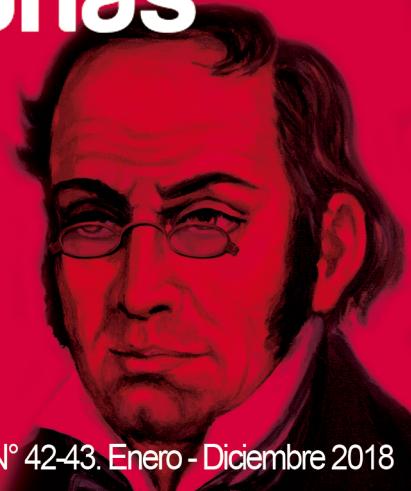


República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ
Decanato de Educación Avanzada

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**



Nueva Etapa. Año XXI - N° 42-43. Enero - Diciembre 2018

Ética, Política y Educación

República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
SIMÓN RODRÍGUEZ

Rectorado
Decanato de Educación Avanzada

Revista
**Educación
y Ciencias
Humanas**

Ediciones del Decanato de Educación Avanzada
Nueva Etapa. Año XX I- N° 42-43
Enero - Diciembre 2018

Ética, Política y Educación

AUTORIDADES DE LA UNESR

Rafael Enrique Ramos Olivarez
Rector

Luis Rodolfo Bracho Magdaleno
Vicerrector Académico

Ana Endrina Gomez Durán
Vicerrector Administrativo

Marcos Alirio Medina Silva
Secretario

AUTORIDADES DEL DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA

Eudorielyn Linares Peña
Decana

Gloria Mateus
Directora de Formación Avanzada

Patricia Yáñez
Directora de Investigación

Norah Gamboa
Directora de Cooperación, Educación Continua e Interacción con las Comunidades

Olga Uribe
Directora de Secretaría

El propósito de la revista *Educación y Ciencias Humanas* es ofrecer un espacio para la publicación y difusión de diversas formas de creación intelectual asociadas al fortalecimiento académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y su proyección nacional e internacional.

Recepción de artículos: Enero-julio 2018
Arbitraje y aprobación: julio-octubre de 2018

Portada: Julio César Tábata y Luis Eduardo Pérez Gutiérrez
Corrección: Olady Agudelo y Norah Gamboa
Diagramación y montaje: Norah Gamboa Vela
Traducción: Pamela A. Parra Gamboa

Depósito Legal
ppi 201102DC3803

ISSN
2244 -744X

Copyright: UNESR

REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS

COMITÉ EDITORIAL

Norah Gamboa Vela (Editora)
Magaldi Téllez
Patricia Yáñez
Olady Agudelo

COMITÉ ASESOR NACIONAL E INTERNACIONAL

Carlos Skliar (Argentina)
María Lourdes González-Luis (España)
Claudio Lozano (España)
Violeta Guyot (Argentina)
Magaldi Téllez (Venezuela)
Xiomara Martínez (Venezuela)
Xiomara Muro (Venezuela)

ARBITROS NACIONALES E INTERNACIONALES

María Egilda Castellanos (UNESR)
Antonio Navas (UNESR)
Adrián Padilla (UNESR)
Thaís Marrero (UNESR)
Sandra Moreno (UNESR)
Vilso Santi (UFRR-Brasil)
Leila Baptaglin (UFRR-Brasil)
Alberto Efendy Maldonado (UNISINOS-Brasil)
Ángela Sierra González (Universidad de La Laguna- España)
Andrés González Novoa (Universidad de La Laguna- España)
María Lourdes González – Luis (Universidad de La Laguna- España)
Jorge Gantiva (Universidad del Tolima-Colombia)

Revista arbitrada

Indizada en:

IRESIE, Universidad Nacional Autónoma de México.

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España.

REVENCYT, Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología, Mérida, Venezuela.

LATINDEX, Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (UNAM – México)

SERIUNAM, Catálogo Colectivo (UNAM – México)

FONACIT, Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Caracas, Venezuela.

Incluida en la Base de Datos de:

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, Brasil.

IVIC, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

IESA, Instituto de Estudios Superiores en Administración, Caracas, Venezuela.

CENTRO GUMILLA, Caracas, Venezuela.

La información contenida en los textos publicados en este número es de la entera responsabilidad de los autores.

Está permitida la reproducción total o parcial de los textos contenidos en este número siempre que sea citada la fuente.

Sumario

Dirección: 2.^a Calle con 2.^a Transversal, Urbanización Campo Alegre, Qta. Portofino, Municipio Chacao, Estado Miranda

Teléfonos: (0212) 2653023 - 2676786 - 2666155 - 6140179 (Directo)

Correo electrónico: direccion.investigacion.decanato@gmail.com

Página web: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>

Twitter & Instagram:
@reducienciashum

SUMARIO

Nota editorial	13
TEMA CENTRAL	
Michel Foucault: Del modelo jurídico a la concepción estratégica del poder	
<i>Magaldy Téllez y Sandra Moreno</i>	17
MIRADAS DESDE LA FILOSOFÍA	
La poética, el sentido social de la estética	
<i>Katia Briceño Yaselli</i>	55
La esfera, el plano y el triángulo. Metáforas del tiempo	
<i>Daniel Milano</i>	67
MIRADAS DESDE LA ÉTICA	
Formación ética para la participación en la ontología subversiva de América Latina hoy.	
<i>Bianney Cedeño</i>	89
Ética, política y educación: una creatividad transcompleja para descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano	
<i>Arquímedes Márquez</i>	113
Ética y posverdad en la sociedad de las redes sociales	
<i>Franklin González</i>	125
MIRADAS DESDE LA POLITICA	
Injerencia imperial, guerra fría y movimientos guerrilleros	
<i>Elia Oliveros</i>	147
La participación como definición ontológica y sus implicaciones en la capilarización del poder	
<i>Rafael Pascual Ramos Lárez</i>	167

MIRADAS DESDE LA EDUCACIÓN

Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: aportes para una pedagogía nuestraamericana

Ana Márquez 185

Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora.

Cuestión de relato

Clemys García Mago 211

Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos,

Miranda, Rodríguez y Bolívar

Eleonor Lindárez 225

Escuela normal: mito o realidad en la formación del maestro rural

venezolano

Mayela Linárez 237

Resiliencia en el contexto educativo

Nelson Mata Villegas 251

El orden del discurso en el docente investigador venezolano.

Un estudio preliminar

Yolibeth Ollarves 273

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

Políticas para la Educación Superior en Venezuela.

De la Representación a la Participación Protagónica.

Maria Egilda Castellano A. 287

Instrucciones para autores y árbitros 293

Nota editorial

Constituye una gran satisfacción publicar esta nueva entrega de la Revista Educación y Ciencias Humanas. En esta ocasión, la Revista electrónica que ahora presentamos es resultado de los procesos de investigación desarrollados por los participantes que en el año 2017 dieron inicio al Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América (PPFCHNA) de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Este programa ha sido concebido como un espacio universitario que, enmarcado en las ciencias humanas, propicia el desarrollo de investigaciones inscritas en los campos de la política, el arte, la educación, la cultura, la ética, la comunicación y la administración pública, entre otros, desde perspectivas filosóficas y epistemológicas caracterizadas por sus rupturas con la racionalidad dominante y su fecundidad para generar propuestas teóricas y prácticas alternativas, con especial referencia a Nuestra América.

Han sido diversos los escenarios asociados a la dinámica propia del programa postdoctoral y su concepción, privilegiando la búsqueda de innovaciones teóricas para contribuir a la comprensión y solución de problemas de carácter político, ético, educativo organizacional, entre otros, teniendo como referente fundamental, sin ser excluyentes, a Latinoamérica y el Caribe. De ahí que se hayan planificado y desarrollado múltiples actividades asumidas como espacios de formación, reflexión e intercambio emergidos de la propuesta académica que caracteriza al postdoctorado, haciendo presencia en núcleos de la UNESR y espacios universitarios en diversos lugares de la geografía nacional, con alcance a facilitadores y estudiantes de la UNESR y otras instituciones del país.

El Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas tiene como propósito fundamental impulsar y fortalecer desde las líneas de investigación que lo sustentan, prácticas formativas e investigativas orientadas a la construcción de conocimientos que problematizan prácticas y discursos dominantes y coadyuven a la comprensión de problemas y procesos, como apertura a otros modos de pensarlos y de actuar en consecuencia. Los campos problemáticos de las líneas de investigación son: Filosofía y educación; Política, ética y educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas; Estudios de la Organización y la Administración Pública en el marco de una nueva sociedad y Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales.

Desde tales campos, los participantes del programa postdoctoral fueron desplegando sus propuestas de investigación, generando espacios de formación

compartidos con facilitadores de nuestra y otras casas de estudio, participantes y comunidad en general, pasando por el desarrollo de conferencias postdoctorales, seminarios de educación avanzada en núcleos de la UNESR, así como los ensayos que constituyen este nuevo número de la Revista Educación y Ciencias Humanas.

Con esta entrega se contribuye a favorecer una aproximación epistémica y metódica pertinente a la complejidad constitutiva de los problemas contemporáneos, poniendo en juego el diálogo entre distintas ciencias humanas. Desde el PPFCH se asume que las teorías son cajas de herramientas que se despliegan en las investigaciones a realizar en las respectivas áreas de estudio y sus articulaciones: la filosofía, el arte, la política, la ética, la educación, la comunicación, la cultura, la organización y la administración, entre otras. Ello, reconociendo que quienes participen en este programa desarrollan sus propios caminos de investigación, así como sus capacidades para comunicar sus resultados.

He aquí la primera ocasión de compilar en una de nuestras publicaciones, de muchas otras por venir, los distintos abordajes, enfoques, articulaciones, problematización de las inquietudes, problemas y realidades contemporáneas sobre Ética, Política y Educación, los cuales se organizan en tantas secciones como miradas se expresan en cada uno. De ahí que, además de la sección Tema Central, en este número se despliegan otras secciones definidas como Miradas desde la filosofía, Miradas desde la ética, Miradas desde la política y Miradas desde la educación.

Para dar inicio, en la sección Tema Central destaca el trabajo que lleva por título Michel Foucault: del modelo jurídico a la concepción estratégica del poder, en el cual Magaldy Téllez y Sandra Moreno se proponen mostrar el giro radical de la concepción foucaultiana del poder y, en tanto, una nueva perspectiva desde la cual abordar el estudio de específicos espacios y prácticas de poder-saber y sus efectos en determinadas formas de constitución de sujetos, así como las claves que ofrece Foucault para la comprensión del presente, particularmente los modos en que somos constituidos en las tramas de poder-saber y plantearnos la cuestión acerca de cómo constituirnos de otro modo.

En la siguiente sección, Miradas desde la filosofía, se agrupan dos importantes trabajos. En el primero, La po-ética, el sentido social de la estética, Katia Briceño ofrece una aproximación teórica, desde una postura socio-crítica, sobre

la relación dialéctica que emerge entre la sensibilidad y la razón, entre la ética y la estética en el complejo contexto de la pedagogía para la liberación. En cambio, en el segundo, Daniel Milano presenta una reflexión donde la esfera, el plano y el triedro se constituyen en metáforas para designar distintas epistemes muy vinculadas al tiempo: la esfera alude a algo repleto y saturado, que es la situación del saber bajo la preeminencia del método silogístico de la antigüedad y el renacimiento. El plano, emblema de la época clásica, basado en el cartesianismo, cuya exigencia epistémica residía en el orden y la medida, propios del sistema de representación coplanar. El triedro de saberes, distintivo de la modernidad, configurado por el hombre, la historia y la ciencia.

De la misma manera, en Miradas desde la ética, confluyen tres interesantes trabajos de Bianney Cedeño, Arquímedes Márquez y Franklin González. En Formación ética para la participación en la ontología subversiva de América Latina hoy, Cedeño presenta un estudio cuyo propósito estuvo orientado a la búsqueda teórico-práctica de una formación ética de la participación del nuevo sujeto político, a fin de que éste pueda implicarse en prácticas sociales, culturales, económicas y políticas sin tener que caer en las pericias individualistas y dominantes de otros tiempos. A la par, en su trabajo Márquez acude a las ideas de importantes autores con el fin de realzar el vínculo ética, política y educación como creatividad transcompleja para descolonizar el pensamiento del sujeto norteamericano; por último, en Ética y posverdad en la sociedad de las redes sociales, González ofrece un ensayo donde aborda algunas definiciones y caracterizaciones de ética y posverdad, además trata sobre el tránsito de los modelos analógicos a los modelos digitales y con ello el modelamiento de los cuerpos y las subjetividades que viene dado por Internet, los emojis o emoticones, la facilidad de acceso e intercambio de información, y el carácter omnipresente y global de tales aspectos.

También la sección Miradas desde la política está constituida por dos trabajos no menos relevantes. En uno, Elia Oliveros aborda el tema de la injerencia imperial en el contexto de la Guerra Fría y las políticas de contrainsurgencias hacia los movimientos guerrilleros en la década de los sesenta; en el otro, Rafael Ramos analiza e interpreta la significación de la participación como fundamento ontológico desde el sujeto de poder y el sujeto con acción en lo público, encontrando que la significación ontológica y hasta transontológica de la participación se denota a partir del rol de los sujetos surgidos de la voluntad colectiva en el seno del espacio público, siendo éste el escenario de la capilarización del poder, visualizada en el ámbito comunal y supracomunal.

Seguidamente, en Miradas desde la educación, se reúnen seis trabajos que merecen igual consideración. En su trabajo Ana Márquez sistematiza experiencias con los/las niños/niñas y adolescentes afrovenezolanas, desde contextos ancestrales en la escuela y la comunidad, mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas, a fin de contribuir con la construcción de una pedagogía propia con enfoque étnico afrodescendiente Asimismo, Clemys García, en Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora. Cuestión de relato, presenta un estudio que ha buscado comprender la existencia de pobladores originarios en nuestro espacio territorial venezolano, al develar el lenguaje de los protagonistas sociales acerca de los pueblos originarios a partir del relato y en virtud de la categoría identidad. Por su parte, Eleonor Linárez —acudiendo a las aportaciones de intelectuales del pasado con sus ideas, concepciones, experiencias, conocimientos y creencias acerca del proceso colonizador—, propone una Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar. De igual forma, en Escuela Normal: Mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano, Mayela Linárez ofrece una reflexión para el debate de nuevas políticas educativas desde las voces de pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire y José Martí entre otros. En otro sentido, Nelson Mata, en Resiliencia en el contexto educativo, desarrolla una aproximación teórica-conceptual de los distintos constructos de la resiliencia en el contexto educativo y, para finalizar, Yolibeth Ollarves, en Análisis del orden discursivo del docente investigador, ofrece un estudio que tuvo como objetivo analizar el orden discursivo del docente investigador en el contexto universitario venezolano, a fin de develar desde la mirada de Michael Foucault, los aspectos institucionalizados que vienen normando la construcción del discurso investigativo del docente y, con ello, llegar a la comprensión de sus prácticas investigativas y de la influencia que puede ejercer en el desarrollo de la función de investigación, más allá de sus espacios áulicos.

Por último, tenemos la reseña del libro Políticas para la Educación Superior en Venezuela. De la Representación a la Participación Protagónica, de Francis Arguinzones Lugo, de las Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela. OPSU y EU, Colección Educación Emancipadora, realizada por la Dra. María Egilda Castellano.

TEMA CENTRAL

✓ Michel Foucault:
Del modelo jurídico a la concepción estratégica del poder
Magaldy Téllez y Sandra Moreno

**Michel Foucault:
Del modelo jurídico a la concepción
estratégica del poder
(Michel Foucault: from the legal model to the strategic
conception of power)**

Magaldy Téllez¹ y Sandra Moreno²

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

RESUMEN

Nos hemos planteado destacar la importancia y vigencia que sigue teniendo el replanteamiento foucaultiano sobre la cuestión del poder y, fundamentalmente, su concepto de biopolítica para entender el presente y entender-nos en él. En tal sentido, el contenido del presente artículo se propone mostrar el giro radical de la concepción foucaultiana del poder, lo cual implica la irrupción de una problematización que contraviene las predominantes interpretaciones del poder. De hecho, los análisis genealógicos foucaultianos permiten sostener que con esta concepción se produce un giro radical en el modo de plantear la cuestión del poder, un giro asociado a la permanente inquietud de Foucault por los modos de constitución del sujeto en el ámbito del saber, en el ámbito de poder y el ámbito

¹ Doctora en Ciencias Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Investigadora emérita del Programa de Estímulo a la Innovación e Investigación del Ministerio del Poder Popular para Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Es miembro fundadora del Centro de Investigaciones Postdoctorales de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (CIPOST), Universidad Central de Venezuela. Ha publicado más de 40 ensayos en revistas nacionales e internacionales, conferista en diversos eventos científicos, nacionales e internacionales, autora de varios libros y colaboradora en obras colectivas. Fue Decana de Educación Avanzada de la UNESR desde el año 2010 hasta noviembre del 2018. magaldyt@gmail.com

² Doctora en Educación de la Universidad de Oriente. Magíster en Educación Ambiental de la UPEL – IPM. Profesora Asociada a Dedicación Exclusiva en la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”, adscrita a la Dirección de Investigación del Decanato de Educación Avanzada. Miembro de la línea de investigación Política, Ética y Educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas. Durante el período julio 2007 – julio 2015, fue Presidenta de la Fundación Dr. Alejandro Próspero Réverend y Directora de la Escuela Latinoamericana de Medicina Dr. Salvador Allende, entes adscritos al Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. walimay@gmail.com

de la ética. De ahí que las líneas fundamentales de este replanteamiento no sólo abren un nuevo ámbito de análisis sino también una nueva perspectiva desde la cual abordar el estudio de específicos espacios y prácticas de poder-saber y sus efectos en determinadas formas de constitución de sujetos, así como de las claves que ofrece para la comprensión del presente, particularmente de los modos en que somos constituidos en las tramas de poder-saber y plantearnos la cuestión acerca de cómo constituirnos de otro modo.

Palabras claves: Poder, Biopolítica, sujeto, subjetividad.

ABSTRACT

We have raised the importance and validity that continues Foucaultian rethinking on the question of power and, fundamentally, its concept of biopolitics to understand the present and understand us in it. In this sense, the content of this article aims to show the radical turn of the Foucaultian conception of power, which implies the emergence of a problematization that contravenes the predominant interpretations of power. In fact, the Foucaultian genealogical analyzes allow to sustain that with this conception there is a radical turn in the way of posing the question of power, a shift associated with the permanent restlessness of Foucault by the modes of constitution of the subject in the field of knowledge, in the field of power and the field of ethics. Hence, the fundamental lines of this rethinking not only open a new scope of analysis but also a new perspective from which to approach the study of specific spaces and practices of power-knowledge and their effects in certain forms of constitution of subjects, as well as of the keys it offers for the understanding of the present, particularly of the ways in which we are constituted in the power-knowledge webs and to ask ourselves the question about how to constitute ourselves in another way.

Keywords: Power, Biopolitics, subject, subjectivity.

INTRODUCCIÓN

La concepción del poder en Michel Foucault implica la irrupción de una problematización que contraviene las predominantes interpretaciones del poder. Los diversos desplazamientos que esta concepción pone en juego en los análisis genealógicos foucaultianos permiten sostener que con ella se produce un giro radical en el modo de plantear la cuestión del poder, un giro asociado a la permanente inquietud de Foucault por los modos de constitución del sujeto en el ámbito del saber, en el ámbito de poder y el ámbito de la ética. De manera que tanto su propuesta teórica como sus concretos análisis de las históricas

formas de ejercicio del poder siguen ofreciéndonos importantes claves para la comprensión del presente, la interpretación de las instituciones y prácticas, y por tanto para el entendimiento de los modos en que hemos sido constituidos como sujetos.

En efecto, el replanteamiento foucaultiano del poder, inscrito en su proyecto general de una «*Ontología histórica de nosotros mismos*», responde a lo que el propio Foucault indicara como los modos en que las relaciones de poder nos constituyen como sujetos en el contexto de determinados juegos de verdad y de prácticas de poder. De ahí que las líneas fundamentales este replanteamiento no sólo abren un nuevo ámbito de análisis sino también una nueva perspectiva desde la cual abordar el estudio de específicos espacios y prácticas de poder-saber y sus efectos en determinadas formas de constitución de sujetos. Por ello, más allá del estudio del poder bajo sus formas a gran escala, los análisis foucaultianos se dirigieron hacia sus configuraciones moleculares, es decir, hacia las formas en que su ejercicio se despliega en diversos espacios. De ahí su distanciamiento de la concepción jurídica del poder fundada en el modelo del soberano-Ley, al cual ha respondido, y continúa haciéndolo, expresando el obstáculo que durante mucho tiempo significó la teoría de la soberanía para el análisis del poder y constituyendo así lo que Foucault denomina la «gran trampa» que comporta dicha teoría como sustento de la concepción jurídica del poder, cuyo fundamento se remite a los teóricos del contrato social de los siglos XVII y XVIII.

Dicho distanciamiento involucra la deconstrucción del modo en el cual dicho discurso determinó el territorio político y la ubicación en él, del poder como una forma general (la prohibición-sujeción), con un centro originario (el Estado) y un fundamento único (el privilegio de la soberanía y de la Ley). Ello, poniendo en juego el modelo estratégico que subraya las relaciones de fuerza y sus plurales efectos de sujeción y resistencia.

En este modelo, como resumiría Foucault en *Vigilar y castigar*³, el poder ya no es únicamente identificado con el poder político del Estado, ni sólo el de los dominadores sobre los dominados, sino el poder múltiple y multidireccional que se ejerce en cada enfrentamiento de fuerzas; no ya el que va de arriba hacia abajo, sino el que se ejerce en los intersticios del entramado social. Tampoco es un poder trascendental sino inmanente a los dominios en los cuales se ejerce como una microfísica del poder que ponen en juego los aparatos y las instituciones, situándose entre los grandes funcionamientos y «el cuerpo con su materialidad y sus fuerzas», cuerpos «imbuidos de relaciones de poder y de dominación».

³ Foucault, M. (2003). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI, pp. 31-34.

Por ello, para Foucault, el estudio del poder es el estudio de este funcionamiento microfísico, el cual supone que el poder no se conciba como una propiedad, sino como una estrategia; que sus efectos de control y dominación no sean atribuidos a una «apropiación», sino a unas maniobras, a unas tácticas, a unas técnicas, a unos funcionamientos; que en el ejercicio del poder no se busque un privilegio que se detenta o se pierda, sino una red de relaciones siempre tensas, una especie de batalla más que un contrato mediante el cual se cede o se conquista determinado poder, porque los ejercicios del poder remiten a relaciones de fuerza y, como tal, definen focos innumerables e inestables, cada uno de los cuales comporta riesgos «de luchas y de inversión por lo menos transitoria de las relaciones de fuerzas».

Estos planteamientos permiten advertir el giro radical de la concepción foucaultiana del poder, así como las claves que ofrece para la comprensión del presente, particularmente de los modos en que somos constituidos en las tramas de poder-saber y plantearnos la cuestión acerca de cómo constituirnos de otro modo.

I El modelo jurídico del poder

La concepción del poder de Foucault irrumpió contra lo que él definió como el *modelo jurídico* de interpretación del poder, centrado en la imagen de la soberanía del Estado y de la Ley. Modelo al cual le son consustanciales las ideas relativas al poder condensado y situado en el Estado/ley y a la sujeción de los individuos a este poder bajo la forma única de la sumisión-obediencia; así como el establecimiento de la identificación entre poder y prohibición, desde la cual todo efecto del poder termina siendo reducido «al efecto de obediencia». Modelo, en fin, para el cual todas las formas del poder son estudiadas como meras prolongaciones de un poder-centro sobre las instituciones, las prácticas y la sociedad los individuos. Foucault se plantea al respecto ¿qué es lo que hace posible la persistencia de este modelo, si en las sociedades contemporáneas se asiste a la proliferación de instancias, mecanismos, formas y efectos de poder? Su respuesta se condensa en el siguiente planteamiento:

Razón general y táctica que parece evidente: el poder es tolerable sólo a condición de enmascarar una parte importante de sí mismo. Su éxito está en proporción directa con lo que logra esconder de sus mecanismos... Para el poder, el secreto no pertenece al orden del abuso, es indispensable para su funcionamiento. Y no sólo porque lo impone a quienes somete, sino porque también a éstos les resulta indispensable: ¿lo aceptarían acaso si

no viesen en ello un simple límite impuesto al deseo, dejando intacta una parte –incluso reducida- de su libertad? El poder como puro límite trazado a la libertad es, en nuestra sociedad, al menos, la forma general de su aceptabilidad⁴.

Lo que oculta la concepción jurídica del poder son los modos de ejercicio del poder que funcionan no por el derecho, la ley y el castigo, sino por los dispositivos y mecanismos de disciplina, normalización y control. De ahí que continuar pensando el poder sobre el fondo de este modelo de interpretación implique permanecer atados a los mismos códigos que operaron en una modalidad histórica del poder: la fundada en la figura central del rey, la del poder monárquico. Y, en consecuencia, obturar la posibilidad de análisis orientados a poner al descubierto cómo emergen, cómo se entrecruzan, cómo se configuran y reconfiguran esos modos de ejercicio del poder que se materializan en dispositivos de control abierto y continuo, correspondientes a las sociedades modernas. ¿En qué consiste el modelo jurídico del poder? Nos detendremos en los supuestos de este modelo, a contrapunto de los cuales se configura la perspectiva foucaultiana del poder, tomando como referencia las precisiones que al respecto hace Gilles Deleuze⁵.

El primer supuesto es el relativo al «*poder como propiedad*». Articulado a lo que Foucault enuncia como «el economicismo en la teoría del poder», este supuesto sostiene tanto a la concepción jurídica liberal inaugurada por los filósofos del siglo XVIII, como a cierto marxismo. En el primer caso, teniendo como modelo a la economía de intercambio de bienes, el poder político es concebido como resultante de una acción jurídica que da expresión a un «acto fundador que sería del orden de la cesión o del contrato», mediante el cual unos individuos ceden parcial o totalmente el poder que poseen «para contribuir a la constitución de un poder político, de una soberanía». En el segundo caso, la razón histórica de existencia del poder político radica en su función esencial de mantener las relaciones de producción y de dominio de una clase sobre otra. De ahí que el poder sea entendido como un privilegio que adquiere, posee y mantiene la clase dominante para ejercerlo sobre las clases dominadas a modo de una dominación masiva y homogénea, bajo la forma exclusiva de opresión-prohibición.

El segundo supuesto concierne al «*poder localizado en el Estado*», conforme al cual el Estado constituye el centro de acumulación del poder, de mane-

⁴ Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI, p.105.

⁵ Deleuze, G. (1986): *Foucault*. Barcelona: Paidós, pp. 51-56.

ra que las formas reguladas y legitimadas desde este centro, sus mecanismos y efectos generales, funcionarían siempre a la manera de prolongaciones de poder que, partiendo de un centro (aparato de Estado) se irradian hacia los elementos más moleculares de la sociedad como prolongaciones reproductoras de dicho poder-centro. Con la identificación entre poder y Estado, se procede a hacer de primero una fuerza compacta y homogénea cristalizada sólo como censura, opresión, prohibición, cuya operación básica radica en la «enunciación de la ley, discurso de la prohibición». Mediante tal postulado, se continúa aferrado al modelo de la «relación soberano-súbdito» y, por ende a la imagen del poder-ley, al privilegio teórico de la ley.

El tercer supuesto es el de la «*legalidad del poder*», según el cual el poder de Estado tiene su expresión en la ley (considerada bien como un estado de paz que se impone a las fuerzas brutas, o como la resultante de una lucha ganada por los más fuertes), opuesta a la ilegalidad (definida, por exclusión, por la misma ley); de manera tal que las «manifestaciones del poder adquieren siempre la forma pura del «no debes», aplicable a todo tipo de sociedad y a todos los niveles y formas del poder. Como bien lo señala Deleuze, en el citado texto, el análisis que Foucault desarrolla en su libro *Vigilar y Castigar* sobre las prácticas punitivas y las transformaciones que ellas experimentaron a lo largo del siglo XIX, muestra que la ley devino «nuevo modo de gestión de los ilegalismos», es decir de su organización, diferenciación y control: permitiendo unos como privilegio de las clases dominantes, tolerando otros como compensación de las clases dominadas y prohibiendo y aislando otros, tomándolos como objeto, pero también como medios de sujeción.

Finalmente, el supuesto según el cual «*el poder sólo produce efectos ideológicos*». En el orden del saber, el poder comporta de manera inevitable la negación de todo conocimiento verdadero. Así, a partir del establecimiento de una línea divisoria entre poder y saber, desde el lado del poder y sus efectos en los dominios de saber, siempre se produce ocultamiento de la verdad por exigencias del poder. Este postulado atraviesa toda una tradición de pensamiento ligada al humanismo moderno para la cual, en palabras de Foucault, «desde que se toca el poder se cesa de saber: el poder vuelve loco, los que gobiernan son ciegos. Y aquellos que están alejados del poder, que no están en absoluto ligados a la tiranía, que están encerrados con su estufa en la habitación, con sus meditaciones, éstos únicamente pueden descubrir la verdad la estufa»⁶. Por ello, considera insuficiente la crítica que se hace a la sociedad desde las nociones de

⁶ Foucault, M. (1993). "Entrevista sobre la prisión: el libro y su método", en *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta, p. 99.

ideología, represión, estructura y superestructura que presuponen al Estado y a la economía como los determinantes de la configuración social, pues tales nociones reducen lo político al obviar las relaciones de poder que funcionan capilarmente en el cuerpo social, así como el modo en que las relaciones de poder se instauran en contextos históricos determinados. De esta manera, el problema del poder es planteado exclusivamente en términos jurídicos o en términos de aparatos del Estado. En este tipo de planteamiento:

El modo como se ejercía [el poder] concretamente y en el detalle, con su especificidad, sus técnicas y sus tácticas no se buscaba; bastaba con denunciarlo en el “otro”, en el adversario, de un modo a la vez polémico y global: el poder en el socialismo soviético era denominado por sus adversarios totalitarismo; y en el capitalismo occidental, era denunciado por los marxistas como dominación de clase, pero nunca se analizaba la mecánica del poder.

Este análisis, prosigue Foucault:

... Sólo pudo empezarse... tras 1968, es decir, a partir de las luchas cotidianas llevadas a cabo por la base, los que tenían que debatirse en las mallas más finas de la red del poder. Es ahí donde apareció lo concreto del poder, y a la vez, la fecundidad verosímil de estos análisis del poder, para que nos diéramos cuenta de las cosas que habían permanecido hasta entonces fuera del campo del análisis político...⁷

Cabe recordar que la preocupación foucaultiana por el funcionamiento del poder se asocia con una serie de experiencias vinculadas a las prácticas psiquiátricas, penitenciarias, médicas, sexuales, que dispusieron un nuevo campo de análisis cuya emergencia se vincula con los acontecimientos de Mayo del 68, los cuales mostraron a ciertos intelectuales franceses como Foucault, Deleuze, Guattari y Lefort, la posibilidad de una crítica a la sociedad capitalista diferente a la efectuada por las orientaciones marxistas ortodoxas, a la luz de nuevas exigencias políticas.

El giro radical de la propuesta foucaultiana traduce el ejercicio deconstrutivo de los referidos postulados y, en tal sentido, del derecho como modelo y como código de interpretación. De este giro forma parte la consideración del sistema mismo del derecho –ley, reglamentos, mecanismos, procedimientos, instituciones— como un dispositivo en el que se ponen en juego relaciones que

⁷ Foucault, M. "Verdad y poder", en *Microfísica del poder*, op. cit., p. 180.

no son puramente de soberanía, sino también y en lo fundamental relaciones de sujeción y control. Dicha propuesta abre la posibilidad de situarse fuera de la relación especular que se ha establecido entre el modelo jurídico y las críticas que no tocan ni trastocan los supuestos constitutivos de dicho modelo. Relación advertida por Foucault cuando muestra que las críticas hechas a las instituciones políticas durante el siglo XIX, aunque cuestionaron el sistema del derecho como una forma de ejercicio de la violencia legitimado «bajo la apariencia de la ley general», permanecieron atadas al supuesto de que el poder debe ejercerse conforme a un derecho fundamental.

II

La concepción estratégica del poder

Frente al modelo jurídico, Foucault propuso lo que designó como *modelo estratégico* del poder. Se trata, escribió:

... de orientarse hacia una concepción del poder que reemplaza el privilegio de la ley por el punto de vista del objetivo, el privilegio de lo prohibido por el punto de vista de la eficacia táctica, el privilegio de la soberanía por el análisis de un campo múltiple y móvil de relaciones de fuerza donde se producen efectos globales pero nunca totalmente estables de dominación. El modelo estratégico y no el modelo del derecho⁸.

En el trazado de esta orientación resulta comprensible que las preguntas sean otras. Ya no las concernientes al origen del poder, al lugar donde se localiza y desde el cual se proyecta, a quiénes lo detentan y quiénes lo padecen, a su funcionamiento represivo, al uso del saber por el poder, entre otras, sino las que atan a los modos de ejercicio del poder, a sus mecanismos y dispositivos, a sus modalidades históricas de configuración, a las relaciones de poder que nos constituyen como sujetos que actuando unos sobre otros, a los espacios de poder como lugares específicos de enfrentamientos.

Son diversos los lugares en los cuales Foucault expuso su concepción del poder frente a las formas de tematización ancladas en el modelo jurídico-jurídico; no obstante, hay un planteamiento que muestra claramente la ruptura de su concepción respecto del modelo jurídico: «*Hay que ser nominalista, sin duda: el poder no es una institución, y no es una estructura, no es cierta potencia de la que algunos estarían dotados: es el nombre que se presta a una situación estra-*

tégica compleja en una sociedad dada»⁹. Desde este planteamiento es posible acotar el terreno en el cual ubicarnos, no otro que el de los desplazamientos que pueden resumirse así: en lugar de una teoría global del poder, una *analítica del poder*; en lugar de la determinación de una substancia como respuesta a la pregunta *¿qué es el poder?*, la tarea de responder a la pregunta *¿cómo se ejerce el poder?*; y, en lugar del supuesto relativo a la universalidad del poder conforme al cual éste es siempre el mismo modificándose en diversas apariencias, el *análisis de modalidades y efectos heterogéneos de relaciones de poder presentes en toda sociedad*. Triple desplazamiento en el que puede advertirse la *conexión de la pregunta por el poder con la pregunta por la constitución del sujeto*, o, dicho de otra forma, la interrogación por los modos de constitución del sujeto en el despliegue de las relaciones poder-saber. De ahí que los postulados fundamentales de la reelaboración foucaultiana abran una nueva perspectiva para el estudio de concretos modos de ejercicio del poder y sus efectos en determinadas formas de constitución de los sujetos. A tales postulados nos referimos seguidamente.

Primer postulado: el carácter relacional estratégico del poder

Este postulado se resume así: «...el poder no es algo que se adquiera, arranke, o comparta, algo que se conserve o se deje escapar; el poder se ejerce a partir de innumerables puntos, y en el juego de relaciones móviles y no igualitarias»¹⁰. Ello implica que las formas de ejercicio del poder no son las de una relación de propiedad, o de contrato, en las que el poder se detente como privilegio de algunos individuos, grupos o clases sociales y se ejerza a la manera de un «sistema general de dominación» sobre otros individuos, grupos o clases. Tampoco son únicamente formas que respondan a una relación de represión. El poder, por lo tanto, no es el privilegio adquirido y conservado como propiedad, ni un fenómeno de dominación masiva y homogénea que provenga del Estado, ni epifenómeno de lo económico; lo que, desde luego, no niega la existencia del Estado, que más bien condensa en estrategias globales los moleculares y heterogéneos ejercicios de poder. El poder es inseparable, pero irreductible a las determinaciones económicas y jurídicas en última instancia.

Cuando del poder se habla, se habla de un *campo estratégico de relaciones de fuerza* cuyo despliegue en los espacios sociales está atravesado «*de parte a parte por un cálculo: no hay poder que se ejerza sin una serie de miras y objetivos*». No se trata, por ende, de que el poder sea el resultado de opciones de un sujeto individual o colectivo, ni que su racionalidad esté localizada en una

⁸ Foucault, M. *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, op. cit., p. 124.

⁹ *Idem*, p. 113.

¹⁰ *Ibidem*, p. 114.

instancia superior, el Estado, la casta que gobierna, los grupos que controlan los aparatos estatales, los que toman las decisiones económicas más importantes, la racionalidad que rige al poder, pues:

La racionalidad del poder es la de las tácticas a menudo muy explícitas en el nivel en que se inscriben —cinismo local del poder—, que encadenándose unas con otras, solicitándose mutuamente y propagándose, encontrando en otras partes sus apoyos y su condición, dibujan finalmente dispositivos de conjunto... sin embargo, sucede que no hay nadie para concebir las y muy poco para formularlas: carácter implícito de las grandes estrategias anónimas, casi mudas, que coordinan tácticas locuaces, cuyos inventores o responsables frecuentemente carecen de hipocresía¹¹.

El poder comporta el despliegue plural, heterogéneo, móvil, de *relaciones de fuerza* que ocupan cada espacio de lo social. Sus efectos, en consecuencia, no son expresiones que deriven de un centro, el Estado, que irradia su poder hacia la sociedad; son efectos heterogéneos de su ejercicio heterogéneo; nadie es ajeno a él, aunque esto no implica que de todas formas se permanezca atrapado, pues ello significaría admitir el postulado del carácter homogéneo del poder. En tal sentido, las relaciones de poder son del orden de una «relación bélica», de una lucha que se renueva constantemente. Las relaciones de poder son, pues, discernibles por sus modalidades de ejercicio, los puntos en los que ellas se localizan, las articulaciones variables entre los puntos, los dispositivos —complejos de discursos y prácticas de poder-saber—. Tal ejercicio, lejos de remitir a una prefiguración, se despliega en términos de acción de unas fuerzas sobre otras fuerzas, de acciones sobre posibles acciones, que, a la vez, crean campos en los cuales ellas se producen y sitúan variablemente, siguiendo trayectos heterogéneos: retrocesos, inflexiones, recomposiciones, etc.

De esta manera, los *focos hegemónicos* a partir de los cuales se conforman y extienden a la sociedad entera redes de prácticas y dispositivos de poder, han de ser entendidos como efectos generales y cambiantes, no predeterminados, de las relaciones de poder que no existen «*sino en función de una multiplicidad de puntos de resistencia que constituyen el otro término de las relaciones de poder*», inscribiéndose en éstas como su irreductible fuerza de enfrentamiento. Plurales, móviles, de intensidad variable, los focos de resistencia son los que introducen las líneas divisorias que se desplazan rompiendo unidades, abriendo surcos en el interior de los espacios de poder, siendo su articulación en estra-

tegias globales lo que, a juicio de Foucault, «torna posible una revolución, un poco como el Estado reposa en la integración institucional de las relaciones de poder»¹².

Del rechazo foucaultiano al supuesto del poder como capacidad de dominación global de una clase social o de un grupo sobre otros, no cabe desprender que su concepción del poder haga abstracción de los grupos y clases sociales que se configuran y reconfiguran con las prácticas mismas de poder y resistencia. Lo que al respecto subraya es la exigencia de romper con la fórmula de «una estructura binaria compuesta de «dominantes» y «dominados»», conforme a la cual toda práctica, toda institución, todo grupo social o todo individuo, constituye una especie de pieza-engranaje del «Gran mecanismo del poder».

Segundo postulado: el poder es inmanente y descentrado

Con este postulado, Foucault subraya el hecho de que las relaciones de poder no se sitúan en un lugar exterior a otros tipos de relaciones, como las que se establecen en los procesos económicos, en las prácticas discursivas, en las prácticas jurídicas, en las prácticas educativas, en las prácticas médicas, en las relaciones sexuales, etc. Las relaciones de poder no ocupan una «posición de superestructura» cumpliendo la mera función de «prohibición o reconducción». Ellas, allí donde se despliegan, «cumplen un papel directamente productor»; producen «particiones, desigualdades y desequilibrios»¹³. La inmanencia de las relaciones de poder se vincula con su descentramiento y su carácter molecular y reticular, pues el poder no se localiza total y enteramente en el aparato de Estado que más bien se configura como «una forma condensada... de una red de poderes que lo desbordan ampliamente». De ahí que la inteligibilidad de sus modos de ejercicio requiere abandonar la búsqueda de un centro desde el cual se irradian formas derivadas y descendentes, para orientar los análisis hacia los espacios de ejercicio del poder, sus dispositivos, sus modos de funcionamiento y sus efectos, que son moleculares y de los que pueden derivar efectos globales:

...el poder viene de abajo; es decir... no hay en el principio de las relaciones de poder, y como matriz general, una oposición binaria y global entre dominadores y dominados, reflejándose esa dualidad de arriba abajo y en grupos cada vez más restringidos, hasta las profundidades del cuerpo social. Más bien hay que suponer que las relaciones de fuerza actúan en los aparatos de producción, las familias, los grupos restringidos y las instituciones, sirven de soporte a amplios efectos de escisión que recorren

¹² Los entrecomillados corresponden a *Historia de la sexualidad*, op. cit., pp. 115-117.

¹³ Foucault, M. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, op. cit., p.114

el conjunto del cuerpo social. Éstos forman entonces una línea de fuerza general que atraviesa los enfrentamientos locales y los vincula; de rechazo, por supuesto, éstos últimos proceden sobre aquellos a redistribuciones, alineamientos, homogeneizaciones, arreglos de serie, establecimientos de convergencia. Las grandes dominaciones son efectos hegemónicos sostenidos continuamente por la intensidad de todos esos enfrentamientos¹⁴.

