

FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA Y AMÉRICA LATINA

Bruno Burgos Iñiguez

Estudiante de la Carrera de Filosofía y Pedagogía. UPS –Quito.

125



Introducción:

¿Exactamente de qué manera se considera que deben relacionarse la filosofía y la pedagogía en/para América Latina? ¿Debe ser la primera un trasfondo conceptual social con diagnósticos históricos *heideggerianos* y lineamientos de orden ético-moral que pretendan inundar la pedagogía hasta en sus instancias metodológicas, al estilo de aquellos pensadores que gustan de diseñar el componente filosófico de la pedagogía *freireana*? ¿O debe ser la filosofía una matriz de objetivos humanista-cristianos y aroma ontológicamente reivindicador para una pedagogía “liberadora”? ¿No saben ambas opciones a planteamientos románticos con espíritu filosófico-*terapéutico*? Y más importante: ¿No han definido cierto “formato sugerido” para otros lineamientos teóricos que abordan esta relación?

Pero, antes: ¿Es necesaria, posible, conveniente esta relación? y, ¿un análisis de esta pregunta no bosquejaría ya la mentada relación en su anatomía medular?

Consideraciones previas

126



Le pedagogía en América latina debe ser un multiproducto. Lo que la sociedad latinoamericana actual demanda de la educación se compone de elementos de índole diversa. Y en cuanto multiproducto responderá a supuestos conceptuales distantes unos de otros que no hacen posible ni conveniente conectarla con una tendencia ideológica o filosófica única, a modo de columna vertebral o principio regente. Esta es una consideración diagnóstica de la que se sigue la determinación jerárquica de esas demandas particulares, el ordenamiento de las necesidades específicas que la educación del subcontinente tiene que satisfacer. Dicho ordenamiento implicará, a su vez, un orden de cumplimiento en los objetivos que se deriven de tales demandas. El ordenamiento de demandas y objetivos será, así, el primer criterio en la construcción de la propuesta pedagógica.

El diseño de una propuesta filosófico-pedagógica realmente eficaz, construida en función de “lo latinoamericano”, implica adecuaciones teóricas y prácticas en los “espacios aledaños al proceso educativo” (mercado laboral, marco jurídico, contexto político, Estado, medios de comunicación, esfera cultural, etc.) para que se articulen en el proceso educativo “X”. Esto significa que la relación se amplía, y vincula de lleno la política y la economía de la región, tanto a nivel teórico como aplicativo, pero no tratando estas instancias simplemente como contexto sino como extensiones operativas de la mentada relación filosófico-pedagógica, coherentes con ella. De lo contrario no habrá resultados colectivos o individuales considerables.

La heterogeneidad, en todo sentido, de la realidad social en la que hipotéticamente coexistirán estas instancias (Filosofía, Pedagogía, América Latina), determi-

na, desde la óptica del autor, un análisis fenoménico de las circunstancias contextuales, dejando por fuera ideologías, interpretaciones histórico-políticas, concepciones religiosas de lo social latinoamericano o discursos y orientaciones políticas, a efectos de acortar el rango de subjetividad al mínimo en la lectura factual diagnóstica que preceda a la propuesta.

La pedagogía que se diseñe hoy para Latinoamérica será de naturaleza temporal, pues está encaminada a la superación de distintas **problemáticas puntuales** presentes en la región. Una vez que cierta estabilidad inicial sea conseguida, los parámetros filosófico-pedagógicos deberán modificarse en función de las nuevas circunstancias, en teoría menos escabrosas. Esta segunda pedagogía tendrá, evidentemente, un carácter más duradero, pero la pedagogía inmediata es rehabilitada, y por ello no está destinada al largo plazo.

La propuesta

Aunque se diga constantemente que la Filosofía es la disciplina de las “causas últimas”, el planteamiento no debe empezar por lo filosófico, sino en el análisis de la relación pedagogía - sociedad, y desde allí dispersarse hacia los campos específicos de contacto entre la educación y el sujeto, pues dicho contacto no es directo, sino que está mediado por toda una densa red de elementos socialmente contruidos que, paradójicamente, son también objeto de estudio y campo de acción de la gran mayoría del conocimiento que la educación entrega al hombre. Ya ubicados en lo social, continuar con la determinación de los alcances reales y potenciales de la educación, en cuanto *función* social, y relacionarlos con las necesidades (jerarquizadas) del pueblo latino a efectos de





definir **objetivos sociales** alcanzables a través de la práctica pedagógica. En segundo término, habrá que relacionar la práctica pedagógica con **objetivos individuales** que el sujeto pueda lograr a través de su proceso en el aula. La pregunta básica aquí es: ¿qué puede aportar la pedagogía para la satisfacción de las diferentes necesidades del latinoamericano?

Por ejemplo, a pesar de que una muy buena parte de los estudiosos sociales latinoamericanos gusta mucho de aquello de que “hay que mirar el concepto de pobreza más allá de lo llanamente económico”, debo decir, y **enfaticar**, que el aporte a la superación de la pobreza material es el objetivo colectivo número uno de cualquier pedagogía latinoamericana. Ciertamente ella sola no va a sacar al pueblo de su atolladero económico, y “no sólo de pan vive el hombre”, pero es parte fundamental en cualquier plan de recuperación social. Por lo pronto, un profesional (o artesano o ejercedor de oficio o campesino, o lo que sea) de calidad, con pocos recursos, hace (y es) mucho más que uno mediocre con recursos ilimitados. Digo por lo pronto, pues una vez que los espacios socio-económicos aledaños a la educación permitan el aumento cuantitativo y cualitativo de esos recursos, aquellos que los usaren ya tendrán una cultura y manejo del conocimiento técnico, y de todo tipo, que multiplicará el aprovechamiento de ese recurso. Hablando en general (lo cual facilita la descripción del fenómeno educativo latinoamericano sólo didácticamente, pues en el momento del análisis lo entorpece): ¿cuál es la calidad de la educación en el subcontinente? Mala.¹ En consecuencia, el profesional es mediocre y todo el aparato productivo deficiente (no sólo por eso, claro, pero en buena medida), luego las naciones latinas no son competitivas en el mercado internacional, o interno, y la pobreza se mantiene o agrava, con las con-

sabidas implicaciones que aquello trae a los pueblos de la región. Es justamente la ponderación de este ciclo (deficiencia académica – mediocridad productiva – calamidad social e individual – pobreza “humana”) lo que determina la superación académica como objetivo número uno de la propuesta pedagógica presente.

