real del refuerzo simbólico de las relaciones de fuerza que origina el reconocimiento por los dominados de la legitimidad de la dominación. “Dicho de otra forma, el alcance de estas proposiciones se halla definido por el hecho de que se refieren a toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados hegemónicos entre grupos o clases”. En efecto, para estos pensadores, el poder como poder simbólico, no se reduce nunca por definición a la imposición de la fuerza, sólo puede producir su efecto propio, o sea, propiamente simbólico, en tanto que se ejerce en una relación de comunicación discursiva de significantes evidentes de dominación.

En otro aspecto, Lyotard (1994), Bauman (2007) y Badiou (1989), al igual que Foucault (1968), se enfrentan con la modernidad para plantear una salida transmoderna al asunto de la subjetividad. No obstante, sin considerar el fin de las ideologías. Sí reconocen, un agotamiento de la libertad y el poder, reducido al acto volitivo. Así pues, el sujeto social en la sociedad en cuanto ser en común, transcurre su experiencia inserta en las diversas formas hegemónicas del capital simbólico, es decir, capital cultural, económico, legal, educativo; subsumido en valoraciones confusas que entretejen una axiología laxa. A esto Badiou confiesa:

La filosofía denuncia o incensa el "nihilismo moderno" sólo en la medida de su propia dificultad para captar por dónde transita la positividad actual, y ello por no

concebir que hemos entrado ciegamente en una nueva etapa de la doctrina de la verdad, que es la del múltiple-sin-Uno, o de las totalidades fragmentarias, infinitas e indiscernibles (Badiou, 1989. p. 64)

Bauman (2007), en el mismo interés, reflexiona sobre una axiología que pareciera indefinida en el paso de la modernidad solida a la postmodernidad líquida, refiriéndose a su preocupación por la educación:

(...) Cuando es considerada como un “producto” la educación pasa a ser una cosa que se consigue, completada o terminada, o relativamente acabada; (...) esto hace evidente que la educación, tal como se concibió en largo umbral de la civilización, está hoy en tela de juicio, a cambio de la idea en crisis (Bauman, 2007. p. 27)

Desde la perspectiva de análisis del recorrido anterior modernidad-postmodernidad, en el campo de las ciencias sociales, un pensamiento emergente latinoamericano en las inmediaciones de la antropología, teología, sociología y educación, además de la economía-política; han imbricado los nuevos códigos, enfoques, análisis, constructos y vivencias de los discursos colectivos

emancipadores a la categoría de análisis: dependencia y centro-periferia. Ello abre paso a los derroteros citados por Dussel (2006): Mignolo, Castro-Gómez, Mardo Marini, Theotonio Dos Santos, Grosfoguel, Buenaventura de Soussa, Leonardo Boff, Paulo Freire, Jon Sobrino, Luis Bigott, Prieto Figueroa, Peter McLaren y tantísimos otros que, han teorizado y teorizan desde sus epistemologías y categorías de análisis: transmodernismo colonial, colonialidad del poder, giro decolonial, pensamiento fronterizo, pedagogía del oprimido, Teología de la liberación.

Dussel (2006), pensador, filósofo, teólogo, pedagogo incansablemente latinoamericanista. Concibe al ser común latinoamericano, como un ser en proceso de liberación, en continuo éxodo; es la metáfora bíblica del ser oprimido y deshumanizado que vive ontológicamente la expresión más dura de la opresión: la injusticia. Es la injusticia sexual, injusticia racial, injusticia política, injusticia económica, injusticia cultural en clave de lectura

latinoamericana. Bajo estos sustantivos, aparece la noción de sujeto oprimido como eje central de la construcción del sujeto latinoamericano, destinatario del sentido y propósito de liberación sobre el cual puede actuar para construir su propia historia. Léase bien, en palabras de Dussel: “(...) no se trata del postulado burgués de Jhon Rawls de “libertad” que permite al ciudadano obrar con autonomía y sin ataduras, eligiendo lo mejor”. Sin embargo, “(...) y nuevamente, la pobreza, impide a los ciudadanos necesitados (el problema social) obrar libremente porque no tienen posibilidad objetiva de intervenir en la vida pública, acosados por la vulnerabilidad cotidiana”

Concomitante a lo anterior, para todos los pensadores y productores sociales, anteriormente señalados, desde una epistemología y hermenéutica latinoamericana. Construir una historia propia de liberación, invita al sujeto oprimido a tomar conciencia de la forma en que la estructura social y la historia colectiva han actuado sobre sus opciones personales. Desde esta toma de conciencia podrá desarrollar la capacidad de construir historia. Por ello, la esfera pública de opinión y participación del ciudadano en proceso de liberación, es insustituible, a decir de Dussel:

(...) la opinión pública es el momento “hermenéutico”, y los aspectos de la vida (limitaciones, sufrimiento o felicidad social) son su centralidad ontológica (...) la política como espectáculo, y no como transformación de la cultura y la educación, conduce a la corrupción, o al poder político fetichizado del dinero, cambiando al poder como instrumento de dominación y al “ser oprimido” en alienado. (Dussel, 2006. P. 47)

La misma preocupación, e ideario de liberación del ser latinoamericano Freire (2005) afirma: “La Pedagogía del oprimido, deja de ser oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación” .