Así pues, la perspectiva foucaultiana del poder comporta un viraje en el sentido de atender no sólo al poder del Estado, o de las clases dirigentes, sino también a las formas moleculares, a la vez visibles e invisibles, que atraviesan hasta los niveles más ínfimos del tejido social, que se ejercen sobre los individuos, en sus comportamientos cotidianos y hasta en sus propios cuerpos¹⁵. Ello permite señalar que Foucault no limita su analítica del poder a lo molecular y que, en consecuencia, no rechaza las articulaciones globales. Su concepción del poder como campo estratégico de relaciones de fuerza incorpora la coimplicación de ambas dimensiones, pues la tesis que planteara como regla de doble condicionamiento sostiene, por una parte, que *ningún punto de ejercicio del poder puede funcionar sin inscribirse en una trama de encadenamientos sucesivos o estrategia de conjunto, y por otra, que ninguna estrategia de poder puede dar lugar a efectos globales si no se despliega en focos precisos que le sirven como puntos de anclaje*.

Tercer postulado: El poder es productivo

Para Foucault, no hay que identificar al poder con la pura represión, noción ésta en la cual opera la concepción jurídica del poder que lo identifica con «una ley que dice no», privilegiándose por tanto su lado negativo y obturándose el hecho de que el poder produce: «Lo que hace que el poder agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa solamente como una fuerza que dice no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene como función reprimir»¹⁶.

Si el análisis del poder pasara sólo por su cara negativa, entonces se restringe a los mecanismos de represión y, por tanto, se impide el estudio de relaciones de poder cuyo despliegue implica mecanismos que producen, que fabrican. Mecanismos, diríamos, que producen saberes legítimos e ilegítimos,

¹⁴ Ídem, pp.114-115.

¹⁵ Foucault, M. "Asilos, Sexualidad y Prisiones", en: *Estrategias de Poder*. Volumen II. Barcelona: Paidós, 1999, p 283.

¹⁶ Foucault. "Verdad y poder", en *Microfísica del poder*, op. cit., p. 182.

discursos verdaderos y autorizados, y discursos falsos y desautorizados, saberes dominantes y saberes sometidos. Y con ellos, mecanismos que producen sujetos dóciles y sujetos indóciles, sujetos normales y sujetos anormales, sujetos inofensivos y sujetos peligrosos, etc. El *tercer postulado* conciente al *nexo entre poder y saber*: La afirmación foucaultiana: «El poder produce saber», confronta el supuesto según el cual el poder se encuentra siempre atrapado en la alternativa violencia o ideología y la consecuente creencia de que el saber ligado al poder es necesariamente engañoso. Asimismo, contraría la tradicional fórmula que establece la equivalencia entre poseer saber y detentar poder; la conocida fórmula baconiana «saber es poder»:

No basta con decir que el poder tiene necesidad de éste o aquél descubrimiento, de ésta o aquella forma de saber, sino que ejercer el poder crea objetos de saber, los hace emerger, acumula informaciones, las utiliza. No puede comprenderse nada del poder económico si no se sabe cómo se ejerce, en su cotidianidad, el poder, y el poder económico. El ejercicio del poder crea permanentemente saber e inversamente el saber conlleva efectos de poder¹⁷.

No se trata, en consecuencia, de que el poder plantee la necesidad de determinados saberes, pues el ejercicio del poder implica la producción de objetos de saber, haciendo emerger discursos que acumula y utiliza. Pero, a la vez, se trata de la configuración del saber como un espacio de ejercicio de relaciones de poder, pues el saber mismo «funciona como un poder y reconduce a él sus efectos». De ahí la existencia de una de una política del saber, de una administración del saber, que es soslayada cuando no se tienen presentes las relaciones de poder que atraviesan los campos del saber. Por ello, las preguntas conciernen a las reglas de verdad que ponen en juego las relaciones de poder para producir discursos tenidos y legitimados como verdaderos, así como al tipo de poder que produce discursos con efectos de poder:

La verdad no está fuera del poder, ni sin poder... La verdad es de este mundo: está producida aquí gracias a múltiples imposiciones [...] En sociedades como las nuestras... la <verdad> está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen: está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para el poder económico como para el poder político); es objeto bajo formas

¹⁷ Foucault. "Entrevista sobre la prisión: el libro y su método", en *Microfísica del poder*. op. cit., p. 99.

diversas de una inmensa difusión y consumo (circula en aparatos de educación o de información cuya extensión es relativamente amplia en el cuerpo social pese a ciertas limitaciones estrictas); es producida y transmitida bajo el control no exclusivo pero si dominante de grandes aparatos políticos o económicos (universidad, ejército, escritura, medios de comunicación); en fin, es el núcleo de la cuestión de todo un debate político y de un enfrentamiento social (luchas «ideológicas»)¹⁸.

En este sentido, cabe señalar la importancia que, en la propuesta de Foucault, adquiere la idea de un «régimen de verdad», de una «política general» de la verdad, que remite al hecho de que cada sociedad admite y hace funcionar ciertos tipos de discursos como verdaderos, poniendo en juego determinados mecanismos e instancias que fijan las distinciones entre aquellos enunciados que son verdaderos y aquellos que son falsos, que establecen las técnicas y los procedimientos reconocidos como adecuados para obtener la verdad, que definen el estatuto de quienes tienen la función de decir aquello que opera como verdadero. Veamos por qué dicha importancia: en nuestras sociedades el «régimen de verdad» sigue centrado en el discurso científico y en las instituciones que lo producen, de modo que la verdad se encuentra sometida a una constante incitación política y económica, toda vez que este régimen «ha sido una condición de formación y desarrollo del capitalismo» y sigue poniéndose en juego en los debates políticos y en las luchas sociales. Así pues, producido y distribuido bajo el control dominante de grandes aparatos políticos y económicos, el régimen de verdad no es algo que simplemente podemos interpretar como ideológico y que, como tal, tratemos de liberar la verdad del sistema de poder; pues, si la verdad es ella misma poder, de lo que se trata es de *la lucha orientada a constituir una nueva política de verdad, que implica cambiar el régimen político, institucional y económico de producción de la verdad*. En palabras de Foucault:

El problema político esencial para el intelectual no es criticar los contenidos ideológicos ligados con la ciencia o hacer lo preciso para que la práctica

¹⁸ M. Foucault. «Verdad y poder», en *Microfísica del poder*, op. cit., pp. 187-188. A este planteamiento Foucault agregaría: «Por <verdad>, entender un conjunto de procedimientos reglamentados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación, y el funcionamiento de los enunciados. La verdad está ligada circularmente a los sistemas de poder que la producen y la mantienen, y a los efectos de poder que induce y que la acompañan. <Régimen de la verdad>. Asimismo: «No se trata de liberar a la verdad de todo sistema de poder —esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder— sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento». M. Foucault. *Ibidem*, p. 189.

científica esté acompañada por una ideología justa, sino saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es cambiar la «conciencia» de la gente [...] sino el régimen político, económico e institucional de producción de la verdad [...] No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder —esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder— sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento»¹⁹.

Como puede advertirse, el postulado que se comenta confronta el supuesto según el cual el poder se encuentra siempre atrapado en la alternativa violencia o ideología y la consecuente creencia de que el saber ligado al poder es necesariamente engañoso. Lejos de ello, el planteamiento foucaultiano en torno al nexo poder-saber involucra una doble dimensión. La primera referida al hecho de que el «ejercicio del poder crea saber y el saber conlleva efectos de poder». No es adecuado, por tanto, sostener que el poder plantea la necesidad de determinados saberes, toda vez que el ejercicio del poder implica la producción de objetos de saber, haciendo emerger discursos que acumula y utiliza. Es pues, imposible que el poder pueda ejercerse sin el saber, así como «es imposible que el saber no engendre poder». La segunda dimensión concierne a la configuración del saber como espacio de ejercicio de relaciones de poder, pues el saber mismo «funciona como un poder y reconduce a él sus efectos». De ahí la existencia de una administración del saber, de una política del saber, que es soslayada cuando no se tienen presentes las relaciones de poder que atraviesan el campo del saber. Por ello, las preguntas que han de hacerse en torno a la relación entre saber y poder conciernen a las *reglas de verdad* que ponen en juego las relaciones de poder para producir discursos tenidos y legitimados como verdaderos, así como al tipo de poder que produce discursos dotados de poderosos efectos. Y, en tal sentido, los análisis inherentes al espacio del saber no deba ser en términos de ciencia versus ideología, sino del *nexo verdad-poder*, pues lo que está en juego es el régimen de producción de verdad vinculado a los mecanismos de poder que lo producen y a los efectos de poder que comporta. En consecuencia, como planteara Foucault:

No se trata de liberar la verdad de todo sistema de poder —esto sería una quimera, ya que la verdad es ella misma poder— sino de separar el poder de la verdad de las formas de hegemonía (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funcionan por el momento. *La cuestión política*,

¹⁹ *Ibid.*, p. 189. (Cursivas nuestras).

en suma, no es el error, la ilusión, la conciencia alienada o la ideología; es la verdad misma». Se trata de luchar y «construir una nueva política de la verdad²⁰.

En el marco de esta doble dimensión, las preguntas atan a la historia del saber científico y no científico desde el ángulo de su configuración como espacio de poder-saber, y de sus efectos de poder intra y extra discursivo. Así, en el caso de la ciencia Foucault advierte que no puede soslayarse el hecho de que en la sociedad occidental ella ha constituido un dispositivo de «imposición de lo verdadero», y de procedimientos para producir lo verdadero, un saber centralizador cuyos efectos de poder cristalizan, entre otras manifestaciones, en la descalificación de saberes que no respondan al régimen de verdad impuesto, institucionalizado, ritualizado. En tal sentido, se trata de confrontar los efectos del poder que se la ha dado a la ciencia y a los que hacen discurso científico, entendiendo en «la oposición a los proyectos de una inscripción de los saberes en la jerarquía de poder propia de la ciencia, una especie de tentativa para liberar a los saberes históricos del sometimiento, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coacción de un discurso teórico, unitario, formal y científico»²¹.

Por ello, las preguntas conciernen a las *reglas de verdad* que ponen en juego las relaciones de poder para producir discursos tenidos y legitimados como verdaderos, así como al tipo de poder que produce discursos dotados de poderosos efectos. En tal sentido, puede afirmarse que se trata de luchar contra el régimen de verdad desde el cual y con el cual sujetos de conocimiento, sujetos como objetos de conocimiento, dominios posibles de conocimiento y modalidades de conocimiento, como efectos de poder-saber históricamente producidos. Planteamiento éste que nos lleva al postulado correspondiente al vínculo entre sujeto y poder.

Cuarto postulado: El sujeto es un efecto de las relaciones poder-saber

Lo que viene a decírnos Foucault con este postulado y sus análisis del poder, es que el sujeto no es un dato ni una esencia dada de antemano sino el resultado de históricos modos de «subjetivación» y de «objetivación» que se relacionan recíprocamente y hacen emerger determinados «juegos de verdad», como «reglas según las cuales y respecto de ciertos asuntos, lo que un sujeto

puede decir depende de la cuestión de lo verdadero y de lo falso»²². Ello implica que en las prácticas sociales funciona un determinado régimen de verdad que, inscrito en determinadas relaciones de poder, configura al sujeto como sujeto de conocimiento y a la vez como objeto para concretas prácticas discursivas y extradiscursivas:

La cuestión es determinar lo que debe ser el sujeto, a qué condición está sometido, qué estatuto debe tener, qué posición ha de ocupar en lo real o en lo imaginario, para llegar a ser sujeto legítimo de tal o cual tipo de conocimiento; en pocas palabras, se trata de determinar su modo de <subjetivación>; pues éste no es evidentemente el mismo según que el conocimiento se trate de la exégesis de un texto sagrado, de una observación de historia natural o del análisis del comportamiento de un enfermo mental. Pero al mismo tiempo la cuestión es determinar en qué condiciones algo puede llegar a ser objeto para un conocimiento posible, cómo ha podido ser problematizado como objeto que hay que conocer, a qué procedimiento de recorte ha podido ser sometido y qué parte de él se ha considerado pertinente. Se trata, pues, de determinar su modo de objetivación, que tampoco es el mismo según el tipo de saber del que se trate²³.

Tiene razón Patxi Lanceros cuando afirma que en Foucault: «El sujeto no es exterior con relación al poder», pues al interior de las distintas formas de ejercicio del poder se constituyen distintos tipos de sujeto; de modo que la pregunta por el poder comporta la pregunta por el sujeto. Planteamiento éste que se conecta con la noción foucaultiana de *tecnologías de poder*, de las cuales resultan determinadas formas de constitución de los sujetos como objetos a conocer; como sujetos de poder actuando unos sobre otros, sujetos a determinados mecanismos de poder (tecnologías de poder), y como sujetos morales, que actúan sobre sí mismos (tecnologías del yo). Acertadamente sostiene este autor que la pregunta foucaultiana por el sujeto implica un desplazamiento radical, pues ya que no se trata del Hombre como figura esencial, intemporal y ahistórica, «sino del sujeto *a*, sujeto *de*, y sujeto *para* determinadas prácticas y determinados discursos»²⁴.

Se trata, así, de la pregunta por el sujeto inscrita en la pregunta por aquello que, en nuestro presente, nos hace ser lo que somos, decir lo que decimos,

²⁰ Foucault, M. (1999). «Foucault», en: *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales*, III. Barcelona: Paidós, p. 364.

²¹ *Ibidem*.

²² Lanceros, P. (1996). *Avatares del Hombre: El Pensamiento de Michel Foucault*. Bilbao: Universidad de Deusto, p. 169.

pensar lo que pensamos, desear lo que deseamos, hacer lo que hacemos, respecto de los otros y de nosotros mismos. Se trata, en fin, de *la pregunta por el sujeto anudada a la pregunta por el poder*, asumiendo que éste consiste en «una estructura total de acciones dispuestas para producir posibles acciones: incita, induce, seduce, facilita o dificulta: en un extremo, constriñe o inhibe absolutamente; sin embargo, es siempre una forma de actuar sobre la acción del sujeto, en virtud de su propia acción o de ser capaz de una acción»²⁵. Los efectos de esta acción sobre posibles acciones, mediante determinadas prácticas, mecanismos y discursos que pretenden decir la verdad sobre el individuo, corregir sus actos, normalizar sus conductas, etc., son lo que Foucault llama *subjetividad* que, como bien, afirma Lanceros, refiere «a la forma histórica que adopta el individuo al contacto con estas prácticas y estos discursos» Razón por la cual: «No cabe, en consecuencia, estudiar al sujeto *contra* el poder o al margen del poder»; lo que no significa que la subjetividad, no pueda resistir al poder, en un movimiento que es irreducible a cualquier determinismo histórico. Lo que tiene lugar, desde la perspectiva foucaultiana, «son las posturas adversas al ejercicio de determinados poderes [que] constituyen lo que Foucault denomina resistencias»²⁶. De ello trata el siguiente postulado.

Quinto postulado: «Donde hay poder hay resistencia».

La concepción foucaultiana del poder como un campo estratégico implica que los espacios de ejercicio de poder no dejan de estar cruzados por la formación de una miríada de focos de resistencia, respecto de los cuales los mecanismos y técnicas de poder funcionan obstruyéndolos, o desviándolos. «*Donde hay poder hay resistencia... ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder*», afirma Foucault, porque las relaciones de poder no existen «más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: éstos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel de adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder»²⁷. Plurales, móviles y de intensidad variable, los focos de resistencia introducen en dichos espacios las líneas divisorias que hienden sus codificaciones, sus estratificaciones. Así pues, Foucault reconoce la posibilidad de resistir a las formas de poder, no desde fuera de él, sino allí donde éste se ejerce. No obstante, en estas luchas no podemos ver la resistencia como «un lugar del gran Rechazo»:

²⁵ M. Foucault. «Postscriptum. El sujeto y el poder.» En: Hubert L. Dreyfus y Paul Rabinow. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión, p. 253.

²⁶ Lanceros. Op. cit., p. 169.

²⁷ Foucault. *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, op. cit., p. 116

Respecto del poder no existe, pues, un lugar del gran rechazo —alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario. Pero hay varias resistencias que constituyen excepciones, casos especiales: posibles, necesarias, espontáneas, salvajes, solitarias, concertadas, rastleras, violentas irreconciliables, rápidas para la transacción, interesadas o sacrificiales; por definición, no pueden existir sino en el campo estratégico de las relaciones de poder. Pero ello no significa que solo sean su contrapartida, la marca, en hueco de un vaciado de poder, formando respecto de la esencial dominación un revés finalmente pasivo destinado a la derrota. Las resistencias no dependen de algunos principios heterogéneos; más no por eso son engaño o promesa necesariamente frustrada. Constituyen el otro término de las relaciones de poder; en ellas se inscriben como el irreductible elemento enfrentador²⁸.

Al articular este postulado con los precedentes, puede decirse que la inquietud foucaultiana por el funcionamiento del poder, por la relación entre poder y saber, y sus efectos, por la relación entre sujeto y poder, involucra la inquietud por la posibilidad de resistir al poder y por las prácticas que harían posible a los sujetos otras formas de relacionarse consigo mismos y con los otros. Esta posibilidad supone desentrañar los mecanismos mediante los cuales nos constituyemos como sujetos. Por ello, a contrapunto de las interpretaciones que recurren a fórmulas como la de «dominantes» y «dominados», subraya la importancia de tener presente los lugares particulares donde se ejerce el poder; ya que, de cierta manera, de ello depende que puedan encontrarse las formas adecuadas de lucha contra el poder que tienen como punto de partida la lucha por designar y denunciar los lugares y núcleos del poder, así como los mecanismos mediante los cuales éste se ejerce. Pues, así como hay lugares, núcleos, mecanismos e instrumentos múltiples y diferenciados del poder, hay múltiples y diferenciados lugares, núcleos, mecanismos e instrumentos de resistencia que abren la posibilidad a las luchas radicales como parte de movimientos revolucionarios²⁹.

²⁸ *Ibidem*, pp. 116-117

²⁹ Así lo muestra el siguiente planteamiento de Foucault: «...desde el momento en que se lucha contra la explotación, es el proletariado el que no tan sólo lleva la lucha, sino que también define los blancos, los métodos, los lugares y los instrumentos de lucha; aliarse al proletariado es unirse a él en sus posiciones, en su ideología, es volver a tomar los motivos de su combate... Pero si se lucha contra el poder, entonces, todos aquellos sobre quienes se ejerce el poder como abuso, todos aquellos que lo reconocen como intolerable, pueden emprender la lucha donde se hallan y a partir de su propia actividad (o pasividad). Al emprender esta lucha que es la suya, cuyo blanco conocen perfectamente y cuyo método pueden determinar, entran en el proceso revolucionario. Por supuesto, como aliados del proletariado, puesto que si el poder se ejerce como se ejerce, es para mantener la explotación capitalista... Las mujeres, los prisioneros, los soldados de quinta, los

Sexto postulado: «la específica racionalidad del poder».

Toda forma de poder supone un tipo de racionalidad, que es diferente a la racionalidad propia de los procesos económicos y del discurso científico. Por ello la resistencia contra el ejercicio del poder, no supone «denunciar a la razón en general», sino que es necesario cuestionar «la forma de racionalidad existente». Tampoco es suficiente criticar las instituciones como instituciones totales, sino cuestionar las formas de ejercicio del poder que se despliegan en los espacios institucionales (el poder que se ejerce sobre los locos, sobre los enfermos, sobre los prisioneros, por ejemplo). De ahí que, para Foucault, una de las cuestiones fundamentales sea la concerniente al cómo se racionalizan las relaciones de poder, porque «plantearla es evitar que otras instituciones, con los mismos objetivos y los mismos efectos ocupen su lugar»³⁰.

A nuestro juicio, a este postulado se articula el interés de Foucault en el análisis de las modalidades históricas de ejercicio del poder, orientado a mostrar la especificidad histórica del diagrama de poder que, en la sociedad occidental, emerge a finales del siglo XVIII articulando el poder disciplinario-normalizador y el poder biopolítico (el poder que toma la vida de las poblaciones como objeto y objetivo). Análisis que le lleva a mostrar, entre otros aspectos, el carácter a la vez individualizante y totalizante del Estado moderno, razón por la cual sostiene:

... podría ser que el problema político, ético, social, filosófico de nuestros días no sea tratar de liberar al individuo de las instituciones del Estado, sino de liberar a ambos del Estado y del tipo de individualización que se vincula con el Estado. Tenemos que promover nuevas formas de subjetividad a través de esta especie de individualidad que nos ha sido impuesta por varios siglos³¹.

enfermos en los hospitales, han entablado en este momento una lucha específica contra la forma particular de poder, de coacción, de control que sobre ellos se ejerce. Actualmente tales luchas forman parte del movimiento revolucionario con la condición de que sean radicales, sin compromiso ni reformismo, sin tentativas para habilitar el mismo poder con un simple cambio de titular. Y estos movimientos están articulados al propio movimiento revolucionario del proletariado en la medida en que éste tiene que combatir todos los controles y coacciones que por todas partes acompañan al mismo poder. Propio movimiento revolucionario del proletariado en la medida en que éste tiene que combatir todos los controles y coacciones que por todas partes acompañan al mismo poder». Foucault. «Los intelectuales y el poder. Entrevista Michel Foucault-Gilles Deleuze», en Microfísica del poder, op. cit, p. 86.

³⁰ Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, p. 140.

³¹ Foucault, M. «Por qué estudiar el poder. La cuestión del sujeto», en Hubert Dreyfus y P. Rabinow. *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Op. cit, p. 249.

Planteamiento éste que, sin duda se conecta con otro en el cual Foucault condensa su particular concepción del nexo entre Estado y poder:

Es cierto que en las sociedades contemporáneas, el Estado no es simplemente una de las formas o situaciones específicas de ejercicio del poder —aunque sea la más importante— pero de alguna manera, todas las otras formas de relaciones de poder deben referirse a él. Esto no es así porque todas deriven de él, sino más bien porque las relaciones de poder han llegado a estar más y más bajo el control estatal (aunque este control estatal no haya tomado la misma forma en los sistemas pedagógicos, judiciales, económicos o familiares). Con referencia a este sentido restringido de la palabra *gobierno*, se podría decir que las relaciones de poder han sido progresivamente gubernamentalizadas, es decir, elaboradas, normalizadas y centralizadas en la forma, o bajo los auspicios, de instituciones estatales³².

Como puede advertirse, Foucault no dice el poder o los poderes de Estado, sino *gubernamentalización de las relaciones de poder*, así como no dice el poder sino relaciones de poder y ejercicio del poder. De manera que el vínculo entre Estado y poder se enuncia desde las relaciones de poder cuando éstas son gubernamentalizadas, lo que ocurre como rasgo distintivo del Estado moderno. Como hemos intentado mostrar, para Foucault, *el poder no existe*, existen relaciones de poder como relaciones históricas, plurales y variables *de fuerzas* que no son expresión de algo exterior a los propios espacios en los que ellas se despliegan, en los que el poder se ejerce.

Este postulado que se comenta se articula con la perspectiva que, desplegada en las indagaciones de Foucault implica la disolución de la idea de una racionalidad universal que sea portadora de sentido de la historia hacia la finalidad que le sea adjudicada. Respecto de la cuestión de la racionalidad, como en otras cuestiones, la radical historicidad de la perspectiva foucaultiana no admite que la racionalidad sea una, que sea universal, continua y linealmente, o dialécticamente realizada. Por el contrario, el empeño de Foucault es explicar esta cuestión remitiéndola a sus condiciones históricas, para poner en evidencia su carácter contingente, pues como sostiene Deleuze refiriéndose a este supuesto inherente al pensamiento foucaultiano: «El universal, en efecto, no explica nada, sino lo que hay que explicar es el universal mismo»³³. No habría que ob-

³² *Ibidem*, p. 257.

³³ Deleuze, G. «¿Qué es un dispositivo?», en VVAA. *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona : Gedisa, 1990, p. 158.

viar aquí la impronta de la genealogía nietzscheana, que permite a Foucault abrir al pensamiento un territorio nuevo:

...el territorio de los sistemas, de las reglas de formación de racionalidades específicas; un territorio...ajeno al apriorismo de la conciencia, a la universalidad del sujeto y a las urgencias teleológicas de la racionalidad general. En ese amplio territorio Foucault queda ampliamente ubicado. Y sólo en ese territorio tiene sentido hablar del «nacimiento y muerte del hombre..., o más precisamente, de las condiciones —históricas e inmanentes— de subjetivación y objetivación³⁴.

En ese territorio se fracturan los dogmas asociados a todo universal y, en el caso de la racionalidad, el dogma de la racionalidad universal. Para Foucault, las ideas, los conceptos, las teorías, los discursos en general, nada deben a la coartada de la universalidad, pues ellos se constituyen como elementos de determinados órdenes de saber históricamente situados en una época y una cultura. No hay, pues, una racionalidad general a la cual plegar los diferentes «juegos de verdad», sino racionalidades específicas, respecto de lo cual afirma Deleuze: «Como lo dice Foucault a Gerard Roulet, no hay una bifurcación de la razón; lo que ocurre es que ella no cesa de bifurcarse y hay tantas bifurcaciones y ramificaciones como instauraciones, tantos derrumbes como construcciones, según los cortes practicados por los dispositivos...»³⁵. Foucault lo expresa de esta manera: «La experiencia me ha enseñado que la historia de las diversas formas de racionalidad resulta a veces más efectiva para quebrantar nuestras certidumbres y nuestro dogmatismo que la crítica abstracta»³⁶.

Desde los postulados expuestos, puede decirse que en el replanteamiento foucaultiano del poder ocupan un lugar central los modos en que las relaciones de poder constituyen a los sujetos; de manera que puede advertirse *la conexión de la pregunta por el poder con la pregunta por la constitución del sujeto, o, para decirlo de otra forma, la interrogación por los modos de constitución del sujeto en el despliegue de las relaciones poder-saber*. De ahí que las líneas fundamentales de dicho replanteamiento no sólo abren un nuevo ámbito de análisis, sino también una nueva perspectiva desde la cual abordar el estudio de

³⁴ Lanceros, *op. cit.*, p. 86.

³⁵ Deleuze. «¿Qué es un dispositivo?», en Op.cit., p. 158.

³⁶ Véase Foucault, *Tecnologías del yo y textos afines*. Op.cit, p. 137. (Destacado nuestro).

específicos espacios de poder-saber y sus efectos en determinadas formas de constitución de los sujetos. Esbozaremos, pues, tales líneas.

En primer lugar, cabe señalar que más allá del estudio del poder bajo sus formas a gran escala, los análisis foucaultianos se dirigieron hacia sus configuraciones moleculares, distanciándose del modelo jurídico del poder al cual ha respondido, y continúa haciéndolo, el discurso político moderno. Tal distanciamiento involucra la puesta en juego del modelo estratégico que subraya las relaciones de fuerza actuando unas sobre otras, tanto como sus plurales efectos. Puede decirse que tal concepción enfatiza el *carácter diagramático de las relaciones de poder* en virtud del cual ellas son discernibles por sus modalidades de ejercicio, los puntos en los que ellas se localizan, las articulaciones variables entre los puntos, las tecnologías o dispositivos —complejos de discursos y prácticas de poder-saber— de los cuales resultan determinadas formas de constitución de sujetos en las tramas de acciones de unos sujetos sobre las acciones otros.

En segundo lugar, es preciso destacar que el ejercicio del poder se despliega en términos de acción de unas fuerzas sobre otras fuerzas, que a la vez crean campos de inmanencia en los cuales ellas se producen y sitúan variablemente como *fuerzas que dominan* pero también como *fuerzas que resisten*. Es en tal sentido que dar cuenta de la configuración diagramática del poder signifique mostrar las relaciones de fuerzas propias de un campo (*microfísica del poder*) tal y como ellas han sido y son ejercidas en determinadas épocas y sociedades. Y, con ello, que el paso de un diagrama de poder (del poder soberano al diagrama disciplinario y de éste al poder biopolítico), comporta una ruptura en el sentido de que son nuevas fuerzas y nuevas relaciones entre ellas las que aparecen, y en consecuencia, nuevas modalidades de ejercicio del poder, que redefinen las precedentes. La configuración diagramática del poder significa que él no se localiza en un centro desde el cual se irradie, sino que va de un punto a otro siguiendo trayectos heterogéneos: retrocesos, inflexiones, giros, resistencias, etc.

Las relaciones de poder, por ende, exceden la forma de la violencia y no son unívocas sino que definen puntos de lucha y de eventuales inversiones entre las fuerzas. Por ello es posible concebir diversas modalidades de su ejercicio, de acciones sobre acciones, si tenemos presente que dichas relaciones se despliegan en prácticas de gobierno que se yuxtaponen, o se intersectan, o se sustituyen. En tal sentido, inducir, incitar, desviar, dificultar, incluir, excluir, obligar... son, entre otras, formas de esas acciones sobre acciones que, en términos de poder, implican capacidad de «afectar», de ser afectado y de «resistir».

En tercer lugar, es de recalcar la coimplicación *poder-saber* que, como se ha mostrado, en la perspectiva foucaultiana se distancia tanto de la posición

que separa ambos dominios como de aquella que establece una relación de dependencia unívoca entre uno y otro; lo que resulta de gran interés, ya que esta coimplicación tiene que ver con la noción foucaultiana de *tecnologías*, entendidas como complejos de discursos y prácticas de los cuales resulta determinadas formas de constitución de los sujetos actuando unos sobre otros (*tecnologías de poder*), o sobre sí mismos (*tecnologías del yo*). En efecto, las tecnologías de poder constituyen conjuntos de procedimientos que entrelazan poder y saber para llevar a cabo distintas formas de objetivación del sujeto particularmente orientadas a determinar su conducta. Puede observarse que mediante tal noción, la cuestión del poder se lleva al nivel de las relaciones que constituyen a los sujetos, entendidas como relaciones sometidas a determinadas reglas, es decir, organizadas racionalmente. Y, con ello, que es en el campo de las relaciones de poder que el sujeto es configurado como objeto para determinadas prácticas y determinados saberes. En tal sentido, el sujeto no es un dato ni una esencia dada de antemano sino el resultado de múltiples fuerzas económicas, sociales, políticas, culturales, síquicas, biológicas, que dispuestas según un orden regulado, confieren una disposición identitaria: ser hombre, mujer, homosexual, negro, blanco, loco, cuerdo, anormal, normal, útil, inútil, solo para indicar algunos ejemplos.

Tal como lo planteara Foucault, lo más interesante del estudio de las cuestiones del poder en nuestras sociedades *no radica tanto en establecer quién, para qué o a quién se gobierna, como en precisar los diversos mecanismos y procedimientos a través de los cuales se genera, mantiene y expande el ejercicio del poder de unos sobre otros a través del encauzamiento de sus conductas*. No obstante, esto no implica que las preguntas acerca de quién, para qué o a quién se gobierna sean obviadas, sino que son puestas en perspectiva, desde el cómo. Para decirlo de otra manera, las preguntas acerca de quién gobierna, para qué gobierna y a quién se gobierna se sitúan en el interior de la pregunta acerca de cómo se gobierna, esto es, *de la pregunta acerca de cómo se busca encaminar la conducta de otros, pero también cómo se resiste a ese intento*.

Finalmente, cabe precisar que la perspectiva foucaultiana del poder apunta a los *modos históricos de constitución de los sujetos* que la cultura moderna ha llevado a cabo en ámbitos complejos de relaciones entre ejercicio de poder y juegos de verdad. O, para decirlo de otra manera, los modos en que en esos ámbitos se constituyen los sujetos, según procedimientos diversos, técnicas diferentes y formas múltiples en el entramado de relaciones de poder y saber, tal y como estas se despliegan en las configuraciones modernas del poder: el *poder disciplinario* y la *biopolítica*, que Foucault articula en su concepto de biopoder.

Es en el análisis de estas configuraciones donde los postulados aquí presentados se ponen en juego. No es nuestro propósito en este texto adentrarnos en estas modalidades de poder, aunque consideramos oportuno incorporar unas breves consideraciones al respecto.

El análisis foucaultiano, genealógico, de estos diagramas de poder muestra los procesos y mecanismos mediante los cuales, en la sociedad moderna, se produjo la *toma de la vida por el poder*, indisolublemente asociada al nacimiento y desarrollo del capitalismo. Así, su reconstrucción del discurrir de las diversas tecnologías de poder que se desarrollaron en occidente a partir de la época clásica, pone de manifiesto que dichos procesos acarrearon una progresiva organización de la vida social, mediante meticulosos mecanismos de ejercicio del *poder sobre la vida* desplegado en dos direcciones. La primera, la del *poder disciplinario*, que se instala desde fines del siglo XVII, se centra «en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos...». La segunda, la del *poder biopolítico*, que surge hacia finales del XVIII, se centra «en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar...». En ambas direcciones tiene lugar el ejercicio de «un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente», de modo que: «La vieja potencia de la muerte, en la cual se simbolizaba el poder soberano se halla ahora cuidadosamente recubierta por la administración de los cuerpos y la gestión calculadora de la vida»³⁷.

En lo que concierne al *poder disciplinario*³⁸, éste constituye una modalidad histórica de ejercicio del poder que tiene a los cuerpos individuales como su objeto y objetivo, para producir a través de sus dispositivos *sujetos a la vez útiles, productivos y dóciles*. Se trata por tanto de una tecnología de poder-saber, cuyos resultados de conjunto son coherentes, pero ella es difusa y realizada mediante procedimientos multiformes, ilocalizables en una única institución o en un determinado aparato estatal, aunque instituciones y aparatos de Estado incorporen sus mecanismos, pues consiste en «una microfísica del poder que los aparatos y las instituciones ponen en juego, pero cuyo campo de validez se sitúa

³⁷ Los entrecomillados corresponden a “Derecho de muerte y poder sobre la vida”, en Foucault. *Historia de la sexualidad. Vol I, La voluntad de saber*, Op. cit. pp. 168-169.

³⁸ Amplia y agudamente analizado por Foucault en su obra *Vigilar y castigar. El nacimiento de la Prisión*. Op. cit.

en cierto modo entre esos grandes funcionamientos y los propios cuerpos con su materialidad y sus fuerzas»³⁹. Fabricar cuerpos y, con ellos, *sujetos dóciles y útiles*: es éste efecto económico y político lo que define su diferencia respecto de procedimientos disciplinarios anteriores y lo que, desde mediados del siglo XVII, hizo de las disciplinas una tecnología de poder en la cual el cuerpo individual es explorado, desarticulado, clasificado, corregido, en la eficacia de sus movimientos, gestos, actitudes. Una modalidad de poder que se ejerce sobre los cuerpos, maximizando sus fuerzas «en términos económicos de utilidad» y a la vez disminuyéndolas, «en términos políticos de obediencia».

De este modo, se vieron nacer y utilizar masivamente las nuevas tecnologías disciplinarias en las fábricas, los hospitales, los hospicios, las prisiones, las escuelas. Todas ellas, instituciones cuya lógica de funcionamiento, sus tácticas y técnicas se sitúan en un proceso de disciplinarización asociado a dos exigencias de la sociedad capitalista: la necesidad de fijar el crecimiento de la población fluctuante como vía para contrarrestar el nomadismo; y la creciente extensión, costo y complejidad del aparato de producción, cuya rentabilidad era necesario maximizar. Pero no sólo se trata de las instituciones y sus prácticas, sino también de los discursos que en ellas circulan, por ejemplo, sobre la salud, la delincuencia, la educación, el trabajo, la riqueza y su circulación, la moral, entre otros; así como de las leyes y reglamentos integradas en el *continuum* de aparatos judiciales, médicos, educativos, productivos, militares, etc.; es decir, de los discursos que anudan saber y poder. Instituciones, prácticas y discursos disciplinarios se articulan dando lugar a *efectos de individualización* que involucran la ejecución de procedimientos que buscan maximizar al mismo tiempo productividad y docilidad:

Se trata de aquellos procedimientos mediante los cuales se aseguraba la distribución espacial de los cuerpos individuales (su separación, su alineamiento, su subdivisión y su vigilancia) y la organización —alrededor de estos cuerpos— de todo un campo de visibilidad. Se trata, aparte, de todas las técnicas gracias a las cuales se cuidaba a los cuerpos y se procuraba aumentar su fuerza útil a través del trabajo, el adiestramiento, etc. Se trata, por fin, de las técnicas de racionalización y de economía (en sentido estricto) de un poder que debía aplicarse del modo menos dispendioso posible, por medio de todo un sistema de vigilancia, de jerarquía, de inspección, de escritura, de relaciones. En suma: de toda esa tecnología que podemos llamar tecnología disciplinaria del trabajo y que se instaura desde fines del siglo XVII⁴⁰.

³⁹ *Ibidem*, p. 33

⁴⁰ Foucault, M. "Del poder de soberanía al poder sobre la vida", en: *Genealogía del racismo*, La Plata: Altamira, 1996, p. 195.

De ahí que las tecnologías disciplinarias se ejerzan sobre los cuerpos individuales cuya multiplicidad debe ser gestionada, aumentada, ordenada, educada y utilizada a través de procedimientos de control minucioso de las operaciones del cuerpo; procedimientos capaces, por ende, de introducir correcciones en cada uno de los cuerpos y de ordenar su conjunto, garantizando así tanto su sujeción como la imposición de la «relación de docilidad-utilidad». Se trata de una configuración de las técnicas disciplinarias que responde a la exigencia de «construir una máquina cuyo efecto se llevará al máximo por la articulación concertada de las piezas elementales de que está compuesta. *La disciplina no es ya simplemente un arte de distribuir cuerpos, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz*»⁴¹.

En esta configuración destaca el *aparato disciplinario* que: «permitiría a una sola mirada verlo todo permanentemente. Un punto central sería a la vez fuente de luz que ilumina todo, y logar de convergencia para todo lo que debe ser sabido: ojo perfecto al cual nada se sustraer y centro hacia el cual están vueltas todas las miradas»⁴². Este aparato disciplinario fue creado a partir de una nueva figura arquitectónica ideada por Bentham para las prisiones y fuera denominada *Panóptico*: «una máquina de disociar la pareja ver-ser visto: en el anillo periférico, se es totalmente visto, sin ver jamás; en la torre central, se ve todo, sin ser jamás visto»⁴³. Esta figura fue extendiéndose progresivamente a otros espacios sociales, más allá del carcelario, convirtiéndose en una gran maquinaria para el control minucioso y continuo de los individuos, la determinación de su lugar en un conjunto, el establecimiento de sus diferencias, el análisis y registro de datos; así como la modificación de conductas. En tal sentido, el poder disciplinario no es una consecuencia del modelo capitalista de producción, sino *una condición constitutiva* del mismo que hace posible el funcionamiento de la sociedad industrial, lo que implicara que sus mecanismos fueran desplegándose más allá de los espacios institucionales y circularan en estado «libre» por el resto de la sociedad, lo que en cierta medida expresara el hecho de que las tecnologías disciplinarias fueran «estatizadas» bajo la figura de la administración policiaca, que llevará a cabo un vasto modelo de control cuyo objetivo es disciplinar hasta el suceso más elemental y pasajero del cuerpo social.

Desde lo hasta aquí expuesto, puede afirmarse que el despliegue del poder disciplinario, produce la configuración de las sociedades modernas como *sociedades disciplinarias*, en las que el control, la vigilancia y el poder de castigar

⁴¹ Foucault. *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Op.cit, p. 152. (Cursivas nuestras).

⁴² *Ibidem*, pág. 162.

⁴³ *Ibidem.*, pág. 186.

se tornan naturales y legítimos. Y, con ello, que en este despliegue, el control de los cuerpos orientado a su normalización, se estableciera como el *campo invisible de las libertades formales*. En tal sentido, el orden político del derecho y de las leyes, aparentemente iguales para todos, no excluye el despliegue de otro tipo, microfísico, de poder que, paralelamente, actúa desde la desigualdad tanto en la norma como en la inclusión estratégica de los individuos. Es así como la *sociedad de las libertades encubre la sociedad disciplinaria*, cuyo poder de vigilancia y control se acentúa en la misma medida que prolifera y a la vez se enmascara. En efecto, en su análisis de la producción disciplinaria de los sujetos, Foucault pone en evidencia que una de las ficciones principales del orden sociopolítico establecido es la *ficción de una sociedad de las libertades* en la que, sin embargo, el individuo vive su libertad como algo que le puede ser arrebatado, siendo ello lo que lo que en sí mismo constituye un efecto de la sujeción disciplinaria.

La crítica foucaultiana, por tanto, nos sitúa en la configuración histórica de la subjetividad moderna, constatando el proceso histórico de la red de relaciones de poder y de saber que han dado origen a la constitución del individuo moderno, a los modos de constitución de nosotros mismos. Estas relaciones son históricas y, como tales, responden a mutaciones que pueden ser descritas, tratándose de una red de modalidades de sujeción de los cuerpos que se reorganizan y se transforman; en las que el sujeto se forma a partir de una serie de dispositivos y estrategias de poder-saber; de modo que lo que llamamos subjetividad no responde a una naturaleza originaria sino a condiciones históricas, sociales y políticas. Así pues, mostrar cómo funcionan los dispositivos en lo que ellos comportan como aquello que suponemos incuestionables verdades vinculadas a determinadas formas de voluntad política y moral, es parte fundamental del proyecto foucaultiano de escribir una historia que asume como tarea central la de construir una ontología de nosotros mismos, que da cuenta de los modos en que históricamente hemos sido constituidos como sujetos de saber, de poder y como agentes morales. Porque conocer cómo funciona el poder y de qué modo nos constituye es fundamental para plantearnos la posibilidad de constituirnos de otro modo, de pensar, decir y hacer de otro modo, siendo allí donde se ponen en juego las prácticas de resistencia.