Siendo la educación una parte del todo social, es evidente que su deficitaria situación va de la mano con problemáticas económico-políticas conocidas por todos, y aunque lo estrictamente pedagógico sí tiene su parte exclusiva de responsabilidad, es necesario ponderar la relevancia de la interacción entre lo educativo y el resto de la estructura social, especialmente lo económico, tanto para la fase diagnóstica como para la propositiva.



Relación económico—pedagógica

Aunque tuviera una fundamentación ideológica diferente, una pedagogía siempre termina, en la práctica que determina sus aplicaciones, siendo consecuente con la estructura económico-política de la nación donde se implementa. Quien ingenuamente crea que un sentido determinado en la educación terminará reorientando las políticas económicas y produciendo, por decir algo, una redistribución de la riqueza que beneficie al proletariado en un país con tendencia neoliberal, no está leyendo correctamente las pautas que los marcos teórico-estadísticos que las ciencias sociales dan para interpretar el funcionamiento de las sociedades, históricamente hablando. Los aspectos súper-estructurales tienen muy poca incidencia en los estructurales, en proporción con el proceso inverso. Por ello, tener en cuenta la íntima relación entre una economía que respalde el esquema pedagógico de una nación y el éxito de este último es esencial cuando la



nación de la que hablamos tiene las características socio-económicas que compartimos los países subdesarrollados (lo cual también significa que muchos de los objetivos educativos serán también compartidos, aunque probablemente deban ser alcanzados a través de rutas diferentes). Si no se cuenta con este respaldo, entonces la teoría pedagógica tiene que ser diseñada para que funcione “al margen de” o “pese a”. En el necesario diagnóstico social previo a la elaboración de una propuesta educativa, este elemento es de vital importancia.

Mas el respaldo del que hablo no se refiere a recursos y capacitación para la aplicación de la teoría pedagógica en cuestión (lo cual debería darse por sentado), sino a la preparación del sistema económico-político-cultural a efectos de acoger idóneamente a cada producto generacional de esa pedagogía (especialmente los primeros) para que se inserte en éste y reproduzca lo asimilado en su propio proceso, creando una cultura educativa **extendida** consecuente con la realidad social, y que corra paralela a ella. Por tanto, uno de los aspectos a tomarse en cuenta al momento de diseñar una estructura educativa (que será el marco dentro del cual se construya una teoría pedagógica) es la construcción de espacios de interacción e integración real entre las entidades educativas y el aparato económico político. Una vez determinados y construidos dichos espacios la teoría pedagógica X podrá decidir si enuncia, por ejemplo, competencias o destrezas dentro de sus objetivos operativos, es decir, trazará su sendero puntual una vez tenga el informe topológico.

Así, el objetivo general de una pedagogía que considere lo dicho será la **calidad de orden superlativo** (dadas las circunstancias latinas actuales, “excelente” no alcanza) del bachiller latinoamericano primario, secundario y profesional universitario, a efectos de generar com-

petitividad (término que atañe especialmente a la instancia superior de la educación, pero cuya consecución tiene como obvio pre-requisito la secundaria y primaria). Por supuesto, el conocimiento es esencial no solamente para el beneficio material, sino para la construcción del ser humano en todas sus facetas, individuales y colectivas. Como vemos, ésta es una consideración de orden económico estructural más que filosófico, pues la geometría de la relación entre Filosofía, Pedagogía y Latinoamérica no puede ser concebida desde un espíritu poético, sino práctico y objetivo. La Filosofía no puede ser introducida en la relación educación-sociedad de cualquier manera ni en cualquier punto. Decir que toda teoría pedagógica nace de cierto planteamiento filosófico previo es describir casos particulares y no principios universales ni ortodoxos de concepción pedagógica.



Relación político-pedagógica

Se afirma que en sí misma la educación es una actividad política (¿alguna actividad inserta en el funcionamiento social de una nación tercermundista no lo es?), pero si bien esto se da, la **forma** en que se dé **debe** ser controlada y sistematizada, de lo contrario el proceso educativo se vuelve discursivo y pierde científicidad (especialmente en la instancia superior de la educación), además de atentar contra la libertad del sujeto, a quien en lugar de concientizarlo acerca de una realidad se lo adoctrina en tal o cual sentido, empezando por darle pautas hermenéuticas sesgadas que lo lleven a un género reducido de conclusiones. Quienes hablan, por ejemplo, de la reproducción de la desigualdad como característica de la educación latina deben tener cuidado de no transgredir los límites entre la crítica objetiva² y el reaccionismo visceral



con débil fundamento teórico, que también se reproduce en las universidades de Latinoamérica con extrema facilidad. Siendo la reproducción de la desigualdad y la dominación en la educación un fenómeno psico-social, debe ser abordado desde un planteamiento psico-social de naturaleza correctiva (no terapéutica, como en Freire y otros, pues eso no ataca las circunstancias que originan la dominación y la desigualdad sino que procesan su sintomatología), y no desde una matriz pedagógica.³ Así, es la necesidad de objetividad y científicidad del tratamiento de lo político en la educación lo que determina la intensidad en la provisión del marco teórico-político como segundo punto propuesto en este ensayo.

Pasando a una perspectiva más amplia de la esfera política en el subcontinente, se debe decir que la “inestable” (para referirnos a esta problemática con espíritu amable) política latinoamericana debe empezar por repararse desde dentro (de forma particular en cada país, quiero decir) a efectos de fortalecer estructuras nacionales. No puede pretenderse una unidad política latinoamericana, cuando las estructuras particulares están polémicamente fragmentadas, solamente porque los países de la región padecen problemáticas análogas (no sin razón han fracasado intentos de mercados comunes y otros convenios por el estilo, ya sea a nivel latinoamericano o andino). En este sentido, una orientación política común inmediata no es beneficiosa desde el punto de vista estratégico.