Así también, Freire (2009), parte de categorías trasversales de los máximos exponentes del pensamiento de liberación: la decolonialidad del pensamiento, pedagogía antiopresión, educación liberadora. Son categorías transcendentales, no inmanentes. Pues, no se puede

transformar la realidad, sin antes interpelar, preguntar, transformar la conciencia. Por lo que llama a este proceso vital concienciación. En primer lugar, la conciencia no es abstracción metafísica, recipiente de deberes o de principios rectores fundados en el bien común –factum- de la razón Kantiana. Es una puesta, en y desde la concienciación en sentido íntimo, ontogénico del ser latinoamericano, ser en proceso de liberación. Es, identidad en sí mismo como sujeto de su propia vivencia, que crea y recrea un vínculo indisoluble de liberación con su otredad, construyendo así, la relación identitaria de identidad liberacionista. Es por esto, que la historia del pueblo en proceso de liberación adquiere sentido ontológico cuando comparte sus entornos, historias de vida y vivencias. Es un nexo poderoso en permanente transformación. “(...) educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (...)” Por consiguiente, el ser concienciado en educación puede y debe enfrentar la domesticación de su propia libertad y liberación.

A modo corolario, liberación como categoría de análisis en las ciencias sociales, desde una perspectiva latinoamericana, también ha trasversalizado las lecturas liberacionistas de otros pueblos y culturas en búsqueda de su propio sentido. Con ello, McLaren (1997), desde su pedagogía crítica de vertiente Freiriana y Dusseliana, denuncian el trasfondo depredador de la cultura que opera a través de los pasillos de las aulas educativas de Norteamérica, Europa y América Latina, toda vez que, el esnobismo circunda amenazante vendiendo sus mercancías y fetiches seudoculturales vaciados de significados y valores que imponen una forma de ver la postmodernidad; se trata, de una fatua neo-cosmovisión del cuestionamiento del valor, bajo una justificación anti-sistema del cual son dominadores cautivos. Afirma McLaren: “Los estudiantes ven a menudo a los educadores críticos que se preocupan por la comunidad y la justicia social como una amenaza a sus cometidos ideológicos generales”, y agrega convencido:

(...) dado que todo conocimiento y práctica social es inteligible sólo desde la ideología y los sistemas de representación que producen y legitiman, es esencial analizar los currículos en relación a los intereses que fundamentan las cuestiones que generan, a la versión del pasado y del presente que legitiman, y a las relaciones sociales que afirman y a las que marginan. (McLaren, 1997. p.48)

En la misma significación, a McLaren (1997), al igual que Giroux y, los pedagogos y pensadores liberacionistas, los asisten, inmensas preocupaciones y desafíos por persuadir a los destinatarios del ser en educación, por una concienciación, que va desde la más temprana existencia, hasta las primarias exploraciones del niño en el mundo, cuando hace conciencia de la existencia de su cuerpo y de sus capacidades. Ser ontológico, sujeto que se apropia del mundo, de sus símbolos y sus significados; que inexorablemente, está sometido a la retórica de la no-verdad del poder dominante del mundo –a decir de McLaren (1997)- statu quo que reescribe la textualidad, des-dibujación, des-significación del conocimiento con la promesa sospechosa e ilusoria de la postmodernidad.

A Modo De Coda

El gran desafío y reto de la actualidad, a los problemas ingentes de las ciencias de la educación, es hacer teoría, re-crear una ontología de nosotros mismos como reflexiona Foucault (2009), o Dussel (2007) pensando en una sociedad y cultura llevada del desarrollo, desde el subdesarrollo. Latinoamérica, interna y externamente transita su ser en liberación. En esto, hay un elemento clave que equilibra o desequilibra una ontología del ser en su sistema-mundo-vivencia a decir de Wallerstein (2006). Quizá el mayor desafío para la educación y las mediaciones sociales, en la mirada de Esposito (2003) es advertir, la crisis de la cultura: (Comunidad, inmunidad, biopolítica) en la modernidad que se estremece desde un estado de comunidad al de inmunidad. Es decir, la modernidad asiste desde finales del siglo XX a un discurso sobre la categoría de comunidad radicalmente deconstructiva de aquellos modos con que el término-concepto-categoría había sido utilizado en toda la filosofía del siglo XX desde un sentido sustancialista y subjetivista.

En efecto, otro pensador, Jean-Luc Nancy (2015) ha sostenido, en una interpretación inquietante que la comunidad, ya no es un ser común, sino el ser en común de una existencia yuxtapuesta en colectivo, lo cual, significa poner fin a siglos de historia, en el modo carácter

particular y universal, subjetivo y objetivo, que la sustrae a toda connotación identitaria y de alteridad.