En la dirección de la *biopolítica* el análisis foucaultiano apunta a mostrar la instauración, en el siglo XIX, de una nueva modalidad del poder, en la cual la tecnología disciplinaria es integrada, modificada parcialmente y utilizada para radicarse efectivamente en el cuerpo-especie. Al respecto, Foucault afirma lo siguiente: «Me parece que uno de los fenómenos fundamentales del siglo XIX

es aquel mediante el cual el poder —por así decirlo— se hizo cargo de la vida. Es un toma de poder sobre el hombre en tanto ser viviente, es una suerte de estatalización de lo biológico, o por lo menos una tendencia que conduce a lo que se podría llamar la estatalización de lo biológico...»⁴⁴. Se trata del biopoder regulador de la vida, del poder biopolítico, que se ejerce sobre el «hombre viviente»; que, a diferencia del poder disciplinario dirigido a la multiplicidad de los hombres como cuerpos individuales a vigilar, adiestrar, distribuir «y, eventualmente, castigar», se dirige a dicha multiplicidad como «masa global, recubierta por procesos de conjunto que son específicos de la vida, como el nacimiento, la muerte, la producción, la enfermedad», y «procede en el sentido de la masificación», esto es, «en la dirección del hombre-especie». Por ello, «ya no es una anatómopolítica del cuerpo humano, sino... una bio-política de la especie humana»⁴⁵, una forma de poder cuyo *objeto y objetivo es la vida* entendida simultáneamente como algo que es común a todos —como una especie— pero que también se particulariza en cada individuo —un cuerpo particular—.

Se trata entonces de *administrar la vida* de individuos y poblaciones, en razón de lo cual la biopolítica se articula a partir de dos ejes fundamentales: *la pervivencia del Estado y el gobierno de la población*. Por ello, tendrá como función fundamental el sostentimiento del Estado y el de la producción, como función de un conjunto de procedimientos que pueden ser considerados como los más característicos del Estado moderno: de un lado, las prácticas policíacas de control y, del otro, un conjunto de ciencias que versan sobre la vida, el trabajo y el lenguaje, tratándose del momento de su configuración como objeto de un conjunto de ciencias que versan sobre la vida, el trabajo y el lenguaje⁴⁶. En correspondencia con esta función, la población aparece como un cuerpo social productivo que debe ser homogeneizado y gestionado. Ella pasará a ser la especie lista para mantener la producción, y dispuesta a morir en caso de que sea necesario para que el Estado pueda mantenerse gracias a su concurso.

En la biopolítica, como poder sobre la vida, como administración de la vida de individuos y poblaciones, se actúa sobre un cuerpo múltiple: *la población*, que aparece a la vez «como problema biológico y como problema de poder». Por ello su funcionamiento involucra la instauración de mecanismos globales de control regulador, a los efectos de maximizar y de asegurar sus fuerzas, interviniendo en procesos biológicos mediante su configuración como objetos

⁴⁴ Foucault. "Del poder de soberanía al poder sobre la vida", en: *Genealogía del racismo*, op. cit, p. 193, (Cursivas nuestras)

⁴⁵ *Ibidem*, p. 195-196, (Cursivas nuestras).

⁴⁶ Cfr. Foucault, M. (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

de saber y objetivos de control: la natalidad, la mortalidad, la morbilidad, la longevidad, la sexualidad; con la puesta en funcionamiento de la demografía, el control de los nacimientos, la preocupación por los índices de mortalidad, la higiene pública, la seguridad social, etc. En fin, todo lo que abarca a los seres humanos como especie pasa a ser objeto de un nuevo saber, de una regulación, de un control científico destinado a «*hacer vivir*»; de ahí que la medicina pasara a cumplir un papel fundamental como poder-saber que actúa sobre el cuerpo individual y sobre la población, sobre el organismo y los procesos biológicos, con efectos disciplinarios y efectos de regulación⁴⁷.

Los dispositivos disciplinarios, por tanto, no desaparecen, sino que se modifican e integran en la biopolítica que, ejerciéndose a diferente escala y en diferentes ámbitos, se articulan con el propósito de penetrar enteramente la vida y maximizar sus fuerzas. Esta articulación se expresa, entre otros, en dos fenómenos que han sido claves a lo largo de los siglos XIX y XX, a saber, el desarrollo del capitalismo y el despliegue del dispositivo de la sexualidad. A propósito del primer fenómeno, Foucault indica la importancia de la biopolítica como estrategia indispensable en la consolidación del capitalismo, pues éste sólo pudo afirmarse con la inserción controlada de los cuerpos en el aparato de producción y con el ajuste de los fenómenos de población a los procesos económicos. En lo que respecta al segundo fenómeno, Foucault señala que «la sexualidad se sitúa exactamente en la encrucijada del cuerpo y la población». La importancia estratégica de la sexualidad consiste en el hecho de que permite a la vez el acceso a la vida de los cuerpos individuales y a la vida de la especie, como campos de intervención de un poder-saber sobre la vida.

En dicha articulación funcionan los mecanismos de *individualización y masificación*, que constituyen una dimensión indispensable en la afianzamiento del capitalismo, que no pudo darse sin la puesta en juego de mecanismos que aseguraran tanto la inserción controlada de los individuos en la producción como la regulación de fenómenos poblacionales asociados a los procesos económicos y políticos. Pero, sobre todo, sin que ambos, inserción y regulación, se reforzaran continuamente mediante el despliegue de tecnologías de poder que permitieran tanto la fabricación de sujetos útiles y dóciles como la regulación y el control de la vida en general.

Tales tecnologías operan en el ámbito de los procesos económicos, pero también como elementos de segregación y jerarquización, y como mecanismos de control y regulación garantizando *efectos de hegemonía*. De este modo, las

⁴⁷ Véase Foucault, M. «La política de la salud en el siglo XVIII», en *Estrategias de poder. Obras esenciales*, Barcelona: Paidos, 1999, pp. 332-33.

modalidades de poder disciplinario y del poder sobre la vida de las poblaciones que habían funcionado de manera separada, comienzan a funcionar, hacia finales del siglo XVIII, de manera articulada, a lo cual se vinculó entre otros aspectos la creciente y decisiva importancia del *juego de la norma normalizadora* frente al régimen jurídico fundado en la Ley. Ello, se debió, siguiendo a Foucault, al hecho de que la nueva forma de poder centrada en el gobierno de la población requería mecanismos continuos, reguladores y correctivos, para *distribuir lo viviente en un dominio de valor y utilidad*, lo que requiere calificar, medir, apreciar y jerarquizar, realizar distribuciones.

Advertimos aquí la afirmación foucaultiana de que el poder se ejerce no tanto por prohibición, engaño, ocultamiento o secreto, sino también por la producción de discursos —que vinculan saber y poder—, como instancias que articulan determinada sociedad, pues el ejercicio del poder consiste en «conducir conductas», en disponer el campo de alternativas posibles de acción. Para la gestión de la población se inventa el sistema de normas —como conjunto de reglas sociales, institucionales y lingüísticas que disponen la vida de individuos y poblaciones según determinados ordenamientos de poder—. *Un sistema que constituye a los sujetos y toma a la vida misma de los seres humanos como soporte político*, lo que implica que su salud, su sexualidad, su alimentación, su educación, su hábitat, etc., pasan a ser considerados desde un punto de vista político. Es en este momento, en que el la vida del cuerpo-especie se vuelve objeto de poder, en el que éste se hace y funciona como poder biopolítico. Al respecto, cabe precisar, por una parte, que la *norma normalizadora* no es exterior a los campos ni a los dispositivos de disciplina y de regulación y control en los cuales funciona y, por otra, que mediante la norma, lo normal se hace criterio codificador que construye tanto las formas de objetivación de aquello que se juzga, valora, clasifica, ordena, dispone, regula y controla, como al sujeto que juzga, valora, clasifica, ordena, dispone, regula y controla. Y, en tales construcciones, todo cuanto se fuga a la norma se determina y constituye como lo desviado, lo extraño, lo ajeno, lo inaceptable.

En Foucault, sin embargo, la biopolítica, ha de ser comprendida en un marco más amplio, que es el de las prácticas del gobierno de las conductas; esto es, asociada a las preguntas sobre cómo dirigir las conductas de los demás. Así, en sus dos últimos cursos, Foucault plantea que no hay que considerar a la población únicamente desde el punto de vista «biológico» (nacimiento, enfermedad, muerte, etc.), pues la población pasa a extenderse desde su configuración biológica como cuerpo-especie hasta su construcción como *público con sus opiniones*, con lo cual se conecta el hecho de que economistas y publicistas

nacieran a la vez que la población⁴⁸. Como también lo hicieran las tecnologías biopolíticas como «técnicas de seguridad». Con ello nos encontramos ante una nueva dimensión, tal vez la fundamental, de la biopolítica inherente a las «sociedades de seguridad», pues mediante tales tecnologías no se actúan de manera directa e inmediata sobre los cuerpos individuales y colectivos, sino definiendo un campo de intervención que es el de la *acción sobre posibles acciones*; sobre el «ambiente» configurado como el soporte y el elemento de la circulación de la acción sobre posibles acciones⁴⁹.

Como podemos advertir, el análisis foucaultiano de las tecnologías del biopoder aborda el polo de invasión de la vida concerniente a los *controles reguladores de la vida de las poblaciones*, controles blandos y controles duros, respecto de los cuales la expresión de Foucault «*hacer vivir y dejar morir*» como característica de la biopolítica, es una importante clave para mostrarnos un diagrama de poder *cuya estrategia consiste en gestionar la vida y que, a la vez, insta a vivir creando la ficción de una vida libre*. Pero, a la vez, se trata de un poder que comporta otra faceta: la *reformulación del viejo derecho a matar*, gracias al *racismo*.

El análisis foucaultiano ofrece importantes aportes para entender al racismo en su génesis histórica y en sus funciones políticas como mecanismo que permite el ejercicio del núcleo del poder soberano en el ejercicio mismo del poder sobre la vida. Y, por tanto para comprender el anudamiento entre biopolítica y racismo como mecanismo que permite reformular el viejo derecho soberano a hacer morir⁵⁰. Es ello lo que se ha puesto en juego no sólo en las guerras, los genocidios, el nazismo, sino también en las formas indirectas de asesinato, tales como la aniquilación del enemigo político, la exclusión de millones de habitantes de la tierra sometidos al más absoluto abandono, las políticas anti-inmigración que someten también a millones de seres humanos a la absoluta indefensión, las diversas formas de discriminación y anulación de la mujer, etc. Formas

⁴⁸ Cfr. M. Foucault. *Seguridad, Territorio, Población*, edición citada.

⁴⁹ *Ibidem*.

⁵⁰ Es pertinente señalar que Foucault se encuentra con el racismo en sus rastreos genealógicos de diversos mecanismos de dominación que se sostienen en históricos dispositivos de saber-poder, como los son el discurso de la psiquiatría jurídica hacia los anormales, el de la sexualidad en la teoría médica de la degeneración biológica y el de las técnicas de la vigilancia y los castigos para aislar corregir y normalizar a los individuos peligrosos. Por tanto, no se encuentra en Foucault una teoría sistemática, ni como una historia ni como una sociología del racismo: «El problema que he querido sacar a la luz es otro y no concierne ni al racismo ni, en primera instancia, al problema de las razas. Se trataba –y para mí se trata aún– de intentar de qué modo, en Occidente, apareció un análisis (crítico, histórico, político) del Estado, de sus instituciones y de sus mecanismos de poder, llevado a cabo en términos binarios». Foucault. *Genealogía del racismo*. Op. cit., p. 75.

que remiten en la actualidad no sólo a los Estados sino también a agentes no estatales como las grandes corporaciones del capital transnacional que imponen sus reglas a la gestión de la vida. De ahí la importancia que sigue teniendo el replanteamiento foucaultiano de la cuestión del poder y fundamentalmente su concepto de biopolítica para entender el presente y a nosotros en él.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balibar, Etienne; Deleuze, Gilles; Gots, Barbara; Balbier, E.; Dreyfus, H.L.; Frank, M.; Glücksmann, A. y otros. (1990). *Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa.

Deleuze, Gilles. (1986) *Foucault*. Barcelona: Paidós.

Foucault, Michel. (1987). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. México: Siglo XXI.

_____ (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

_____ (1993). *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta.

_____ (1996). *Genealogía del racismo*, La Plata: Altamira.

_____ (1999). *Estética, Ética y Hermenéutica. Obras esenciales, III*. Barcelona: Paidós.

_____ (1999). *Estrategias de Poder. Volumen II*. Barcelona: Paidós.

_____ (2003) *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.

_____ (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Hubert L, Dreyfus y Paul Rabinow. (2001). *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Lanceros, P. (1996). *Avatares del Hombre: El Pensamiento de Michel Foucault*. Bilbao: Universidad de Deusto.

MIRADAS DESDE LA FILOSOFÍA

✓ **La po-ética, el sentido social de la estética**
Katia Briceño Yaselli

✓ **La esfera, el plano y el triedro. Metáforas del tiempo**
Daniel Milano

La po-ética, el sentido social de la estética (Po-Ethics, The Social Sense of Aesthetics)

Recepción del artículo: Julio 2018
Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Autora Katia Briceño Yaselli¹

Preguntaréis por qué su poesía
no nos habla del sueño, de las hojas,
de los grandes volcanes de su país natal?

Venid a ver la sangre por las calles,
venid a ver

la sangre por las calles,
venid a ver la sangre
por las calles!

Pablo Neruda

RESUMEN

El Propósito del siguiente artículo está orientado hacia el estudio de la po-ética, entendida como espacio para la creación, en donde las artes, la cultura, la belleza, lo bueno, se funden para propiciar un conocimiento liberador, un conocimiento social. Se trata entonces de realizar una aproximación teórica, desde una postura socio-crítica, a la relación dialéctica que emerge entre la sensibilidad y la razón, entre la ética y la estética en el contexto complejo de la pedagogía para la liberación. El maestro y maestra militante de una pedagogía liberadora ha de educar-se en la práctica de la sensibilidad, de la ternura, porque el desafío urgente está en irrumpir y subvertir una lógica depredadora y cosificadora, para

¹ Profesora de Matemáticas, mención Matemáticas (I.P J.M. Siso Martínez-UPEL 1993), especialista en Tecnologías Gerenciales (Universidad Nueva Esparta, 2001), con Maestría en Enseñanza de la Matemática (IPC-UPEL 2005) y Doctorado en Innovaciones Educativas (UNEFA, 2011). Investigadora Militante. Fundadora y profesora Asociada de la Universidad Bolivariana. Vicerrectora de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

ello necesario es formar corazones, como dijera Bolívar a su maestro, para la libertad, para la justicia, para lo grande y para lo hermoso.

Palabras clave: Ética, Estética, Pedagogía de la Sensibilidad

ABSTRACT

The purpose of the following article is oriented towards the study of the po-ethics, understood as a space for creation, where the arts, culture, beauty, good, merge to promote a liberating knowledge, a social knowledge. It is then a matter of making a theoretical approach, from a socio-critical stance, to the dialectical relationship that emerges between sensitivity and reason, between ethics and aesthetics in the complex context of liberation pedagogy. The teacher and militant teacher of a liberating pedagogy has to educate itself in the practice of sensitivity, of tenderness, because the urgent challenge is to break in and subvert a predatory logic and for this it is necessary to form hearts, as Bolívar said to his teacher, for the freedom, for the justice, for the great and for the beautiful.

Keywords: Ethics, Aesthetics, Pedagogy of Sensitivity

Con el poema del poeta chileno *Explico algunas cosas*, hemos querido abrir ésta breve disertación para destacar la palabra poética como una palabra que confronta, que cuestiona, que nos compromete en la lucha libertaria de los pueblos. La Poética es un concepto que vincula la ética con la estética como un todo. Entendiendo por un lado a la *poética* como poiesis del arte, o espacio para la creación de las manifestaciones artísticas como la literatura, la poesía, las artes plásticas, la música, el cine, el teatro; y por otro lado la ética, desde la concepción dusseliana como la capacidad de sentir el dolor del otro. Ambas categorías se han relacionado a lo largo de la historia, desde distintas corrientes del pensamiento. La estética deviene de la palabra de origen griego *aisthesis*, que significa sensibilidad o sentido. Partiendo de ese significado iremos tejiendo desde distintas miradas la importancia de las artes para el desarrollo de una sensibilidad revolucionaria, una sensibilidad ética.

El maestro y la maestra de la ética norteamericana deben convertirse en constructores de sentidos, formadores de subjetividades, estimuladores, colaboradores. Todo esto en un espacio de búsqueda de la ética pero también de la estética. Porque ambas, ética y estética se relacionan para formar un conocimiento con sentido o un *sentido conocimiento*. Idea sustentada desde

el concepto del *sentipensante* de Fals-Borda, pero también desde la concepción robinsoniana de los *conocimientos sociales*². Ambos autores, con un siglo de diferencia, convergieron en la necesidad de construir un conocimiento desde la perspectiva humanista, un conocimiento para resolver, diría Martí, J. (1891/2005, p. 43), esto es un conocimiento que se contrapone a la tesis academicista de la neutralidad de la ciencia. El maestro y maestra de la pedagogía norteamericana de la liberación han de ir tejendo amorosamente un conocimiento útil, acompañar a nuestro pueblo en la formación de una *ética de la sensibilidad*.³

La relación ética-estética presupone entonces el entendimiento desde la reflexión-crítica-sensible, es el desarrollo de una praxis emancipadora que propiciará la formación de nuevas subjetividades, de un nuevo imaginario colectivo en donde prevalezca la solidaridad, el amor, la libertad al egoísmo, a la mezquindad, al odio. Martí, en la sección denominada Última Página de la Revista la Edad de Oro, anunciaba a modo de corolario el deber ético del poeta, el compromiso con la causa social que debía movilizar el corazón del artista cuando afirma:

...lo que ha de hacer el poeta de ahora es aconsejar a los hombres que se quieran bien, y pintar todo lo hermoso del mundo de manera que se vea en los versos como si estuviera pintado con colores, y castigar con la poesía como un látigo, a los que quieran quitar a los hombres su libertad, o robar con leyes pícaras el dinero de los pueblos...los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo... (1889/2005, p. 64)

Ser útil al mundo, *la utilidad de la virtud*⁴, se constituyen en ideas martianas que dialogan con Bolívar, por supuesto, cuando afirma la gloria está en ser grande y ser útil, grandeza y servicio a un sujeto colectivo que supera las ambiciones o intereses individuales para colocar la felicidad colectiva por en-

² Simón Rodríguez en Luces y Virtudes Sociales, resalta como esencia fundamental del conocimiento el carácter social, en su decir: "En el día es menester saber un poco más de todo esto, é ir adelantando en medios, como se adelanta en obligaciones: estos medios son los conocimientos SOCIALES"

³ Constructo desarrollado en la Tesis Doctoral Pedagogía de la Sensibilidad. De Briceño. K. (2011).

⁴ El concepto martiano de la utilidad de la virtud tiene particular importancia para el pueblo venezolano, porque es en estas tierras en donde Martí comienza a escribir el poemario escrito a su hijo, en donde y a modo de dedicatoria expresa: "Espantado de todo, me refugio en ti. Tengo fe en el mejoramiento humano, en la vida futura, en la utilidad de la virtud, y en tí" Martí, J. (1882/1999, p. 28).

cima de cualquier interés personal. Bolívar (1824/2009), en carta a Rodríguez destaca cuatro grandes categorías que han de dibujar el camino libertario de la pedagogía de la sensibilidad, cuando afirma:

Vmd. formó mi corazón para la libertad, para la justicia, para lo grande, para lo hermoso yo he seguido el sendero que Vd. me señaló. Vmd. fue mi piloto aunque sentado sobre una de las playas de Europa. No puede Vd. figurarse cuán hondamente se han grabado en mi corazón las lecciones que Vd. me ha dado; no he podido jamás borrar siquiera una coma de las grandes sentencias que Vd. me ha regalado. Siempre presentes a mis ojos intelectuales, las he seguido como guías infalibles (p.50).

Bolívar destaca entonces que el maestro formó su *corazón*, subrayando así hacia dónde debe estar dirigida la educación. Pero además caracteriza esta educación. Ha de ser una educación para que el hombre y la mujer sean libres, justos, nobles y buenos. Sintetiza así en esta sencilla pero profunda carta de agradecimiento al maestro, la esencia de la pedagogía nustramericana de la liberación y nos apuntala el camino a seguir.

Conocer la esencia de las cosas para poder transformarlas se configura como una dialéctica incesante con la complejidad de la realidad y en ese diálogo emerge la poesía y las artes como herramientas para lograr develar los sentidos que subyacen en lo aparente. Ludovico Silva (2011, p.67), define la poesía como un arma pedagógica, cuando expresa que la poesía es un “arma indispensable para llegar al verdadero conocimiento de las cosas. Es, en su profunda esencia, dialéctica...en la poesía se encuentra el verdadero diálogo con el Ser”

Para Ludovico Silva (2011) el contacto con las artes, de manera permanente y cotidiana, expande la capacidad creativa y sensible y por consecuencia, la capacidad de entendimiento. Por ello el papel de las artes en la construcción de una ética emancipadora es fundamental, en sus palabras:

El verdadero arte consiste siempre en la creación de formas nuevas, que amplian el horizonte psicológico y cultural de los hombres y los pueblos. Una revolución social necesita de este ingrediente fundamental para poder realizar la transformación de la conciencias, necesaria para la aceptación del nuevo orden y el nuevo estilo vital (p.19).

La concepción de las artes también ha sido motivo de polémica y debate, porque se trata justamente de subvertir un sistema de dominación que convierte

todo en mercancía, la comida, la salud, la educación, las artes...la vida. En ese sentido, así como hay sectores de la intelectualidad universitaria que defienden un pensamiento neutral, también existen sectores de la cultura que defienden la tesis del arte neutral. Es así como algunos artistas venden sus productos a las grandes empresas publicitarias para que éstas los utilicen en las ventas de sus productos y no les importa los efectos negativos que podría traer a la humanidad. El artista se escuda en que su arte no tiene que ver con política porque él es neutral⁵.

Las mercancías culturales al servicio del capitalismo no son neutrales como tampoco lo son quienes las crean. Para Ludovico Silva, de estas mercancías se desprende la *Plusavalía Ideológica*. El llamado de Silva (2011, p. 177) está orientado hacia la formación de un intelectual filósofo, para cualquiera de las ramas del pensamiento, incluyendo por supuesto a las artes. En ese sentido plantea:

El intelectual filósofo, en cambio, no separará, su concepción del mundo, de su práctica y acción sobre el mismo, y aun en el caso que se dedique a disciplinas como la lógica matemática, dejará ver su protesta ante los crímenes y la explotación.

Por su parte, Gustavo Pereira, el extraordinario poeta de los Somaris, destaca el papel de las artes en el desarrollo de una conciencia crítica, y en la superación de la insensibilidad⁶, característica esencial del mundo moderno. Pereira (2011, p.14) afirma: “las artes avivan y alimentan la sensibilidad,

⁵ Necesario es mencionar a Benedetti,(2000:109), poeta uruguayo, con su poema Soy un caso perdido. Cuando con su pluma pasionaria, sostiene:

Por fin un crítico sagaz reveló
(ya sabía yo que iban a descubrirlo)
que en mis cuentos soy parcial
y tangencialmente me exhorta
a que asuma la neutralidad
como cualquier intelectual que se respete
creo que tiene razón
soy parcial
de esto no cabe duda
más aún yo diría que un parcial irrecatable
caso perdido en fin
ya que por más esfuerzos que haga
nunca podré llegar a ser neutral

⁶ Destaco aquí la definición de insensibilidad que hace el maestro Simón Rodríguez en Luces y Virtudes Sociales: “la insensibilidad es ignorancia de sentimiento”. Rodríguez, S. (1840/2005:58).

los saberes humanísticos, la conciencia, y ambos, sensibilidad y conciencia, toman partido por lo humano, cuya naturaleza pretender perfeccionar, no aletargar.” Esta idea también está presente en Dussel, pero incorpora varios elementos interesantes, por ejemplo, la historia, y cómo el arte, más allá de la expresión de la belleza tiene la responsabilidad de contar-nos, de hacer el relato del tiempo que ha sido, del que es y del que está por venir. El arte como un correlato de las luchas y sufrimientos del pueblo. Dice Dussel (2006, p.180)

El arte deja de expresar una belleza equívoca para ocuparse ahora de una de las tareas más urgentes y eminentes que posee el hombre, una tarea inigualable e insustituible: expresar ante la historia, ante sus propios co-gestores de la cultura, el sentido radical de todo aquello que habita en el mundo de los hombres. Esa tarea de verdad no es fácil ya que no es fácil escuchar la voz del ser, sobre todo cuando nos recrimina, cuando nos grita nuestra falsía.

Aristóteles (s. IV/ 2009, p. 46), en Poética, un texto escrito en el siglo IV, realiza una interesante diferencia entre el poeta y el historiador, colocando al primero en un rol superior, puesto que el poeta no sólo ha de relatar lo acontecido sino debe pintar con su pluma de colores, lo que ha debido acontecer, se refiere a los elementos que surgen en el género de la Tragedia, poeta e historiador se diferencian entonces y:

La diferencia reside en que uno relata lo que ha sucedido, y el otro lo que podría haber ocurrido. De aquí que la poesía sea más filosófica y de mayor dignidad que la historia, puesto que sus afirmaciones son más bien del tipo universales, mientras que las de la historia son particulares.

Entrelaza la reflexión con elementos propios de la lógica aristotélica, en cuanto a la relación de lo general y lo particular. Sin embargo Aristóteles va tejiendo una teoría de la lógica y la metafísica, en donde el sentir se relaciona con el conocer, estableciendo una conexión de dependencia entre ambas cosas.

Pero volviendo al tema del papel de los artistas en la revolución, hay que decir, que tanto, docentes como artistas, son los principales hacedores de la belleza que podrá expandir la conciencia y por supuesto la sensibilidad. El maestro y la maestra militante tendrá que conjugar las tres funciones, porque el

verdadero maestro, no es el *explicador*⁷ que describe maravillosamente Ranciere (2003). El maestro y la maestra tendrá que ser poeta o poata⁸, para decirlo con el maestro Sergio Briceño, porque el poema con el que abre su *Porque me da la gana*, nos da algunas categorías de la pedagogía libertaria que dialogan con el texto de Ranciere, y que junto al texto del poema pedagógico de Makarenko, como lo libertario, lo erótico, lo insurgente, amoroso y transformador, confluyen en la poética de la sensibilidad.

La pedagogía es entonces un acontecimiento poético, en donde maestro-poeta, a diferencia del explicador, del orador magistral, del narciso intelectual, no pretende controlar, ni convencer, ni dirigir, el maestro-maestra-poeta quiere ser intuido, cuestionado, sentido...quiere escuchar mas que ser oído. Los explicadores buscan adornar con palabras ajena algo que no piensan ni sienten, el maestro-maestra-poeta, cual artesano de palabras, construye símbolos con lo que siente y piensa.

La Poética es un dar a ver, un dar a escuchar, un dar a sentir...un desarrollar la sensibilidad en la búsqueda incansante del mundo mejor, de la utopía de Galeano o la distopía de Foucault. Y cuando hablamos de poetas, hablamos de todas las artes porque el músico hace poesía de la melodía, el pintor, poesía del color, el plástico, poesía del barro y el actor, poesía de un guión, el escritor, poesía de la prosa...así el maestro, como un camaleón, se va convirtiendo en músico, en pintor, en director de cine, en escultor, para ir liberando-se, transformando-se...

⁷ El maestro explicador es un concepto desarrollado por Jacques Ranciere en el Maestro Ignorante.

⁸ Me refiero al Preámbulo del poemario Porque me da la gana, de Sergio Briceño (2012:7), en él, el Profesor se define poata más que poeta porque, para decirlo con él:

Como no soy poeta cambiaré
una letra por otra,
para ser más bien un poata,
qui-en escribe poemas y en vez
de poesía poasía,
en resumidas cuentas, me sirve
para decir lo que me da la gana
con una profunda convicción ética-es
y sin ninguna imposición estética.
Un poata es un juglar del siglo XXI
cantando su poasía panfletaria
en cada barricada
donde nazca sin frenos un poema
armado de compromiso libertario,
erótico, insurgente, hereje,
amoroso y transformador.

Juan Carlos Monedero, joven español, miembro del movimiento de izquierda Podemos, esperanza para el cambio de época de España, realiza una interesante descripción del poeta como pedagogo:

Los poetas tapan para descubrir, velan para desvelar, miran en ángulos inveterosimiles para enseñar lo sencillo. Porque la poesía lo que está ahí y no se ve, es por lo que tiene esa potencia subversiva. Los verdaderos poetas rara vez habilitan las zonas grises de las dictaduras. (2012, p. 119).

Monedero apunta a un poeta de la sencillez, un poeta que *hace ver, a los ciegos que viendo no ven, diría Saramago*⁹. Y de esa manera sencilla y rebelde subvierte el orden de las cosas, cuestiona con su palabra que devela, una realidad opresora, pero no desde la explicación que subestima la capacidad del otro, no desde una pedagogía de la lástima, sino desde una pedagogía de la sensibilidad. Y escuchando el dolor del otro, pero también su alegría, va escribiendo haciendo su poema o su *poama*.

Hacer una pedagogía de la sensibilidad, una poética estética, es en sí, un acto de rebeldía y valentía, es un acto libertario y contestatario, porque significa alzarse ante lo establecido, irrumpir ante el aparato cultural de dominación y violentar el sistema de creencias arraigado en nuestras conciencias con o sin nuestro permiso. Es jugarse la vida en la búsqueda por la coherencia, por la palabra auténtica, por la acción igualadora. Es despojarse del poder autoritario como regente del aula y sabedor de la verdad, para ponerse al lado del oprimido (que también somos nosotros) para construir un saber que lo (nos) libere.

Martí, el poeta en actos¹⁰, también atribuye un papel extraordinario al poeta en la transformación del mundo, porque para el poeta de los versos sencillos, la poesía es un arma que apunta directo al sentimiento y a la conciencia del ser. Es por eso que Martí, mal definido por muchos literatos como padre del modernismo, supera esa corriente porque en él no se da el arte por el arte, para

⁹ Me refiero a la novela *Ensayo sobre la Ceguera*, escrita por José Saramago en 1995, década en donde el neoliberalismo estaba en pleno apogeo. La mayoría de los países pobres del mundo sufrían la explotación más despiadada por parte de los grandes sectores financieros del mundo. Era el tiempo histórico para la gesta de un movimiento cuyo nacimiento se concretaría en Venezuela de la mano del Comandante Chávez y luego se propagaría por toda Nuestramérica.

¹⁰ Me refiero a una expresión que utilizara Martí en carta a su amigo, Manuel Mercado en 1882 en donde manifiesta la angustia que lo acompañaría toda su vida en cuanto a ser conocido sólo como el poeta de versos sencillos y no como un luchador. Dice Martí (1882/1991:T 20:64): "la vida no me ha dado hasta ahora ocasión suficiente para mostrar que soy poeta en actos, tengo miedo de que por ir mis versos a ser conocidos antes que mis acciones, vayan las gentes a creer que sólo soy, como tantos otros, poeta en versos..." . Los pueblos sencillos de nuestra América, con el faro ético de la revolución cubana, así lo reconocen...como el poeta en actos!

Martí el verdadero arte tiene un sentido más trascendente de la admiración de lo bello, el verdadero arte te invita a reflexionar, a soñar, a sentir este mundo y lo que puede ser. Dice Martí, en Escenas Norteamericanas¹¹ que la poesía es indispensable para los pueblos:

La poesía que congrega o disgrega, que fortifica o angustia, que apuntala o derriba las almas, que da o quita a los hombres la fe y el aliento, es más necesaria a los pueblos que la industria misma, pues ésta les proporciona el modo de subsistir, mientras que aquella les da el deseo y la fuerza de la vida. ¿A dónde irá un pueblo de hombres que hayan perdido el hábito de pensar con fe en la significación y alcance de sus actos? (1887/2003, p. 107)

Este fragmento es parte de un artículo dedicado al poeta de Norteamérica, Walt Whitman, y definitivamente Whitman es un de esos poetas cuyo canto sacude, atormenta y nos convoca a la belleza y la justicia, nos obliga con su palabra liberadora a cuestionar-nos, a repensar-nos a increpar-nos en cuanto a la responsabilidad de la acción o la inacción. No es un poeta para contemplar y ser contemplado, es un poeta para la lucha...

El arte entonces es ético cuando aporta al acervo cultural para la emancipación de los pueblos. No se trata de un arte panfletario u oficialista, por el contrario, el artista emancipador siente el compromiso de la creación para convertirla en energía liberadora, en conciencia crítica. Éste compromiso por el *proyecto de salvación del oprimido* es la acepción que Dussel (2011), hace de la ética, pero no cualquier ética, sino la ética comunitaria, la ética que se da cara a cara con las personas en la búsqueda por la justicia.

Podría resumir a la poética de la sensibilidad como el arte desde la palpación histórica e identitaria, sensorial, cognoscitiva, afectiva y comprometida, para la lucha libertadora de los pueblos. En ella nos reconocemos como pueblo, como país, como ser social e histórico, con ella basta para enfrentarnos al más poderoso de los imperios, por ella abrimos espacios de resistencia, superando carencias y mezquindades y para ella trabajamos con pasión intelectual cada día de nuestra vida!

¹¹ Escenas Norteamericanas es una compilación de artículos escritos desde 1880 hasta 1881 y que fueron publicados de manera dispersa en diferentes diarios de los países norteamericanos, como la Opinión Nacional en Caracas. Lo interesante es que es el propio Martí, quien en una carta dirigida a Gonzalo de Quesada, solicita la realización de esta compilación y le da el título que conocemos. Otro dato interesante es que esta petición la hace un mes antes de su muerte...

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aristóteles (s. IV/ 2009). *Poética*. Buenos Aires: Centro Editor de Cultura.
- Benedetti, M.(2000). Soy un caso perdido. En *Inventario uno*. Buenos Aires: Editorial sudamericana.
- Bolívar, S. (1824/2009). Carta fechada en Pativilca el 19 de enero de 1824, dirigida a su antiguo maestro Simón Rodríguez. En *Doctrina del Libertador*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Briceño. K. (2011). *Pedagogía de la sensibilidad*. Tesis Doctoral. Caracas: Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional.
- Briceño, S. (2012). *Porque me da la gana*. Caracas: Fundación Juan Viñes Suriá.
- Dussel, E. (2006). *Filosofía de la cultura y la liberación*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Dussel, E. (2011). *Ética Comunitaria*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Martí, J. (1882/1999). *Ismaelillo*. Caracas: Co-edición Conac/Celarg.
- Martí, J. (1882/1991). Epistolario. En *Obras Completas*. La Habana: Editorial de Ciencias sociales
- Martí, J. (1887/2003). El poeta Walt Whitman. En *Escenas Norteamericanas*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- Martí, J. (1889/2005). *La edad de oro*. La Habana: Centro de Estudios Martianos
- Martí, J. (1891/2005). *Nuestra América*. La Habana: Centro de Estudios Martianos.
- Monedero, J. (2012). *El Gobierno de las Palabras. Políticas para tiempos de Confusión*. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria y el Centro Internacional Miranda.
- Neruda, P. (1937). Explico algunas cosas. En *España en el corazón*. Santiago de Chile: Ercilla.

- Pereira, G. (2011). *Derechos culturales y revolución*. Caracas: FUNDARTE.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro Ignorante*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Rodríguez, S. (1840/2005). *Luces y virtudes sociales*. En Inventamos o errramos. Caracas: Monte Ávila editores.
- Saramago, J. (1995). *Ensayo sobre la ceguera*. México: Alfaguara
- Silva, L. (2011). *Belleza y revolución*. Caracas: Fundarte

La esfera, el plano y el triedro. Metaforas del tiempo (The sphere, the plane and the trihedron. Time metaphors).

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Daniel Milano¹

RESUMEN

En un tiempo de aceleraciones que rayan en el vértigo y de mutaciones que han recortado al mundo, parece insinuarse a pesar de la eterna recurrencia a la evidencia que todo lo sólido se desvanece en el aire. El viejo imperio de la certeza y el orden se ha abierto a la incertidumbre y el caos y creado por consiguiente las condiciones de posibilidad de constituir nuevos imaginarios. La contemporaneidad está signada por un fuerte período de institución ontológica que ha tendido a desinvertir la metafísica, metarrelato que modeló el pensar occidental, provocar un movimiento de desestructuración epistémico e investir los discursos de nuevos sentidos y contenidos. En el discurso, caja de resonancia de la linguisticidad del ser, ya se deja oír la voz de una *episteme* –la *episteme* postmoderna- que está en camino, toma nota de la actual coyuntura épocal y postula los registros y los códigos de una nueva narrativa de la formación humana. Metodológicamente y plenamente de acuerdo con la idea heideggeriana de que lo que puede comprenderse es el ser del lenguaje, lo que palpita en la investigación es un posicionamiento hermenéutico. Desde este punto de mira se recorren diversas texturas discursivas y extradiscursivas, pobladas de palabras e imágenes inéditas que revelan las claves de enunciación de la *episteme* postmoderna y, en consecuencia, de la educación porvenir. No está demás aclarar, que la esfera, el plano y el triedro, son metáforas para designar las distintas epistemes: la esfera alude a algo repleto y saturado, que es la situación del saber bajo la preeminencia del método silogístico de la antigüedad y el renacimiento. El

¹ Profesor de la Universidad de Oriente-Núcleo de Sucre-Escuela de Educación Integral. Ingº. en Fabricación Mecánica (Universidad de Oriente-Núcleo de Anzoátegui), Lic. en Educación (Universidad de Oriente-Núcleo de Sucre), Magister Scieniarum en Planificación Curricular (Universidad de Carabobo), Doctor en Educación (Universidad de Oriente), Postdoctorado en Tutorías Investigación (Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), Postdoctorado en Pensamiento Crítico y Filosofía (Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)

plano, emblema de la época clásica, basado en el cartesianismo, cuya exigencia epistémica residía en el orden y la medida, propios del sistema de representación coplanar. El triedro de saberes, distintivo de la modernidad, configurado por el hombre, la historia y la ciencia.

Palabras Clave: Institución ontológica, episteme, triedro de saberes.

ABSTRACT

In a time of accelerations bordering on vertigo and of mutations that have shortened the world, it seems to insinuate itself in spite of the eternal recurrence to the evidence that everything solid vanishes in the air. The old empire of certainty and order has been opened to uncertainty and chaos and created therefore the conditions of possibility of constituting new imaginaries. The contemporaneity is marked by a strong period of ontological institution that has tended to disinvest metaphysics, meta-narrative that shaped Western thinking, provoke a movement of epistemic destructuration and invest the discourses of new senses and contents. In the discourse, a resonance box of the linguistic nature of being, the voice of an episteme - the postmodern episteme - is already on the way, takes note of the current epochal conjuncture and postulates the registers and codes of a new narrative of human formation. Methodologically and in full accordance with the Heideggerian idea that what can be understood is the being of language, what throbs in research is a hermeneutical positioning. From this point of view, diverse discursive and extradiscursive textures are covered, populated with words and unpublished images that reveal the keys of enunciation of the postmodern episteme and, consequently, of the education to come. Needless to say, the sphere, the plane and the trihedral are metaphors to designate the different epistemes: the sphere alludes to something full and saturated, which is the situation of knowledge under the pre-eminence of the syllogistic method of antiquity and rebirth. The plane, emblem of the classical era, based on Cartesianism, whose epistemic demand resided in order and measure, concern to coplanar sistem. The trihedral of knowledge, distinctive of modernity, shaped by man, history and science.

Keywords: Ontological institution, episteme, trihedron of knowledge.

INTRODUCCIÓN

La teoría de la *episteme* ha cobrado una importancia inusitada. Su inserción en el debate modernidad-postmodernidad, ha vuelto más candente el clima cultural actual al reintroducir dos temas, incómodos y proscritos desde que fueron abordados por Heidegger, Nietzsche y Foucault: el fin de la historia y la muerte del sujeto, cuya intersección anuncia la clausura de la época de la iluminación y el desencantamiento del mundo.

En efecto, hoy resulta imperioso reinterrogar el tiempo actual, para definir el lugar de lo contemporáneo -y sus efectos concomitantes- en la historia. Como quiera que, siguiendo a Ricoeur (2006), el tiempo sólo se experimenta en la narración, ¿puede captarse en la narrativa del presente un cambio en la experiencia humana del tiempo y, por consiguiente, otro orden del discurso? ¿contiene el pensamiento actual nuevas reglas de formación, de umbral y de correlación? ¿puede considerarse al proceso de desfundamentación epistémica contemporánea como un hito de los cambios y mutaciones de la *episteme* moderna? ¿Serían la emergencia de una nueva socialidad, la disolución de los dispositivos panópticos de la sociedad disciplinaria y su reemplazo por mecanismos de sugerencia y de control a distancia (Nopolíticas), otras tantas manifestaciones de un cambio epocal que está en puertas y que prescinde de la onnipotencia del sujeto moderno?

Diversos problemas y enigmas de los tiempos que corren, pueden ser clarificados bajo el prisma de la teoría de la *episteme*. La extrapolación de los criterios foucaultianos de formación, de transformación o umbral y de correlación de los discursos, y su consiguiente aplicación crítica a la interpretación de la situación histórico-contextual del presente, permitiría reconocer que en la raíz del proceso de desfundamentación de los metarelatos modernos, se encuentran las señales de una nueva episteme en gestación.