Por supuesto, en absoluto esto quiere decir que las naciones del subcontinente deban estar dissociadas en sus políticas, educativas o de otra índole, de manera permanente. Una vez que las estructuras particulares se consoliden y fortalezcan teórica y prácticamente se podrá, si se quiere, crear redes políticas latinoamericanas que

hipotéticamente redunden en el crecimiento social de los pueblos. La base para esa consolidación política puede, y debe, ser aporte de la educación, a través de la provisión a todos los sectores, no de doctrinas, sino de un marco teórico objetivo que permita al sujeto ubicarse en su contexto socioeconómico a partir de una interpretación propia de los hechos y los datos, lo cual en América Latina arrojará en los individuos conclusiones evidentes y muy comunes que crearán conciencia social fuerte, pues serán **conclusiones** y no hipótesis políticas de las que alguien los ha convencido. No es necesario, ni justo, adoctrinar a nadie. Denle a cada hombre y mujer las herramientas teóricas y ellos harán el resto.

Así las cosas, ¿Qué aporta la pedagogía en este planteamiento? Se habló del marco teórico político como necesidad fundamental en la educación. Especifiquemos aquello.

Penosamente, la doxología prima en Latinoamérica, y no solamente en el pueblo. En la actualidad cualquiera hace política en la región. Ecuador es un caso penoso, con diputados, asambleístas y otros actores políticos que, aprovechándose del efecto opiáceo de los medios de comunicación sobre la mente proletaria, toman ventaja de la ingenua simpatía que sienten por ellos las masas y pasan fácilmente de bufones sin rey de los medios a fungir como analistas socioeconómicos e integrantes de comités, congresos y asambleas que pretenden decirle al país cómo debe conducirse en temas macro y micro económicos, marcos jurídicos, estrategias de mercado, políticas laborales y educativas y demás temas de los cuales no saben mayor cosa y sobre los cuales demuestran una escandalosa carencia de sentido común. El ansia del pueblo por ver cambios y los nefastos antecedentes del manejo político nacional (de manera especialísima en lo





tocante a corrupción) por parte de personajes relativamente formados en lo académico, han permitido el surgimiento de la realidad política novelesca e informal que experimentamos hoy. Pero lo cierto es que la corruptibilidad no deviene con la formación académica, así como tampoco se previene con ella.

Concluyendo la idea, el abordaje en el manejo del marco teórico político debe ser de orden a) científico y b) contextual.

Es necesario que las masas **sepan** de teoría y praxis política (como de otras áreas que directamente le competen), para que no se desenvuelvan en las urnas, los trabajos, las universidades y las calles con un criterio emocional intuitivo, sino analíticamente y con conocimiento de causa. El estudio intenso de teoría y procesos políticos tanto históricos como contemporáneos, tanto lejanos como próximos, permitirá al sujeto promedio de las sociedades latinoamericanas apropiarse gradualmente de su condición e identificar las circunstancias de “dominación” a las que con facilidad se le conduce (o se conduce por sí solo), y le dará herramientas **conceptuales y prácticas** para luchar **eficazmente** por lo que considera justo. Ambas herramientas deben ser provistas por la educación.

Otro elemento fundamental en la relación entre educación y política es, como se dijo en las líneas previas, la contextualización de la teoría social, esto con la finalidad de desarrollar objetividad como facultad primordial de análisis. La fragmentación, voluntaria o no, de las ciencias sociales adquiere un carácter profundo dentro de la enseñanza universitaria, y ello oscurece la relación entre lo teórico-social y lo socialmente real a través de la desaparición incidental e indirecta del contexto a manos de dicha fragmentación, y el paso de la ponderación del contexto a la ponderación del “contexto próximo”.

La importancia del contexto, en su sentido relacional, ya ha sido advertida en las últimas décadas por los pedagogos y por aquellos estudiosos sociales que se han interesado en la T.G.S.⁴, pero los contenidos curriculares de las ciencias sociales aún no han sido rediseñados en **función** de una contextualización. Es necesario que el estudiante latino, desde la secundaria, analice por ejemplo que los procesos de dominación que se han dado a través de toda la historia, en lugares distantes y diferentes tiempos, tienen patrones similares en función de las semejanzas y diferencias sociológicas y antropológicas: los trasfondos culturales de las naciones invadidas son modificados mediante un proceso cuasi estándar, lo que permitiría la anticipación y anulación de dichos procesos siempre y cuando la nación dominada sea plenamente consciente de este hecho. Los modos por los cuales las sociedades se imponen unas a otras deben ser estudiados, no solamente denunciados, y deben ser abordados tanto particular como globalmente para quitarle de la cabeza al educando que Latinoamérica es simplemente la víctima del primer mundo, y no construya una mentalidad en función de la opresión y la queja.

Por otro lado, aunque siguiendo con la idea, es también esencial que el pueblo se eduque intensamente en **teoría económica** desde la secundaria, pues **un conocimiento suficiente de la realidad y la teoría económica nacional e internacional, micro y macro, arrojará por sí solo en la conciencia colectiva conclusiones de orden político** que le aclararán el panorama y le orientarán en su quehacer como ciudadano. El velo de la ignorancia es el problema fundamental del individuo latinoamericano, antes que su pobreza.



Relación cultural-pedagógica

136



En primera instancia hay que referirse a la cultura como término sociológico: se ha insistido, desde los años setenta, en que la pedagogía latinoamericana debe tener en cuenta la “naturaleza”, la “forma de ser”, “el pasado histórico” (siempre traumático), “la cultura”, la antropología, la ontología, etc. del latino para su diseño y aplicación. Esto es un criterio ideológico, muy poco científico. No hay elementos de juicio que indiquen una configuración mental especial según parámetros culturales que determinen diferencias fundamentales en los procesos educativos de una nación a otra. En lo que respecta a las anomalías psico-sociales de la educación latinoamericana (como la reproducción de circunstancias de dominación social en los espacios educativos), éstas deben ciertamente ser subsanadas, pero ese saneamiento de la relación educativa es contextual, no metodológico. **La política y la ideología deben dejar a la pedagogía hacer su trabajo.**

El diálogo, el encuentro con el “otro”, la apertura, la alteridad, etc. son conceptos relacionales en función de los cuales no puede ser construida una pedagogía, si bien son esenciales para un adecuado ambiente educativo. Son componentes importantísimos en la relación educativa para la Latinoamérica doliente que todos conocemos, pero no son la base de una educación, ni un complemento, ni nada por el estilo.