No sin antes de cerrar estos acápites, es menester, al tratamiento de la realidad latinoamericana en el rol de la educación y, su preocupación por el desarrollo, al señalar que, coexisten múltiples enfoques y paradigmas, desde donde al modo de ver los investigadores, proponen desplazamientos hermenéuticos, a la vez que ponen de manifiesto una mirada epistémica desde la perspectiva de Morín (2009) a la ontogénesis del mismo problema, y la confluencia del mismo sujeto social, educativo, político y económico.

En este sentido, el rol histórico y prospectivo de la educación, no escapa a racionalidades que pudieran referirse a la acción social privilegiada de instituciones emanadas del Estado en su propósito intrínseco, bien, de formar el ciudadano autónomo consciente de sus deberes y derechos, a partir de un cumulo de mecanismos y recursos igualitarios que proporciona la sociedad del conocimiento, con el objetivo de fomentar y fortalecer la civilización y la cultura. Sin embargo, aun cuando, esas premisas encierran a grandes rasgos los fines y propósitos de ese rol de la educación desde sus racionalidades. También es cierto, que el acto liberador de educar en este espacio latinoamericano, pasa por el reconocimiento de las retrospectivas y sus cicatrices históricas (Dussel, 2006). Lo cual supone, tomar postura, desde las mediaciones sociales, y en especial desde la educación, para que, más allá de formar, se pueda transformar al ser latinoamericano. Es la vigencia de lo que significa pensar en América Latina.

Asimismo, el fondo del asunto no evade a pensadores, teóricos e investigadores, la reivindicación de su propio ser social y las desigualdades que producen no solo pobreza, sino las cicatrices por la falta de justicia. La verdad que toca al paradigma crítico. Es el éxodo, la inmigración, los refugiados. Es inevitable aceptar que, el marxismo como sistema económico utópico perfecto ha fracasado, ergo, ha triunfado como crítica a las ideologías, pues todo está bajo sospecha. A decir de quienes subscriben: si el valor supremo del ciudadano es solo ser crítico, pero sin clarividencias teleológicas transformadoras de esa crítica, se vive una distopia dogmática invisibilizadora.

Referencias

- Adorno, T. (1992) *Dialéctica negativa*. Madrid: Taurus
- Badiou, A. (1989) *Manifiesto por la filosofía*. Buenos Aires. Nueva Visión
- Bauman, Z. (2007) *Retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa
- Bourdieu, P. (1980) *Campo intelectual campo de poder*. Buenos Aires: Montessor
- Bordieu, P. (2000). *Sobre el poder simbólico*. Buenos Aires: Eudeba.
- Botella, L Y Feixas, G (1998) *Teoría de los constructos personales. Aplicaciones a la psicología*. Barcelona. Blanquerna
- CEPAL. 2016. [homepage en Internet]. CEPAL; c2016.
- Dos Santos, Th. (2007). *Concepto de clases sociales*. Caracas: El perro y la rana
- Dussel, Enrique. (1977). *Filosofía de la liberación*. México: Edicol.
- Dussel, E. (2006) *20 tesis de política*. México: Siglo XXI
- Dussel, E. (2007) *Materiales para una política de la liberación*. Madrid: Plaza&Janes editores.
- Esposito, R. (2003) *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Foucault, M. (2009) *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica
- Foucault, M (1968) *Las palabras y las cosas*. México DF. Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del Oprimido (2da. ed.)*. [libro electrónico]. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009) *Educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.
- Heidegger, M (2012) *Ser y tiempo*. Barcelona: Trotta
- Habermas, J. (2007) *La lógica de las ciencias sociales*. Madrid: Tecnos
- Habermas, J. (1989) *Modernidad: un proyecto incompleto*. En: Nicolás Casullo (ed.): *El debate Modernidad Pos-modernidad*. Buenos Aires, Editorial Punto Sur, p. 131 – 144.
- Horkheimer, M (2005) *Sociedad, razón y libertad*. Madrid: Trotta

- Husserl, E. (1999) Investigaciones Lógicas II. Madrid: Alianza Editorial
- Lyotard, J. F. (1994) La condición postmoderna. Madrid, Cátedra.
- Luhmann, N. (1990) Sociedad y sistema la ambición de la teoría. Barcelona: Paidós Ibérica
- McLaren, P (1997) Pedagogía crítica y cultura depredadora. México: Paidós
- Morín, E (2009) Introducción al pensamiento complejo. Barcelona: Gedisa
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo. Burgos, España. p. 19-44
- Nancy, J. (2015) La comunidad descalificada. Madrid: Aviragani
- Nehamas, A. (2005) El arte de vivir. Reflexiones socráticas de Platón a Foucault. Pre-textos
- Novak J (1996). Aprendizaje Significativo Técnicas Aplicaciones. Con Fermín M. González. Serie: Educación y Futuro # 18. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Popper, K. (2008) La lógica de la investigación científica. Madrid: Tecnos
- Vattimo, G. (2009) Ecce comu. Como llegar a ser lo que se era. Barcelona: Paidós.
- Wallerstein, I (2006) Análisis del sistema mundo. Una introducción. México: Fondo de cultura económica.