La esfera, el plano y el triedro. Metáforas del tiempo.

De entrada, es válido aclarar que el punto de partida del análisis de Foucault (1978) alrededor de la *episteme* es el renacimiento. Esto no significa que el conocido filósofo francés desconociera la existencia de una historia y una cultura anteriores. Dado que el renacimiento es una vuelta al helenismo, el re-nacer de una época pasada, comenzar en la antigüedad sería una verdadera tautología. El movimiento cultural renacentista no solo es retorno a la filosofía y la literatura grecolatina, es recuperación del sistema de pensamiento que lo precede.

En el renacimiento, el ordenamiento del saber, la relación entre las palabras y las cosas que enuncia el discurso, reviste una forma extraña y enigmática.

La signatura está inscrita misteriosamente en las cosas mismas. La naturaleza contiene un texto secreto cuya prosa posee una marca indeleble y unitaria: la semejanza. La misión del lenguaje consiste en captar y expresar mediante signos, las similitudes y diferencias reconocidas en las cosas pertenecientes a órdenes diferentes. El lenguaje, en un mundo todo esoterismo, magia y simbolismo, deviene en signatura de signaturas, en semejanza cierta que coincide con todas las semejanzas impresas por Dios en los objetos del mundo.

La semejanza, es clave de inteligibilidad y código ordenador de las discursividades en el siglo XVI. Por fuerza, hacer coincidir las trazas visibles imprimidas por Dios a las cosas mundanas con las palabras legibles, enunciar el sentido oculto en los objetos y configurar el cuadro general, homogéneo y unificado, del saber del renacimiento, implicó el ejercicio de una hermenéutica, de erudición, cábala y esoterismo. Justificó incluso, en vista de la inmensa variedad de signaturas, la formidable empresa de religiosos y filósofos de clasificar exhaustivamente los signos, para restituir la relación del orden de las cosas con el orden análogo de las palabras. Lógicamente, el saber en el renacimiento se delimita por el movimiento indefinidamente repetido de las marcas de semejanza a las palabras y de las palabras a las marcas de semejanza. El mundo de las enunciaciones de esta época, es un mundo finito y circular que aloja saberes cerrados y reiterados ad infinitum. Su metáfora es la esfera euclíadiana, imagen simbólica de lo herméticamente confinado.

La *episteme* clásica es la primera gran discontinuidad puesta sobre el relieve por el análisis arqueológico de Foucault. Interrumpe y separa el renacimiento y la época clásica con un espacio epistémico desde el que se instaura un nuevo ordenamiento del saber. Ha desaparecido el mundo mágico, simbólico y esotérico de las marcas y las signaturas de la semejanza. El personaje central de la ruptura con el período renacentista es Descartes. Del pensamiento cartesiano, principalmente de “Las reglas para la dirección del pensamiento” y “El discurso del Método”, surgen las disposiciones cardinales de la naciente *episteme*. La obsesión de Descartes por hallar un método universal, lo llevó a desafiar la forma oficial de producir el discurso -la escolástica-, sustentada en la autoridad filosófica de Aristóteles y Santo Tomás.

Aristóteles es el prototipo de la manera singular de intelijer y enunciar del renacimiento. Ser racional es la analogía que relaciona y hace semejantes a todos los hombres, independiente del nombre que tengan. La lectura de lo que el hombre es, es la lectura de una signatura especial: la razón. El lenguaje de la semejanza y sus formas revistió la forma de una estructura propositiva y silogística, compuesta por premisas mayores y premisas menores, al modo de si el

hombre es un ser racional y Sócrates es un hombre, Sócrates es un ser racional. De este modo se constituye un saber tautológico y circular que imponía severos límites a la expansión del conocimiento, cuya imagen es la esfera repleta y saturada, típica del renacimiento.

La matemática aristotélica, si bien podía expresar la similitud, encaró el problema de la imposibilidad de denotar mediante el lenguaje las cosas que no guardaban en modo alguno, relaciones de semejanza. Pensadas al límite, las cosas eran susceptibles de ser reducidas a lo que tienen de continuo e invariable, las formas y las líneas, y formalizadas como objetos de la geometría. Del mismo modo, por abstracción, las cosas podían ser restringidas a sus atributos discontinuos y variables, la cantidad, el número y la medida, y constituirse en objetos formales de la aritmética.

Aristóteles sostuvo la indecidibilidad del vínculo de lo continuo y lo discontinuo, de lo invariable y lo variable. Por tanto, resultaba imposible relacionar la geometría y la aritmética. Introduce un separatismo disciplinar, herencia que la *episteme* moderna retiene y hace extensiva a todas las ciencias. La deriva cartesiana pone en cuestión la vigencia de un método que solo proporcionaba un crecimiento circular del conocimiento y rechaza la tesis de la incomunicabilidad de los saberes, que mantenía a la geometría y al álgebra en compartimientos estancos. Desde el pensamiento y por el pensamiento, Descartes supera el principio de incomunicabilidad al crear la geometría analítica y encuentra el “método que enseña a seguir el verdadero orden y a enumerar exactamente todas las circunstancias de lo que se busca”.

Semejante operación intelectual supuso, por una parte, emancipar la razón de los sentidos y lo corpóreo a través de una forma singular de representación: la representación duplicada que se representa a sí misma en el signo o en el plano de coordenadas cartesianas. Por otra parte, para que todo fuera representable, implicó liberar la geometría de la forma y de la línea, y la aritmética de la cantidad y la notación numérica. Aparece en escena la *mathesis universalis* en su doble aspecto. “Concebida a la vez como ciencia de las igualdades en relación con las ‘naturalezas simples’ (la *mathesis* propiamente dicha) y ciencia de la clasificación (taxonomía o *mathesis* cualitativa) relativa a las naturalezas complejas dadas en la experiencia” (Lebrun, 1999, p. 32). La medida, como principio de ordenamiento de las cosas susceptibles de matematización o no consideradas materiales. El orden y la medida, como principios de ordenamiento de las cosas materiales. Ambos principios, de los que el orden tiene prelación sobre la medida, fundan el espacio epistémico de la época clásica. A partir de estos códigos se produce la organización de las representaciones y se elabora el

cuadro de igualdades y clasificaciones, de identidades y diferencias, que configura el saber de dicha época en el campo de la gramática general (las palabras), la historia natural (los seres) y el análisis de las riquezas (las necesidades). Todos los dominios empíricos se fundan, tal como lo sostiene Téllez (1998), en estas disposiciones epistémicas.

En el campo del lenguaje, la función de la Gramática General es el análisis del discurso. La *Lógica de Port-Royal*, resultante de la aplicación temprana de las *Regulae* de Descartes a la lengua, proporciona las reglas básicas -proposición, articulación, designación y derivación- para establecer un orden sucesivo de los signos coincidente con la simultaneidad de la experiencia que trata de representar. En la época clásica, tiempo de los diccionarios y las encyclopedias, el lenguaje no habla ni es comentario como en el renacimiento, sino que analiza y es crítica: su misión es “elaborar una lengua bien hecha”, estructurada por el signo como representación duplicada o binaria.

El interés de la Historia Natural, cuyos *a priori* son también el orden y la medida, se despliega hacia el diseño del gran cuadro de clasificación de todo el mundo viviente. La taxonomía representa el ideal del árbol de la vida, pleno de ramificaciones y jerarquías. Todo organismo existente debe asignarse a la estructura completa de categorías taxonómicas esenciales de especie, género, familia, orden, clase, phylum y reino, de tal suerte que lo natural encaje en el orden del pensamiento. El ejemplo más ilustrativo de este campo del saber clásico, es la botánica de Linneo.

El ámbito del Análisis de las Riquezas - de la economía de la época clásica- se circunscribe al tiempo del mercantilismo. El orden general del saber que se instaura con la *episteme* clásica, no se instituye, en este plano, como corolario del conocimiento del modo de producción de la riqueza y de lo que la hace posible, el trabajo humano. El análisis recae en la riqueza misma y en lo que la representa: la moneda, dado que “toda riqueza es amonedable”. A su vez, la moneda/representación representa un equivalente general de los precios, los cuales al mismo tiempo designan el valor de las cosas en el intercambio. La moneda permite establecer un sistema de identidades y diferencias, que hace posible la circulación de las riquezas en el mercado.

En el discurso de las ciencias empíricas del orden clásico, el lenguaje alcanza una importancia inusitada y primordial. Este destacado papel se atribuye a la función que tiene el lenguaje de expresar las representaciones del mundo mediante signos o estructuras significativas. Bajo el dominio de la *mathesis universalis* como método, el signo autorepresentativo o representación duplicada se

erige como el fundamento que asegura la unidad epistémica, las conexiones y las correspondencias entre los modelos del saber clásico.

La hegemonía del lenguaje para “atribuir un nombre a las cosas y nombrar su ser en este nombre”, recorre la Gramática General, la Historia Natural y el Análisis de las Riquezas. El lenguaje, tal como sostiene Téllez (1998), se convierte en “exigencia epistémica” fundadora y determinante del orden de las empiricidades. La “soberanía” del lenguaje no se desprende solamente del hecho básico de que en los discursos de las ciencias clásicas subyace un elemento común y permanente: la representación de la representación, denotada mediante el signo. Su importancia no reside en que los diversos modelos de saber puedan ser reducidos puramente a una cuestión de lenguaje. Esto podría considerarse un efecto de superficie.

En el fondo, lo que hace destacar al lenguaje como exigencia epistémica de la Gramática General, la Historia Natural y el Análisis de las Riquezas, es su capacidad para proporcionar la red arqueológica con la que estas ciencias articulan sus respectivos discursos: (1) la proposición, (2) la articulación, (3) la designación y, (4) la derivación. Los saberes de la época clásica tienen una unidad profunda, a nivel de estructura, en estos cuatro elementos.

La obra “Las meninas” ilustra en “Las palabras y las cosas” de Foucault, el espíritu reinante de la época clásica que desaparece con el advenimiento de la *episteme* moderna. En la conocida obra de Velázquez (1599-1660), además de las doncellas de honor -las meninas- de la corte de Felipe IV de España y del propio autor frente a su caballete, aparece la imagen nebulosa de la pareja real en el espejo del fondo, tal como si estuviera entrando al estudio. La imagen es sólo el reflejo de los reyes, que están ausentes en el exterior de la pintura, actuando como espectadores pasivos. En el cuadro, y en general dentro del horizonte de la *mathesis universalis*, no se avizora el hombre -“el hombre es una invención reciente”, dice Foucault-, sino su representación. Priva “una forma de conocimiento para la cual permanece invisible aquello por lo cual la representación es posible: el sujeto se mantiene a distancia”.

El saber clásico, sostenido por el peso de la autoridad de Descartes y Bacon, es puesto en entredicho por las realidades que despuntan a fines del siglo XVIII. El orden general del saber se empieza a agrietar al mostrarse impotente para dar respuestas satisfactorias a los problemas del mundo físico y de la vida espiritual y social. “Las cosas presentaron al conocimiento *espacios internos* imposibles de ser representados en el sentido clásico” (Téllez, 1998, p. 93). Por las fisuras de la *episteme* clásica se filtran nuevas disposiciones que llenan dichos espacios y terminan por sacudir y desplomar el edificio entero.

La historia y el hombre son los códigos ordenadores de la “segunda gran discontinuidad” epistémica, la *episteme* moderna. La historia se revela como una tercera dimensión, inexistente en el espacio bidimensional de la representación cartesiana. Durante la hegemonía de la *mathesis universalis* el mundo pudo ser depositado en un cuadro sin tiempo, con escenas dispuestas según un cierto orden establecido por la identidad y la diferencia. En el nuevo campo epistemológico, la historia desplaza y proscribe, las condiciones de posibilidad del orden y la representación duplicada, socavando los cimientos mismos del régimen de verdad dominante e imponiendo sus señas de identidad: analogía, evolución lineal, progresión, sucesión temporal (Téllez, 1998).

La historia introduce un corte radical y profundo en el campo del saber. Se convierte en fundadora de empiricidades. Es decir, en *a priori* de toda definición y enunciación tanto de los objetos como de los conceptos de las ciencias de la vida, la palabra y el trabajo. La Biología instala en el lugar que ocupaba la Historia Natural una teoría histórica de la naturaleza, a partir de una matriz de categorías epistémicas, desconocidas hasta entonces: vida, función, organización, estructura, correlación, jerarquía, variación, evolución, sucesión.

Esta profundidad inventada por la *episteme* moderna, la Historia, disloca los fueros de la Gramática General: “en el lugar del discurso el lenguaje se dispersa”. La Filología, nacida de la empiricidad emergente, deshace la quimera de una lengua universal, bien hecha y sustentada en un origen único, y reconoce la heterogeneidad de los sistemas gramaticales. El lenguaje alcanza una connotación imprevista, distinta de la de permitir el conocimiento del mundo. Conocer el lenguaje es “aplicar los métodos del saber a un dominio particular de la objetividad”.

Las ciencias económicas llevan, de un modo *sui generis*, la impronta de la nueva discontinuidad. En un principio, la ruptura epistémica con el orden clásico no se produce con un corte repentino. Subsiste la representación, aunque con un cambio de la positividad que expresa: las riquezas no representan la necesidad, el deseo y los objetos capaces de mitigarlos, sino el trabajo humano y la producción. Posteriormente la representación es desplazada por completo. No se trata de trabajo representado abstractamente. Es trabajo socialmente producido por un ser que transido por los avatares del tiempo, la fatiga y la deprivación en todos los órdenes, está expuesto a su propia finitud.

Subyace en el orden de las empiricidades modernas una analítica de la finitud natural del hombre, expuesta discursivamente con un enfoque antropocéntrico. El lenguaje se zafa del signo autorepresentativo y se articula indisolublemente al sujeto que lo pronuncia y a su acción vital. La evolución lineal,

“la vida y su potencia misteriosa”, sometidas a la fuerza ciega y corrosiva del tiempo, dejan sin efecto la historia natural y su cuadro invariable. La economía política habla no ya de una psicología del deseo situada en la base misma de las riquezas, sino de un trabajo regulado por leyes económicas que escapan a la conciencia del hombre, que lo pierden de sí mismo y lo someten al riesgo inminente de la muerte. En una palabra, la finitud destierra al orden e instala en su lugar una “ontología salvaje” del hombre y la historia.

El hombre y la historia, en tanto disposiciones epistémicas, no deciden únicamente las condiciones de ser de la empiricidad moderna. Si bien la analítica de la finitud vertebría el discurso de Bopp (Filología), de Cuvier y Lamarck (Biología), y de Ricardo y Marx (Economía Política), está presente como nudo problemático y problematizador en el campo de las filosofías. La búsqueda de una nueva unidad epistémica, una vez desplazada la *mathesis universalis* por el orden, se concreta, tal como refiere Téllez (1998) en su paráfrasis de Foucault, con la aparición de dos formas emergentes del pensamiento filosófico trascendental: las metafísicas del objeto y las filosofías del sujeto.

La unidad que alcanza la *episteme* moderna no reside el “fondo unificado y unificador” de la representación clásica. Sus coordenadas están fuera del plano cartesiano, “fuera de nuestra mirada, hacia el corazón mismo de las cosas”: el hombre. En el umbral mismo de la modernidad, Kant (2013) postula una filosofía crítica o trascendental sobre los límites del saber. Dentro de la filosofía kantiana -principalmente en Crítica de la Razón Pura- “el sujeto nunca se da a la experiencia (por no ser empírico), sino que es finito (ya que no tiene intuición intelectual)”.

Esos objetos nunca objetivables, no se dan en la experiencia sensible ni pueden inteligirse a sí mismos. En ningún caso son conocimientos en términos empíricos o metafísicos. Se trata de *postulados a priori* de carácter trascendental en un doble sentido. Trascendental porque constituyen las condiciones previas que preceden y hacen posible todo conocimiento. Trascendental por cuanto tales condiciones, al liberarse de la experiencia sensible y prolongar las fronteras del razonamiento, son en sí mismas trascendentales y delatan la finitud del Hombre. Dios, Libertad, Inmortalidad, Espacio y Tiempo, constituyen los *a priori* inevitables de la Razón Pura.

En plena modernidad Hegel (2004) -aunque según Fisher, prologuista de la Crítica, este autor desconoció por completo el sentido de la filosofía de Kant- desarrolla un pensamiento filosófico trascendental, que contiene la paradoja dual de reconocer los límites finitos del Hombre, por ser prisionero inevitable de su propio tiempo, y de admitir en forma simultánea que este mismo Hombre

pueda conocer en el presente la Historia total y la Verdad total. Tal como afirman Heller y Feher (1997), Hegel resuelve la contradicción implícita de su cápsula temporal, creando como Kant, un “punto arquimédico” trascendente, una especie de centralidad, fuera de la conciencia y de la contemporaneidad del Hombre. La Razón en la historia -la Idea, el Espíritu- es este “punto arquimédico”. Por su propio automovimiento la Razón, que tiene una existencia antediluviana, se enajena o aliena en el Ser, creándolo. La Filosofía de la Historia es movimiento de la Razón Universal, expuesto discursivamente. La Razón histórica es el trascendental que en Hegel, y esto es lo que lo separa abismalmente de Kant, precede y supera tanto la conciencia como el tiempo del Hombre.

La preocupación de las filosofías del Sujeto, totalmente descentradas de los “*trascendentales objetivos u objetos nunca objetivables*”, se sitúa del lado de ese ser que soporta las representaciones. La base de estas filosofías es, por una parte, la observación de lo que se presenta a conocer y produce el conocimiento positivo: el Sujeto Trascendental. Por otra parte, además del lugar del fundamento o “instancia en la cual fundar lo que puede ser pensado y conocido, como instancia del sentido, de valor y la verdad” (Téllez, 1998, p. 98), se interesan por el ser como Objeto de conocimiento, posible de ser estudiado desde diferentes facetas. La modernidad inventa al hombre como sujeto y objeto a la vez.

Una antología del pensamiento, desde Kant y Hegel, pasando por Marx, la hegeliana y Comte, hasta la Escuela de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Marcuse, Benjamín, Sohn Rathel), revelaría que existe un hilo conductor que las recorre: las filosofías del sujeto trascendental. Efectivamente, en su crítica de los resultados teóricos de esta razón, la razón abstracta, que se adopta como referente para organizar la vida en la sociedad, Maffesoli (1997) afirma que “todos los grandes sistemas de pensamiento, desde la Ilustración hasta el funcionalismo, pasando por el marxismo, están formados de hecho con la misma materia, y se presentan todos como variaciones musicales sobre un tema determinado” (p. 33).

De allí el cuestionamiento foucaultiano de la categoría Hombre como duplicado empírico-trascendental. De un Hombre que tiene existencia (empírica) y trata de conocerse a sí mismo como sujeto (trascendental) que posibilita todo conocimiento. Las filosofías y las ciencias modernas, contienen esta dualidad aún irresoluble. Ambas hacen surgir al hombre, que permanecía ignorado, de “en un hueco creado por los seres vivos, los objetos de cambio y las palabras” y remiten indefectiblemente a la reflexión acerca del Hombre, que vive, que produce los objetos de cambio y pronuncia las palabras.

La metáfora que simboliza al orden general del saber de la modernidad es el triángulo de saberes. La reflexión filosófica representa la primera dimensión de este triángulo epistemológico. La dimensión siguiente integra las ciencias matemáticas y físicas, y delimita con la anterior el plano de las formalizaciones del pensamiento. La última dimensión corresponde a las ciencias empíricas, tales como la biología, la economía y la lingüística, que definen con las matemáticas el plano de lo que puede ser expresado matemáticamente, y con la reflexión filosófica el plano común de las ontologías regionales o filosofías de la vida, de la alienación humana y de la esfera de los símbolos. Sobre esta metáfora espacial se cierne una fuerte tempestad.

La crisis de la modernidad ha dejado exhausta la red teórica de disposiciones que ha servido de sostén a sus discursividades: Historia y Hombre como duplicado empírico-trascendental. Así como ocurrió con la *episteme* renacentista y la *episteme* clásica, la *episteme* moderna muestra signos ostensibles de agotamiento. El mundo ha experimentado cambios vertiginosos en todos los órdenes, que no pueden ser comprendidos en clave moderna. Se percibe la irrupción de una nueva discontinuidad, cuyos impulsos sociales, políticos y culturales, al reconocer el carácter contingente del orden general del saber de cada época y proponerse nuevos “juegos de verdad”, amenazan con hacer trizas el proyecto ilustrado de la modernidad: la *episteme* postmoderna.

Para Foucault la historia se articula desde tres dimensiones ontológicas, solidarias entre sí. La de verdad, concepción históricamente constitutiva de determinados sujetos de conocimiento. La de poder, instancia que condiciona la posibilidad de influir unos sujetos sobre otros. Por último, la dimensión ética, ámbito en el que los individuos son conformados como agentes morales. Verdad, poder y ética, son las mediaciones que configuran los discursos y las prácticas sociales. Al seguir el flujo de esta triple mediación, diferenciar sus manifestaciones específicas y detectar sus simultaneidades, transiciones y permanencias, Foucault delimita los mecanismos puntuales que rigen las transformaciones epocales y reconstruye la historia en una clave distinta y plural: la *episteme* y las discontinuidades epistemáticas.

La dimensión ontológica de la *episteme* remite a inscribirla en el horizonte en el que se producen todas las practicaciones del ser: el tiempo. La consideración de la dimensión temporal, revela la historicidad de la *episteme* en un doble sentido. Por una parte, su preeminencia sobre la epistemología. La anterioridad del ser o existente respecto de la racionalidad epistemática de las ciencias. Esta prelación no solo es simplemente delimitación en el tiempo. Es deslinde del lugar histórico del que las epistemologías toman sus presupuestos

performativos, y de un nuevo principio para la interpretación y comprensión de la historia.

Por otra parte, la experiencia humana del tiempo es el marco de producción de la *episteme*. Bajo determinadas condiciones críticas históricamente determinadas, relacionadas con un creciente déficit de la capacidad resolutiva y debilitamiento de la potencia heurística del orden general del saber de una cierta época, surgen nuevas disposiciones o códigos que al generalizarse y poblar las prácticas discursivas y los modos de enunciación, se instauran como la *episteme* dominante. El advenimiento de cada *episteme*, introduce una discontinuidad profunda y radical.

La historia discontinua es una historia arqueológica o arqueología de los saberes. La imagen de lo arqueológico, sugiere la idea de excavación y registro de un subsuelo profundo y arcaico desde el que puede pensarse y articularse la historia. Apunta, por tanto, a la cuestión del método adoptado por Foucault para socavar y extraer al relieve la estructura -la *episteme*-, de los modos de pensar de tres épocas, separadas por dos rupturas, comprendidas en la franja que va del renacimiento a la modernidad

Actualizar críticamente la teoría de la *episteme* y de allí pensar las condiciones de posibilidad de clausura del proyecto de mundo de la modernidad y de emergencia de la inflexión postmoderna, supone desestructurar simbólicamente las disposiciones epistémicas inseparables y fundantes del proyecto ilustrado de la modernidad: Historia y Sujeto. Frente a la visión naturalista y cíclica del mundo, la modernidad inventa un proyecto en el que las cuestiones humanas aparecen regladas por leyes objetivas, que tienden en forma ineluctable al *telos* de la perfección y la realización plena de la sociedad. La autoconsciencia de estas leyes, la apropiación y reapropiación de los fundamentos, permite al sujeto la colossal tarea de reconstruir discursivamente el movimiento ascendente del mundo y lo habilita como agente capaz de realizar irremisiblemente sus finalidades.

De allí que el sujeto moderno no sea en modo alguno el *cogito* cartesiano inscrito en un plano nebuloso y ahístico. El hombre de la modernidad es prisionero de la lógica de la historia y de la paradoja de la analítica de la finitud. Pero también, como Prometeo, está encadenado a sus corolarios: evolución lineal, variabilidad, sucesión temporal, la crítica, la vanguardia, la superación y el progreso. La modernidad, según piensa Vattimo (1990, p. 10), concibe la historia como un penoso proceso de progresiva iluminación en el cual lo nuevo se identifica con lo valioso en virtud de la mediación de la recuperación y de la apropiación del fundamento-origen, un trascendental situado más allá del tiempo.

Esta concepción imperante de historia está incardinada por la epistemología o filosofía de las ciencias. De lugar privilegiado y central de la verdad y de los sistemas de pensamiento, la filosofía ha pasado a cumplir la función accesoria de organizadora del cuadro evolutivo del discurso científico. La reflexión filosófica sobre la producción y el desarrollo del conocimiento, permite trazar la trayectoria de la razón como un proceso de iluminación y superación de obstáculos y supersticiones que se erigen ante la verdad, en progresión hacia estadios cada vez más avanzados. El remate del movimiento de la razón es el advenimiento de la racionalidad científica. La historia de la humanidad es, por consiguiente, la historia del progreso de la razón aportada por la epistemología. En otros términos: la racionalidad epistémica, cuya expresión más alta de elaboración es la ciencia, proporciona las bases para ordenar la filosofía de la historia.

La experiencia postmoderna en el plano de la teoría y de la práctica, ha hecho de la historia una disposición epistémica problemática e insostenible. Ya desde Nietzsche, en la filosofía está presente un trabajo de zapa, una verdadera requisitoria contra la historia, contra un tipo particular de historia que parte del punto de vista suprahistórico, suerte de *aleph* con el que se logra la hazaña de ver a escala reducida, en una totalidad blindada, la diversidad de los acontecimientos temporales.

Foucault, sin el tono profético de Nietzsche, plantea el fin de la historia por el desdibujamiento de sus caracteres esenciales: linealidad y continuidad, horizontalidad y progresión, regularidad y gradualidad. Lo que define las distintas épocas no es la marcha impasible y ascendente hacia la realización definitiva de un cierto ideal, cuyo *desideratum* es la redención o la reconciliación universal del hombre con el hombre. Estas se distinguen, para Foucault, por la irrupción de determinadas disposiciones epistémicas que trastocan el orden general del saber existente e introducen formas distintas de pensar, enunciar y de sentir. Lo que el análisis arqueológico permite extraer a la superficie es un desvelamiento: que la “historia efectiva” de cada época es, respecto a la precedente, interrupción, corte, mutación, discontinuidad.

La introducción de los conceptos de *episteme* y discontinuidad epistémica en el debate modernidad-postmodernidad, tiene considerables implicaciones críticas que impugnan la versión consagrada de historia: la historia lineal. Invariablemente, ésta es concebida, tal como se ha sostenido a lo largo de la exposición precedente, como proyecto trascendental, situado más allá de cualquier manifestación concreta y de toda invención humana, o como estudio empírico-psicológico enderezado a buscar el fundador, interpretar lo que quiso

decir, detectar las significaciones, contar las tradiciones y las influencias, fijar el momento de las innovaciones, de los olvidos, de las tomas de conciencia, de las crisis, de los cambios en el pensamiento, la sensibilidad o el interés de los hombres (Foucault, 1997, p. 49).

En ambos casos, la historia es una entidad que posee un fundamento-origen protohistórico y una lógica de desarrollo inalterable, presidida por leyes objetivas. Sin embargo, la filosofía contemporánea no reconoce la existencia de estructuras fijas y estables como la historia que prefiguren al ser. Después de la crítica ontológico-hermenéutica de Heidegger, las sustancias de Descartes -Res Cogitans, Res Extensa y Res Infinita-, los imperativos categóricos de Kant y las esencias de Husserl, han quedado recluidas en ese desván inerte del tiempo que son los diccionarios de historia de la filosofía. Diría Marx, teórico, político y gran ironista: solo sirven para la crítica roedora de los ratones. O como lo proclama el filósofo del martillo, Nietzsche: el hábito inveterado de cierta historia de buscar hacia atrás puede provocar que se termine pensando hacia atrás, extraña imitación del que fue esclavo y por todas partes siente chirriar las cadenas.

Los puntos arquimédicos y los más allá metahistóricos han dejado de ser heurísticamente pertinentes para el entendimiento de lo histórico. No existe una historia única, existen imágenes del pasado propuestas desde diversos puntos de vista, y es ilusorio pensar un punto de vista supremo, comprehensivo, capaz de unificar todos los demás (Vattimo, 1994, p. 11). La inexistencia de una centralidad antediluviana, desintegra el fundamento más persuasivo y convincente de la argumentación moderna, que ha servido para organizar los eventos y las experiencias pasadas y presentes en una estructura unitaria.

Con la defenestración de la “ultimidad originaria”, se deslegitima la legalidad interna que hace que la historia sea un proyecto trascendental: la dialéctica negativa. Esta ley es inherente al automovimiento del fundamento en la naturaleza y el pensamiento. Cada período histórico es negación del que le precede, y éste lo es a su vez del anterior. La negación de la negación le imprime su sentido y su particular ritmo ascendente a la historia. La ausencia de fundamento-origen suspende este dinamismo. La inexistencia de algo que deba ser apropiado y reapropiado constantemente anula el juego de tesis, antítesis y tesis. Sin el fundamento y las leyes que le son inmanentes, la lógica del progreso estalla en pedazos. La pérdida de la idea de progreso en el discurso se hace aún más ostensible en tiempo real, al considerar la capacidad de planificación y producción desatada por las fuerzas productivas y las exigencias de un mercado que supera a Gargantúa y Pantagruel, los desmesurados personajes de Rabelais. La aceleración hasta el vértigo del formidable

aparato productor actual y la vorágine consumista, han retraído el tiempo de circulación de las mercancías y debilitado -por ello- el impulso modernista hacia el futuro, creando un verdadero vacío (Vattimo, 1990; Baudrillard, 1997; Lipovetsky, 2000).

Casi no hay *chance* para reaccionar y reponerse ante la rapidez de las cosas que circulan por los canales de distribución. La novedad se disuelve con la retracción del tiempo y, con ella, el discreto encanto del progreso. La renovación apenas se percibe en esa “inmovilidad de fondo” creada por el mundo técnico y el mercado. Es esta experiencia, legitimadora del discurso de la postmodernidad, la que Vattimo (1990), en su paráfrasis de Gehlen, describe con el concepto de *post-histoire*.

La obsesión por reducir el tiempo y maximizar el rendimiento ha llevado muy lejos al capitalismo tardío. Pareciera, como afirma Baudrillard (1997), que la aceleración de los procesos técnicos de la modernidad “nos ha conducido a una velocidad de liberación tal que nos hemos salido de la esfera referencial de lo real y de la historia” (p. 9). En el vacío, rota la analítica de la finitud, con la pérdida del fundamento-origen, la retracción del tiempo y el reemplazo del progreso por el flujo viscoso de la rutina, se desvanecen los parámetros referenciales de la modernidad.

Así como la pintura “Las Meninas” de Velásquez plasma un tiempo en el que no ha entrado el sujeto que la modernidad inventó posteriormente, el cuadro surrealista “Variaciones sobre el tiempo” de Dalí expresa el tiempo del fin de la historia y la muerte del sujeto omnisciente que la pronuncia. Resume plásticamente la experiencia humana del tiempo en la postmodernidad. En la obra, aparece dibujada la imagen de un mundo en el que las cosas y el dispositivo de lectura del tiempo –el reloj- se encuentran deformados plásticamente, imposibilitados de recuperar su forma primitiva. Da la impresión de objetos que se mueven a altas velocidades, dibujados desde un punto de mira fijo o de una realidad sometida a las depresiones de la campana de vacío.

El tiempo es el referente de la historia y la cultura de toda época, independientemente de que se le considere como continuidad o ruptura con los períodos precedentes. Equivale sostener que la historia y la cultura son relatos o narrativas de la experiencia humana del tiempo y que el cambio de la historia y la cultura presupone una transformación del modo en que se vive y se piensa el tiempo. Estas ideas sobre el tiempo, no tomado en forma abstracta o cosmológica, han sido planteadas desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, el tiempo se hace humano en la medida que se articula en un modo narrativo (Ricoeur, 2006, p. 113). Por otro, cada concepción de la historia va siempre acompañada por una determinada experiencia del tiempo. Del mismo modo, cada cultura es ante todo

una determinada experiencia del tiempo, y no es posible una nueva cultura sin una modificación de esa experiencia (Agamben, 2001, p. 131). El horizonte donde se funden estas perspectivas, es el lugar de interpretación de lo que está ocurriendo.

Cabe pensar que en la contemporaneidad se vive una experiencia perceptiva del tiempo distinta. La pérdida del sentido de realidad y de continuidad de la historia, aparejada con este cambio, es síntoma inequívoco de una transformación épocal en ciernes. La postmodernidad es una construcción de la realidad, a partir de la modificación experimentada en el tiempo y su vivencia, que no ha hecho más que subrayar el papel de lo discontinuo en la historia.

La crisis del sujeto, el fin del sujeto, la muerte del sujeto, a la que alude el discurso postmoderno no se refiere literal ni metafóricamente a la crisis, el fin o la muerte de ese sujeto con dientes y carnaduras propias que desde hace tiempo camina arrastrando los pies, como si soportara encima de sus hombros, como Atlas, todo el peso del mundo. La crisis del sujeto, extendida tanto a los sujetos individuales como a los sujetos colectivos, es la crítica y la crisis del subsuelo de la modernidad a partir del cual se han tramado los discursos de las ciencias naturales y de aquellos campos del saber a los que Nietzsche y Foucault se rehusaron otorgarles el status de ciencias sociales o ciencias del hombre, tanto por la densidad, la labilidad, las peripecias y la vena huidiza de su virtual objeto, como por el hecho de encerrar y no resolver la paradoja del duplicado empírico-trascendental personificada en el Hombre.

La temática del sujeto recorre -también- una multivariiedad de ideologías, teorías políticas, iglesias e ismos, “aparentemente antípaticas” y hasta antagónicas. Con su particular estilo literario, denso y hermético, Lanz (1993) se refiere a la problemática del sujeto asociándola a la red de categorías que configuran/instituyen la gramática de la *episteme* moderna. La red categorial organizada alrededor del sujeto, que funciona como condición de posibilidad para las operaciones cognitivas y, por extensión, para la actuación sobre el mundo, constituye sólo un aspecto de la problemática del sujeto: aquél que atiende su carácter de “estructura generativa” de las configuraciones discursivas de la modernidad. Téllez (1995, 1997), además del anterior aspecto, reconoce al sujeto moderno como lugar originario, soberano e indiscutible del fundamento. “Mismidad originaria”, “ultimidad originaria y absoluta” de todo saber, “fundamento apriorico de todo lo fundamentado”, son sinónimos que designan un único y mismo lugar desde donde se produce la búsqueda y la producción del conocimiento, la verdad, las leyes y los valores.

Es este doble aspecto del sujeto el que Foucault resume con la acertada expresión “extraño duplicado empírico-trascendental”. Se trata de un sujeto que

habla de sí mismo, en tanto dato empírico, por la voz de las filosofías y de las ciencias. Por otra parte, de un sujeto originario en el que reside “la verdad de toda verdad” por ser “el corazón mismo de todas las cosas”. A este duplicado es concomitante una densa red de categorías o ideas-fuerza, que generan, estructuran y movilizan el orden general del saber de la modernidad: Hombre, Razón, Objetividad, Ciencia, Progreso, Futuro.

La teoría de la *episteme* erosiona el relato epistémico moderno de un “decurso unitario” de la historia y del principio rector que lo recorre, el progreso. Pone entre paréntesis las letanías histórico-trascendentales o empíricopsicológicas con las cuales se tematiza abstractamente el cambio y la historia, y las substituye por una estructura conceptual que expresa la discontinuidad y la dispersión, los umbrales y las divergencias, el juego de las permanencias y las asimetrías, del universo discursivo.

Del concepto de *episteme*, derivan estudios diferenciados de los cambios que afectan los discursos, en los que no se encuentra la más remota huella de la alienación del espíritu en la naturaleza, el progreso ascendente de la razón, las trazas de un ideal trascendente que se revela espasmódicamente al mundo o cualquier otro fetiche de la historia lineal y totalizante. Hoy la crisis del sujeto es más que la crisis de la matriz generativa del discurso moderno. Representa una de las formas de decirse la quiebra irreversible de un proyecto civilizacional. En efecto, la clausura del programa de humanidad iniciado con el Siglo de las Luces, proporciona el contexto donde debe buscarse el sentido de la muerte del sujeto. Dicho de otro modo, no existe una crisis del sujeto *Deux ex machina*, aislada y originada “independientemente del agotamiento civilizacional del Iluminismo”. De eso se trata cuando se habla de postmodernidad: el fin de un proyecto y el inicio de otra era.

La apología de la modernidad insiste todavía en invocar un mundo que ya no existe. Ha cambiado la percepción de la experiencia humana del tiempo, la muralla china de las certezas muestra profundas grietas, las fórmulas y los sortilegios que se aplicaban en el pasado se muestran inútiles frente a los imperativos actuales, el capitalismo tardío ha hecho la cartografía de un nuevo mundo que no tiene fronteras, hay una nueva socialidad reacia a los convencionalismos sociales, políticos e ideológicos: el mundo del presente es otro en todos los sentidos. La educación debe leerse y ser leída dentro del ámbito de estos cambios formidables. Esta es una exigencia que por su complejidad, solo puede ser alcanzada con códigos que están fuera de los límites restringidos de la narrativa moderna de la escuela, esto es, el currículum: la exaltación en el plano de la educación formal de la racionalidad técnico-instrumental.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Agamben, G. (2001), *Infancia e historia (Destrucción de la experiencia y origen de la historia)*, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora

Baudrillard, J. (1997), *La ilusión del fin. La huelga de los acontecimientos*, Barcelona: Anagrama

Foucault, M (1978), *Las palabras y las cosas*, Madrid: Siglo XXI,

Heidegger, M. (1998), *El Ser y el Tiempo*, Bogota, Colombia: Fondo de Cultura Económica,

Heller, A. y Feher, F. (1997), *Políticas de la postmodernidad. Ensayos de crítica cultural*, Barcelona, España: Gedisa

Kant, I. (2013), *Critica de la razón pura*, Madrid: Editorial Taurus

Lanz, C. (1993), *Crisis de paradigmas y metodologías alternativas*, Mérida, Venezuela: INVEDECOR, Consejo Publicaciones ULA.

Lebrun, G. (1999), Nota sobre la Fenomenología contenidas en las Palabras y las Cosas. En E. Balbier, G. Deleuze (Comps), *Michel Foucault, Filósofo*, (pp. 31_47), Barcelona, España: Gedisa

Lipovetsky, Gilles (2000), La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo, Barcelona, España: Anagrama.

Maffesoli, M. (1997), *Elogio de la razón sensible, una visión del mundo contemporáneo*, Barcelona, España: Paidós Estudio.

Ricoeur, P. (2006), *El Conflicto de las interpretaciones. Ensayos de Hermenéutica*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Rorty, R. (1997), *La Filosofía y el Espejo de la Naturaleza*, España: Editorial Cátedra.

Tellez, M. (1995), *Crisis de paradigmas en las Ciencias Sociales. Signos de clausura. Signos de invención*, Caracas, Venezuela: Relea N^a 0.

_____ (1998), *La episteme moderna: lectura desde Michel Foucault*, Caracas: Revista Apuntes Filosóficos, N^o 13.

MIRADAS DESDE LA ÉTICA

- ✓ **Formación ética para la participación en la ontología subversiva de América Latina hoy.**
Bianney Cedeño
- ✓ **Ética, política y educación: una creatividad transcompleja para descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano**
Arquimedes Márquez
- ✓ **Ética y posverdad en la sociedad de las redes sociales**
Franklin González

Formación ética para la participación en la ontología subversiva de América Latina hoy

**(Ethical training for participation in the subversive
ontology of Latin America today)**

Recepción del artículo: Julio 2018
Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Bianney Xiomara Cedeño¹

*“Yo soy yo y mi circunstancia,
y si no la salvo a ella no me salvo yo”*
Ortega y Gasset (1914:12)

RESUMEN

En Venezuela se han venido gestando modos de participación para “*darle poder al pueblo*”, para que el ciudadano *per se* intervenga en la solución de sus principales problemas. Desde la línea de Investigación: Política, Ética y Educación, es necesario prestarle atención a las implicaciones prácticas que este ejercicio demanda, al considerar el sometimiento al cual ha sido objeto esta nación por más de 500 años en sus responsabilidades sociopolíticas, otorgando todo el poder a quienes se lo han solicitado por la fuerza o por el voto popular. De ahí, que el propósito fundamental de este estudio sea construir replanteamientos teóricos para una formación ética emergente desde los modos de participación del nuevo sujeto político. Dada la naturaleza cualitativa del tema opté por realizar un estudio fenomenológico-hermenéutico transcomplejo, donde el ser es definido por su relación con el mundo, abarcando la existencia como ser en-el-mundo. El propósito conlleva la búsqueda teórico-práctica de una formación ética de la

¹ Licenciada en Educación, mención Biología, Universidad de Oriente. Magíster Scientiarum Administración y Supervisión de la Educación, Universidad de Carabobo. Doctora en Innovaciones Educativas (UNEFA). Profesora Titular en la Universidad de Oriente. Núcleo de Sucre. Cumaná. Miembro de la Línea de Investigación Política, Ética y Educación: Replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas.

participación del nuevo sujeto político para que pueda implicarse en prácticas sociales, culturales, económicas y políticas sin tener que caer en las pericias individualistas y dominantes de otros tiempos.

Palabras claves: Formación, Educación, Ética, Participación.