Es necesario analizar ciertos conceptos semejantes a los que se acaba de mentar y que son parte de una serie de supuestos que componen una peligrosa tendencia filosófico-pedagógica actual en la parte de América que nos compete.

a) **El ser humano se “forma” en el proceso educativo:** Falso. Cualquier intento de formar a un hombre o

mujer es una configuración forzada, sin importar que tan “bueno” sea el perfil que se pretenda desarrollar en un individuo. Además, el proceso educativo es extremadamente teórico, por naturaleza, como para lograr tal cometido. El individuo se configura, se forma, mayoritariamente con las experiencias y las relaciones que va estableciendo en su desarrollo social. Ciertamente la educación es una experiencia en la que hay relaciones, pero es **una experiencia y relación cuyos rangos y formatos se determinan irremediabilmente por el objeto principal de la misma: la transmisión y producción de conocimiento**. Por ello educarse es una actividad eminentemente individual. El educando establece relaciones en función de ese objeto, con sus condiscípulos y con el educador; las interacciones derivadas de esa relación no son espontáneas y no hay una retroalimentación que no sea cognoscitiva, teórica, aun cuando se analizan temas morales. Las abstracciones, las categorizaciones, las conceptualizaciones, el memorizar, el analizar, el sintetizar, etc., son actividades que remiten al hombre al terreno de lo individual y ocupan la mayor parte del tiempo en el proceso de aprender. Así, las interacciones se reducen a un tiempo insuficiente para generar influencia y, además, como se dijo, están determinadas por lo cognoscitivo no vivencial. Esto se agudiza cuando ponderamos la intensidad de las influencias “formadoras” extraescolares versus las hipotéticas injerencias del proceso educativo en la formación del sujeto.

Por otro lado, cuando se habla de que un sujeto se forma, se quiere decir que se configura en sus rangos comportamentales y ciertas nociones de orden ético, moral, político, religioso y, en ciertas ocasiones, filosófico. Ahora, en el proceso educativo se abordan estos elementos desde un enfoque analítico y, algunas veces, propositivo. Tales abordajes no hacen mella en el individuo sino a nivel mental y, dependiendo del caso (temas morales, por





ejemplo), producen cierta manifestación emotiva pasajera, pues no están vinculados a una experiencia **significante**. No te vuelves moral o inmoral porque se te enseñe sobre moralidad, sino porque interactúas de **manera permanente y recurrente** en una esfera donde hay relaciones **mediadas** por la moralidad, la inmoralidad o la amoralidad. En contraste, la vida extraescolar es abundante en relaciones mediadas por estas tres variantes del concepto moral. En consecuencia, el aporte que hace la educación, tal como está hoy, a la “formación” del individuo es mínimo. ¿Eso es malo? Por supuesto que no.

b) La educación debe ser “humanizante”: Todos son humanos, hasta el más aberrante de ellos. La propensión hacia ciertos ideales morales con el objetivo de que se vuelvan constitutivos del ser humano es una idealización, a lo más un proyecto, y se basa en el anhelo de un estado presuntamente idóneo del ser que el hombre quiere hacer y decir suyo. En rigor de verdad, lo humano sería la condición actual común a la mayoría de los hombres, llena de defectos y facultades. Una supresión de lo que se considere “bajo” y un desarrollo de ciertas configuraciones morales permanentes (lo que llaman virtudes) vendría a ser lo no humano. Llámesele supra-humano, meta-humano o como se les antoje, pero creer que la humanización es algo así como “el proceso por el cual el hombre y la mujer potencian y hacen constantes las elevadas virtudes de las que el ser humano es naturalmente capaz” es una conceptualización literaria sobre-estimativa de la media humana, no filosófica, psicológica o sociológica.

c) La importancia de las dimensiones ontológicas, existenciales y antropológicas en el acto educativo:

La filosofía hace su entrada forzada con este subtítulo. El ansia de terapia colectiva que el teórico lati-

no evidencia se manifiesta en la inclusión sugerida en la pedagogía de “supuestos” antropológicos, ontológicos y demás. Supuestos que ni siquiera están demostrados o definidos en su manejo universal (el ser, la trascendencia), pero como tocan lo humano (y al teórico latino promedio la palabra “humano” le suena a afecto) se le ocurre que deben ser incluidos en todas partes, en toda actividad social.

Este caso en particular empieza por la relación íntima que se hace entre las deficiencias que se aprecian en las relaciones educativas de la región y el pasado colonial de la misma. Ya llevamos, en promedio, más de siglo y medio de vida republicana, pero la estructura colonial sigue aparentemente vigente y reproduciéndose generación tras generación. Ante la pregunta del ¿cómo? se suele contestar que si las deudas con el extranjero, que si los organismos internacionales que manejan maquiavélicamente y a distancia las políticas educativas nacionales, que si los gobiernos de turno que son títeres de poderes económicos o gobiernos foráneos, que si el efecto psicosocial de continuar internamente con situaciones prolongadas de dominación precedentes, etc. Así las cosas, se afirma que la colonialidad (que terminó hace siglo y medio) nos ha “invisibilizado” ante nosotros mismos en lo tocante a diversidad, interculturalidad, **autonomía**, auto-referencialidad, auto-comprensión, valoración de lo mítico y una serie de conceptos parecidos.

Suponiendo que esto sea cierto **en toda la intensidad y profundidad** que se propone, ¿hasta cuándo lo usamos como pretexto para evitar adjudicarnos la parte de responsabilidad que nos compete en nuestro mediocre desempeño como repúblicas independientes? ¿Hasta cuándo esa cultura de la queja y del inspirar compasión, al estilo del pseudo-cristiano que no ha interpretado, o malinterpretado más bien, de las Escrituras sino la parte





que conviene a su voluntad débil y a su patético deseo de **obtener sin luchar?** (gran culpa tienen en esto los hermeneutas católicos cásicos) ¿Hasta cuándo obviar la autocrítica?