ABSTRACT

In Venezuela, modes of participation have been developed to “empower the people”, so that the citizen per se can intervene in the solution of his main problems. From the research line: Politics, Ethics and Education, it is necessary to pay attention to the practical implications that this exercise demands, considering the submission to which this nation has been subjected for more than 500 years in its sociopolitical responsibilities, granting all the power to those who have requested it by force or by popular vote. Hence, that the fundamental purpose of this study is to construct theoretical rethinking for an emergent ethical formation from the modes of participation of the new political subject. Given the qualitative nature of the subject, I opted for a transcomplex phenomenological-hermeneutic study, where being is defined by its relationship with the world, encompassing existence as being in the world. The purpose involves the theoretical-practical search for an ethical formation of the participation of the new political subject so that it can be involved in social, cultural, economic and political practices without having to fall into the individualistic and dominant skills of other times.

Keywords: Training, Education, Ethics, Participation.

Introducción

Construir una formación ética para la participación en el tejido de una ontología subversiva en el contexto de América Latina hoy, pasa por desprenderse del pensamiento moderno con base en las representaciones fieles y exactas de los hechos ocurridos en la realidad, hipostasiando un mundo unidimensional, donde los hechos son aceptados tal y como son con la consecuente negación de cualquier asomo de transformación, propio del enfoque positivista.

Negándome a esas consideraciones positivistas, apuesto en esta propuesta teórica, a darle al ser humano su lugar preponderante y necesario, para confi-

gurar nuevas visiones basadas en la transformación de las múltiples apariencias de la realidad. En este sentido, será necesario derribar ideologías para develar conocimientos críticos, situados y pertinentes con las nuevas circunstancias sociales, vinculadas con el *construir* de la equidad, la tolerancia, la solidaridad, el reconocimiento de las diferencias en una sociedad libre y participativa, que es la esencia del habitar humano. Esto pasa por reconocer y aumentar nuestras potencialidades de comprensión ante los problemas relevantes en lo local, nacional e internacional para poder generar alternativas de transformación pertinentes con los procesos socio históricos, políticos y culturales.

De ahí, que sus ejes orientadores están dirigidos hacia una formación en clave ética, del sujeto político que germina en situaciones de emergencia, apropiándose de la participación en la experiencia cotidiana del ser humano. Desde esta perspectiva, es necesario considerar los trans significados de una educación donde se considere el triángulo formación-participación-ética ciudadana para que los actores comunitarios puedan implicarse en prácticas sociales, culturales, económicas y políticas sin tener que caer en las pericias individualistas y dominantes de otros tiempos.

En esta perspectiva, me interesa una aproximación a las esencialidades del proceso de participación como movimiento político emergente en las circunstancias socio-económicas-políticas que hoy agita el escenario comunitario venezolano. Para alcanzar tal propuesta, me apoyo en la idea de una

“epistemología del pensar” ... “aquella que se hace sensible a todas las posibilidades de la realidad, que se identifica con la búsqueda por superar las apariencias para construir razonamientos esenciales a partir de la complejidad de lo real... “Una epistemología del pensar se despliega al producirse el paso a la problematización”. (Pérez y Alfonzo, 2017, p. 9).

Al construir razonamientos esenciales, como seres humanos, nos enfrentarnos con los hechos reales que acontecen en nuestro accionar político, social, cultural, educativo en el seno de nuestras comunidades, donde tenemos la facultad de resolver problemas, extraer conclusiones y aprender de manera consciente de los hechos, estableciendo conexiones causales y lógicas necesarias entre ellos.

El construir al que refiero en este trabajo de investigación, viene del término alemán *Buam* que significa habitar, esto implica que el construir en su esencia incluye el habitar mismo y oculta algo decisivo. El ser humano es, en la medida en que habita. Esta palabra habitar deviene del término *Bauen* y sig-

nifica abrigar, cuidar, custodiar, velar por, cultivar. Por lo tanto, el construir que aquí refiero conlleva un significado más cercano a lo que entendemos por *crecimiento y maduración* desde el punto de vista biológico. Desde esta perspectiva, el construir estaría referido a la palabra *collere* como cultura, cuidar, de ahí la importancia de pensar la formación para la participación ética, como facultad que crece y se desarrolla en el ser humano (Heidegger, 1994, p. 130). De este modo, podemos entender el construir como el construir que cuida la cosa misma en su crecimiento, en sus esencialidades.

Las realidades cambian, gracias a la potencia ontológica de los seres humanos (posibilidad de ser el que se es). Por lo tanto, las apariencias no pueden velar las esencias de cada una de las circunstancias que enfrentamos en el día a día, por lo que se hace necesario mantener una potencia transformadora de las apariencias en la búsqueda de renovadas esencialidades de las realidades que nos arropan. Esta premisa, me llevan a considerar las siguientes interrogantes ¿Desde dónde construir la formación para la participación ética como elemento clave de una ontología subversiva? ¿Qué elementos considerar en la construcción de una educación para la formación ética del sujeto político emergente en la participación comunitaria hoy? Estas interrogantes darán luces en la discusión que a continuación discurre en el construir de una formación cuyo eje fuerza lo constituye una ética de la participación para el nuevo sujeto político.

Ontología: Apertura de los contenidos de la realidad

La Ontología, a la que hace referencia este trabajo toma distancia de las estructuras teóricas pre-establecidas cuyas determinaciones emanadas de la tradición de la filosofía clásica la confinan en los predios de la metafísica; de las consideraciones que la definen “*ciencia del ente en general, en cuanto que ente*”. Christian Wolff. (1679-1754), y de las reflexiones que la conciben como la investigación del ser del ente, como bien lo alega Hartmann (1986:60), quien, además, afirma que “*hay que retornar porque las cuestiones metafísicas fundamentales de todos los dominios de la investigación en que trabaja el pensar filosófico son de naturaleza ontológica.*” Si bien es cierto que estas posturas aproximan a la ontología al mundo real y a las consideraciones de sus estructuras ónticas (lo que atañe o caracteriza al ente), aún dejan fuera algunas posturas referentes al “ser humano” que son objeto de cuidado en los debates actuales.

El significado del término *ontología*, en el desarrollo de esta investigación, se despliega para abrirse a los contenidos de la realidad que encarna con la visión heideggeriana y sus modos de concebir el *da-sein*, interpretado como

presencia (ser-ahí), en-por y a través de un cuerpo que comparte con un pensamiento liberador, el conocimiento de la experiencia vivida; lo que muchos autores, sintetizan como el modo particular de ser de los seres humanos. En este sentido, la ontología que aquí refiero, la defino como la comprensión y la interpretación de lo que significa el ser humano en las prácticas de vida, desde los contextos históricos sociales donde se involucran los ciudadanos en el epicentro de sus comunidades.

Desde estos contextos, para afrontar la desigualdad y la exclusión de la dinámica social y económica en América Latina hoy, el ciudadano común inspirado en su herencia independentista, abre caminos para su subversión ontológica, en la búsqueda de un nuevo horizonte de sentido histórico. Bigott (2010, p. 21), define la subversión “... como aquella condición o situación que refleja las incongruencias internas de un orden social descubiertas por miembros de ésta en un periodo histórico determinado, a la luz de nuevas metas, de nuevas utopías que una sociedad quiere alcanzar”. Para ello, tendrá que aprovechar la polisemia de las luchas actuales e inspirarse en el legado de nuestros ancestros cuyo heterogéneo nuncio nos dan cuenta de las innumerables vicisitudes vividas y la fuerza y entereza para abrir la posibilidad de un pensamiento crítico descolonial, cuya necesidad ontológica logre anclarse en la práctica con un fundamento ético histórico para emprender nuevas luchas y dejar la pasividad en la consecución de lo que por derecho les corresponde.

De este modo, entiendo que una ontología subversiva es aquella capaz de desestabilizar las estructuras que dan sustento a las dinámicas de exclusión y sometimiento, develando horizontes de sumisión del ser humano, para construir alternativas y oportunidades que quiebren las lógicas que subsumen la dignidad humana. Una ontología subversiva, provoca conocimientos con fundamento para la transformación de las realidades oscurecidas por el egoísmo, la codicia, la violencia y la intolerancia. Una ontología subversiva, lucha contra la desesperanza que amenazan con corroer las bases de nuestras utopías.

Dada la naturaleza cualitativa del tema opté por realizar un estudio fenomenológico-hermenéutico transcomplejo, donde el ser es definido por su relación con el mundo, abarcando la existencia como ser en-el-mundo. Desde ahí utilice la hermenéutica en la construcción de significaciones discursivas como práctica metodológica (Pérez y Alfonzo, 2017). Es así como, los significados de las dimensiones simbólicas que se expresan en la realidad de la problemática aquí estudiada, tienen gran importancia; más aún por su carácter abierto, dinámico y en constante construcción desde la contextualización de problemáticas vividas y sentidas en nuestras convivencias como seres humanos en los

contextos socio-históricos-culturales, donde los participantes son interpretados por su intervención directa en las relaciones sociales; por lo que, el enfoque comprensivo y sus técnicas conexas constituyen la mejor vía para develar los transnificados de las esencialidades en el ámbito de la praxis comunitaria y sus relaciones intersubjetivas.

En tal sentido, este trabajo de investigación se nutre de una visión epistemática narrada desde la vida cotidiana, en mi tarea de observadora, consustanciada con mi idea de sujeto y con mi idea de praxis social; como diría Morín. (2010, p. 422),

...Todo conocimiento es una praxis física, que es a su vez una práctica antropo-social. Nuestros conceptos físicos no están unidos solamente a una visión del mundo, sino que se inscriben en una práctica antropo-social unida a esta visión del mundo.

A partir de ahí, desarrollo un pensamiento sensible partiendo de las circunstancias de la vida diaria. Esta experiencia significó un lugar para rescatar mi autonomía como sujeto ante mis propias circunstancias, lo que me identifica como hacedora de sí misma y de mis realidades, aquellas que me rodean para salvar y construir nuevas circunstancias al tiempo que me construyo — y tal como lo sugiere Ortega y Gasset (1914, p. 12), en el enunciado del epígrafe de este esfuerzo escritural—, me formo en la medida que tomo conciencia de mi realidad, de lo que me rodea y me asumo como sujeto en ese contexto. Desde esta perspectiva, la concepción de realidad que aquí concibo, estará pensada desde la subjetividad de cada ciudadano, de acuerdo a los modos como interpreten, razonen, piensen, sientan, se emocionen y sensibilicen con las circunstancias vividas en su contexto histórico-social-económico y político. Con el modo como cada ciudadano enfrenta sus circunstancias y las contradicciones que engendran.

En este trabajo estoy asumiendo el desafío de reflexionar acerca de una ontología subversiva que devele y nos permita comprender a los sujetos y sus distintos modos de subjetivación; en el entendido de dar sustento a una formación para la participación ético-política, caracterizada por la construcción de nuevas identidades y las potencias para habitar y construir nuevas historias, en el seno de las comunidades como lugares educativos polisémicos y cambiantes.

No se trata de problematizar esta realidad en toda América Latina, sino que el título nos convoca y nos llama la atención en lo que sucede, en términos generales, en la región para mirar de cerca, específicamente, la realidad que

acontece en suelo venezolano, por ser un país que se mueve contracorriente al son del norte-global sin el consentimiento de las élites de adentro.

Realidad: Debate entre lo aparente y lo esencial

Desde finales del siglo XX y principios del siglo XXI, en las realidades de América Latina, han sucedido una secuencia de eventos relacionadas con la participación de la ciudadanía. En estos espacios, otras voces disidentes dejan su carácter sumiso al margen de la dinámica social y se incorporan a la lucha por procurar un espacio para re-significarse mostrando su inconformidad, sin satisfacerse con la política del “reconocimiento” de la diferencia, sino que dan paso o crean las condiciones para la “emergencia” de las disonancias como sujetos diferenciados con derecho a existir profusamente y bajo condiciones plenas de existencia y despliegue.

Dice Dussel (1996:11) que “*Las víctimas no constituyen sujetos metafísicos, sino movimientos sociales que aparecen en las coyunturas históricas*”. Grupos con sexualidades diferentes, mujeres que reclaman su puesto con nuevas concepciones y estilos de vida, pueblos soterrados, indígenas, movimientos ecologistas, grupos afroamericanos, entre otros, hoy no sólo reclaman su inclusión, sino su participación activa en la transformación sociopolítica de sus regiones.

Obviamente, que la efervescencia de éstos grupos se ha propiciado debido a la coyuntura política que se ha dado en algunos de los países de la región americana, enfrentándose al atropello avasallante de un capitalismo brutal, que desde hace más de 500 años viene implementando prácticas demoledoras que han dejado pobreza y desolación en estos pueblos.

La “revolución democrática cultural” en Bolivia y la “revolución ciudadana” en Ecuador, declarándose Estados Plurinacionales, se han enfrentado a las recetas neoliberales a través de la institucionalización, tomando como fundamento la carta magna de cada región. Así, queda establecido en la Constitución de Bolivia donde, por ejemplo, se le otorgan los “Derechos de las Naciones y Pueblos Indígenas Originarios Campesinos” (artículos del 30 al 32), acompañados de un conjunto de principios y valores basados en la convivencia de los pueblos ancestrales y orientados hacia la búsqueda del *vivir bien*; con justicia y equidad en el otorgamiento de beneficios económicos, educativos, sociales, jurídicos, políticos y culturales de los habitantes de estas tierras, reivindicando su quehacer civil, político y económico.

Se puede decir que, en América Latina, estos dos países lideran una alternativa que ha dejado atrás las políticas neoliberales para hacerle frente al reto histórico de construir un estado social comunitario donde se integran principios

de vida y convivencia ancestral, con implicaciones prácticas que dignifican la vida familiar y comunitaria, “*para que nunca más seamos excluidos*”, tal como lo señala la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia (2008).

Refiriéndose a la participación, la Ley Orgánica de Participación Ciudadana ecuatoriana la define como

un derecho de las ciudadanas y ciudadanos, en forma individual y colectiva, de participar (ser parte de, incidir) de manera protagónica en la toma de decisiones, planificación y gestión de los asuntos públicos, y en el control popular de las instituciones del Estado y la sociedad, y de sus representantes, en un proceso permanente de construcción del poder ciudadano.

Esta manera de “*ser parte de*” en todos los asuntos de interés público queda institucionalizada como un derecho humano fundamental en el artículo 04 de la Ley Orgánica de Participación Ciudadana ecuatoriana, para garantizar el ejercicio de los derechos de participación en los asuntos inherentes al control social, rendición de cuentas, transparencia y lucha contra la corrupción, atendiendo las demandas de los y las ciudadanas, organizaciones sociales, colectivos, pueblos y nacionalidades.

Con estas breves referencias, doy cuenta que estamos asistiendo a nuevos tiempos en América Latina y así lo señala Vleugels (2011), citado por Bandeira. (2013, p. 8)

Para tratar de fomentar la participación ciudadana en los asuntos públicos, los gobiernos de América Latina han llevado a cabo esfuerzos considerables por mejorar la transparencia de la información pública y por establecer nuevos mecanismos de participación en la elaboración de políticas públicas, fundamentalmente a nivel municipal. Respecto a lo primero, Belice, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Perú, Rep. Dominicana y Uruguay disponen actualmente de leyes nacionales de acceso a la información pública, la gran mayoría de ellas aprobadas en la última década... (p.8)

Es por ello que, actualizándome con la realidad, parafraseando a Zubiri, (1995, p. 44), me deje poseer por ella para hacerla mía. Esto, solo es posible apropiándonos de la alteridad que la realidad nos ofrece como esencia abierta. Esta, en tanto que esencia abierta, desborda sus contenidos dados, abriendose en una dinámica rebosada que mueve a la inteligencia para que ésta renueve ese dinamismo en el cual ella misma está inmersa. Evidentemente, no se trata, en

este trabajo, de asumir la realidad en lo puramente intelectivo, sino articulada con lo que sentimos como seres humanos al sumergirnos en ella.

En el caso venezolano, estamos asistiendo a tiempos de crisis y para vivir la crisis el sujeto- pueblo organiza contrapoderes. Coincido con Negri. (2006), en la posición de estar consciente que *organizar contrapoderes* no es afirmación de activismo y voluntarismo”, porque:

El contrapoder es una estructura que se erige... son ejemplos manifiestos de un contrapoder operando desde la misma sociedad mediante prácticas de resistencia ...en los cuales la población se autoorganiza con el fin de resistir a los poderes establecidos. A pesar del alcance local de estas luchas, ellas constituyen una muestra de descontento creciente de la sociedad con un modelo socio-económico que se expande y legitima sin contrapeso ideológico... En Contrapoder partimos de una premisa: no hay poder bueno. Ni de Estado ni de mercado. Quienes tienen poder, tienden a abusar de él. Y por eso deben ser controlados. En beneficio de la libertad e igualdad real de todas las personas. (p.108)

El suelo venezolano, nos muestra un contexto polisémico donde se desarrollan circunstancias histórico-culturales en las que emergen y se configuran nueva ciudadanía a través de prácticas sociales, situada en espacios públicos. Para Arendt. (2005:71), “*Un espacio público es necesario como lugar reservado a la acción, lugar de autenticidad en el que el individuo logra, a través de una participación que es ante todo comunicación, confrontarse a otras opiniones y proyectos*”. En Venezuela, en estos espacios están emergiendo subjetividades políticas capaces de subvertir circunstancias sociales, a partir de la dinámica de sus comunidades de manera espontánea, en algunos casos sin confrontaciones de proyectos, pero, si de lucha social, política e ideológico. Este movimiento me parece positivo, pero la dificultad está en que, muchas veces, tales prácticas, desvirtúan el proceso de participación hacia las individualidades como fundamento de la potencia ontológica y no como un proceso en su riqueza de diversidad de arreglos sociales y de solidaridad económico, político y cultural.

Dicho, en otros términos, el poder ciudadano, en construcción, puede desvirtuarse en prácticas de provecho individualista y abusar del poder imponiendo a otras congéneres, prácticas que contradicen el ideal de un ciudadano cívico. En el caso de Venezuela, las prácticas que realizan los llamados “bachaqueros”, y otros traficantes de la economía de manera inescrupulosa, los cuales desbordan un ejercicio ilegítimo de su poder imponiendo a otros a decir de Foucault

(1984)² “...su fantasía, sus appetitos, sus deseos...” y “utilizan ese poder para abusar de los otros”, pero al mismo tiempo considera el citado filósofo —recuerriendo a los principios de los filósofos griegos—, que este hombre a su vez “...es un esclavo de sus appetitos”, es un tirano no solo con el otro sino consigo mismo porque ejerce un poder de deterioro moral y social de su misma persona.

Así, la realidad social venezolana, se vive a partir de hechos cotidianos de intolerancia y violencia; no solamente, de manera presencial sino a través de las redes sociales y otros medios de comunicación; donde basta con expresar tus diferencias, con respecto a los acontecimientos políticos que ocurren, para que ese otro igual a ti, que expresa su pensamiento, sea acosado, maltratado y vilipendiado sin ninguna contemplación. El maltrato se hace presente ante tanta humillación; también, en los altos índices delictivos que informan los medios de comunicación. Ciertamente, existe una clara situación de incertidumbre social, que se vislumbra como un proceso de compleja solución entre quienes dicen defender una ontología de la paz y caen en provocaciones y quienes exhiben la bandera de una ontología de la guerra, siguiendo lineamientos foráneos de manipulación y controversia. Por lo que el espacio público, como lugar de comunicación, va perdiendo su esencia como posibilidad de construcción colectiva de ciudadanía.

Desde esta perspectiva, la relación comunidad-comunicación-participación, se interpreta con lógicas diferentes, que van desde grupos sociales que se organizan en las comunidades más o menos estables, provocando efectos en las prácticas políticas y las formas de organización de las comunidades con bajos recursos, las cuales demandan inclusión y nuevos modos de ejercicio de lo político más contundentes. Una dinámica que genera también su impacto en los ámbitos sociales, familiares y culturales.

En esta medida, la discusión y la acción se polariza entre quienes están de acuerdo con las políticas públicas emitidas por el Estado y buscan evitar ser subsumidos por el capitalismo global y quienes se oponen o resisten a ellas argumentando que la economía se hunde ante las decisiones asumidas por el actual gobierno. Esto supone un cuestionamiento a las concepciones de las nuevas prácticas comunitarias para la obtención de alimentos, medicamentos y otros productos de la cesta básica que van desde largas filas en los establecimientos comerciales, la comercialización —por parte del ciudadano común—, de los productos a elevados precios a través de las redes sociales y de manera directa, hasta la venta en clandestinidad de productos desaparecidos de los anaquelos

² Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la Revista Concordia 6 (1984) 96-116.

comerciales. Todos obedeciendo a la ley de la oferta y la demanda económica. Así, se construyen implicaciones prácticas de un neoliberalismo en tanto:

...orden hegemónico capaz de consolidar el metabolismo social del capital...capaz de fundar y sostener un determinado conjunto de relaciones y reacciones laborales, comerciales, productivas, financieras y sociales (y también culturales), ocurridas al interior de un patrón económico siempre a favor de unos pocos, en detrimento de una mayoría... (Serrano, A. 2015, p.17).

Paralelo a las circunstancias anteriormente descritas, referidas a la situación socioeconómica-política ocurrida en tierras venezolanas, están emergiendo en el seno de las comunidades liderazgos espontáneos a partir de movimientos sociales y otros modos de participación organizada por el estado (Consejos Comunales, Comités Locales de Abastecimiento y Producción), para enfrentar la arremetida económica y la escasez.

De tal manera que esto ha obligado a los representantes gubernamentales a producir un fenómeno de asentamiento territorial basado en la posición económica de los habitantes, al momento de asistirlos con los programas de alimentación. Esta situación es contraproducente, sobre todo si habitamos en un espacio geográfico donde la mayoría de sus habitantes son de clases sociales menos favorecidas económicamente. Por lo tanto, salen beneficiadas algunas zonas, mientras que otras de extrema pobreza quedan al margen, por ubicarse en una zona territorial, catalogada como de elevados recursos.

Estas perspectivas, nos dan cuenta de un proceso en permanente construcción tanto del territorio, el espacio, la cultura, las subjetividades y las identidades. En este sentido, coincido con Marcus, cuando señala que: “*la identidad es histórica y situacional al mismo tiempo*” (2011, p. 108). Dicho, en otros términos, las identidades son cambiantes, se transforman constantemente y están llenas de historicidad. En otras palabras, la identidad, es un proceso que implica relación con el otro, en un contexto cultural y momento histórico determinado por lo que se constituye en dinámico, relacional y dialógico.

Pero, en esa construcción, se hace necesario precisar, que las diferencias emergentes en dichos procesos están permeadas por relaciones de poder que no obedecen meramente a lo local, sino que tenemos que aprender a leer lo local coligado con la dinámica del norte-global para de esta manera mirar lo imperial y lo local como elementos de un proceso histórico donde se desarrollan diferencias. Se trata, entonces, enfrentar el desafío de aprender a pensar complejo

como diría Morín (2001, pp. 63-74), y esto pasa por reconocer lo local no como opuesto a lo global sino como caras de una misma moneda que se fusionan en procesos circundantes y permiten la construcción en la comunidad de nuevos anclajes identitarios, ante una realidad cambiante, donde lo nuevo e inesperado están latente, asumiendo al mundo, a la vida y al sujeto.

En la participación, entra en escena el género femenino, con nuevos modos de subjetivación femenina asumiendo protagonismos y liderazgos sin asignación de ninguna autoridad política gubernamental; lo que nos hace pensar que la identidad en esta nueva realidad comunitaria, está atravesada por un orden de género. En el caso de las largas filas para abastecerse de los productos necesarios para el ejercicio de la vida y en la organización de los Consejos Comunales Locales, es siempre la mujer quien alza su voz solicitando orden y justicia que cada ser humano, que participa, merece; es siempre quien ordena y dirige la manera de organizarse.

Ciertamente, quienes las adversan van señalando ciertos “habitos” identitarios referidos a la manera de expresarse, de vestir, formas de apariencia personal que a veces son rechazados y discriminados. La estructura socioeconómica de cada comunidad se hace evidente con sus efectos diferenciales sobre el proceso de participación comunitaria en sí mismo que, al parecer, no está favoreciendo a las clases sociales que, históricamente, han tenido “mejor posición económica”. Su identidad deriva de las nuevas luchas sociales.

Lo cierto es que las condiciones que va adquiriendo la participación en el seno de las comunidades está cambiando y se está convirtiendo en una salida emergente, tanto para las familias de mayor adquisición económica como para las familias de escasos recursos económicos. El punto de tensión entre estas polaridades, estriba en sus necesidades. Para los primeros, puede ser calificada como una participación de subsistencia en tanto ayuda a equilibrar la economía en sus hogares; mientras que para las clases de menores recursos constituye una participación de resistencia pues le permite la supervivencia mediante el suministro de algún producto alimenticio para el sostén de su familia. Dice Negri (2006:19), que las masas están inventando una nueva racionalidad, basada en un nuevo concepto histórico de clase como resultado de las luchas cotidianas proletarias y que este ha de ser “*Un concepto que corresponde a la complejidad, a las diferencias y a la multiplicidad de las luchas y a los comportamientos. Un concepto que exprese una racionalidad adecuada a las contradicciones que determinan su hacerse histórico*”. Asimismo, la situación económica que ahora enfrenta Venezuela, está significando para algunos ciudadanos ruptura de las “lealtades”, ausencia de solidaridad, mezquindades; pues el proyecto sociopo-

lítico y económico de cada familia es resguardar lo poco que consiguen para su grupo familiar.

Formación para la participación en clave ética

Lo primero, y quizás más notable, es el hecho de que la participación nunca ha sido un tema académico permanente en el currículo escolar venezolano. Tampoco, la participación puede presentarse en la educación escolarizada como tema episódico. Al contrario, tiene que ser práctica constante que todos los actores hagan praxis de manera consciente, reflexiva y comprometida. Con más razón en la efervescencia de los tiempos actuales, no podemos academizarla y convertirla en un fenómeno aislado, pues sería desnaturalizarla de sus espacios públicos abiertos.

Las palabras iniciales del párrafo anterior, pueden ser un hecho positivo en lo que quiero proponer pues la participación es una actividad de la calle, de la casa, pero ante todo es una actividad pública hoy día, abierta a todos los ciudadanos y si queremos construir teorías para la participación basadas en una formación en clave-ética tendremos que buscar su esencia efectuando una gran religazón entre la vida y la escuela y ésta, obviamente, tiene que dar espacio al debate ciencia-vida, donde los problemas de la vida, de los procesos reales sirvan para comenzar a desarrollar un pensamiento crítico basado en el trabajo colectivo y creativo.

Así pues, que el lugar, por excelencia, para el sujeto aprender acerca de los asuntos de la participación lo constituyen las esferas públicas de las comunidades. Sin embargo, en el seno de nuestras comunidades, aparentemente, la participación asume una condición de subsistencia y no una reflexión al servicio del deseo de procurar el bien, para vivir mejor.

El principal significado que tiene la participación, en los tiempos actuales es el aprender a vivir mejor en tiempos de crisis. No se trata, sin embargo, de una reflexión para despejar solo nuestro camino de manera individual con la pretensión de vivir mejor. Dicho así, estamos separando la reflexión-ética de la participación y para las ciudades griegas no existía esa separación. Para el bien vivir es necesario participar desde una visión reflexiva. Participar y vivir bien para los griegos era algo equivalente. Participar en la cosa pública, para los griegos, era un imperativo impuesto por la vida y a los que todo hombre libre estaba convocado.

La participación activa nos proporciona la posibilidad de una vida más plena, una vida generadora de un mayor sentido. Participar, expresa, por tanto, un compromiso con la vida. Pero no puede respaldarse con intereses particulares

y singulares. La participación tiene que volcarse a las esferas públicas. Participar activamente en la solución de los problemas de la cosa pública implica, también, demostrarle a los demás un camino de vida diferente. La disposición a involucrarse en las esferas públicas se traduce, en el nuevo sujeto político, en parte de su compromiso y responsabilidad con la vida. Entonces, ¿Desde dónde puede construirse la participación como potencia ético política del ser humano? En tal sentido, destaco las siguientes prácticas, que nos ubican en la idea de una formación para la participación en clave ética:

a) Práctica de libertad

En la dinámica, ya discutida, que se viene gestando en el seno de las comunidades, también se fortalece un saber político separado del saber académico, con el cual las personas, se empoderan de un saber-hacer como centro de una lucha social, en la cual se busca beneficiar las clases sociales, históricamente, invisibilizadas. Este saber político, que ahora asumen las clases sociales soterradas, al decir de Foucault. (1979:33), lo constituyen el “*conocimiento de su condición, memoria de sus luchas, experiencias de estrategias. Este saber, ha sido un instrumento de combate de la clase obrera y se ha elaborado a través de este combate*”. En esta dinámica aparecen sujetos comunitarios, que asumen la voz de mando, bien sea por poseer formación académica, una buena retórica, dinamismo para gestionar acciones o, sencillamente, por ser figuras reconocidas por su moralidad e idoneidad dentro de las comunidades. Por lo que usan sus conocimientos como instrumento de combate elaborando estrategias de trabajo y lucha instituyendo un ethos comunitario de construcción de haceres y saberes propios.

Atendiendo lo anteriormente expuesto, la propuesta germina en la idea de promover en el seno de las comunidades prácticas éticas a partir de las heterogéneas conmociones sociales, en el retorno de las experiencias cotidianas para comprender sus significaciones, lo que Maffesoli. (2004:16) llama “*dinámicas polisémicas*”. Esto es “*Paradojas, dinámicas contradictorias, movimientos subterráneos que hierven en su localidad, en su misma sociedad...La Paradoja es la marca esencial de los momentos cruciales y de los cambios históricos propia de la comunidad*”.

Estas reflexiones encuentran eco en las palabras que el mismo Maffesoli, (1997:11 y 110), esgrime en otra de sus obras tituladas Elogio a la Razón Sensible, cuando señala que, “*...no hay que rechazar nada de lo que se ofrece a la vista ni de lo que se ofrece a la vida*”. La polisemia de la vida brinda una pluralidad de acontecimientos triviales, anecdóticos e imaginarios que tienen que

ser develados, prestándole atención al presente vivido y a la carga de imaginario que todo esto abona. Esto invita a ajustarse a las cosas mismas, a hacer y decir lo que se tiene que decir, en el aquí y en el ahora. A describir, interpretar, comprender y conocer las formas sociales sin menoscabo ni sacrificio del espíritu.

Se trata, entonces, de atender la base de los fenómenos, el subsuelo de lo que germina y la efervescencia de la acción social. A esto se refiere, el citado autor, cuando plantea las nociones del “*formismo*”, en cuya teoría valora la reunión de “*... los contrarios y favorece así un sentido que se consume en actos, que no se proyecta, que se experimenta en el juego de las apariencias, en la eflorescencia de las imágenes, en la valorización de los cuerpos*” (Maffesoli, 1997: 113), de esta manera destaca la necesidad de asumir la interpretación de la vida social considerando lo que es, destacando la apariencia de lo que sucede, eso que la academia desdeña y que, de alguna manera, expresa la intensidad de una existencia.

Ante tales exigencias, lo que se quiere, y con la referida urgencia, es constituir una formación de lo humano, de lo sensible, de lo social, para reinventar otro modo de ser humano, otra mirada de compromiso que involucra lo que Freire (2006:17) llama la ética *universal del ser humano*. Esto es la ética que:

...condena la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano, que condena acusar por oír decir, afirmar que alguien dijo A sabiendo que dijo B, falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar el sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente, hablar mal de los otros por el gusto de hablar mal.

Indudablemente que como seres humanos estamos permanentemente expuestos a la trasgresión de la ética, pero eso no nos niega hacer como educadores todo lo que podamos hacer a favor de la formación de un sujeto para la eticidad. Un sujeto de ruptura con lo establecido que nos opreme, un sujeto de búsqueda, sujetos históricos transformadores, ante una realidad cada vez más sometida a una ética del mercado capitalista a nivel mundial.

De ahí, la importancia de considerar a las comunidades, como lugares de formación del sujeto político; porque solo desde ahí se puede como dice Montalvo (1999:17), “*reconsiderar conceptos que le dan sentido e intencionalidad al ser humano*”; además de otras categorías de análisis que están emergiendo y

en las cuales se aboga por un cambio en la producción de los saberes, plantear los problemas en términos, como dice Maffesoli, (2001:166), *de relaciones “... Relación con los otros, relación con el mundo, relación con el entorno...relación con el destino...”*, desde los cuales pueden abrirse nuevas visiones éticas donde se busque integrar el ser humano trascendentalizado por el humanismo moderno, fomentando prácticas de formación comunitaria desde sus lugares de convivencia, lucha y batallas.

Las prácticas formativas *perse*, tienen naturaleza ética, por ser una práctica específicamente humana. Es este, precisamente, el lugar donde se articulan la ética como responsabilidad, tal como señala Lévinas. (1997, p. 89), refiriéndose al otro como palabra clave de su pensamiento.

...el rostro es la expresión del encuentro con el otro, es su manifestación sin intermediarios, cara-a-cara; el otro habla en su rostro y esto es un lenguaje anterior a las palabras...donde el otro está por sobre mí; donde el otro es usted- que sorprende, sobrecoge y llama a la responsabilidad...

El rostro es una categoría ética que brinda la posibilidad humana de dar prioridad al Otro por encima del yo. Esta visión del otro como rostro que me enfrenta sin intermediarios, me hace reconocer que el otro está a mi lado y que, gracias a él, yo también me constituyo. Es decir, es una relación de cara a cara, de proximidad y de responsabilidad y no de sometimiento y sumisión y mucho menos una mirada de conocimiento o percepción y esto tiene que estar presente en los encuentros de formación comunitaria.

En otras palabras, se apuesta por una formación ética donde se desplieguen dispositivos pedagógicos en relación de alteridad, que lleven a pensar lo educativo desde una dimensión de atención dialógica donde entienda que el otro,

...Es otro en tanto que otro, no a partir de lo que nosotros ponemos en él. Es otro porque siempre es otra cosa que lo que podemos anticipar, porque siempre está más allá de lo que sabemos o de lo que queremos o de lo que esperamos. (Larrosa, 1998, p. 66)

Es decir, es otro que reflexiona, siente, se emociona, piensa, propone, construye y actúa integrando términos opuestos, acentuando su otredad, en tanto, singularidad diferente e inesperada. Tal ideal implica, un replanteamiento ético de la práctica formativa, donde se asuma la pluralidad de condiciones de

todos los involucrados, considerando la individualidad de cada uno, sin uniformidades preestablecidas; donde cada ser exprese su propia identidad. Esto abre espacios educativos comunitarios, para enfrentar el desafío de una formación Otra; para confrontar los retos, incertidumbres, resistencias, diferencias, inquietudes, cuestionamientos y una nueva sensibilidad donde se asuma las heterogeneidades y especificidades de la vida social en su totalidad. Me estoy refiriendo, a una formación ética, que privilegie la relación entre los saberes populares, el conocimiento y la vida humana, recuperando el silencio, el cuerpo, la palabra poética, la generosidad, la pregunta por el otro y el libre pensamiento.

b) Práctica de subjetividad

El descubrimiento del concepto de “subjetividad”, es interpretado por Hegel como un momento absolutamente necesario para la realización plena de la libertad, el desarrollo y la perfección del espíritu, en tanto que, hace que el ser humano evolucione hacia una conciencia de sí mismo cada vez mejor, en busca de la libertad. Para Foucault. (1984:260), “*La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexionada que toma la libertad,*” lo que hace que el sujeto humano alcance su propio dominio, de ahí la importancia de ocuparse de sí. Es necesario detenerse aquí, para tratar de explicar con Michel Foucault (1994, p. 35), estas últimas palabras.

... preocuparse por uno mismo implica que uno reconvierta su mirada y la desplace desde el exterior, desde el mundo, y desde los otros hacia sí mismo. La preocupación por uno mismo implica una cierta forma de vigilancia sobre lo que uno piensa y sobre lo que acontece en el pensamiento. En tercer lugar, designa también un determinado modo de actuar, una forma de comportarse que se ejerce sobre uno mismo, a través de lo cual uno se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica, se transforma o se transfigura. Y, en cuarto lugar, implica...un corpus que define una manera de ser, una actitud, formas de reflexión de un tipo determinado de tal modo que, dadas sus características específicas convierten a esta noción en un fenómeno de capital importancia, no solo en la historia misma de la subjetividad, o, si se prefiere, en la historia de las prácticas de la subjetividad.

Me parece que en el texto de Foucault surge la cuestión de que el sujeto regrese su mirada en sí mismo, inspirado en el mandato griego del famoso oráculo de Delfos “*conócete a ti mismo*” que en la Antigüedad Clásica estaba ligado al precepto de la inquietud de sí, de atención a uno mismo, y por eso se asocia con el cuidado u ocupación de sí, que tiene como fin la transformación

del sujeto. De ahí que, con la postura del citado filósofo, interpreto que desplazar la mirada desde la exterioridad hacia sí mismo significa estar al tanto de cómo realmente somos, qué emociones, pensamientos, limitaciones y reflexiones nos embargan en nuestras proyecciones de vidas para actuar en consecuencia. Implica también reflexiones y acciones que uno ejerce sobre sí, en nuestros actos para purificar y cambiar aquellas que pudieran hacer-nos daños en nuestro accionar de vida.

En este sentido, una formación en clave-ética para la participación en los espacios comunitarios, tiene que concebir la formación mediante prácticas decididas por el mismo sujeto; dónde cada ser humano haga germinar de sí mismo sus acontecimientos de vida y su reflexión con las cuales busquen transfigurar su mundo interior, haciendo de su vida una obra de arte. Lo que Foucault denomina “técnicas de sí” o “tecnologías de sí”. Obviamente, se trata de reconocer nuestra subjetividad, pero en sinergia con un sentido comunitario para poder establecer vinculaciones con otras conciencias, con otros rostros, concientizando-nos mutuamente acerca de la realidad de los semejantes para constituirnos en persona entre personas a través del intercambio de sentidos.

Esto implica, a su vez, encaminarse con ciertos principios que son a la vez verdades y prescripciones. Cuidar de sí es equiparse de estas verdades: es ahí donde la ética está ligada al juego de la verdad, en las diferentes culturas. En esta discusión asumo el concepto de cultura que Heidegger. (1996, p. 1), plantea en su ponencia denominada *La época de la imagen del mundo*, al señalar:

Así pues, la cultura es la realización efectiva de los supremos valores por medio del cuidado de los bienes más elevados del hombre. La esencia de la cultura implica que, en su calidad de cuidado, ésta cuide a su vez de sí misma, convirtiéndose en una política cultural.

Esos “supremos valores”, en virtud de los “bienes más elevados del hombre” se encuentran jerárquicamente superiores a cualquier otro contenido cultural. Son los ideales que una sociedad, comunidad, o sujeto humano decide constituir como sus máximos orientadores en su hacer, conocer y convivir. Los valores son considerados normas abstractas y de tipo abierto que orientan la producción e interpretación de las demás normas, fijando criterios de contenido para otras normas y por tanto prevalecen sobre los principios y sobre las reglas.

Se entiende, entonces, el proceso de formación como una tarea singular en cada sujeto. La formación es un proceso y, en ese transcurso, el ser humano

se desarrolla, se forma y humaniza desplegando desde su interioridad libre y expresivamente, su propia espiritualidad mediante el cultivo de la razón y la sensibilidad. Por lo tanto, el proyecto de formación ha de coincidir con la definición de su subjetividad y de las intersubjetividades en las interacciones sociales que se provoquen, ejercitando un poder que ha de empezar por sí mismo y a partir de ahí direccionar el poder hacia los demás, porque un sujeto que cuida de sí

...se sabe ontológicamente lo que se es, si se sabe también de lo que es capaz, si se sabe de lo que es ser buen ciudadano en una ciudad, de lo que es ser dueño de una casa en un aikos, si se sabe cuáles son las cosas de las que se debe dudar, si se sabe lo que es conveniente esperar y cuáles son las cosas, por el contrario, que deben serle completamente indiferente, si sabe, en fin, que no debe tener miedo de la muerte, pues bien, no puede en ese momento abusar de su poder sobre los otros. No hay peligro... (Foucault Michel. 1984).

La idea no es, únicamente, transformar la vida interior del sujeto humano en un imperio, como una posibilidad estética, al estilo romántico. Es más bien una construcción existencial que se desarrolla en los procesos de subjetivación, donde el énfasis estará dado a los «nuevos comienzos», tal como lo sugiere la filosofía de la natalidad de Arendt, H. (2005)

... es como un segundo nacimiento y a esto nadie nos obliga ni nos condiciona...su impulso surge del comienzo... y al que respondemos comenzando algo nuevo por nuestra propia iniciativa. ...es un comienzo, no es el comienzo de algo, sino de alguien que es un principiante por sí mismo... como todo comienzo es pasmoso e inesperado...lo nuevo siempre aparece en forma de milagro... (p.209)

Es decir, se abre la posibilidad para flexionar la formación como brote, como *poiesis*, esto es, como lo señala Sócrates en diálogo con Diotima en el banquete, obra de Platón. (2008:341) “*la causa que hace que una cosa, sea la que quiera, pase del no-ser al ser...*” Estoy refiriéndome, a un proceso creativo que se conjuga con el conocimiento, en tanto, apropiación de la potencialidad de juicio reflexivo-sensible.

Esta mirada de la formación nos permite renovarnos con cada nacimiento singular en lo que emprendemos y, para todos los nacimientos plurales que pueda nutrir el acontecimiento del pensar para el ejercicio activo de la libertad. Así, la formación se nos dibuja como tarea apasionada en el tiempo, para el cuidado

amoroso, de renovación de un mundo común y plural. Como dice Foucault. (1984:258). se trata “*de un ejercicio de sí sobre sí por el cual uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser*”. Desde esta mirada, la formación constituye el cultivo permanente de los procesos subjetivos e intersubjetivos del ser humano.

Conclusiones

La importancia de realizar este trabajo de investigación, a partir de mis propias circunstancias, ha sido orientada por la postura de Zemelman. (2010:356), cuando afirma:

El problema de los sujetos sociales no puede desvincularse de las cuestiones básicas del conocimiento social. Por una parte, por las circunstancias de que ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto; y de otra, que, a pesar de la importancia de éstos, enfrentamos grandes dificultades para comprenderlos en toda su complejidad.

En la construcción de esta teoría, como sujeto pensante y sintiente me he apropiado de mi realidad, en tanto, expresión de lo aparente y lo esencial, potenciado por el encuentro con los fundamentos ontológicos, para provocar la translación realidad-pensamiento en mis contextos de vida. Esto, permitió potenciar mi reflexión, hacia la transformación de lo real aparente a través de la idea de una formación ética de la participación en la dinámica del desarrollo histórico-económico-social-ideológico y político que hoy vive Venezuela.

Lo expresado hasta ahora, se presenta en el marco de las consideraciones que Pérez y Alfonso (2017, p. 108), expresan cuando afirman que “*...lo importante es el acercamiento a las esencialidades a través de formas discursivas que engendren una respuesta cuestionadora que se traduzca en la necesidad de problematizar la realidad desde otros sistemas de significación.*” Postura que si la ponemos en sintonía con lo expresado por el escritor y aviador francés Antoine de Saint-Exupéry “*Lo esencial es invisible a los ojos*” . (p.95), nos proporciona una lectura diferente de los procesos de transformación comunitaria para la participación. Pues, no podemos conformarnos con sólo mirar la apariencia de los acontecimientos y circunstancias sino, que tenemos que investigar en profundidad para conocer la realidad y las singularidades de quienes

intervienen liderizando los procesos de transformación social, basados en la participación comunitaria.

El tiempo que dediquemos a la formación ética para la participación del ser humano, en primer lugar, ha de estar dirigida al desarrollo, análisis y reflexión de la efervescencia social desde diferentes y nuevas concepciones del poder. Un poder como dice Hobbes, T. (1588-1679), en el capítulo 10 de su obra el Leviatan. (2003), se deje filtrar por el mayor de los poderes humanos: “*el que se integra con los poderes de varios hombres unidos... o el de un gran número de personas, cuyo ejercicio depende de las voluntades de las distintas personas particulares...fuerzas unidas*”, aquí lo esencial está dirigido a la unión, al trabajo en conjunto, a la solidaridad de los sujetos sociales. Pero, en el entendido, que lo esencial estará en el transificado de lo humano.

En segundo lugar, advierto la necesidad de anclar la formación ética de la participación en la cultura del diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad social, económica y étnica, para articular las acciones participativas y lo humano, en el ser y saber hacer del sujeto comunitario, elementos que implican la formación de un ser humano capaz de vivir en relación de alteridad.

Esta será la fortaleza en el desafío de una ontología subversiva donde se asuma la formación-ética para la participación en el epicentro de la efervescencia de la vida vivida; enfrentada a los retos, resistencias, diferencias, inquietudes y cuestionamientos y a una nueva sensibilidad donde se asuma las heterogeneidades y especificidades de la vida social en su totalidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antoine de Saint-Exupéry. **El Principito**. México D.F. Ediciones Suromex, S.A.
- Arendt, Hannah. (2005). **La Condición Humana**. Paidós Ibérica, S.A. Barcelona. Traducción, Ramón Gil Novales. 1º Edición en la Colección Surcos, 2005
- Bandeira, Pablo. (2013). **El fortalecimiento de las Instituciones Públicas en América Latina: situación actual y retos**. Instituto Universitario de Estudios Europeos. Universidad de San Pablo. Serie CECOD. N° 21. CEU-Ediciones. Madrid.
- Bigott, Luis A. (2010). **Hacia una Pedagogía de la Desneocolonización**. Caracas. Fondo Editorial IPASME.
- Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. (2008). Estado Plurinacional de Bolivia.
- Dussel, Enrique. (1996). **Filosofía de la Liberación**. Bogotá. Nueva América.
- Freire, Paulo. (2006). **Pedagogía de la Autonomía. Saberes Necesarios para la Práctica Educativa**. México. Siglo Veintiuno Editores.
- Foucault, Michel. (1979). **Microfísica del Poder**. Ediciones de La Piqueta. Madrid.
- Foucault Michel. (1984). **La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad** (diálogo con H. Becker, R. Fornet-, 20 de enero de 1984). Consultado el 18 de septiembre de 2017 en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>.
- Hartmann, Nicolai, (1986). **Ontología**. Fondo de Cultura Económica. México.
- Heidegger, Martín. (1994). **Habitar, construir, pensar**, conferencias y artículos, Barcelona. Consultado el 15 de agosto de 2018 en: <http://www.geoacademia.cl/docente/mats/construir-habitar-pensar.pdf>.

- _____. (1996). La época de la imagen del mundo Versión castellana de Helena Cortés y Arturo Leyte. Publicada en Heidegger, M., **Caminos de bosque**. Madrid, Alianza, Serbal. Consultado el 10 de julio de 2017. En: http://www.fadu.edu.uy/estetica-diseno-i/files/2015/08/heidegger_epoca_imagen_mundo.pdf
- Hobbes, Thomas (1588-1679). **Leviatan**. 2003. Buenos Aires. Editorial Lozada.
- Larrosa, Jorge. (1998). Uno más uno igual a otro. Meditaciones sobre la fecundidad. **Relea**. Revista Latinoamericana de Estudios Avanzados. Caracas. N° 5: (59-78).
- Ley Orgánica del Consejo De Participación Ciudadana y Control Social**. República del Ecuador. Asamblea Nacional. Registro Oficial Suplemento 22 De 09-Sep-2009 Ultima Modificación: 26-Oct-2010 Estado: Vigente.
- Lévinas, Emmanuel. (1997). **Totalidad e infinito**. Salamanca. Ed. Sígueme.
- Negri, Antonio. (2006). **Fabricas del Sujeto/ Ontología de la Subversión**. Madrid. Lavel S.A.
- Maffesoli Michel. (2004). **El tiempo de las Tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmodernas**. México. Siglo veintiuno editores, S.A de CV.
- _____. (2001). **El Instante Eterno. El Retorno de lo Trágico en las Sociedades Posmodernas**. Traducido por Virginia Gallo. Buenos Aires. Espacios del Saber.
- _____. (1997). **Elogio de la Razón Sensible. Una visión Intuitiva del mundo Contemporáneo**. Barcelona. Paidós Estudio.
- Marcus, E. (2011). **Cuestiones sobre identidad**. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. ISSN 1887 – 3898. Vol.5 (1). Consultado el 20 de marzo de 2018. En: file:///C:/Users/Usu
- Morín, Edgar. (2010). Método I. **La naturaleza de la Naturaleza**. Madrid. Ediciones Cátedra.

- _____. (2001). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona. Editorial Gedisa.
- Ortega y Gasset, José. (1914). **Meditaciones del Quijote**. Madrid. Publicaciones de la Residencia de Estudiantes.
- Platón. (2008). **El banquete o del amor**. En: Diálogos, Vol. III. Gredos. Madrid.
- Serrano, Alfredo. (2015). **América Latina en Disputa**. Fundación Editorial el Perro y la Rana. Caracas.
- Pérez, Enrique y Alfonzo, Norys. (2017). **Hermenéutica de la Construcción de Teoría en el Espacio Educativo**. Universidad de Oriente. Cumaná.
- Wolff, Christian (1679-1728). **Filosofía primera u Ontología** (1730). Consultado el 18 de enero de 2017. En: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/w/wolff_christian.htm
- Zemelman, Hugo. (2010). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible POLIS. **Revista de la Universidad Bolivariana**, Chile. Volumen 9, Nº 27. (355-366)
- Zubiri, Xavier. (1995). **Estructura Dinámica de la Realidad**. Madrid. Colección: Obras de Xavier Zubiri.

Ética, política y educación: una creatividad transcompleja para descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano (Ethical, political and education: a transcomplex creativity to decolonize the thought of the subject nostroamericano)

Recepción del artículo: Julio 2018
Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Arquimedes Márquez¹

RESUMEN

Este artículo está concebido con el propósito de presentar al yo-otro un diálogo transverso, que asume ética, política y educación como una creatividad transcompleja para descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano, actividad que presenta escenarios de transversalidad para enriquecer el pensar-saber-hacer del pensante latino y con ello, contribuir a la independencia y liberación de los pueblos de la Patria Grande, lo que permite expresar la conclusión de que podemos asumir la propuesta como una actividad para ayudar a enriquecer el saber y con ello estimular la búsqueda de la libertad necesaria del sujeto latino. Aquí no se presenta una disyunción apórtica entre lo cualitativo y lo cuantitativo sino una conjunción la cual abre caminos para relacionar lo concreto de la propuesta y con ello, posibilitar la libertad e independencia de la Patria Grande. El mismo se inserta en la línea de investigación: Política, ética y educación: replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas.

Palabras clave: Ética, política y educación. Transcomplejidad, descolonización. Sujeto nuestroamericano

¹ Profesor de Educación Matemática. Magister en Educación Abierta y a Distancia. Doctor en Educación. Miembro de la Red de Investigadores Transcomplejos. Docente de la UBV-Misión Sucre. Estudiante del Postdoctorado de la UNESR. Correo-e arquimedesn4@gmail.com

ABSTRACT

This article is conceived with the purpose of presenting to the other self a transverse dialogue, which assumes ethical, political and education as a transcomplex creativity to descolonize the thinking of the American subject, activity that presents transversality scene to enrich the thinking-knowing-doing of the thinking latin and with it, contribute to the Independence and liberation of the peoples of the Great Fatherland, which allows expressing the conclusion that we can assume the proposal as an activy to help enrich the knowledge and thereby stimulate the search for freedom necessary of the Latin object. Here is an aporitic disjunction bethween the quelitative and quantitative but a conjuntion which opens paths to relate the concrete of the proposal and thereby enable the freedom and Independence constituent of the Great Homeland it is inserted in the line of rersearch: theoretical rethinking and practical implications.

Keiwords: Etihcal, political and education. Transcomplex, decolonization. American subject

Introducción

Hace más de quinientos (500) años, que en el territorio latinoamericano existen diversas riquezas minerales las cuales han sido codiciadas por invasores de Europa y de los Estados Unidos (EEUU). Consideren a América Latina como su propiedad, incluyendo al sujeto pensante que ha hecho y hace hábitat en la misma, donde este último ha asumido la posición de ética, política y educación como una realidad axiomática de razón única, que actúa de acuerdo al poder invasor de turno y que no ha permitido que los pueblos de la región nuestroamericana hayan podido lograr la liberación e independencia, para con ello, posibilitar un mundo de vida mejor en toda la especie cognoscitiva de la mencionada región.

Pudiéramos expresar que aproximadamente desde el siglo XVII hasta el presente ha existido un modelo de dominación del pensamiento y de la acción, el cual esta soportado en lo tautológico y lo verificable, que ha dado riendas sueltas a lo que se conoce como “modernidad” para que los poderes imperantes hasta el presente hallan logrado que el sujeto nativo consienta la dominación y sumisión como una necesidad de vida, donde la ética, política y educación del invasor juega un papel de primera importancia en tal accionar. Esta última, se ha convertido en recurso de imperio para alienar al pensante en la idea de que

tiene que admitir al invasor como amo y propietario de las riquezas de la región latinoamericana y hasta de su propia vida.

Sin embargo, el nativo del hábitat de la Patria Grande durante esos diversos momentos históricos que le ha tocado vivir, se ha revelado contra el opresor en búsqueda de la libertad necesaria, no le ha sido fácil, y ha tenido que sacrificar muchas de sus generaciones en la lucha que ha presentado al conquistador para lograr la ansiada liberación e integración de los pueblos como en el pasado lo quería el Libertador “Simón Bolívar” y que hasta el presente, no ha sido posible, tomando en cuenta que ética, política y educación son categorías que el usurpador ha venido utilizando de manera separada para dar mayor poder al accionar de la modernidad y al pensamiento disciplinar y con ello, mayor dominio del pensar-saber-hacer del sujeto latinoamericano.

Es importante señalar que es a partir de la segunda mitad del siglo XX cuando el sujeto pensante de la investigación científica, particularmente de la Física, (quien a su vez es sujeto dominador), admite la presencia de unas series de realidades que no pueden ser abordadas desde el marco de la modernidad y que hacen presencia en el mundo de vida del sujeto de la época; realidades que han de ser utilizadas para mantener la dominación del habitante de la Patria Grande y la explotación de los múltiples recursos de la región latina; a ello, no escapa la ética, política y educación asumida como un todo, una relación de categorías que con-forman niveles de realidades transversas y que con-llevan a que se constituya una creatividad transcompleja para descolonizar al sujeto nuestroamericano.

Esta creatividad como hacer de encuentro entre lo dado y el sujeto de pensamiento complejo han de accionar de manera libertaria en la región latina para con ello, posibilitar la descolonización de la Patria Grande. Esta nueva postura de ética, política y educación como creatividad transcompleja y descolonizadora, deberá acercarse a los diversos problemas (que por cusa del invasor) que está viviendo la región latinoamericana y que han contribuido a que se mantenga la acción de dominación particularmente de los EEUU sobre el resto del continente americano. En este sentido, es necesario asumir la libertad como un acto donde la ética, política y educación concebida como tal, desempeñe un papel de primera importancia en la formación del sujeto latino y por ende en su pensar-saber-hacer libertario.

Para la ética, política y educación como creatividad transcompleja en el accionar descolonizador del sujeto nuestroamericano no solamente existe lo material de la región, sino también la visión del mundo cultural latinoamericano que conllevan a nuevas formas de pensar y asumir las realidades, que abran fuentes a

nuevas estrategias para concebir la independencia y la liberación como una realidad del presente-constituyente, de allí que todo intento emancipatorio asume lo cultural y lo ancestral del sujeto latino que ha de irrumpir contra la alienación y sumisión en los procesos de dominación fundamentados en un nuevo modo de pensar para hacer para generar rupturas con las categorías que intentan legitimar el uso del garrote y la zanahoria contra el habitante de la región latina.

Ética, política y educación como creatividad transcompleja para descolonizar al sujeto nuestroamericano ha de forjarse como una expresión de ruptura con la cultura de dominación disciplinaria y positivista. Ha de ser un accionar de justicia que bien pudiera convertirse en un acto-ley de poder emancipador. Debe admitirse un discurso y acción de una ética impugnadora de la política de dominación y que con ello lo educativo y lo disyuntivo. Debe asumirse con un accionar más allá de la disgregación y la arbitrariedad, en tanto posibilite encuentros categoriales que abran caminos de encuentros de los diferentes pueblos de la región latinoamericana para unificar voluntades libertarias y emancipadoras, para repensar la realidad latina hacia escenarios de integración en lo cultural, lo científico, lo académico, lo geopolítico y lo geoeconómico.

Postura señalada que amerita la presencia de un sujeto transformador e irreverente, capaz de producir encuentro consigo mismo y con el otro, con un pensar-saber-hacer y un modo de producción de conocimiento en consonancia con la integración de lo histórico, cultural ,antropológico académico ,científico y educativo para descolonizar el pensamiento latinoamericano desde el marco de lo constituyente en cuanto sea asumida como una posibilidad para reconducir los pueblos al encuentro y la integración para la convivencia y la libertad.

En este caso, es necesario pensar en una nueva concepción de vida del sujeto de la Patria Grande, entendida como un encuentro consigo mismo y con el otro, como desapego con un pensar-saber-hacer y un modo de producción en equilibrio con el proceso de politización. Por esto, ética, política y educación desde el marco de la creatividad transcompleja (en este presente-constituyente) ha de asumir posiciones emancipadoras, se hace necesario que el sujeto latino recupere sus momentos de vivencias para posibilitar expresarse en el mundo de vida del otro latino, y que ambos de manera conjuntiva asuman el hace ciencia con conciencia en las prácticas integradoras de haceres transformadores, constituyentes y libertarios.

Así concebida, la relación entre ética, política y educación devela la naturaleza misma de la vida y permanencia del sujeto de la Patria Grande. Asiente la acción de un proceso abierto, sistémico, dinámico e integrador de los diversos recursos naturales, humanos y espirituales que conforman la cultura y la presen-

cia de los pueblos latinos para concebir un nivel de encuentro reencuentro que rompa con las ideas de colonialismo y dominación que hasta el presente se ha hecho presente en la vida de los pueblos que habitan desde la Patagonia hasta Rio Grande.

En definitiva, los fundamentos transcomplejos que servirán de soporte a la ética, política y educación como creatividad transcompleja para descolonizar el pensamiento nuestroamericano serán los nuevos asentamientos teóricos y epistemológicos que han de enriquecer el pensar-saber-hacer del sujeto de la Patria Grande, así, los niveles de realidad transdisciplinaria, el concepto de transversalidad, la problemática del pensar complejo, los niveles de análisis y la sistémica en la concepción integral de los pueblos y sus saberes culturales y ancestrales como escenario de la creatividad emergente, se constituirán en las principales categorías que han de ser abordadas en desarrollo del presente artículo.

Ética, política y educación: una creatividad transcompleja

El clima ético, político y cultural del presente amerita la presencia de insurgencia de nuevos escenarios ontológicos y epistemológicos, de formación e integración en todo el espacio geográfico latinoamericano que enriquezcan el pensar-saber-hacer del sujeto de la Patria Grande, para posibilitar enlace de ideas y acciones que conlleven a la liberación del sujeto de la latinidad. Estos recursos, son categorías transdisciplinarias, transversas y complejas que hacen consistencia en el orbe transmetodológico y han de generar líneas de conjunción entre la vida el sujeto latino y la necesidad de la liberación emancipadora de la región que ocupa todo el espacio desde la Patagonia hasta Rio Grande.

Es importante apoyarse en Meszáros, I. (2009) quien aun cuando no es latinoamericano expresa que: “*los seres humanos no constituyen un género como los animales sino un cuerpo social complejo hecho de una multiplicidad de individuos reales*”, lo que señala que el sujeto cognitivo de nuestra región latina constituye un tejido conjuntivo social, está necesitado de convivir con el otro, para juntos asumir los retos de existencia y transformación que reclama asumir ética, política y educación como una creatividad transcompleja en tanto posibilita la formación para la liberación del poder dominante de Europa y de los EEUU que hasta el presente sigue influenciando a toda la región con las excepciones de Cuba, Venezuela, Bolivia y Nicaragua (p. 40).

En mi opinión, ética, política y educación como creatividad transcompleja se convertiría en la columna vertebral del nuevo modo de pensar-saber-hacer

donde las relaciones culturales, antropológicas, académicas y científicas confirman la necesidad de hacerse valer de categorías transdisciplinarias y complejas que permitan enriquecer la formación del sujeto nuestroamericano para asumir los nuevos retos que exige la convivencia e integralidad de los pueblos de la comarca latinoamericana. Es importante que todos y cada uno de los habitantes de la región latina asumamos lo que señala Iturriza, R. (2016) “Para realizar el sueño de la época, de esta época de cambio, toca cambiar con la época. Dejar atrás, definitivamente, viejas formas de pensar y actuar el cambio revolucionario que lo que hacen es impedirlo” (p. 16).

Entonces, es imperioso dejar de lado todo aquel agente de dominación que se opone a la insurgencia y la liberación de los pueblos que conforman la Patria Grande. Asumamos la educación, la ética y la política en un orden otro de carácter radical que tienda puentes abiertos a lo transdisciplinario en el contexto de nuestra realidad latinoamericana para develar los modos sutiles o francamente abiertos de la dominación que aun ejerce Europa y Estados Unidos. Aquí es importante señalar que México es también América del Norte y es nuestroamericana. Muy distinto a USA y Canadá

Ética, política y educación como creatividad transcompleja es una propuesta con categorías ecosistémicas y abierta donde se han de poner de manifiesto las voluntades culturales en un movimiento radical y a la vez integrador en el espíritu del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, deviniendo transcomplejidad creativa y generadora de enlaces, acuerdos y consensos otros. Así, el sujeto de la Patria Grande piensa y hace aportes de dignificación que conlleven a reducir la acción autoritaria e invasora de los imperios sea cual sea en su más mínima expresión, en tanto que, no es posible construir una nueva sociedad latinoamericana con los recursos de la modernidad y el autoritarismo. Es necesario, que el sujeto que vive y convive en Latinoamérica asuma el compromiso de ayudar a construir una patria unida y sin compromiso de dominación con imperio alguno.

Ética, política y educación como creatividad transcompleja se ha de convertir en recurso del poder popular para que los pueblos desde sus espacios comunales y comunitarios hagan uso de ellas para enriquecer el pensar-saber-hacer del sujeto de la región y como bien lo indica Mazzeo, M. (2016) al señalar que “*el poder popular es el camino más genuino hacia este horizonte estratégico, porque lo instala como posibilidad concreta y porque cabalga sobre las tendencias reales y actuales que median con él y lo van construyendo desde el seno mismo del movimiento de masas*” (p. 37). Esto posibilita pensar y expresar ética, política y educación como accionar sistémico en consonancia con el poder

comunitario en tanto este último es el arma que ha de tomar el sujeto latino para concebir la liberación.

En la coyuntura actual, ética política y educación concebida como una creatividad transcompleja se va reconstituyendo en la emergencia integrada e integradora de los pueblos de la geografía latina, que están necesitados de irrumpir con fuerza libertaria y accionar emancipador, portando un hacer discursivo y expresivo diferente a la razón disciplinar, donde el sujeto del espacio comunitario nunca podrá concebirse con categorías de pacificación para su dominación sino como la potencia irrupcional que posibilite apropiarse de nuevas categorías y ordenadores que enriquezcan su pensar-saber-hacer para llevar adelante la acción libertaria de los pueblos de la Patria Grande.

También es importante acercarnos a Lanz, R. (2006) quien expresa que “*Las relaciones de dominación no se evaporan indolorosamente... Al contrario, son esas relaciones de dominación las que se reproducen tercamente casi independientemente de los cambios de coyuntura, de los vaivenes de los sistemas políticos, de las modificaciones en las formas de estado*” (p. 12). Entonces no es ni será fácil para el sujeto latinoamericano lograr la ansiada libertad de la Patria Grande, por cuanto el opresor e invasor hace y hará uso de todos los recursos a sus manos para evitar que esa ética, política y educación como creatividad transcompleja asuma un papel de primera importancia en la libertad de los espacios geográficos latinos y caribeños.

Esta teoría ha de alambrar los diversos constructos ontológicos y epistemológicos que la han de enriquecer, para que el sujeto desde su accionar educativo conciba praxis de acción liberadora e impulsar las transformaciones necesarias, en tanto permita romper con el vetusto tejido de dominación disciplinaria y tautológica de los diversos imperios que han existido en toda la geografía planetaria y con ello, ayudar a construir un nuevo mundo de vida, un mundo multipolar con el ejercicio de valores de cooperación, libertad, igualdad, confraternidad y responsabilidad acordes con las nuevas realidades de vida integradora que reclama la región latina y caribeña,

Bien pudiera considerarse en palabras de Castellano, M (2014) como “*los medios más para colaborar con el fortalecimiento del poder popular; con la formación política de las comunas, con la erradicación de una cultura rentista y colonial y... contra la difusión de los contravalores...*” (p. 113). Lo que permite asumir que para concebir la integración de los pueblos latinos y caribeños hay que dar presencia a nuevas posturas éticas, políticas y educativas, en tanto posibiliten ir a la conformación del poder popular desde las comunas haciendo

uso de los diversos recursos existentes para forjar el pensar-saber-hacer como una herramienta para la liberación.

Una cultura ética, política y educativa en tiempos de trans complejidad no puede su aplicación ser asumida como un cuerpo de categorías o como un glosario afirmado como único que totalizan la acción comunicativa y epistemológica para consentir la praxis de vida como un estadio efectivamente consolidado, lo que parece necesario es asumir el pensar-saber-hacer con constructos transformativos que aborden lo transdisciplinario desde el pensamiento complejo y con ello posibilitar la emancipación libertaria de los pueblos de la Patria Grande. Sumamos el reto, echemos el morral de los sueños a la espalda y caminemos la empinada cuesta de la independencia para conseguir junto al otro la integración latinoamericana.

Para finalizar esta parte, podemos señalar que ética, política y educación como creatividad trans compleja puede ser pensada desde un lugar emancipador, donde las vivencias de las nuevas subjetividades puedan ser utilizadas de manera insurgente para intentar generar valores para la independencia, donde intervengan la transversalidad de los niveles de realidad transdisciplinaria, el sujeto latinoamericano incluido y el conocimiento complejo, en tanto en conjunción conciban una policromía de acciones y praxis que conlleven a la liberación de los pueblos de la Patria Grande.

Descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano desde el marco de la ética, política y educación como una creatividad trans compleja

La presencia de nuevos modos de pensar la realidad latinoamericana nos guía a ubicarnos en diversos escenarios del conocimiento, los cuales dan luces de ruptura con el modelo de supremacía imperante, fomentada por la epistemología de la razón única como herramienta de poder para hacer del poder un poder de control y dominio colonial del sujeto de la Patria Grande. Esto conlleva a tener que pensar el pensamiento del cognosciente latino desde el marco de la ética, política y educación como una creatividad trans compleja, donde se conjugan niveles de realidad, el sujeto nuestroamericano y el pensamiento complejo.

Se trata de una nueva postura de pensar que implica la configuración de otras acciones éticas, políticas y educativas, que abran caminos al caminante para hacer camino al andar latinoamericano; para crear y apropiarse de pensamientos innovadores y conjuntivos que den al traste con las acciones de despotismo impuestas por el invasor de turno. Es asumir el pensamiento dialéctico donde participen diversos pensamientos, y que estos últimos se conjuguen en haceres para romper con los modelos axiomáticos y autoritarios con los cuales

hemos sido colonizados, y con ello, conseguir acciones de justicia social comunitaria, igualdad y solidaridad planetaria que nos conduzcan a escenarios de insurgencia, independencia e integración de los pueblos que conforman toda el área geográfica de la América Latina.

Descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano amerita descolonizar el todo invasor de la región latina y eso es a lo que estamos urgido. Es necesario que los pueblos de América Latina crucen ideas y saberes, que tomen en cuenta sus culturas ancestrales con coincidencias y diferencias, para desde ellas admitir el cómo enfrentar la realidad de dominación que actualmente existe en la región por parte del imperio del Norte y de Europa. Es imperioso relacionar los saberes de los pueblos para construir el hacer con que la masa de insurgencia ha de enfrentar y derrotar el autoritarismo de turno.

Ha de servir para consentir la creación de ideas y saberes transformadores que conlleven a la integración de relaciones posibles en tanto viabilicen superar el marco de dominado; catapultar avanzadas hacia un hacer educativo liberador que integre a los pueblos desde lo cotidiano, lo académico, lo científico, lo cultural y lo antropológico, para ello, es necesario que el sujeto nuestroamericano entienda que es necesario apropiarse del conocimiento complejo, recurso epistemológico de nuevas epistemes que permite forjar saberes, estrategias y acciones en tanto toleren asumir el pensamiento desde la creatividad trans compleja como palanca que ha de garantizar acciones para la descolonización de los pueblos de la Patria Grande.

Esta intencionalidad de descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano desde el marco de la ética, política y educación como una creatividad trans compleja, nos permite señalar la obra de Heidegger (1972) titulada *¿Qué significa pensar?*, la cual concibe la presencia de la interrogante *¿Qué simboliza pensar desde América Latina?* Es abordar el mundo del pensamiento latinoamericano con categorías y ordenadores que enriquezcan el hacer integrador de los pueblos latinos para dignificar la acción libertaria iniciada por nuestros antepasados y que hasta el presente no se ha hecho realidad. Es hacer dialéctica entre pensamientos, que conlleven al encuentro del saber latino hacia escenarios de integración e independencia.

Es una necesidad histórica que ha hecho presencia en diversos momentos históricos de la región latina, bien sea para mantenernos en la sumisión o la rebeldía o bien sea para ir en la búsqueda de la libertad soñada. En esos diferentes momentos epocales, el pensamiento siempre ha hecho presencia, y en este contemporáneo constituyente se asume como una sinergia ecosistémica de ideas y saberes que se enriquecen de semióticas y epistemes en tanto emergen

desde diversos niveles de realidad, el pensamiento complejo y la creatividad transcompleja como una transversalidad que ha de concebir la conjunción de la praxis de vida de los pueblos latinos para conocer y reconocer puntos de encuentros y desencuentros que ayuden a la liberación de los mismos.

Descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano desde el marco señalado es producir ideas y saberes autóctonos que emergan de los núcleos de hábitat comunitarias contenidos en nuestra propia realidad latinoamericana, cuyos significados provengan de nuestra historia antropológica, tradiciones y culturas y sirvan para enriquecer el hacer transformador. El problema no es conocernos por conocernos, sino que seamos capaces de compartir acciones de apropiación de conocimiento para consentir la oportunidad al pensar para la liberación de los pueblos latinos.

Descolonizar el pensamiento del sujeto de América Latina es encontrarnos en una coyuntura histórica que se alimenta de antecedentes de humillación y acciones libertarias fracasadas pero que en el correr de la historia ha dejado huellas y mensajes para continuar la búsqueda de la liberación y la independencia. Para ello, es necesario que asumamos encuentros de los pueblos latinos en tanto compartir ideas y saberes que faciliten cajas de herramientas para la integración desde diferentes espacios de realidades que posibiliten acciones concretas de insurgencia.

Esta descolonización del pensamiento nuestroamericano a partir de la ética, política y educación como una creatividad transcompleja no es solo para cuestionar el modelo capitalista, el modelo neoliberal sino problematizar, desmontar y eliminar de una vez por todas la postura de dominación y coloniaje que ha emergido desde los imperios. Sucesos que han mostrado la acción del poder autoritario, basado en el uso y aplicación de sus valores culturales y educativos imperiales, han sumergido nuestro territorio en un lugar de explotación natural y humana, donde la historia nos muestra la diáspora que han cometido en estas tierras por más de quinientos (500) años

Descolonizar el pensamiento del sujeto nuestroamericano exige que el pisatario de este espacio territorial del planeta transverse y transdisciplinarice lo histórico del arte y lo sensible de lo humano que siempre ha existido en la región latina, ello, permitirá concebir pensamiento complejo con estrategias y acciones de encuentros, desencuentros y diferencias de los pueblos, en tanto estas conlleven a la creación de ideas y saberes que estimulen la creatividad y nuevas formas de abordar la realidad para armar estrategias que posibiliten la liberación y defensa integral de la Patria Grande.

La descolonización del sujeto nuestroamericano en el marco de la ética,

política y educación, asumida esta última como una creatividad transcompleja intenta producir transformaciones transdisciplinarias y complejas profundas en el modelo de dominación que hemos heredado desde los diferentes imperios que han invadido la Patria Grande, en tanto se ha de construir una potencialidad creciente de ideas y saberes que permitan generar cambios necesarios y convertirlos en recursos inminentes para transformar derrotas e invasiones en victorias y libertades; para ello, es necesario que este pensante latinoamericano asuma de una vez por todas el encuentro histórico, cultural, antropológico, académico, científico y educativo como una conjunción de niveles de realidades que conlleven a la liberación e independencia de los pueblos latinos.

Esta postura de descolonización del sujeto nuestroamericano no puede ser admitida como un acabado por cuanto nuestras riquezas naturales y humanas siempre serán apetecidas por el invasor necesitado de los contenidos de nuestra Tierra, sino todo lo contrario, tenemos que estar en permanente transformación del pensar-saber-hacer para garantizar a las nuevas generaciones el derecho a tener Patria, libertad e independencia, por ello, es imperioso mantener relaciones colaborativas de formación entre los pueblos para enriquecer las defensas desde el conocimiento complejo.

Reflexiones finales

El sujeto nuestroamericano, está necesitado de construir relaciones entre los pueblos para hacer uso transverso y transdisciplinario de su historia, sus valores culturales, sus realidades antropológicas, su academia ,su ciencia y su educación para en conjunto consentir las herramientas que han de abrir caminos para alcanzar la liberación de los pueblos que conforman la Patria Grande. Asumamos el reto, la historia no nos perdonará el no haber asumido responsabilidades transformativas para acelerar y hacer verdad la revolución necesaria en continuo, permanente y transformadora.

Este aporte no debe ser como un trabajo cerrado sino todo lo contrario, ha de ser asumido como un escenario abierto a la hermenéutica crítica y a nuevas posturas de investigación, para con ello, colaborar a la formación integral, transformadora e independentista del pensar-saber-hacer del cognosciente de la Patria Grande. Por otra parte, invita al lector a hacer interrelación de lo escrito y desde esa interpretación sea capaz de construir ideas que puedan forjar colaboraciones para la descolonización del sujeto nuestroamericano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castellano, M. (2014). *Nuevos Sentidos de la Transformación Universitaria*. Caracas: Ediciones Decanato de Educación Avanzada. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”.
- Heidegger, M. (1972). *¿Qué significa pensar?* Buenos Aires: Editorial Nova.
- Iturriza, R. (2016). *Introducción al poder popular (El sueño de una cosa)*. Caracas: Editorial el perro y la rana.
- Lanz, R. (2006). *El discurso político de la posmodernidad*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.
- Mazzeo, M. (2016). *Introducción al poder popular (El sueño de una cosa)*. Caracas: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Meszáros, I. (2009). *El desafío y la carga del tiempo histórico. El Socialismo en el Siglo XXI*. Caracas: Editores Vadell hermanos.

Ética y posverdad en la sociedad de las redes sociales

(Ethics and post truth in the society of social networks)

Recepción del artículo: Julio 2018
Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Franklin Gonzalez¹

RESUMEN

La ética y la posverdad en la era de la sociedad de las redes sociales, es un ensayo que parte, primero, de algunas definiciones y caracterizaciones de la ética y posverdad en la sociedad de las redes sociales. Segundo, se establecen algunos hechos empíricos (La guerra hispano-estadounidense, el genocidio de Ruanda, la invasión a Irak, creación de Isis, el Brexit y Telesur y CNN), sus relaciones, contradicciones y negaciones, que dan cuenta de los tres aspectos mencionados. En el marco de la sociedad de las redes sociales vigente en este siglo XXI, damos cuenta, a manera de conclusión, del tránsito que tiene lugar de los modelos analógicos a los modelos digitales y con ello al modelamiento de los cuerpos y las subjetividades que viene dado por Internet y los *emojis* o *emoticones* como medio principal por la velocidad y la facilidad de acceso e intercambio de información, datos de todo tipo, y por su carácter omnipresente y global. Además, a las redes sociales las consideramos como un actor internacional enraizado en lo cotidiano, en la familia, el internet, el wifi, el celular, y por tanto, perturba, invade lo particular, lo individual y forma parte de la vida cotidiana.

Se inscribe en la línea de investigación de Política, Ética y Educación: Replanteamientos teóricos e implicaciones prácticas

Palabras clave: Ética, posverdad, sociedad, emoticones, redes sociales.

¹ Sociólogo. Profesor titular/UCV. Doctor en ciencias sociales. Estudios posdoctorales en la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela. Autor de ocho libros. Fue director de la Escuela de Estudios Internacionales/UCV, de colegios universitarios y decano de postgrado de la UNGERG. Profesor de postgrado. Coordinó la comisión de ciencias económicas y sociales del observatorio del programa de estímulo al investigador e innovador. Embajador en Polonia, Uruguay y Grecia.

ABSTRACT

Ethics and post-truth in the era of the society of social networks, is an essay that starts, first, with some definitions and characterizations of ethics, post-truth and society of social networks. Second, some empirical facts are established (the Spanish-American war, the genocide of Rwanda, the invasion of Iraq, the creation of Isis, the Brexit and Telesur and CNN), their relations, contradictions and denials, which account for the three aspects mentioned. Within the framework of the society of social networks in force in this 21st century, we are taking into account, as a conclusion, the transition that takes place from analogical models to digital models and with it the modeling of bodies and subjectivities that come given by the Internet and the emojis or emoticons as the main means by the speed and ease of access and exchange of information, data of all kinds, and by its omnipresent and global nature. In addition, we consider social networks as an international actor rooted in everyday life, in the family, the internet, the wifi, the cell phone, and therefore, it disturbs, invades the particular, the individual and is part of everyday life.

It is part of the policy, ethics and education research line: theoretical reflections and practical implications

Key words: Ethics, post-truth, society, emoticons, social networks.

Etica y posverdad en la sociedad de las redes sociales

El ciberespacio se ha convertido en una especie de quinto elemento. El filósofo griego Empédocles sostenía que nuestro mundo estaba formado por una combinación de cuatro elementos: tierra, aire, agua y fuego. Pero el surgimiento de Internet, con su misterioso “interespacio” superpuesto al nuestro, formado por miles de millones de intercambios digitales de todo tipo, por su *roaming*, su *streaming* y su *clouding*, ha engendrado un nuevo universo, en cierto modo cuántico, que viene a completar la realidad de nuestro mundo contemporáneo como si fuera un auténtico quinto elemento (I. Ramonet).

Umberto Eco, el gran filósofo y escritor italiano, publicó, en 1964, su célebre colección de ensayos **Apocalípticos e integrados**, en el que narra las dos actitudes más comunes frente a la llamada “cultura de masas”, ejemplificada, en esa década, en la televisión, la música grabada, la literatura comercial y los

tebeos de Superman. De un lado, ubicó a los “apocalípticos”, que consideraban que la cultura de masas, promovida por los medios masivos de comunicación, era nociva y perjudicial para el adecuado desarrollo de la sociedad y, de otro, los “integrados”, quienes asumían que la cultura de masas era un paso adelante en el proceso de democratización de la sociedad.

Ante ambas actitudes, Eco asume una postura crítica y equidistante. En el caso de los apocalípticos por su concepción “elisteña” de la cultura y a los integrados por su aceptación acrítica y sin filtros de los defectos y problemas que esos cambios y avances generan.

Frente a esos dos relativismos, la posición de un académico o intelectual, debería ser analizar en profundidad y con rigor cualquier proceso de “democratización” de la sociedad, con la finalidad de entenderlos para rescatar y aprovechar sus aspectos positivos, pero también para encontrar fórmulas que permitan superar sus debilidades.

Ahora, en pleno siglo XXI, estamos en presencia de nuevos avances tecnológicos, cuyas máximas expresiones lo son el internet y las redes sociales. Esta realidad ha generado casi la misma reacción que la descrita por Eco. Los apocalípticos de nuestros tiempos, demonizan esas nuevas formas de comunicación y los actuales integrados, las celebran sin reflexión crítica y responsable.

Por tanto, hace falta trascender estos maniqueísmos. Digamos que la tecnología es inerte por sí misma, necesita de los humanos para poder desempeñar un uso.

Esta no es buena o mala en sí misma, está sujeta a la ética de los que la utilizan. Así pues, las TIC hacen que millones de personas puedan salvarse gracias a ciertos avances médicos pero al mismo tiempo da pie al cyberacoso y otras formas de degradación humana más siniestras (Cantó A. G. y R. Carrión P., p. 15).

En el mundo prevalece la complejidad y se desarrolla con manipulación de emociones, a través de mentiras, en donde los hechos y la realidad no cuentan porque no se usan los argumentos para convencer, sino las emociones de los ciudadanos. Predomina la posverdad, esto es, el arraigo de creencias y convicciones, basadas en la emoción, que no logran ser refutadas por la evidencia y los hechos objetivos. La gente se obstina en creer algo que no es cierto y por lo general se acompaña de grupos que comparten y refuerzan sus sentimientos; lo hacen en forma militante y fervorosa y justifican sus actuaciones como reacciones legítimas contra poderosas fuerzas que consideran hostiles. Por ello, en la época de la posverdad pululan las teorías conspirativas y son especialmente

activas las sectas que unifican, compactan y les dan aspectos de verdad a los temores y narrativas de sus afiliados.

De allí que el largo periplo por hacer de la verdad uno de los recursos más definidos de la ética como conducta vinculada a la libertad pareciera llegar a su fin, o al menos a una grave crisis en su implantación cuando de conductas confiables se trata, ya de parte de quien divulga hechos noticiales o ciertos a través un medio de comunicación escrito o electrónico, o de un individuo conectado por redes sociales.

Ciertamente el recurso de mentir para influir en el comportamiento de los receptores es tan antiguo como la humanidad misma; sin embargo, este recurso como práctica vergonzante, vinculada entre otros a la ética como comportamiento humano, ha dado paso a la mentira descarada y vil como medio de llegar a cualquier costo a un objetivo político, intentando ganar credibilidad al impactar en el estado de ánimo de los destinatarios del discurso.

Hoy por hoy se debe estar muy atento a lo que publican los medios de comunicación o se difunde por las redes sociales. La ética no es precisamente lo que se defiende. En cualquier rincón del planeta Tierra, lo que se informa, difunde o se publica sobre Venezuela y su actual gobierno, se aleja mucho de la verdad. Nuestro país se ha convertido en un laboratorio de posverdades, de allí que sea necesario cada día que pasa preguntarnos. ¿Cómo distinguir la verdad que las redes sociales trascienden? ¿Cómo comprender que la comunidad digital es instrumento de control para difundir posverdades?

En este artículo se aborda la ética, la posverdad y la sociedad de las redes sociales, tratando de darle una definición y caracterización a cada uno de estos elementos, para luego, a través de algunos hechos empíricos: La guerra hispano-estadounidense de 1898, la invasión a Irak, la creación del Isis, el Brexit y Tele-sur y CNN, establecer sus relaciones, sus contradicciones y sus negaciones.