Primero: la autonomía no se “encuentra”, no se “merece”, no se “visualiza”, **se consigue.**

Segundo: la “auto-referencialidad” debe justificarse y sustentarse en un **fortalecimiento** de aquello que pretende ser referente. De lo contrario ese referente es un ídolo con pies de barro, no durará. No somos valiosos ni dignos “sólo por el hecho de existir”. El valor de alguien o algo se obtiene por herencia o por proceso. Quien quiera valorar nuestra herencia indígena latinoamericana como identidad de la región (frente a lo cual surge, además, la interrogante de dónde deja ese planteamiento a la población negra y migrante) tendrá que, primero, indagar sobre las raíces originarias (se olvida que, en el caso del Ecuador, los Incas también fueron colonizadores que a su vez venían, presumiblemente, huyendo de los Aymaras) de Latinoamérica y, al estudiar los procesos históricos, percatarse de la superposición y sincretismo cultural, económica y dogmática que caracteriza a la formación general de la región, incluida la conquista ibérica de América Latina, así como a todo proceso de conquista en el mundo. Con dicho análisis se advertirá que la herencia cultural de la región es una multi-formación devenida con el tiempo y los sucesos de interacción social. Retirar la capa cultural española o portuguesa dada durante la Colonia no va a mostrarnos lo “verdaderamente nuestro” sino simplemente lo que se había formado antes de la Colonia por procesos de conquista “internos”. Ahora, quien vea en la invasión pre-colonial algo más natural por ser un proceso entre “vecinos” geográficos y culturales, bien pueda. El principio es el mismo.



Por otro lado, el valor que se **adquiere** como resultado de un proceso voluntario e intencionado (algo así como una virtud adquirida) se evidencia como algo más fuerte, duradero, merecedor de convertirse en referente. Con esto surge un concepto irremediable en el devenir de este texto: **construcción**. Muchos aspectos de fondo en América Latina deben construirse, no encontrarse ni recuperarse, ni exigir que se devuelvan, desde la estructura económico-política hasta la identidad, aunque ciertamente la identidad latina tiene elementos pre-coloniales riquísimos que, sin embargo, deben ser juntados a otros de más reciente “adquisición”, como los aportados por las culturas negras y migrantes que se mencionaron antes.

Por tanto, para la región es mucho más importante el presente que los pasados coloniales o pre-coloniales, pues aparte de implicaciones identitarias culturales nada tienen para aportar (no es necesario comentar acerca de ciertos criterios sobre la recuperación y valoración de lo mítico y otros conceptos parecidos como forma de conocimiento).

La cultura en cuanto producción

Se había dicho en el principio del subtexto relativo a “relación cultural-pedagógica” que se empezaría refiriéndose a la cultura en su acepción sociológica. Es preciso abordar una segunda significación del término, aquella que alude a la producción cultural.

Latinoamérica crea cultura, es artística, siempre lo ha sido, es parte real de su identidad. A efectos de afirmar y consolidar la personalidad del latino (lo que es elemento clave para la construcción de la nación latinoamericana del futuro), debe conectarse de manera íntima



la educación con la producción cultural. Tal vez este sea uno de los pocos puntos distintivos de nuestra pedagogía inmediata (en cuanto a intensidad en su práctica), y es necesario para fortalecer la superestructura social y encastrarla política y filosóficamente. La educación debe albergar el estudio y la producción cultural de lo nuestro como forma de reafirmación y construcción de identidad, pues una vez que la sociedad avance en lo concreto la cohesión cultural super-estructural será lo que evite la fragmentación ideológica excesiva y los procesos de alienación cultural que tanto daño han hecho al tercer mundo. La cultura, en la lógica de mercado, implica consumo, y el consumo es una poderosa arma económica e ideológica neoliberal. Un pueblo donde la identidad cultural se ha perdido es tierra de nadie donde las mentes son influenciables y la riqueza material y conceptual se regala porque no se valora, un pueblo donde no hay producción cultural es una masa sin capacidad creadora que no tiene otra opción que adaptarse, y en la cara social-económica que la globalización presenta al tercer mundo, adaptarse significa sometimiento. El ámbito de la creación, de cualquier tipo, eleva al hombre más allá de los terrenos del entender y modificar, le permite trascender a las circunstancias y aliviana su espíritu, sin creación no hay verdadera profundidad en la sensibilidad o el intelecto. Expresión y creación cultural son pilares a nivel super-estructural en la sociedad, y para que su práctica produzca resultados a nivel de idiosincrasia, de mentalidad colectiva, deben ser cultivados por el grueso de la población, es decir, por las masas, por el pueblo.

Ética y moral

Se ha dicho antes que en el proceso educativo conocido se abordan los elementos morales desde un

enfoque analítico y algunas veces propositivo, que tales abordajes no hacen mella en el individuo sino a nivel mental y, dependiendo del caso, producen cierta manifestación emotiva pasajera pues no están vinculados a una experiencia **significante**. He afirmado que no te vuelves moral o inmoral porque se te enseñe sobre moralidad, sino porque interactúas de **manera permanente y recurrente** en una esfera donde hay relaciones **mediadas** por la moralidad, la inmoralidad o la amoralidad. En consecuencia, para que tales o cuales preceptos morales que se desee inculcar en el educando se hagan parte de él, deben estar vinculados a una experiencia harto significativa. El alumno debe ser activo y pasivo en la esfera moral, es decir, debe ser protagonista de situaciones donde pueda practicar recurrentemente principios morales y debe ser relacionado más allá de la teoría con situaciones donde observe comportamientos anti-éticos, los cuales debe estudiar y cuya corrección debe proponer y aplicar. Debe ser implicado **constante e intensamente** en actividades que tengan un trasfondo moral-social (e incluso ecológico, aunque lo otro es más prioritario), como alfabetización, alimentación de desamparados, arborización, etc. En definitiva, si no se trata la moral desde la práctica, ésta no se interioriza. Los laboratorios naturales de práctica social abundan en el subcontinente, así que terreno donde los alumnos hagan suyas la solidaridad, la compasión, la misericordia, sobra. Esto no es de importancia únicamente para la realidad inmediata y rehabilitante, sino para que el proyecto se mantenga a lo largo del tiempo. Suponiendo el éxito de un plan de desarrollo (del cual esta orientación filosófico-pedagógica es sólo una parte), los referentes ético-morales insertos en el sujeto evitarán que las futuras poderosas naciones latinoamericanas caigan en modelos dominantes como aquellos de las cuales han sido sujetos pasivos por cinco siglos.