En el marco de la sociedad de las redes sociales vigente en este siglo XXI, damos cuenta, a manera de conclusión, del tránsito que tiene lugar de los modelos analógicos a los modelos digitales y con ello al modelamiento de los cuerpos y las subjetividades que viene dado por Internet y los *emojis* o *emoticones* como medio principal por la velocidad y la facilidad de acceso e intercambio de información, datos de todo tipo, y por su carácter omnipresente y global.

Como un aspecto de importancia capital, establecemos que las redes sociales se han convertido en un actor internacional enraizado en lo cotidiano, en la familia, en el internet, en el wifi, en el celular, y por tanto, perturba, invade lo particular, lo singular y forma parte de la vida cotidiana del cualquier habitante del mundo.

a) La ética y la posverdad

El individuo circunscribe la parte de sí mismo que constituye el objeto de la esta práctica moral; define su posición en relación con el presente que sigue, se fija cierto modo de ser que valdría como realización moral de sí mismo y para hacerlo así obra sobre sí mismo, se empeña en conocerse, se controla, se experimenta, se perfecciona, se transforma. (M. Foucault).

El término ética proviene de la palabra griega *ethos*, que originariamente significaba “morada”, “lugar donde se vive” y que terminó por señalar el “carácter” o el “modo de ser” peculiar y adquirido de alguien; la costumbre, la moral.

La ética tiene una íntima relación con la moral. La primera se asocia con el conjunto de normas que vienen del interior y la segunda con las normas que vienen del exterior; es decir, de la sociedad.

Cuando hacemos referencia a la ética, aludimos a la naturaleza del juicio moral, que medita sobre lo que es correcto o incorrecto (lo bueno y lo malo) en la sociedad y en la conducta diaria que desarrollamos. Por tanto, es la obligación efectiva del ser humano que lo debe llevar a su perfeccionamiento personal, el compromiso que se adquiere con uno mismo de ser siempre más persona; refiriéndose a una decisión interna y libre que no representa una simple aceptación de lo que otros piensan, dicen y hacen.

Michael Foucault (1994) en su particular interés por el sujeto, indaga la forma en que los griegos desarrollaron el arte de gobernarse a sí mismo, esto pasaba por el ejercicio de determinadas prácticas de sí, encaminadas a transformar al sujeto para que dejase de ser el juguete de sus apetencias personales, y así constituirse como un ser dueño de sí mismo, como un ser que se asigna(se) reglas, es decir, comprenderse desde la libertad, de tomar decisiones que no estén supeditadas a la voluntad de otros, ni al dictado de las instituciones, lo cual requiere de una ética de sí. Para Foucault la ética es la práctica de la libertad o, en otro sentido, la libertad es, en efecto, “la condición ontológica de la ética” (1994, p. 11), pero esta última es la forma reflexiva que adopta la libertad. O también “La ética es la forma deliberada que toma la libertad”.

Se trata de liberar-nos de las tecnologías de desarrollo de sí mismo que se nos imponen para acceder a la propia técnica de subjetivación, al propio cuidado de sí mismo, al propio estilo de vida. El cuidado de sí mismo es una actitud para consigo mismo, para con los otros e incluso una relación con el mundo.

En razón de lo anterior, en el presente artículo, se entiende por ética un cierto modo de conducirse comprensivo, que resulta del cuidado de uno mismo;

práctica que incluye la famosa máxima del oráculo de Delfos: “Conócete a ti mismo”, pues la preocupación por uno mismo llevaría, tanto a la introspección, como a tomar una posición respecto al conocer de estas posverdades que nos presentan en nuestro acontecer – ético- como verdad. Cada uno puede adoptar su propio estilo de vida, es decir, su propia técnica de subjetivación, y que para ello no hay recetas. Las ideas éticas de Foucault no constituyen una normatividad, sino más bien llamado o una invitación a que usemos de nuestra libertad para dar un estilo a nuestra propia vida.

b) La posverdad

Vivimos en tiempos en los que a muchos no les cuesta nada falsificar la información. Por eso cada uno tiene que pensar con su propia cabeza y aprender a discernir. Hoy día es imposible creer en lo que ves. Internet se ha convertido en una parte importante de los conflictos bélicos. La guerra informativa va acompañada de la guerra real (I. Zasurski).

El mundo de hoy, de una complejidad que no se puede negar, transita con una diversidad *sui generis* que debe entenderse y acogerse, para realizar los análisis correspondientes a la realidad que lo circunda y genera.

La posverdad se ha convertido en una expresión para definir “el mundo al revés” de la política. Fue la palabra del año 2016, según el diccionario de Oxford, considerándola como el fenómeno que se produce cuando “los hechos objetivos tienen menos influencia en definir la opinión pública que los que apelan a la emoción y a las creencias personales”.

Según el mismo diccionario, esta palabra fue utilizada, por primera vez, en un artículo de Steve Tesich publicado en 1992 en la revista *The Nation*, en el que hablaba de la primera Guerra del Golfo y lamentaba que “nosotros, como pueblo libre, hemos decidido libremente que queremos vivir en una especie de mundo de la posverdad”, es decir, un mundo en el que la verdad ya no es importante ni relevante.

El diccionario (2018) de la Real Academia Española, define a la posverdad como una: “distorsión deliberada de una realidad que manipula creencias y emociones con el fin de influir en la opinión pública y en actitudes sociales”. Proviene del inglés post-truth y se traduce al castellano como pos y verdad.

La posverdad se refiere al arraigo de creencias y convicciones, basadas en la emoción, que no logran ser refutadas por la evidencia y los hechos objetivos.

Quienes se obstinan en creer algo que no es cierto, por lo general se acompañan de grupos que comparten y refuerzan sus sentimientos; lo hacen en forma militante y fervorosa y justifican sus actuaciones como reacciones legítimas contra poderosas fuerzas que consideran hostiles. Por ello, en la época de la posverdad pululan las teorías conspirativas y son especialmente activas las sectas que unifican, compactan y les dan aspectos de verdad a los temores y narrativas de sus afiliados.

En el mundo de hoy predomina la posverdad por: 1) el ambiente de polarización entre visiones extremas del espectro político y social. Ejemplos existen por doquier en el terreno internacional, el último de ello, lo constituye la sociedad estadounidense, donde reina una especie de confrontación entre la luz y la oscuridad, el infierno contra el paraíso; 2) la presencia de las redes sociales que permiten que verdades a medias, rumores, chismes, alcancen a millones de personas y pasen, a punta de repetición, a convertirse en firmes convicciones, a pesar de que carecen de verificación o comprobación y 3) la creciente “debilidad” de los medios tradicionales de comunicación en el ejercicio de su tarea de “formar y orientar a la opinión pública”, entre otras razones porque estos utilizan con mucha frecuencia la posverdad.

Las posverdades no son nuevas en el mundo de la política. La rumorología (la difusión planeada y orquestada de falsedades y rumores maliciosos en las campañas políticas), es uno de los mecanismos para crear y propagar posverdades. Tampoco es una mentira cualquiera; es una que se ansia creer porque confirma nuestro punto de vista.

Pero ahora, en la era de la opinión, las redes sociales han allanado el camino a aquellos que se dedican a fabricar noticias falsas. Mentiras perfectamente diseñadas para el vistazo rápido y poco crítico con el que ojeamos las redes sociales. Mentiras construidas con precisión quirúrgica y con mucha anestesia. En una palabra: mentiras hechas a nuestra medida.

El éxito de la posverdad está en nuestra predisposición a aceptar todo aquello que confirme nuestras opiniones.

c) La sociedad de las redes sociales

Hoy las redes sociales sirven para que mucha gente la usen no para unir, no para ampliar sus horizontes, sino al contrario, para encerrarse en zonas de confort, donde el único sonido que oyen es el eco de su voz, donde lo único que ven son los reflejos de su propia cara. Las redes son muy útiles, dan servicios muy placenteros, pero son una trampa (Z. Bauman).

La sociedad de las redes sociales la inscribimos dentro de las sociedades de control, la cuales, según Pablo Rodríguez en *¿Qué son la sociedad de control?* (s/f), son aquellas en la que el control no necesita de la modalidad del encierro para ejercer la vigilancia sobre los sujetos, como ocurre con la sociedad disciplinaria. La vigilancia en la era del control está más relacionada con tecnologías que con instituciones, al punto que las primeras rompen los tabiques de las segundas. En su vínculo con las tecnologías electrónicas, la vigilancia parece ser un fenómeno general que requiere ser problematizado, porque en la teoría de Michel Foucault construía un armazón eficaz junto con el control del espacio, del tiempo y del movimiento de los cuerpos.

En las actuales circunstancias la vigilancia ha podido soltarse del amarre institucional y reconfigura el paisaje de la disciplina. Michael Hardt y Antonio Negri en el texto **Imperio** (2002), sostienen que la sociedad de control es

aquella en la cual los mecanismos de dominio se distribuyen completamente por los cerebros y los cuerpos de los ciudadanos. El poder se ejerce a través de máquinas que organizan directamente los cerebros (en los sistemas de comunicación, las redes de información) y los cuerpos (en los sistemas de asistencia social, las actividades controladas) (p.38).

Por su parte, Giorgio Agamben, en **Homo sacer** (1998), nos dice, en este sentido, que hoy la dominación consiste en que nuestras vidas han sido despojadas de toda cualidad humana, como si los seres humanos hubiéramos sido reducidos a vegetales o carne animal. No se trata de pensar el campo de concentración como espacio cercado de alambradas y torres de vigilancia (sociedad disciplinaria), sino como mecanismo más sutil (a veces), que reduce nuestras vidas a un mero ir y venir desde el trabajo (casi esclavo) al consumo (ambos en espacios hipervigilados con cámaras). Vida biológica, donde a los sujetos les han quitado la menor posibilidad de regular sus tiempos de trabajo y de reproducción. Heteronomía en estado puro, como ya sucede en la maquila, pero en realidad en todos los espacios y tiempos de la vida cotidiana. Dominación de tiempo completo.

En la sociedad de control predomina la biopolítica (regulación de la especie) y se desarrolla el “síndrome” del dinamismo, la prisa, la creatividad, el desapego (no quedarnos quietos), etc., que se suman a los valores de realización personal, privilegio dado a la felicidad, libertad sexual y afectiva.

Es en este tipo de sociedad donde encontramos el desarrollo de las redes sociales.

Según Ignacio Ramonet (2016),

“la generalización del acceso a Internet y la universalización del uso de las nuevas tecnologías están permitiendo a la ciudadanía alcanzar altas cuotas de libertad y desafiar a sus representantes políticos. Pero, a la vez, estas mismas herramientas electrónicas proporcionan a los gobiernos (...) una capacidad sin precedentes para vigilar a sus ciudadanos” (p. 8).

La redes sociales, quizás el máximo medio o instrumento de la tecnología y la información, significa también un actor fundamental *de las crisis*. A través de ellas se han producido muchos cambios políticos y golpes de estados en el mundo de hoy, verbi gratias, las “revoluciones de colores” (Georgia, Ucrania) en el mundo occidental y la “primavera árabe” en el mundo arábico. Por tanto, son uno de los principales actores internacionales.

Como dice el mismo Ramonet: “Basta con recordar el rol de WikiLeaks, Facebook, Twitter y las demás redes sociales en la aceleración de la información y de la conectividad social a través del mundo”.

Pero las redes sociales no son un *deja vu* como los otros actores internacionales, tienen, por el contrario, *sui géneris*. Debe recordarse que desde la firma de la paz de Westfalia en 1648, con el fin de la guerra de los Treinta Años, hasta la II Guerra Mundial, el Estado-nación fue el actor internacional dominante por excelencia. Después de 1945, este es acompañado de organismos internacionales de diversos tipos, algunos incluso que los trascienden, desde los típicamente económicos, pasando por los políticos y llegando a los relacionados con los derechos humanos, la lucha por la paz y los vinculados con el deporte. En la era de la globalización y/o mundialización se encuentran otros actores como las transnacionales, movimientos y grupos sociales, actores supranacionales e incluso actores individuales con un peso internacional bien importante como los casos de Bill Gates, dueño de Microsoft, del mayor especulador financiero George Sôros, el “revelador” del cinismo diplomático Julian Assange, creador de WikiLeaks y Edward Snowden, el que denunció los espionajes practicado por los Estados Unidos, contra presidentes, primeros ministros y dirigentes políticos importantes del mundo.

Una característica de todos esos actores internacionales es que siempre han “respetado” el hogar, la familia, lo íntimo, mientras que las redes sociales

son un actor internacional que están enraizadas en lo cotidiano, en la familia, el internet, el wifi, el celular, por tanto, perturba, invade lo particular, lo singular, lo privado forma parte de la vida cotidiana, segundo a segundo.

De allí pues que la responsabilidad de su manejo se incrementa y las posibilidades que la ética como un acto de libertad individual se resquebraje aumenta y la presencia de la posverdad prevalezca por encima de la realidad-verdad.

d) De la teoría a los hechos

Ahora pasaremos de las tres definiciones y caracterizaciones anteriores, esto es, la ética y la posverdad en la sociedad de las redes sociales, a establecer sus relaciones, contrastes, contradicciones y negaciones, con referentes empíricos o escenarios constituidos en guerras:

d.1. La guerra hispano-estadounidense de 1898

Para finales del siglo XIX Estados Unidos ya mostraba interés por poseicionarse de Cuba, Filipinas, Puerto Rico, y Guam. Para alcanzar esos objetivos, en 1897, el presidente estadounidense William McKinley ofreció “ayuda” a España para resolver lo relacionado a la independencia cubana, lo que fue rechazado y eso se convirtió en la excusa para comenzar las hostilidades diplomáticas.

Esas hostilidades irán acompañadas con la fuerte e importante participación de William Randolph Hearst y Joseph Pulitzer, hombres del periodismo conectados a las altas esferas gubernamentales estadounidenses, quienes generaron, con publicaciones en sus medios impresos de historias fabuladas, nombres, fechas y lugares, un sentimiento de rechazo hacia España de parte de la opinión pública de EEUU, bajo una verdad a media que indicaba que el pueblo cubano estaba siendo injustamente perseguido y maltratado por los españoles y que la única manera de que los cubanos pudieran alcanzar su libertad era a través de la intervención militar estadounidense.

En febrero de 1898, a propósito de disturbios anti-españoles en La Habana, el gobierno estadounidense aprovechará esa circunstancia para enviar a la capital cubana el buque de guerra Maine, que fue destruido en extrañas circunstancias y con él perecieron casi 270 marineros.

Por supuesto, los manipuladores de oficio, utilizando los medios de comunicación estadounidense, culparon a España de este hecho, con lo cual aflorará un sentimiento belicista en la opinión pública de ese país, dando comienzo así a la guerra hispano-estadounidense, con la cual se puso fin al dominio español en Cuba, se firmó el Tratado de París el 10 de diciembre de 1898 y Filipinas, Guam y Puerto Rico fueron oficialmente cedidas a los Estados Unidos.

En el contexto de esta situación debe mencionarse un hecho relevante que puso en entredicho la ética y la verdad. William Randolph Herst, que buscaba guerra a cualquier precio, envió a Cuba a un periodista y a un dibujante de nombre Frederick Remington y éste desde La Habana envió el telegrama siguiente:

“Nada que señalar. Todo está en calma. No habrá guerra. Quisiera regresar”. A lo que Hearst respondió. “Le ruego que se quede. Facíliteme ilustraciones, yo le facilitaré la guerra” (Julie Claude, 1970, p. 59)

Como se puede observar, incluso en momento en los cuales aún predominaba la sociedad disciplinaria y las redes sociales no se habían desarrollado, la ética y la verdad eran fuertemente cuestionadas.

d.2. El genocidio de Ruanda (1994).

Uno los episodios más aberrantes, sanguinarios y atroces de la historia, lo constituyó el genocidio ocurrido en Ruanda en 1994. La muerte del presidente Juvénal Habyarimana, gobernante por espacio de 20 años y perteneciente a los hutus, desató una “cacería de brujas” por parte de sus partidarios, generándose una matanza entre hutus y tutsis, donde cientos de miles de personas de estos los últimos –cuya población se calculaba en 15% del total de la población-, fueron asesinados brutalmente y descuartizados con machetes por extremistas hutus, con el objetivo claro de exterminarlos.

Se calcula que entre abril y julio de 1994 fueron asesinados alrededor de un millón de personas, casi el 11% de la población total de ese país, que para entonces tenía un aproximado de ocho millones de habitantes. A estos sucesos se le considera un genocidio tan horrendo como el padecido durante la Segunda Guerra Mundial, con la acotación que ello ocurrió ante la indiferencia de la Organización de las Naciones Unidas y del Consejo de Seguridad. Incluso hoy en día es desconocido.

En este caso, el uso de los medios de comunicación tradicionales, así como el papel de la iglesia católica, fue clave para estimular el odio entre estos grupos raciales. La radio involucrada, la Radio de las Mil Colinas, repetía frases como: “Los tutsis no merecen vivir, hay que matarlos. Incluso a las mujeres preñadas hay que cortarlas en pedazos y abrirles el vientre para arrancarles el bebé”. Además se le llamaba: “cucarachas tutsis”. Es el desprecio hacia el ser humano y todo lo que significa.

Aunque entre los hutus y los tutsis no había ningún rasgo étnico ni lingüístico que los diferenciara a simple vista, existía entre ellos, tensiones

históricas que se habían iniciado en el siglo XV, cuando los tutsis invadieron Burundi, de donde son originarios los hutus. Ese fue el escenario en el que nació y se enraizó el odio entre hutus y tutsis, hasta que, tras obtener Ruanda y Burundi la independencia de Bélgica en 1962, los enfrentamientos entre ambos grupos étnicos se fueron intensificando, dando paso a una época en las que las violaciones de derechos humanos y los golpes de Estados se convirtieron en la norma común. El genocidio que se iniciaba en abril de 1994, ahora de mayoría hutus, contra la minoría tutsi, fue seguido en directo por Occidente a través de la televisión.

d.3. La invasión a Irak (2003)

Con la venia e impulso del gobierno de George W. Bush, se llevó a cabo en el año 2003 la invasión contra Irak y su pueblo. Las razones fueron las siguientes: la primera, Irak era una amenaza para la nación y para la paz del mundo al tener armas de destrucción masiva (ADM) y nexos con grupos terroristas. En segundo lugar, incentivaron el temor de los ciudadanos ante una inminente amenaza de un “enemigo” que en cualquier momento atacaría. Finalmente, demonizaron a Saddam Hussein al mostrarlo como un hombre malo, loco e irracional. Estas tres situaciones, sumadas a la fina relación que habían insinuado entre los atentados del 11 de septiembre, el grupo terrorista Al-Qaeda e Irak, establecieron un imperativo moral para asumir estos asuntos y ocasionar destrucción.

Esa invasión, con muertes y destrucciones, se preparó con una monstruosa campaña de desinformación mundial. Desde diversos diarios se hizo el trabajo de programación psicosocial. El presidente Bush, el vicepresidente Dick Cheney, el secretario de Defensa Donald Rumsfeld, el secretario de Estado Colin Powell y la consejera de Seguridad Nacional Condoleezza Rice, formularon infinidades de declaraciones engañosas sobre la amenaza que representaba Saddam Hussein y su relación con Al-Qaeda.

Sin embargo, en el décimo aniversario de esa invasión, en El Cairo, el ex secretario general del Organismo Internacional de la Energía Atómica (OIEA), el egipcio Mohamed El Baradei, afirmó: “Diez años después, la guerra de Irak sigue siendo un acto de engaño”. La revista *The Nacion* dijo que todo esto era un gran engaño “precocinado”, es decir, la realidad demostró que todo era una patraña que dejó un país bombardeado, destruido, dividido y sumido en una guerra civil hasta ahora. Una vez más la ética cuestionada por la práctica de la posverdad.

d.4. La creación de Isis

Desde distintas fuentes se afirmó que la organización terrorista Daesh -también llamada Estado Islámico-, no podía haber surgido sin la anuencia o el apo-

yo del gobierno de los Estados Unidos y la respuesta ante eso fue que eran ideas propias de las “teorías conspirativas”.

Sin embargo, la ex secretaria del Departamento de Estado, Hillary Clinton, el 14 de Noviembre de 2015, como precandidata del Partido Demócrata, en unas declaraciones a la revista *The Atlantic*, reconoció que el surgimiento del Estado Islámico en Siria se debió al financiamiento norteamericano, mientras que Donald Trump, dijo en su campaña electoral que el presidente Barack Obama había sido el fundador del Daesh e Hillary Clinton su cofundadora.

La posverdad en pleno desarrollo y la ética en entredicho por aquello de que quien los creó -EE.UU- ahora busca combatirlo (al Isis). Aquí, en este caso, las redes sociales han jugado papel de primera importancia en la difusión no sólo de una campaña de propaganda plagadas de “fake news” construida por los medios “mainstream” de Estados Unidos contra el gobierno sirio de Bashar Asad con el objetivo de derrocarlo, sino que también ha servido para difundir videos que muestran la fría ejecución por degollación de cientos de prisioneros occidentales en Irak o en Afganistán que realiza el estado islámico como si se tratara de un estado de absoluta barbarie y que Michela Manzano en **La Muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en internet y sus implicaciones éticas** (2010), identifica como “realidad-horror”.

d.5. Brexit

El 23 de junio del año 2016 se desarrolló un referéndum en el Reino Unido para que su población se pronunciara por la permanencia o salida de esa nación de la Unión Europea. Como se sabe, ganó el sí, esto es, el Brexit, y con ello ganaron los xenófobos y chovinistas, tanto de sectores de las élites como de sectores del pueblo, quienes, obviando las verdaderas razones, culpabilizan a los inmigrantes del desempleo y la recesión económica que viven los países de la UE.

Las redes sociales estuvieron muy activas. Se afirmó, hasta el cansancio que una decisión como esa (Brexit) constituiría no sólo una catástrofe o especie de apocalipsis para ese país, sino también que ello podría constituirse el principio del fin del proyecto de la Unión Europea y de su gran hegemón: Alemania. Sin embargo, dos años han pasado de esa decisión del pueblo del Reino Unido (donde predominaron las pasiones, los miedos y el enfado) y nada de lo afirmado se ha correspondido, hasta ahora, con la realidad.

d.6. Telesur y CNN

Dos decisiones gubernamentales tomadas respecto a dos canales de televisión (Telesur y CNN), con gran influencia en la audiencia de América Latina, generaron dos reacciones o maneras de abordarse por los grandes medios de comunicación y particularmente por las redes sociales.

El gobierno de Mauricio Macri, en junio de 2016, decide sacar del aire a Telesur y las razones se vinculan con el hecho de que era un proyecto de propaganda política, ideado por el líder de la Revolución Bolivariana, Hugo Chávez, y el comandante de la Revolución Cubana, Fidel Castro, a fin de promocionar el “socialismo de Siglo XXI” y contar con este medio para exaltar las actividades de los gobiernos afines y desmerecer las voces críticas a los regímenes autoritarios de Ecuador, Cuba, Bolivia, Nicaragua y Venezuela.

Pero los grandes medios de comunicación y por las redes sociales no se posesionaron la afirmación de que el presidente Mauricio Macri había actuado incorrectamente, más bien se aplaudió esa decisión y se calificó de democrática.

Mientras tanto, el 5 de febrero de 2017, el gobierno de Nicolás Maduro toma la decisión de sacar a CNN en español del aire, de las cableras, bajo el argumento que ello se hace “en virtud del contenido que viene difundiendo la citada cadena de noticias de forma sistemática en el que presenta de forma clara contenidos que constituyen agresión directa contra la patria venezolana” y se acusa a CNN en español, de emitir argumentos sin probar y que “difaman y distorsionan la verdad”. Pero de inmediato y al unísono tanto por los grandes medios como las redes sociales se les acusa de violar la libertad de expresión y se le califica de dictador.

Por último, otro caso que genera distintas interpretaciones, es la decisión, el 24 de febrero de 2017, de la Casa Blanca de bloqueara *CNN, BBC, The New York Times, LA Times, the New York Daily News, the Daily Mail, The Hill, Politico, BuzzFeed*, bajo la justificación que difunden “fake news”, utilizando para ello fuentes anónimas y se convierten en los “enemigos del pueblo”. En este caso se dividen las opiniones, entre quienes justifican la decisión y quienes acusan a Donald Trump de violar la libertad de expresión, pero nadie lo acusa de dictador.

Así, estamos en presencia de una relación entre la ética y la posverdad a través de las redes sociales. De acuerdo al arraigo de creencias y convicciones, basadas en la emoción, se hace una u otra calificación, que no logran ser refutadas por la evidencia y los hechos objetivos.

A manera de conclusión

Esta es una de las contradicciones de nuestro tiempo. Nosotros saludamos a las redes sociales y a internet como plataformas, como una forma de democratización del conocimiento y de la información. Pero en tiempos recientes, en el régimen de la posverdad, las redes sociales y el internet son utilizados para manipular la opinión pública con base en una cosa que es difícil de entender para una persona no técnica (Boaventura de Sousa)

En el marco de la sociedad de las redes sociales -predominante en este siglo XXI-, se asiste al paso de los modelos analógicos a los modelos digitales y con ello al modelamiento de los cuerpos y las subjetividades, la ética y la verdad se encuentra en una encrucijada.

La tecnociencia contemporánea, que traspasa los límites de la condición humana, desarrolla dispositivos tecnológicos comunicacionales, que rompen con las fronteras espaciales y temporales que delimitan la existencia. El hombre de hoy no sólo es manipulable sino que también se presenta como un hombre extendido mediante variados ejemplos, uno de los cuales —y quizás el más representativo— lo constituye Internet y las redes sociales (Facebook, Twitter, Instagram, LinkedIn, MySpace, Flickr, Pinterest, MySpace, Google+ y blogs, entre otros) con múltiples identidades.

El acceso a la información no ha supuesto más conocimiento o como dirá Edgar Morin (2011): “debemos dejar de creer que hemos llegado a la sociedad del conocimiento” (p. 142). Quien accede a internet con el objetivo de convencerse de que tiene razón seguro que encuentra alguna información cierta o no, que le reafirme en su convicción.

El éxito de la posverdad está en nuestra predisposición a aceptar todo aquello que confirme nuestras opiniones. La realidad es compleja y muchas veces difícil de aceptar. Se piensa que la mentira es más fácil de digerir.

Ciertamente la verdad no es gratis y eso parece ser un problema de las sociedades que no están dispuestas a pagar por la información de calidad. Las redes sociales se caracterizan por ser unos medios que comunican a la velocidad de la luz, pero donde la calidad del contenido no es lo que prevalece, sino el impacto que genera.

Las tecnologías y la comunicación están facilitando que cualquier persona pueda informarse sobre lo que deseé pero también está allanado el camino para la difusión e imposición de noticias falsas, así como igualando a todos sus usuarios y usuarias, quienes terminan asumiendo como verdades todo tipo de información que prolifera (posverdad) por las redes sociales simplemente por “convicción política, ideológica, religiosas”

Hoy en día es necesario aceptar una verdad que no nos conviene, para re-negar de una mentira que nos da la razón y para ver las evidencias sin prejuicios ni preferencias.

Fake news o noticias falsas es un fenómeno que ha existido siempre, pero hoy se ve potenciado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y las redes sociales que permiten una veloz propagación a grandes masas de población, antes de que puedan ser desmentidas. Las noticias falsas dan a la posverdad un rango de importancia capital, lo que significa que la opinión pública se forma sobre la base de la imposición de las emociones o las creencias personales de sus promotores más que por los hechos objetivos. Ejemplo de ello se encuentra en el tratamiento que se le da a la crisis que se desarrolla en Venezuela. En este sentido, podemos afirmar, sin miedo a equívoco, que en el mundo la información que circula sobre la Revolución Bolivariana y su gobierno, es la que se basa en la posverdad, y quienes la asumen lo hacen con absoluta propiedad, sin asociarla para nada con mentiras.

Finalmente, un comentario necesario: Internet es un medio de comunicación que transforma los modos de circulación de la información porque tiene repercusiones culturales, económicas, sociales y políticas en la comunidad global generando nuevas formas de sociabilidad (Siri, 2000). Hoy se ha constituido en el medio principal por la velocidad y la facilidad de acceso e intercambio de información, datos de todo tipo, y por su carácter omnipresente y global. Es, además, un medio caótico, multidimensionado con autoridad desdibujada y donde –a diferencia de la televisión o los diarios– cualquier sujeto puede, en principio, publicar libremente. El usuario es, más que en ningún otro medio, concebido como consumidor-productor. El yo que habla y se muestra incansablemente en la web es al mismo tiempo autor, narrador y personaje (Sibila, 2009, p. 18).

Por otra parte, el idioma que está predominando en internet, como lo plantea Lucía Abreu (2015), son los *emojis* o emoticones, que no son más que figuritas sin ningún tipo de fronteras, expresando y representando cualquier tipo de emociones o pensamientos a través de pequeñas imágenes. Son una secuencia de caracteres del teclado que se utiliza para transmitir una emoción (la sonrisa, el guiño, el que expresa asombro o el sarcasmo y la tristeza o para enviar besos).

Estas figuritas representan lo que la palabra ya no dice o no se puede o quiere decir. De allí que todo sujeto (rico, pobre, negro, rubio, blanco, con acceso a la educación o no, inmigrante o nativo) se convierte en un sujeto descentrado, esto es, sujeto en proceso, inmerso en una realidad no real sobre quien se imprimen efectos de realidad.

Estos emoticones/*emojis* se han convertido en el medio perfecto para la comunicación con personas de cualquier parte del mundo porque traspasan las fronteras idiomáticas, o inclusive con nuestros propios amigos/enemigo cuando simplemente no existe la necesidad de escribir un montón de palabras para expresar algo que se indican con figuritas.

Son nuevos modos de encuentros y de relaciones sociales de la sociedad de las redes sociales. ¿Qué pasa con el sujeto: se desdibuja, se ausenta o se esconde detrás de los emoticones? ¿Dónde queda la ética y dónde queda la verdad en esta sociedad?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, L. (2015). El cerebro es la pantalla, el lenguaje es el teclado. *Revista Questión*. Vol. 1, Nº 47 (julio-septiembre), pp 11-22.

Agamben, G. (1998). **Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida.** España: Pre-Textos.

Cantó G. A. y R. Carrió (2017). **El individual colectivo: Un ensayo sobre el individualismo en las sociedades posmodernas.** Consultado el 22 de junio de 2017. renegandoladistopia.wordpress.com/2017/03/16/el-individual.

Claude, J. (1970). **El imperio Norteamericano.** La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

Eco, U. (1984). **Apocalípticos e integrados.** España, editorial Lumen.

Foucault, M. (2003). **El yo minimalista y otras conversaciones.** Buenos Aires, Argentina. Editorial La Marca.

Foucault, M. (1994). **La hermenéutica del sujeto.** Madrid, Editorial de la Piqueta.

Hardt, M y Antonio Negri (2002). **Imperio.** Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Manzano, M. (2010). **La muerte como espectáculo. La difusión de la violencia en Internet y sus implicaciones éticas.** Estudio sobre la “realidad-horror”. México: Tusquets Editores.

Morin, E. (2011). **La vía. Para el futuro de la humanidad.** Colección Estado y sociedad. Ed. Paidos. Barcelona, 304 páginas, 2011.

Ramonet, I. (2016). “Las 10 claves que explican el Nuevo Sistema Mundo”. Revista Cubadebate. 19 de octubre. La Habana, Cuba. www.cubadebate.cu/opinion/.../10/.../las-10-claves-que-explican-el-nuevo-sistema-mu

Rodríguez. P. (s/f). ¿Qué son las sociedades de control? www.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/21.-Qué-son-las-sociedades-de-control.pdf

Sibilia, P. (2009). **La intimidad como espectáculo.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Siri, L. (2000). **Internet: Búsquedas y buscadores.** Buenos Aires: Norma. Diccionario de la lengua española (2018) Edición del Tricentenario <http://dle.rae.es/?id=TqpLe0m> 1/1

MIRADAS DESDE LA POLÍTICA

- ✓ Injerencia imperial, guerra fría y movimientos guerrilleros
Elia Oliveros
- ✓ La participación como definición ontológica y sus implicaciones en la capilarización del poder.
Rafael Pascual Ramos Lárez

Injerencia imperial, guerra fría y movimientos guerrilleros

(Imperial injerence, cold war and guerrilla movements)

Recepción del artículo: Julio 2018
Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Elia Oliveros Espinoza¹

RESUMEN

En el siguiente trabajo abordaremos la injerencia imperial en el contexto de la Guerra Fría y las políticas de contrainsurgencias hacia los movimientos guerrilleros en la década de los sesenta. La importancia del mismo, radica en que entre la década de los cincuenta y sesenta se van a diseñar las políticas de injerencia imperialista hacia América Latina, que se ha mantenido hasta los actuales momentos, perfeccionándose a través de los avances científicos y tecnológicos.

En este período América Latina será presa de una política injerencista de los Estados Unidos, donde se vulnera su soberanía, a través de políticas abiertamente interventora como en los golpes de Estados de Guatemala, República Dominicana, Brasil, la invasión a Playa Girón en Cuba y en otros casos bajo la doctrina de Seguridad y Defensa que caracteriza un enemigo externo identificado como el comunismo internacional encabezado por la Unión Soviética y un enemigo interno al cual debe aniquilarse representados por todos aquellos factores que insurgieran contra los gobiernos aliados de Washington y en esta categoría podían estar desde una huelga por el derecho a la contratación colectiva hasta los movimientos de Liberación Nacional y por el Socialismo.

La CIA bajo la dirección de Allen Dulles jugó un papel importante en el desarrollo de las políticas de contrainsurgencia, entre ellas realizó una serie de estudios sicológicos experimentales para modificar el comportamiento

¹ Profesora Agregada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Investigadora, Doctora en Educación. Profesora en Ciencias Sociales mención historia Premio Internacional Luis Beltrán Prieto Figueroa 2008 y Premio Municipal Pensamiento Político Gustavo Machado 2013. Autora de los libros Formación docente: Cambio de paradigma y compromiso social (2008) y Lucha social y lucha armada en Venezuela (2012).

humano. Estas se concretaron a través de la Escuela de las Américas donde se preparaban a las fuerzas armadas de América Latina, adoctrinándolos en técnicas de torturas, asesinatos selectivos, desaparición forzada, que luego fueron aplicadas en cárceles y teatros antiguerrilleros. En el caso venezolano importantes miembros de la CIA ocuparon cargos de dirección en la policía política.

Palabra clave: Injerencia imperial, Guerra Fría, contrainsurgencia

ABSTRACT

In the following work we will deal with the imperial interference in the context of the Cold War and the counterinsurgency policies towards the guerrilla movements in the sixties. The importance of it, lies in the fact that between the 1950s and the 1960s the policies of imperialist interference with Latin America are going to be designed, which has been maintained up to the present time, and improved through scientific and technological advances.

In this period, Latin America will fall prey to an interventionist policy of the United States, where its sovereignty is violated, through openly interventionist policies such as the coups of the States of Guatemala, the Dominican Republic, Brazil, the invasion of Playa Girón in Cuba, and in other cases under the doctrine of Security and Defense that characterizes an external enemy identified as the international communism led by the Soviet Union and an internal enemy to be annihilated represented by all those factors that insurgents against the allied governments of Washington and in this category they could range from a strike for the right to collective bargaining to the National Liberation movements and for Socialism.

The CIA under the leadership of Allen Dulles played an important role in the development of counterinsurgency policies, including conducting a series of experimental psychological studies to modify human behavior. These were materialized through the School of the Americas where they prepared the armed forces of Latin America, indoctrinating them in techniques of torture, selective killings, forced disappearance, which were then applied in prisons and anti-guerrilla theaters, in the Venezuelan case important members of the CIA occupied management positions in the political police.

Key word: Imperial inference, cold war, counterinsurgency, guerrilla

Injerencia imperial, guerra fría y movimientos guerrillero

Culminada la Segunda Guerra Mundial en América Latina y el Caribe se plantean dos proyectos en disputa, el de dominación dirigido por los Estados Unidos que tenía entre sus objetivos asegurar su poderío en el denominado “patio trasero” y otro proyecto emancipatorio de los pueblos, inspirado en la lucha contra el colonialismo, por la liberación nacional y el socialismo y contra las dictaduras.

La Guerra Fría se inicia al finalizar la Segunda Guerra Mundial en 1945 y culmina en 1989 con la caída del Muro de Berlín. Fue interpretada como “una pugna por la influencia mundial entre Estados Unidos y la Unión soviética...” (Cardozo Uzcategui, 2014: 128). Estados Unidos defendiendo el modelo de producción capitalista y la Unión Soviética defendiendo el modelo de producción socialista. Se denominó Guerra Fría porque entre las dos potencias imperiales no se desarrolló una guerra directa, donde la amenaza del uso de armas nucleares ponía en riesgo la existencia de la humanidad.

Compartimos con Cardozo Uzcategui (2014) cuando afirma que “La Guerra Fría fue solamente fría en Europa y EEUU, porque en forma caliente tuvo lugar en diferentes regiones del llamado Tercer Mundo. América Latina fue uno de esos escenarios de guerra...” (ob cit :129)

Los Estados Unidos al culminar la Segunda Guerra Mundial se fue dotando de instrumentos jurídicos que les legitimara su política imperial. A nivel interno desarrolló la política macartista, que se convirtió en una casería de bruja que buscaba atemorizar a la sociedad estadounidense desarrollando una política anticomunista, donde todo ciudadano que pensara diferente era considerado como una amenaza para la seguridad del país. Este ambiente fue creado con la intención de abrir la lucha contra el comunismo en todos los espacios de su influencia, conseguir el apoyo en la elaboración de instrumento jurídicos que fortaleciera su política imperial en especial hacia América Latina y el Caribe, así como avanzar en la carrera belicista que bajo la justificación de la doctrina de Seguridad Nacional va a desarrollar. El General Eisenhower...afirmó durante la Segunda Guerra Mundial “La opinión pública gana las guerras, y los periodistas tienen que ocuparse de que ganemos la guerra, como hacen los militares”. (Thomas 2001:24)

A mediado del año de 1944 la Junta de Estado Mayor Conjunto de las Fuerzas Armadas de Estados Unidos manifestaba la necesidad de desarrollar una política de colaboración militar con América Latina que implicaba asunción de la doctrina militar, venta de armamentos y entrenamiento de sus fuerzas armadas.

A comienzos de 1945 la Junta de Jefes de Estado Mayor Conjunto y los dos ministerios militares (Department of War y Department of Navy), definieron los principales objetivos estratégicos en Latinoamérica: cooperación con las fuerzas armadas latinoamericanas para mejorar la defensa del Canal de Panamá, preservación de la paz en el Hemisferio. Acceso de los Estados Unidos a bases navales y aéreas en Latinoamérica, establecimientos de misiones militares de Estados Unidos en cada república americana, estandarización del armamento y equipos militares de las Fuerzas Armadas latinoamericanas bajo el patrón único de los Estados Unidos, entrenamiento de militares latinoamericanos en escuelas militares de los Estados Unidos (...) (Cardozo Uzcategui, 2014:261-262)

La Misión Militar norteamericana se establece en Venezuela durante el gobierno de Isaías Medina Angarita, en el año de 1943, siendo uno de los primeros países en aceptarla, bajo el argumento de la necesidad que tenía EEUU de proteger las inversiones que en materia petrolera y del hierro se había realizado en el país. La Misión Militar permaneció sin discontinuidad en nuestra patria, hasta que fueron desalojadas sus oficinas en Fuerte Tiuna en Caracas, en el año 2001, cuando el gobierno del presidente Hugo Chávez no renovó el acuerdo de cooperación militar que existía con los EEUU.

En el año de 1946, Estados Unidos abre en Panamá la tristemente célebre Escuela de las Américas, para la formación de los militares del hemisferio. Allí se adoctrinaron en técnicas de torturas y política de contrainsurgencia a los principales protagonistas de las dictaduras militares en Brasil, Argentina, Uruguay, Chile, Centroamérica y en otros países, así como directores de los campos antiguerrilleros como el caso venezolano.

El 2 de septiembre de 1947 se establece el Tratado Interamericano de Asistencia Recíproca (TIAR), también llamado *Tratado de Río*. En este tratado los Estados Unidos pretenden asegurar el Continente Americano como su propio territorio de influencia y de dominación. El mismo tratado establece en su artículo 3.1

(...) un ataque armado por cualquier Estado contra un Estado Americano, será considerado como un ataque contra todos los Estados Americanos, y en consecuencia, cada una de las Partes Contratantes se compromete a ayudar a hacer frente al ataque en ejercicio del derecho inmanente de legítima defensa individual o colectiva que reconoce el Artículo 51 de las Naciones Unidas.

Es decir a través de este Tratado Interamericano compromete a los países del Continente Americano a participar ante una supuesta agresión armada.

El 26 de julio de 1947 el presidente Harry Truman suscribió la Ley de Seguridad y Defensa Nacional de Estados Unidos.