Hablando ya desde la especificidad filosófica, ¿qué debe tratar y proponer, puntualmente, el tema ético





y moral en la época actual? El establecimiento de rangos, de límites, de márgenes **consensuados** de conducta, no impuestos mediante esquemas morales metafísicos o sociológicos, y además determinados analítica y lógicamente, tomando en cuenta todos los criterios que se involucran y definidos en función del bien colectivo pero respetando el límite del individuo, no por vía religiosa o ideológica exclusivamente (cuidado con quienes hablan de cualquier tipo de intuición). Cualquier otro abordaje no será coherente con la vida posmoderna globalizada que se establece (lo cual en absoluto quiere decir que la posmodernidad haya sugerido esta ética). **Dentro de estos márgenes ya solo el individuo decide.** Desde este planteamiento, la muerte asistida por elección propia, por ejemplo, es un derecho, la eutanasia no. Hay que acotar que no tenemos una garantía trascendental y metafísica de que esta elección de conducta ética, o alguna otra, sea totalmente correcta, y si erramos deberemos asumir las consecuencias de nuestra decisión, pero al haberla tomado democrática y consensuadamente sabremos que hicimos lo mejor que podíamos haber hecho en función de las circunstancias y los recursos teóricos. La difusión de tal teoría ética, como teoría y como práctica, atañe potencialmente a la institución educativa, entre otros actores sociales básicos como la familia, sin embargo debe ser discutida y establecida antes por un grupo de personas que posean un marco teórico amplio y trayectoria empírica respecto de temas éticos y vasto criterio (filósofos, religiosos de diferentes orientaciones, sociólogos, psicólogos, juristas, etc.).

El tema ético es esencial para la práctica pedagógica en la región latina, justamente por tanto tiempo de haber sido objeto de práctica anti-ética por parte de diferentes personajes e instituciones. Pero la ética que se ense-

ñe en las aulas del subcontinente no puede ser originada en una matriz emocional, desde un anhelo de calidez e indulgencia. Ciertamente el latinoamericano requiere reivindicación en su trato como persona por parte del sistema social, nacional y extranjero, y por parte de sus iguales, pero igualmente requiere de disciplina, de orden, de guía, auto-impuestas antes de desarrollar **auto-disciplina** natural.

Identidad y patriotismo

El sentimiento patriótico efectivo se deriva de la identificación positiva que el sujeto hace con el pueblo al que pertenece. La alienación cultural y otros fenómenos similares sólo son posibles cuando hay un sentido identitario colectivo débil, y esa debilidad bien puede darse a pesar de una abundancia de íconos culturales. La identificación con lo propio empieza con lo que la estructura social le entrega al ciudadano (techo, pan, empleo, seguridad) y se afina con lo cultural; no podemos basar un real sentido de pertenencia en eventos deportivos y cosas por el estilo, no si el sentido de pertenencia que queremos desarrollar tiene intención de ser la justificación y el motivante para esfuerzos mancomunados dirigidos al crecimiento social. Mientras la pobreza material siga ocasionando altos niveles de migración, informalidad, delincuencia y demás problemáticas sociales concretas, el latino no desarrollará un orgullo patrio ni un sentido de pertenencia e identificación con lo propio que sea útil para un proyecto de recuperación social.

Sin embargo, aunque todo empieza en la base material, es absolutamente necesario que se fortalezca simultáneamente lo cultural identitario en función del **proceso** que se está llevando a cabo y, paulatinamente, en





función de los **resultados** obtenidos. El latinoamericano debe trabajar por la región de manera voluntaria, para lo cual debe amarla, y para amarla ésta debe darle razones reales que justifiquen su amor patrio. La nueva pedagogía latina debe tener un fuerte componente identitario y patriótico que no se centre en la exageración de lo autóctono, sino en el realce de lo que **actualmente** se haga (siempre que, efectivamente, se esté haciendo), porque será una relación real y palpable. Evidentemente, lo autóctono debe ser abordado en el aula como antecedente identitario, pero no es el grueso de la propuesta.

Lo filosófico en América Latina

El criterio medular del análisis de este aspecto está en el hecho de que la filosofía latinoamericana gira en torno a lo social desde sus inicios. Mal podía el pensador latino dedicarse a especular acerca del alma y conceptos semejantes cuando la problemática social, concreta y conflictiva, requería que se teorice temas como la moral y la política en los primeros años de vida republicana de la región.

Lamentablemente los procesos de alienación cultural no sólo se dan a nivel de las masas. Los teóricos son también susceptibles de verse influenciados por tendencias determinadas, y no solamente en lo filosófico se ha copiado, históricamente, modelos occidentales (u otros) que no son coherentes con las realidades particulares latinas.

Así, ambas cosas (por un lado que el filosofar latino haya estado limitado al rango de lo social y por el otro la importación de teoría) definieron los cauces iniciales del pensar en el subcontinente. Devienen con los años lineamientos como el de la filosofía de la liberación,

que tienen, evidentemente, una fuerte (pero necesaria) connotación social, aunque desarrollados de manera auténtica y contextual, lo cual significa un avance considerable en la producción de pensamiento propio. Ahora, el espíritu religioso, tan presente en la filosofía de la liberación (antes teología de la liberación) sería desplazado gradualmente del ejercicio filosófico por medio de corrientes positivistas y su influencia en los pensadores de tendencia científica y/o social. Desgraciadamente el positivismo cae en descrédito a nivel teórico por los desfavorables resultados que su contraparte estructuralmente social, aquella que se fundaba en conceptos como el desarrollismo o el progreso, trajo a las naciones de Latinoamérica, más por causas concretas que teóricas.

En los últimos años se ha hecho ejercicio filosófico de diferente índole, como por ejemplo los trabajos de Humberto Maturana, que son de naturaleza biológico-filosófica. Probablemente esto no solamente responda al hecho de que, al pasar el tiempo, el espectro sobre el cual especula filosóficamente una sociedad crece, independientemente de las circunstancias sociales que orientan el pensamiento hacia ellas, sino tal vez porque los pensadores latinoamericanos han percibido que la realidad latina se determina en su funcionamiento por circunstancias y voluntades político económicas de orden no teórico, siendo en la práctica insuficientes los preceptos filosóficos que traten de conducir la estructura social. A nivel político, esto se traduce en el concepto de ingobernabilidad, y es muy frecuente en naciones tercermundistas.

En cierto modo, tal circunstancia desalienta a quienes propongan filosofías para la superación de Latinoamérica en cualquier campo (educativo, por ejemplo), pues el pensamiento filosófico pertenece, en las regiones tercermundistas, sólo a la superestructura cultu-





ral, y a su vez ésta tiene capacidad de incidencia sobre la estructura en la medida en que esta última tenga una organización práctica (es decir en los hechos) estable y funcional, que esté en disposición y capacidad de acoger la teoría que a ella se entregue, así como de ponerla en práctica. De lo contrario es inútil proponer, pues en última instancia los poderes económicos y políticos orientados según lógicas de mercado, la mayor parte de las veces neoliberal, definirán cursos de acción.

Por otro lado, hay que mencionar el hecho de que la filosofía en Latinoamérica tiene un enorme riesgo de caer en sesgos y subjetividades por la orientación discursivo – política (y durante mucho tiempo religiosa) de quienes han ejercitado la filosofía en la región durante décadas, lo cual ha establecido, como se dijo en la introducción, cierto “formato sugerido” para el futuro, formato que se reproduce, precisamente, en las instancias educativas media y superior, donde se configura el pensamiento filosófico y político, que generalmente termina degenerándose por el discurso politiquero hasta convertirse en ideología. Así, el discurso de dominación, corriente de pensamiento latinoamericano de proporciones industriales, se filtra en la mayoría de concepciones filosóficas de la región, constituyéndose en matriz de planteamientos abundantes en quejas y justificaciones históricas de una realidad deficiente. A nivel teórico alto, esto se evidencia en el agrado pre-juicioso que se tiene por quienes ubican al ser como definido por los sucesos históricos que le rodean a través del tiempo (especialmente Martin Heidegger), arguyendo que éstos le configuran. Una hipótesis tal libra de responsabilidad al latinoamericano de su propia “desgracia”, puesto que su subdesarrollo ya no es responsabilidad suya, sino de los “malvados invasores ibéricos que se aprovecharon de nuestra pobre gente que, en realidad, es buena, trabajadora, capaz, inteligente, etc.” La

carencia de autocrítica es parte fundamental del perfil sociológico del latino; éste prefiere, muy al estilo de Dussel, considerarse cómodamente “víctima de la historia”. Hablando en general, el teórico latino de esta línea pretende hacer una suerte de “sublimación” del trauma social, físico y mental (es decir económico y cultural), que significó la invasión ibérica y posterior dominación económico – política del primer mundo, a través de personificar a la víctima que enseña al victimario universal cómo la vida debe ser vivida en la esfera de interrelación humana, y logra con eso un cambio en la injusta interacción, terminando en última instancia beneficiado por el cambio y, de paso, mejorando al “otro”, con lo cual espera lograr una satisfacción de orden espiritual, metafísico. Esta actitud, muy “cristiana”, y también muy terapéutica, se alterna (y a veces complementa) con el resentimiento social que se disfraza de “criticidad” ante las teorías occidentales respecto de gran parte del conocimiento científico y social, así como del pensamiento filosófico (lo cual no quiere decir que occidente no haya caído en subjetivismos filosóficos, todo lo contrario, pero no por ello se va a ignorar sus aportes a la ciencia). A esto hay que sumar el fuerte matiz cultural-étnico que imprime a toda teoría social diagnóstica y propuesta filosófica su ansia de “encontrar” y vivir una identidad que concibe pérdida, trunca; una identidad hipotética que irriga todas sus corrientes filosóficas (nótese que las propuestas filosóficas latinas frecuentemente hablan de originalidad y autenticidad como componentes importantes en sus teorías, incluso en la parte analítica, como si la filosofía realmente se pudiera hacer “desde” lo latino, o desde lo europeo o desde lo asiático. La filosofía es una sola, pero el intelectual latino tiende a fusionarla con su antropología, su sociología y su ideología política).





Mas esto no se queda ahí. Así como fue “la historia (es decir el contexto) quien le quitó al latino su glorioso destino de imperio⁵ y potencia”, cree que es la historia quien debe devolvérselo. Él quiere que ella lo reivindique, considera que se le adeuda. Tal vez un psicoanalista vería cierta extrapolación inconsciente de las circunstancias judaicas de éxodo y persecución y los atributos del Dios cristiano (providencia, reivindicación, identidad, etc.) a la concepción *heideggeriana* que hace el estudioso latino de la historia propia y lo que de ella pretende, respectivamente, posiblemente por el enorme aporte histórico de los pensadores católicos a la filosofía latinoamericana y su influencia en los laicos de décadas pasadas pero no superadas.

Continuando con esa línea, ¿qué parte de responsabilidad tiene el judeocristianismo en el desarrollo de una tendencia filosófica semejante? Ya varios pensadores han advertido la influencia del espíritu cristiano en la actitud que parece servir de trasfondo a la hermenéutica filosófica latinoamericana de corte liberador y todas sus derivaciones, sin embargo lo que es realmente importante enfatizar no es la influencia cristiana en la élite cultural latina **sino su influencia en el pensamiento colectivo**, en su manera de comprender el mundo y manejar su vida individual y colectiva.

Sucede que la idiosincrasia latinoamericana tiene dos componentes fuertes y contradictorios que determinan el curso de sus acciones y sus reflexiones: por un lado está la malentendida comprensión y justificación contextual que pretende y espera se la tenga en general, una actitud de excusa adelantada ante cualquier eventual fracaso o renuncia, y por otro lado la reproducción de comportamientos dominadores y explotadores que se advierte con facilidad en toda interacción. Este segundo

componente se evidencia de manera especial en los procesos educativos, y es por ello que se deben resaltar los peligros de tal concepción filosófica, presente en una muy considerable porción de los pensadores de la región. ¿Cuáles serían los productos después de dos o tres décadas de la aplicación global en América Latina de una pedagogía basada en el lamerse unos a otros las heridas que desde hace bastante más de un siglo de vida republicana nos hacemos nosotros mismos, y exhibimos (elocuentemente, eso sí) en cuanto tenemos la oportunidad?

No se pretende negar o minimizar el pasado dramático del subcontinente, pero no se puede aceptar el desarrollar una mentalidad, una pedagogía y menos aún una identidad en función de la autocompasión y la compasión mutua. Eso sólo lleva a la baja autoestima, la pusilanimidad y el rencor, todos conceptos que abundan en nuestras sociedades. Si tanto se quiere aferrarse a la historia, ésta debe ser, primero que nada, autocrítica. El estudio social latinoamericano no parece divisar la parte de responsabilidad que tiene la sociedad latina como tal en la continuidad de los procesos de dominación y colonialismo en la era republicana, así como en el mediocre desempeño social en esta misma era.

La historia que debe tomarse en cuenta para la construcción de una identidad nuestra es, más que ninguna otra, la **contemporánea**, pero **solamente** si las naciones del subcontinente emprenden paralelamente procesos de **auto-superación** que justifiquen de manera real y palpable una identidad positiva. Esto ha de consolidarse gradualmente cuando los resultados de dichos procesos se presenten, cuando las masas dejen de tener hambre y frío, cuando accedan a vivienda y trabajo bien remunerado, cuando manejen un marco teórico objetivo, vasto y esclarecedor y cuando, en consecuencia, dejen de justificarse



en el pasado por su realidad presente, tanto a nivel colectivo como individual. Esa es la única historia que nos sirve, y sólo en esas condiciones.

Una Filosofía de la Educación para América Latina debe tomar muy en cuenta todo lo anteriormente dicho para lograr objetivos reales, dignos y duraderos.

Conclusiones

152



Las claves filosóficas que se proponen para una pedagogía latinoamericana son:

- Construcción en lugar de redescubrimiento o recuperación de lo que se presume existente y “propio”.
- Autodeterminación y autonomía procesual y desarrollada, no exigida a la historia ni simplemente declarada en discursos viscerales.
- Autosuperación académica y laboral permanente e intensa como principio regente, a efectos de recuperar el tiempo perdido.
- Énfasis en la voluntad humana (único concepto que implica verdadera trascendencia) como determinante de la historia presente y futura, no a la inversa.
- Consolidación y fortalecimiento de lo que se quiera plantar como referente (si es una auto-referencia, será el fortalecimiento de facultades y virtudes que se desarrollen ahora, no que se exageren desde el pasado).
- Conocimiento científico por sobre intuiciones y criterios ideológicos o religiosos, para una superación de la problemática subjetivista de la región.
- Vinculación a experiencias significantes para el abordaje de lo moral y ético.
- Lectura fenoménica del contexto para evitar concepciones dramáticas y sesgantes.

- Intensidad en la provisión a las masas de marco teórico económico-político (evitando siempre el adoctrinamiento) para que se empapen de su realidad, concienticen todas las causas de la misma y se sientan impelidas a propiciar cambio.
- Autocrítica como parte fundamental en los diagnósticos histórico-sociales.
- Desarrollo de un sentimiento identitario y patriótico basado en la historia actual, siempre que ésta conlleve cambio y superación.
- Contextualización del marco teórico, como parte fundamental de la metodología, provisto por las entidades educativas.
- Énfasis en la calidad superlativa de la educación.
- Ética basada en rangos de acción permitida, no en prescripciones puntuales.
- Énfasis en la importancia de la articulación real y efectiva de la educación con los espacios aledaños a ésta para extender el proceso y obtener resultados.



Nota

- 1 Sugiero revisar las estadísticas de la UNESCO respecto de los niveles de “logros educativos” en Latinoamérica obtenidos en varias evaluaciones y estudios realizados en distintas áreas y tiempos. Dichas estadísticas están al acceso del público en el sitio web de la UNESCO (www.unesco.org), y un análisis bastante aceptable de las mismas se puede encontrar en la obra “La escuela y la desigualdad”, de Juan Casassus (LOM Ediciones, Marzo de 2003).
- 2 Nótese que dentro de lo político surgen inevitablemente los conceptos de libertad individual y crítica, elementos con evidente noción filosófica. Como se afirmó en la introducción, el análisis no filosófico del tema iría dibujando la contraparte filosófica del mismo.
- 3 El tratamiento de estas “reproducciones” atañe, fundamentalmente, a los espacios aledaños que se mencionan en el inicio del



documento, no al proceso educativo en sí, aunque terminan afectando al proceso en última instancia. La implicación laboral de la educación (para los maestros latinoamericanos la educación es, antes que nada, un trabajo, y así la reproducción de desigualdad y dominación tiene entrada en el proceso) nos remite a la esfera económica y de allí a la política, por lo que la corrección de estas circunstancias de reproducción debe trabajarse desde fuera más que desde dentro del acto educativo.

- 4 Teoría General de Sistemas
- 5 Es interesante notar que cuando se habla de IMPERIO inca, por ejemplo, el teórico latino lo incluye rápidamente en su discurso como su antecedente identitario, porque quiere sentir en su vena histórica el flujo de ese presunto aire señorial y orgulloso de Manco Cápac y Atahualpa, es decir, la satisfacción de sentirse dominador, poderoso; pero en el caso del IMPERIO estadounidense, frente al cual la historia lo ubica como dominado, el término se torna negativo, y el teórico de la región de pronto valora la igualdad y el respeto, como si la organización socio-política del inca hubiese sido horizontal.

Bibliografía

- AYALA MORA, Enrique
 1994 *Nueva Historia del Ecuador*, volumen VII y VIII, Quito, Corporación Editora Nacional.
- PÉREZ GONZÁLEZ, Humberto
 1988 *Economía política del capitalismo*, La Habana, Editorial ORBE.
- SALVADOR LARA, Jorge
 2005 *Breve Historia contemporánea del Ecuador*, Fondo de Cultura económica
- TOFFLER, Alvin
 2000 *El cambio del poder*, Barcelona, Plaza & Janés Editores S.A.
- CHOMSHY, Noam
 2004 *Hegemonía o supervivencia*, Bogotá, Editorial Norma S.A.
- CASASSUS, Juan
 2003 *La escuela y la (des)igualdad*, Santiago, Editorial LOM.
- Universidad Politécnica Salesiana
 2007 “Sophía”, No. 2 y No. 3, Quito, Ediciones ABYA-YALA.