La Ley de Seguridad Nacional otorgaba al Consejo de Seguridad Nacional la responsabilidad de la dirección general y coordinación de las operaciones de inteligencia, entre ella la creación de la Agencia Central de Inteligencia (CIA) fundada en junio de 1948. Gordon Thomas afirma que desde el principio la CIA “buscaba hombres a los que formar para operaciones encubiertas, sobornos de funcionarios extranjeros y asesinatos... consideraba que le correspondía el papel de contener e impedir aquella amenaza comunista...” (Thomas 2001:28)

Para la Comisión por la Justicia y la Verdad la Ley de Seguridad Nacional y la Estrategia de Defensa Hemisférica son dos caras de una misma moneda en ese sentido afirma:

Mientras que la Estrategia de Defensa Hemisférica se concentraba en la contención del denominado enemigo externo (el comunismo internacional, encabezado por la Unión Soviética y sus aliados). La Doctrina de Seguridad Nacional, enmarcada en el mismo objetivo de aquella, centralizó su accionar en la aniquilación del “enemigo interno”, es decir, de todos aquellos elementos endógenos de los países bajo influencia norteamericana que pudiera ser un factor de desestabilización o insurgencia contra los regímenes latinoamericanos aliados de Washington (Comisión por la Justicia y la Verdad 2017:52)

En el año de 1953 asume la Presidencia de los Estados Unidos Dwight Eisenhower quien va a desarrollar una política exterior denominada del “Buen Vecino” que buscaba endurecer las estrategias de la llamada “contención del comunismo”, promover la adopción de políticas de libre comercio y estimular la inversión de capitales privados en la economía de América Latina y el Caribe afianzando su dominación. Esta política fortalecerá sus vínculos con las dictaduras militares de la región y las llamadas democracias represivas afines a su política. La Secretaría de Estado y la Jefatura de la CIA fueron asumidas por los hermanos John Foster y Allen Dulles

Estos hermanos jugaron un papel destacado en el desarrollo de las políticas imperiales de los Estados Unidos. John Foster Dulles como Secretario de Estado trabajará en conjunto con Allen Dulles combinando la diplomacia injerencista con la participación de la CIA abiertamente en las políticas

internas de los países latinoamericanos, derrocando gobiernos, entrenando a sus ejércitos en la llamada política de contrainsurgencia y perfeccionando las técnicas en torturas, asesinatos y desaparición forzada. En este contexto se desarrolla la X Conferencia Interamericana en la ciudad de Caracas entre los días del 1 al 13 de marzo de 1954, allí participa Estados Unidos con el fin expreso de conseguir el apoyo de los gobiernos de América Latina y el Caribe que le permitiera legitimar posteriormente el derrocamiento del gobierno de Guatemala presidido por Jacobo Arbenz. Para ello no escatimó esfuerzo en desacreditar este gobierno, inventado falsas historias promovidas por John Foster Dulles, quien en su intervención en la Conferencia Interamericana declara

(...) llama la atención es cuando asume al nacionalismo “extremo” como un instrumento del comunismo condenando de entrada los gobiernos que invocasen los conceptos de patria y nacionalismo en su política domésticas (Cardozo Uzcategui 2014: 30)

En este evento logran una declaración conjunta conocida como la Declaración de Caracas en la que se juzgaba al gobierno de Guatemala. México y Argentina se abstuvieron y Guatemala se opuso argumentando que ellos defendían el modelo capitalista. Esta declaración en una de sus partes afirmaba “la dominación o el control de un Estado por el comunismo ponía en peligro la paz y la seguridad de las Américas” lo que podría justificar una acción conjunta de los integrantes de la organización hemisférica. El recién elegido gobierno de Jacobo Arbenz había expropiado los campos no cultivados de la United Fruit Company (91.000 has), puso en práctica una amplia legislación laboral que promovía el crecimiento de los sindicatos y acabó con el peonaje por deudas de los indígenas. Por estas acciones este gobierno fue tildado de comunista y se consideraba que se podía convertir en una base de expansión del comunismo por toda Centroamérica. Tres meses después la CIA interviene en Guatemala obligando a su Presidente a renunciar.

El gobierno pro imperialista de Juscelino Kubitschek, en 1957, autorizó la instalación temporal de bases militares norteamericana en el noreste de Brasil, hipotecando con ello la soberanía de su país. Esta política implica la participación activa de las Fuerzas Armadas Norteamericanas en los países latinoamericanos que lo han permitido. En los actuales momentos hay 47 Bases Militares en América Latina y El Caribe y estos no pueden ser juzgados por las leyes del país ocupado.

Los últimos días de diciembre del año 1957, se firmó en la ciudad de New York un pacto que, posteriormente, será conocido como el Pacto de Nueva York entre los dirigentes de Acción Democrática (AD) representada por Rómulo Betancourt, Rafael Caldera en representación de Copei y Jóvito Villalba en representación del partido Unión Republicana Democrática (URD) y por parte de los Estados Unidos participaron Nelson Rockefeller, John Foster Dulles. Los representantes de AD, Copei y URD se comprometen a: Aislarse y segregar a los comunistas, desmovilizar al pueblo una vez que se derroque el gobierno de Pérez Jiménez, acabar con la Junta Patriótica y disgregar a la juventud patriótica. Este pacto en tierra venezolana terminó llamándose Pacto de Punto Fijo. Acuerdo que será cumplido ya estando AD y Copei como gobiernos, y dejando claro su sometimiento al dictamen imperial.

El 25 de febrero de 1958, el secretario de estadounidense, John Foster Dulles, declara que con respecto a Venezuela aboga por una ley de comercio recíproco: “El crudo venezolano fue vital en la guerra de Corea y evitó una gran catástrofe cuando el conflicto del Suez”. (Oliveros Espinoza, 2012: 117). Quedando en evidencia la importancia estratégica que tenía Venezuela para los Estados Unidos por su producción petrolera y esta se va a mantener en el tiempo.

El 6 de abril de 1958 aparece en el diario Últimas Noticias p 21, una declaración del Diputado Clayton Powell en la que afirma que la Misión Militar norteamericana en Cuba presta asistencia al Gobierno de Fulgencio Batista en sus operaciones contra las fuerzas rebeldes que encabeza Fidel Castro. Esto generó un escándalo en la opinión pública por lo que representaba el apoyo abierto a una dictadura tan cuestionada como la de Fulgencio Batista, demostrando con ello las alianzas establecidas con sus gobiernos fieles a su política imperial.

A principio de mayo de 1958 el Vicepresidente de los Estados Unidos Richard Nixon visitó algunos países latinoamericanos, entre ellos Argentina, Uruguay, Perú, Ecuador, Bolivia, Colombia y Venezuela. Esta gira generó una serie de protestas en los países visitados. Los estudiantes en Montevideo y Buenos Aires le dijeron al vicepresidente Nixon que la política norteamericana era favorable a las dictaduras de América Latina, ejemplo de ello era el apoyo que les habían prestado a Somoza, Stroessner, Trujillo, Pérez Jiménez; asimismo, cuestionaron el papel jugado por la diplomacia norteamericana en el derrocamiento del presidente Jacobo Arbenz en Guatemala.

En Perú Nixon visitó la Universidad de Lima, allí le apedrearon el auto donde se desplazaba y un miembro de la comitiva resultó herido. En la Universidad de San Marcos Castelones lo recibieron con avisos de “tiburón” y “Nixon Vete”. La Federación Universitaria lo declaró indeseable porque representaba

los intereses imperialistas y plutocráticos del Gobierno de EEUU. En Ecuador, Bolivia y Colombia se realizaron manifestaciones de protesta por la llegada de Nixon.

En Venezuela la Federación de Centros Universitarios (FCU) realizó un pronunciamiento días antes de la llegada de Nixon, que contemplaba:

- Impedir la vista a la Universidad Central de Venezuela.
- Impedir la visita al Panteón Nacional por considerarlo una ofensa a la memoria de nuestros libertadores.
- Declararlo visitante indeseable.
- Expresar la solidaridad con los estudiantes de América Latina que han repudiado a Nixon y a la política que él representa.

El Presidente Wolfgang Larrazábal, tenía en su agenda abordar con el Vicepresidente Nixon el problema de las restricciones petroleras y la permanencia en territorio norteamericano de personas que hicieron daño al pueblo de Venezuela. Manifestarle el derecho que tiene Venezuela a su desarrollo absoluto y destacar que el Gobierno está obligado a mantener planes de fomento económico que impliquen una amplia protección para la economía interna.

El 14 de mayo de 1958, una multitud recibió a Nixon en el aeropuerto para manifestarle su rechazo, e impidió que depositara la ofrenda floral en el Panteón Nacional. Esta actitud lo llevó a cancelar una serie de actividades que tenía programadas. Mil hombres de infantería de marina y paracaidistas fueron enviados al Caribe por el Ejército de los Estados Unidos. Nixon declaró en rueda de prensa que: “Es necesario hacer un reexamen de nuestra política con Latinoamérica. No creo que los gritos respondan al sentir de la mayoría venezolana”. Acusa a los comunistas de organizar los desórdenes. Detuvieron a 60 personas acusadas de provocar disturbios, cinco heridos es el saldo de las manifestaciones. Nixon sale del país hacia Puerto Rico. La protesta en Venezuela fue tal, que el presidente Eisenhower amenazó con intervenir militarmente al país. “Movilizó la poderosa flota de guerra ubicada en su “colonia militar” de Puerto Rico...” (Suárez, 2006: 265)

Las organizaciones estadounidenses se pronuncian en torno a la gira de Nixon. Wall Street recomienda una política económica más liberal para América Latina. *Journal of Commerce* anuncia que los comunistas latinoamericanos no han hecho más que aprovecharse de un descontento real. Supuesto atentado contra Nixon en Caracas denuncia el Servicio Secreto de los Estados Unidos. El dirigente del Partido Comunista de Venezuela Gustavo Machado responde sobre el supuesto atentado contra Nixon: “la repulsa contra el vicepresidente norteamericano no es cuestión de los comunistas, sino de todo el pueblo venezolano”.

El secretario de Estado de EEUU, John Foster Dulles, declara que las Fuerzas Armadas que mantenía Pedro Estrada han sido virtualmente liquidadas y el nuevo Ejército es virtualmente inadecuado y no sabe cómo hacer frente a la turba. Manifestó que el Partido Comunista de Venezuela debe ser ilegalizado. A estas declaraciones el ministro de Relaciones Interiores declara que Venezuela se siente segura y digna sin el aparato de terror de Pedro Estrada, en respuesta a la declaración del secretario de Estado.

El vicepresidente Nixon, al realizar una evaluación de su gira por América Latina, recomienda un cambio de política para la región. En ese sentido propone contacto con estudiantes y líderes obreros; ampliar su programa de intercambio, particularmente con los líderes de opinión, profesores, estudiantes, periodistas, líderes políticos, convenios e intercambios con universidades e intercambios de profesores y otros que representen a la opinión latinoamericana del futuro. Estas personas son actualmente los blancos preferidos de la actividad comunista. Estados Unidos subestimó la antipatía que se hizo evidente en sus viajes, del pueblo hacia la dictadura y las políticas económicas estadounidenses. El Departamento de Estado juzga la situación a través del cristal rosado de las clases más altas de la élite. Está convencido de que América Latina está pasando por una honda de revolución social y cree que es tiempo ya para que Estados Unidos apoye esa transfiguración o de lo contrario, los comunistas se adueñarán de la situación.

Es importante destacar que después de esta gira, los Estados Unidos asumen una ofensiva en sus políticas injerencistas hacia América Latina y el Caribe, que la desarrollara ampliamente en la década de los sesenta. En especial la implementación de políticas de terrorismo de Estado contra los movimientos de liberación nacional y por el socialismo.

Esta estrategia de los Estados Unidos de ganar adeptos a su política imperial dirigida a líderes sindicales, estudiantiles, comunales, políticos, docentes universitarios intelectuales y artistas se ha mantenido en el tiempo utilizando múltiples mecanismos. Convirtiendo a estos líderes en difusores y defensores de la política de dominación imperial para América Latina. Unos de estos mecanismos han sido los convenios establecidos con universidades. En el caso de Venezuela destaca el llamado Plan Camelot denunciado en su oportunidad por Rodolfo Quintero, declarando que la implementación en América Latina de investigaciones como el Plan Camelot, estaba orientado al espionaje sociológico. Dicho estudio fue desarrollado por el Centro de Estudios del Desarrollo (Cedes), organismo adscrito a la Universidad Central de Venezuela. Este proyecto fue financiado por la CIA a través del Centro de Investigaciones Internacionales del Instituto Tecnológico de Massachusetts y la New School para la investiga-

ción social. El proyecto recibió el nombre de Estrategias para el Cambio Social. Una primera fase fue dirigida al estudio de liderazgo y la segunda fase se denominó Estudio de Conflicto y Consenso.

Sobre este proyecto, Rodolfo Quintero explica:

(...) el Proyecto Camelot es un esfuerzo dirigido a utilizar las Ciencias Sociales como instrumento para lograr objetivos explícitamente políticos... no será utilizado para el avance de la ciencia en sí misma, ni para el desarrollo de estos países, sino para, en nombre de la ciencia y el desarrollo, implantar una política intervencionista por parte de Ejército de Estados Unidos (Quintero, 1968: 23-24).

En el mes de diciembre de 1958 el Presidente encargado Edgar Sanabria realiza una reforma de la Ley de Impuesto sobre la Renta donde modifica la relación de 50-50 en tornos a la inversión del capital extranjero en la explotación petrolera y establece una relación del 60-40 favoreciendo al país. Los Estados Unidos se pronuncian rechazando la reforma y amenaza con retirar sus inversiones. El presidente de la Creole Petroleum Corporation, Harold Haight, señala que el nuevo Decreto Ley de Impuesto Sobre la Renta es un obstáculo para nuevas inversiones de capital extranjero en Venezuela y agrega que la modificación de 50-50 por el 60-40 es un golpe tremendo para la industria petrolera. El Presidente encargado refuta a Harold Haight declarando que el gobierno no ha llegado al extremo de tener que pedir autorización a la Creole para aumentar los impuestos en Venezuela. Los sectores económicos dan voto de confianza al Gobierno sobre la nueva ley; sorprendido por el tono de las declaraciones de medios petroleros, Washington considera como una represalia la nueva ley de impuestos. Los obreros petroleros fijan posición ante la reforma fiscal y expresan que la Reforma fiscal es motivo de patriótica satisfacción

Para este momento contábamos con un Presidente provisional que no se doblegó ante las presiones y las amenazas económicas contra el país.

El triunfo de la revolución cubana se convirtió en una referencia para las luchas antiimperialistas y anti dictatoriales en América Latina y el Caribe. Unas de las primeras medidas de carácter internacional tomadas por Fidel Castro fue la expulsión de la Misión Militar Norteamericana y las denuncia de los acuerdos militares secretos firmados por Fulgencio Batista con Estados Unidos

...Eisenhower haría todo lo que estuviera a su alcance para revertir (roll back) el "mal ejemplo cubano...inmediatamente emprendió diversas ac-

ciones contra el proceso revolucionario cubano. Entre ellas, la agresión económica, la guerra sicológica, los intentos de asesinar a los principales dirigentes de la revolución, el apoyo a bandas contrarrevolucionarias, el terrorismo, al igual que la promoción de la migración legal e ilegal de profesionales y niños cubanos hacia los Estados Unidos...(Suarez, 2006:269)

El 11 de febrero de 1959 en entrevista al representante de la OEA, Charles Porter, a propósito de la asunción de la presidencia de Rómulo Betancourt declara que esa institución "asumirá una actitud desfavorable para las dictaduras... se muestra extrañado de que hayan tantos comunistas en el periodismo venezolano. (Oliveros Espinoza, 2012:139)

La ofensiva de contención al comunismo se va a expresar también en los llamados organismos internacionales como la OEA que estaban caracterizados como organismos "neutrales" y las injerencias de estos en los asuntos internos del país se hacen explícitos. Por otro lado el apoyo a las llamadas democracias no paso de ser una farsa ya que como demostraremos más adelante se verán involucrados en una serie de golpe de estado en América Latina.

Ofensiva imperialista

En el marco del TIAR (Tratado de Río), a partir de 1960, la Armada de los Estados Unidos comenzó a organizar los ejercicios navales combinados UNITAS con la participación de varias marinas latinoamericanas, incluidas la venezolana. Las maniobras que aún se realizan, estaban enfocada entonces, a la guerra naval antisubmarina en contra de fuerzas navales extra continentales, con especial referencia a las del Pacto de Varsovia.

El 4 de enero de 1960, el Congreso norteamericano habla de la reactivación de la Doctrina Monroe, para salvar a América de la amenaza comunista. En ley y en hecho una intervención extranjera estaría sujeta a contra intervención y restauración de un gobierno libre para el pueblo" (Propuestas de los Republicanos al Congreso de los Estados Unidos). Domingo Alberto Rangel denuncia en el mes de mayo que "El Fondo Monetario Internacional fiscaliza y dirige la política monetaria del país", violando de esta manera la soberanía, a definir nuestras propias políticas. Douglas Bravo denuncia la participación de la Misión Militar norteamericana en la Digepl (policía política) y afirma que esta dirige el Plan Macuare, que busca depurar a las Fuerzas Armadas de la oficialidad de avanzada y patriótica. En noviembre de ese mismo año, a través de la prensa, se denuncia la instalación de bases militares en Bonaire, equipada con todos los elementos de la guerra moderna, con lo que se pretende establecer

un cerco militar para aplastar, mediante la intervención, cualquier intento revolucionario que se genere en Venezuela

En agosto de 1960, en la séptima reunión de Consulta de Ministros de Relaciones Exteriores de los países integrantes de la OEA aprobaron la Declaración de San José de Costa Rica que establecía que la solidaridad hacia la Revolución cubana que habían expresado la URSS y la RPCh, ponía en peligro la seguridad interamericana.

El Presidente de Cuba Fidel Castro condenó la Declaración de San José de Costa Rica por atentar contra la autodeterminación nacional, la soberanía y la dignidad de los pueblos hermanos del continente. El canciller de Venezuela, Ignacio Luis Arcaya no firmó el documento, por oponerse al mismo, y ofreció poner el cargo a la orden. Por esta acción lo calificaron el Canciller de la Dignidad. El dirigente político Jovito Villalba apoyo esta decisión y declaró

Una resolución así concebida se refiere a la llamada “declaración de San José”, disminuye la soberanía de la nación venezolana. Una cosa es la soberanía de los Estados Unidos o los países de Europa, que pueden tener relaciones con los países que quieran, y otro es la soberanía como de segundo grado, de los países latinoamericanos, para los cuales comerciar con Rusia es hacer trato con el diablo. (Oliveros Espinoza, 2012: 167)

La ofensiva contra Cuba se mantiene en todas las instancias entre ella destaca la frustrada invasión de Playa Girón el 15 de abril de 1961, que fue desarticulada en menos de 72 horas, contó con el respaldo de las dictaduras militares de Guatemala y Nicaragua y la complicidad de los gobiernos de la llamada democracia representativa de Venezuela Costa Rica y Colombia.

En octubre de 1962 se desencadenó la crisis de los misiles, cuando el gobierno cubano decidió aceptar en legítima defensa la propuesta soviética de “instalar en el país cohetes nucleares, ante la inminente agresión norteamericana, decretando Kennedy el bloqueo naval a Cuba y la movilización de sus fuerzas armadas en estado de alerta máxima.”(Castro Espín, 2009:58)

(...) el Secretario General del PCUS Nikita Jruschov, como por el Presidente norteamericano... a cambio de la retirada de los cohetes de alcance medio y de ciertos equipos aéreos de factura soviética que estaban desplegados en la mayor de las Antillas, el gobierno norteamericano se comprometió explícitamente a garantizar nuestra disposición de no invadir a Cuba. (Suárez, 2006: 275)

Fidel Castro, expresó su enérgica protesta porque tal acuerdo se hubiera adoptado sin participación del gobierno cubano, principal actor del conflicto.

Los Estados Unidos en su política injerencista hacia los pueblos de América y el Caribe utilizará diversas estratégicas, una de ella fue la llamada Alianza para el Progreso. Este fue un programa económico social para América Latina que planteaba una serie de medidas que sin romper con el modelo de producción del capitalismo permitiera ciertas reformas que frenaran los movimientos nacionalistas y populares y revolucionarios. Se convirtió en un mecanismo de penetración manejado por el Departamento de Estado y exigía que en los países donde se aplicara hubiese una paz política interna de los países receptores. Con ello pretendieron lavarse la cara de violencia imperial que se había realizado en los diversos golpes de estados que se planificaban desde el Pentágono.

En 1961, la visita de Moscoso, embajador de los Estados Unidos, a la UCV, dejó en evidencia la participación de los Estados Unidos en la política interna. Allí le fueron incautados una serie de documentos que comprometían a los Estados Unidos. Los estudiantes iniciaron una enérgica protesta, y mientras el embajador se refugiaba en la Facultad de Ingeniería, atacaron el automóvil. El vehículo fue arrastrado fuera del recinto autónomo de la Universidad y los estudiantes lo incendiaron.

Alfredo Maneiro afirma que de acuerdo a los documentos encontrados en el auto se evidencia la participación de los Estados Unidos en el Plan Macuare y en la llamada Ley del Hambre, que redujo los salarios de los empleados de la administración pública. Ernesto Guevara (CHE) denuncia, en la Conferencia de Punta del Este, la intervención de los Estados Unidos en asuntos internos en Venezuela y toma como evidencia los documentos incautados al embajador de los Estados Unidos en Venezuela.

La CIA bajo la dirección de Allen Dulles, desarrollará toda una serie de estudios psicológicos experimentales para modificar el comportamiento humano. Muchos de estos experimentos fueron aplicados por las fuerzas armadas de América Latina como políticas de contrainsurgencias en las cárceles y sitios de torturas. Asimismo técnicas para asesinar sin dejar rastros. El Dr. Monroe, uno de su equipo, “describía como la privación sensorial podía cambiar los objetivos de una persona, sus valores e ideales de toda una vida.”(Thomas 2001: 83). Olson, un científico químico, del equipo había desarrollado una gama de aerosoles letales disfrazados de desodorantes, de crema de afeitar, de repelentes contra insectos ... encendedores de cigarrillos que podían contener agentes biológicos capaces de producir una muerte negra como la que diezmo a Europa medieval...” (Ob. cit: 135)

El Partido Comunista de Venezuela denuncia la participación del teniente coronel John Scott, miembro de la Misión Militar norteamericana, en los planes y dirección de las operaciones contra la guerrilla venezolana. José Manuel Saher Eljuri, conocido popularmente como el Chema Saher, en una carta dirigida a su padre, enviada desde el Cuartel San Carlos el 8 de febrero de 1963, le cuestiona a su padre la actitud de cómplice en la escalada represiva y violación de nuestra soberanía como gobernador del estado Falcón, y entre otros señalamientos afirma: "han participado en la lucha contra las guerrillas, oficiales colonialistas de los Estados Unidos, miembros de la Central de Inteligencia Americana (CIA), pisoteando la soberanía nacional y los mejores legados de nuestros libertadores" (Linarez y Castillo, 2007:41).

En un libro denominado *Los cinco de línea*, escrito por funcionarios del ejercito, encontramos este texto "el BI Urdaneta se encuentra en Acarigua y en el Paso, ellos han sido adiestrados por los gringos en operaciones antiguerrilleras" (Biaggini, Morean y Espinoza, 1980:160), dejando explícita la intervención de los Estados Unidos en la preparación del ejercito en la lucha antiguerrillera.

Esta preparación se observa en todas las técnicas de torturas, asesinatos y desaparición forzada que aplicaron en el territorio venezolano, en especial en los llamados Teatro de Operaciones (TO). La orientación en la lucha contra la guerrilla bajo el concepto del enemigo interno vinculados a la doctrina de Seguridad Nacional, era la de exterminar los núcleos guerrilleros, eliminando físicamente en este caso al opositor. Expresión de ello lo encontramos en la siguiente cita

El flaco Vinicio...este será su bautizo de fuego, hemos efectuado el primer curso de contraguerrillas...espero que sepan poner en práctica lo que aprendieron... del Destacamento José Antonio Páez, primer destacamento de cazadores que se inicia en las guerrillas...recuerden que todo lo que se mueve en la Sierra es guerrillero, plomo con ellos y no carguen prisioneros. (Ob. cit: 164)

Cuando se orienta el *no cargar prisionero*, se está hablando de una guerra donde no debe haber ni heridos y mucho menos prisioneros, la orientación es la eliminación física del guerrillero, por ello que ni siquiera en las declaraciones a la prensa se cuidaban, siempre enfatizaban la necesidad de exterminar a las guerrillas.

La propaganda de guerra que desarrollaba el ejército en la zona campesina estaba orientada en hacer hincapié que esas luchas eran ajenas a la idiosin-

crasia del pueblo venezolano y a resaltar que los guerrilleros eran los enemigos y el ejército los amigos, Expresión de ellos eran los siguientes volantes con texto tales como:

Venezolano:

El soldado es tu mejor amigo. Los bandoleros armados que operan en nuestras montañas sirven a intereses extranjeros.

Venezolano:

En la democracia se dice la verdad, el comunismo te miente y te engaña para lograr sus propósitos anti nacionales. COMANDO MILITAR

Venezolano:

Tus fuerzas armadas están luchando para combatir las bandas armadas anti nacionales al servicio de intereses extranjeros. COMANDO MILITAR

Venezolano:

El comunismo combate a Dios y persigue a los que creen en él. El comunista es capaz de matar a sus propios padres, si sus jefes se los ordenan. COMANDO MILITAR

Su intención esta dentro de la política de terror que desarrollaron en las zonas campesinas para golpear la base social de las guerrillas que son los campesinos.

El periodista norteamericano Harrison Salisbury afirma que la CIA tiene vínculos con la policía secreta y los departamentos de policía de todos los gobiernos latinoamericanos así como con sus estados mayores y fuerzas armadas. Añade que el objetivo de la CIA en el extranjero es el de subversión total de las fuerzas de seguridad nacional, y que sus jefes y lugartenientes son traídos de Washington para asistir a cursos policiales donde rutinariamente son puestos en la planilla del CIA. Agrega que la captación de los militares latinoamericanos se hace "mediante programas de entrenamiento que traen a oficiales de los Estados Unidos" y que cuando aquellos regresan a sus países subsiste el vínculo. Salisbury compara las operaciones del CIA con las de las mafias, diciendo que entre sus actividades se cuentan "chantaje, apremios y si es necesario asesinatos".

Sostiene que "dificilmente un líder político, director de un diario, líderes estudiantiles o dirigente gremial en la América Latina no haya sido aproximado por el CIA en un momento u otro, generalmente a través de terceras partes, en un intento, a menudo con éxito, de incorporarlo a su personal. Menciona que "en

una elección típica en Brasil la CIA proporciona los fondos en ocho de once elecciones de gobernador y contribuyó a las campañas de 15 candidatos a Senadores, 250 candidatos a Diputados y 600 candidatos a legisladores estatales. La operación costó 12 millones de dólares. (Ultimas Noticias Caracas, 16 de abril de 1975, p20)

Carlos Andrés Pérez fue denunciado cuando ejercía el cargo de ministro de Relaciones Interiores, de mantener vínculos con la CIA, por supuesto que lo negó en todo momento. Una década después, el propio funcionario de la CIA, David Phillips, reconoce que “Carlos Andrés Pérez en su condición de ministro de Relaciones Interiores era el encargado de negociar con la CIA...” (Linarez, 2006:79).

La participación de agentes de CIA en la lucha contra la insurgencia en Venezuela es innegable y se expresó en la contratación de agentes que asumieron la dirección de la policía políticas o militares llámese Digepol, Disip, Sifa, Dim y en las fuerzas armadas con las Misiones Militares. Esta práctica injerencista la desarrollaron los partidos de Acción Democrática y Copei indistintamente. El Mismo Posada Carriles, agente de la CIA lo manifiesta al declarar

...Rafael Caldera contrata especialistas franceses y norteamericanos para instruir a los funcionarios de los Servicios Especiales, que ya alcanzan el número de unos 150... Se adquieren equipos sofisticados para interceptar teléfonos y otros auxiliares de la investigación como cámaras, micrófonos, equipos de comunicación, etc. Nuestros efectivos se tecnifican. (Posada Carriles 1994: 80)

Es decir que toda la política de contrainsurgencia que desarrolla el Estado Venezolano es con la participación de funcionarios extranjeros de diversas nacionalidades que permitirá una mayor preparación técnica en contraespionaje y en técnicas de torturas y de infiltración en grupos de izquierda. Para ello no les importó lesionar la soberanía de nuestro país, prueba de ello es la siguiente afirmación de Posada Carriles “Esta vez son los Servicios Secretos de Israel los que imparten enseñanzas sobre operaciones defensivas. Se tecnifica la Policía... Se crean departamentos especializados para manipular y controlar informantes... (Ob. Cit: 81)

El militante revolucionario, Sáez Mérida denuncia la participación del Comando Sur, a través de la llamada operación América, en los asuntos internos del país. Rómulo Betancourt, junto al gobierno de los Estados Unidos, tenía un proyecto de invadir a Venezuela con tropas norteamericanas si el poder de la

burguesía pudiera estar en peligro. En ese sentido, bajo una supuesta posibilidad de que las elecciones de 1963 no pudieran llevarse a cabo en un clima de normalidad política, los Estados Unidos deciden participar abiertamente. En relación a ello, Sáez Mérida sostiene:

...Jack Rutledge, desde México, informaba acerca de la operación América que se realizaría entre el 27 y 30 de noviembre, casi en víspera de las elecciones venezolanas, que ese “ejercicio militar” sería el de mayor magnitud de todos los intentos hasta entonces... por lo menos participarían 8.000 soldados de tierra, mar y aire, que se haría en la bahía de Tolu, Golfo de Morrosquillo, en la costa del Caribe, Colombia... (Sáez Mérida, 1997: 141).

Por otro lado Estados Unidos tiene participación directa en los golpes de estados derechistas llevados a cabo en Argentina marzo 62, Perú julio 62, Guatemala marzo 63. República Dominicana septiembre de 1963, Honduras octubre de 1963 y Brasil marzo de 1964 a Joa Goulart. Este último se proponía llevar a cabo una reforma agraria y nacionalizar el petróleo.

La dictadura militar en Brasil comenzó a aplicar el llamado Plan de Reconstrucción Nacional que desnacionalizó la actividad económica y garantizó las inversiones de capital foráneo en primer lugar, las provenientes de los Estados Unidos y concluyó, en 1967, con la imposición de una nueva Constitución de carácter fascista.

La Reunión de Consulta de Cancilleres de la OEA (efectuada en Washington del 21 al 26 de julio de 1964) se convoca con el ese fin de aislar a Cuba y obligar a los países de América y el Caribe a romper relaciones con la Isla. Allí se aprobó una resolución que obligaba a todos los Estados miembros a romper sus relaciones diplomáticas, comerciales y consulares con la mayor de las Antillas. Ya Venezuela había roto relaciones con Cuba, este hecho demuestra, una vez más, al servicio de quien estaba la Organización de Estados Americanos y su farsa de imparcialidad.

La Doctrina Johnson, sostenía que los Estados Unidos tenían todo el derecho a intervenir en forma unilateral, en cualquier país de la región donde estuvieran amenazados los intereses. La intervención militar estadounidense en la República Dominicana (abril de 1965) costó la vida de 4.000 dominicanos. Todo para derrocar la llamada Revolución Constitucionalista que tenía como principal objetivo el retorno a la presidencia de Juan Bosch quien había sido derrocado por un golpe de estado en septiembre de 1963. Los Estados Unidos

ocupan militarmente la República Dominicana y se instauró un régimen de terror, con la participación de destacamentos de las fuerzas armadas brasileñas mal llamadas Fuerzas Interamericanas de paz.

En la primera mitad de la década de los sesenta los movimientos guerrilleros rurales de Perú, Nicaragua, Guatemala, Argentina, República Dominicana y Venezuela estaban derrotados, por diversas razones, siendo la política represiva unas de las razones. El 20 de enero de 1966, el ministro encargado de Relaciones Interiores, Luis Vera Gómez, declara en la prensa, que los países latinoamericanos deben actuar en conjunto para combatir a los movimientos guerrilleros. No es un secreto que la política de insurgencia que desarrollaron los partidos de AD y Copei en combinación con la CIA, fueron después transferidas a otros países de América Latina y El Caribe.

En ese sentido Petras (2011) afirma

Históricamente, el Imperialismo Económico (IE) recurrió a la intervención militar para derrocar a los regímenes antiimperialistas y asegurarse clientes políticos colaboradores. Posteriormente, el IE estableció bases militares y formó y envió misiones de asesoramientos para reprimir los movimientos de resistencia y asegurar una élite militar local receptiva al poder imperial...p27

Es importante la cita de Petras porque nos recuerda que la motivación principal de toda esta política injerencista está centrada en la apropiación de los recursos económicos de América Latina y El Caribe

Los grupos de intervención armada denominados los Boinas Verdes desarrollaron en 1966 una bestial represión en Guatemala con miles de muertos y también tuvieron participación en Bolivia en la búsqueda del Che Guevara y su posterior asesinato con participación directa de la CIA., en octubre 1967.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y HEMEROGRAFICAS

- Biaggini Gutiérrez J, Noriega N, Morean R, Lobo E y Espinoza M (1980) **Los cinco de Línea.** Caracas- S/d.
- Cardozo Uzcategui, A. (Dir.) (2014) **Venezuela y la Guerra Fría.** Caracas: Editorial Nuevos Aires, Centro Latinoamericano de Estudio de la Seguridad. Universidad Simón Bolívar y Consorcio Geo
- Castro Espín, A (2009) **Imperio del Terror. Estados Unidos: El precio del poder.** Venezuela: Editorial El perro y la rana..
- Comisión por la Justicia y la Verdad (2017) **Contra el olvido. Por la verdad y la justicia. Informe final.** Caracas: Imprenta Nacional. Venezuela.
- Linarez, P (2006) **La lucha armada en Venezuela. Colección historia y pensamiento político venezolano contemporáneo.** Caracas: Ediciones Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Linarez, P y Castillo I (2007) **Desaparecidos. El rescate de los asesinados políticos en los años 60 en Venezuela (Notas de arqueología forense)** Colección Alberto Lovera-Pancho Alegría. Caracas: Ediciones Universidad Bolivariana de Venezuela.
- Oliveros Espinoza, E (2012) **La lucha social y la lucha armada en Venezuela.** Caracas: Editorial El perro y la rana.
- Petras, J (2011) **Imperialismo y barbarie.** México: Editorial Txalaparta.
- Posada Carriles, L (1994) **Los caminos del guerrero.** Caracas: Editorial Disconti
- Quintero, R (1968) **¿Interviene la CIA en investigaciones sociológicas que se realizan en Venezuela?** Caracas: Teoría y Praxis.
- Sáez Mérida, S (1997) **La cara oculta de Rómulo Betancourt. El proyecto invasor de Venezuela por tropas norteamericanas.** Caracas: Fondo Editorial Almargen.
- Suarez, L (2006) **Un siglo de terror en América Latina. Crónica de crímenes de Estados Unidos contra la Humanidad.** Australia: Ocean Sur

Tratado Interamericano de Asistencia Reciproca. <http://www.oa5.org/juridico/spanish/tratados/>

Thomas, G (2001) **Las torturas mentales de la CIA.** España: Ediciones B

Ultimas Noticias Caracas, 1958, abril 6, p21

Ultimas Noticias Caracas, 1975, abril16, p20

La participación como definición ontológica y sus implicaciones en la capilarización del poder (Participation as ontological definition and its implications in the capillarization of power)

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Rafael Pascual Ramos Lárez¹

RESUMEN

El objetivo del trabajo es expresar la significación de la participación como fundamento ontológico desde el sujeto de poder y el sujeto con acción en lo público, en sus distintos roles en el seno del espacio público venezolano. Sustentada en el enfoque histórico-crítico, enmarcada en la línea de investigación “Estudios de la Organización y la Administración Pública en el marco de una nueva sociedad”, considerando el cambio en las relaciones de poder, sentido participativo y sus implicaciones en la capilarización del poder. Este trabajo es el resultado parcial del Estudio Arqueológico de la Gestión Pública Venezolana, que realiza el autor del presente artículo. Encontrándose que la significación ontológica y hasta transontológica de la participación se denota a partir del rol de los sujetos surgidos de la voluntad colectiva en el seno del espacio público, siendo éste el escenario de la capilarización del poder, visualizada en el ámbito comunal y supracomunal.

Palabras claves: Participación. Capilarización del Poder. Definición Ontológica. Sujetos de poder. Sujetos con acción en lo público.

ABSTRACT

The purpose of the work is to express the meaning of participation as an ontological foundation, from the subject of power and the subject

¹ Dr. Ciencias Pedagógicas. Profesor Asociado Universidad Nacional Experimental de la Gran Caracas (Unexca). Profesor Invitado: Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” e Instituto de Altos Estudios Diplomáticos “Pedro Gual”

with action in the public in their different roles within the Venezuelan public space. Sustained in the historical-critical approach and framed in the line research “Studies of the Organization and Public Administration in the framework of a new society”, considering the change in power relations, participatory sense and its implications in the capillarization of the power. This work is the partial result of the archaeological study of Venezuelan Public Management, which is carried out by the author of this article. Finding that the ontological and even transontological significance of participation is denoted by the role of the subjects arising from the collective will within the public space, this being the scenario of the capillarization of power, visualized in the communal and supra-communal sphere.

Keywords: Participation. Capillarization of Power. Ontological definition. Subject of power. Subject with action in the public

Introducción

Desde el presente trabajo se interpreta el rol protagónico de los sujetos de poder y sujetos con acción en lo público desde la participación mediante el ejercicio de poder, toma de decisiones y los efectos que genera con el cambio en las relaciones en el contexto de la gestión pública, transversalizado por el factor ético y moral, denotando lo ontológico y hasta lo transontológico de este hecho psicosocial.

En el ejercicio del poder mediante la participación, los miembros de una voluntad colectiva o popular con la fuerza acumulada suficiente para ejercerlo en el seno de ese espacio público socio-comunal de actuación, no solo estarán orientados a buscar soluciones en el ámbito propio de su ejercicio, sino también en supracontextos cuyas decisiones impliquen desarrollo de proyectos que denotan una transformación de la calidad de vida de sus pobladores en términos estructurales.

Ahora, toda esta actuación genera el surgimiento de componentes socio-comunales que configuran categorías propias desde la dimensión psicosocial como es la participación, con su sentido de acción y ejercicio del poder, tal es la propia capilarización del poder como hecho macrosocial y sus subsecuentes comportamientos que fomentan el surgimiento del sujeto de poder y, a su vez, el sujeto con acción en lo público.

Estas categorías propias del hecho psicosocial, como es la participación se denotan en el ámbito de la actuación del poder popular², de allí radica la importancia de la visión ontológica, pero también transontológica y que puede revisarse desde y hacia, en sentidos de dirección vertical y horizontal en el contexto macrosocial, lo que significa entonces, que la orientación es la construcción de una sociedad participativa cuyo propósito fundamental es el ejercicio de la soberanía, la definición y rol de una ciudadanía que practique los valores característicos de una filosofía de gestión congruentes con el modelo de desarrollo de país.

La construcción de una sociedad con sentido participativo no es meramente producto de una estructura normativa, depende fundamentalmente del compromiso y noción del contenido de quienes ejercerán el poder cedido por la voluntad de la comunidad, cuyo propósito es generar eficacia en la actuación pública, mediante una autonomía que provea de una orientación ética con simetría, donde sabemos los convenientes beneficios de un lado y otro, sin absolutizar, lo cual permite ilustrar un escenario realidad sujeto en contacto y así mismo parte de ella.

La eficacia en la gestión pública como propósito del sentido participativo es la coordenada clave de una filosofía que tiene al desarrollo humano como norte, a pesar de las incoherencias del deber ser, fortalecidas desde la Teoría de estado, cuya intención ha sido en la modernidad buscar el control total de la acción humana menospreciando su naturaleza. Interpretando a Spinoza, quien cuestiona tal enfoque, cuando expresa que nada puede ser superior, menos aún las leyes que la acción natural del humano. Por tanto, si queremos construir un poder que implique el ejercicio desde la voluntad de las fuerzas acumuladas en el seno de la comunidad, tenemos que abordar de su natural acción que corresponda a la visión general y a la visión de grupo.

La Participación Expresión del Cambio en las Relaciones de Poder

Las personas como sujetos sociales tienen por naturaleza la participación. Esta acción la realiza a través de su rol socio-comunal. Los medios empleados están en consonancia al nivel de complejidad y dinámica de la vida actual gene-

² Según la Ley Orgánica del Poder Popular, lo define en el artículo 2, como el ejercicio pleno de la soberanía por parte del pueblo en lo político, económico, social, cultural, ambiental, internacional, y en todo ámbito del desenvolvimiento y desarrollo de la sociedad, a través de sus diversas y disímiles formas de organización, que edifican el estado comunal. Es clara y evidente la intención de la ley de generar un sentido participativo desde el ejercicio del poder mediante la actuación de un sujeto con la autoconciencia suficiente y amplia para mirar la realidad que implique la acción colectiva de bienestar general de la comunidad a la cual representa, brindándole la autoridad de sujeto con acción en lo público.

rando cierta renuencia a cumplir con un derecho constitucional en una esfera de actividad, a menos que sea percibida como fundamental y vital para los propios intereses. Sin embargo, los intereses particulares no deben ni pueden ser el ideal que motorice este hecho socio-comunal, sino que deben circunscribirse al ejercicio de los valores fundamentales descritos en La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y que responden a la ciudadanía que se pretende construir a través de una estructura que definen la actuación ética y moral.

Entonces corresponde a los sujetos de poder fomentar la participación plena. En ello encontraremos situaciones en que los sujetos sociales a quienes también les corresponden la definición y rol de sujetos con acción en lo público, esclarecer en que ámbito del espacio se centrará dicha participación, esto con el propósito de simplificar la compleja intervención del derecho que por ley le corresponde. Hay indicios de que los sujetos de poder y los sujetos con acción en lo público tienen propósitos distintos con la participación: el primero está orientado o guiado fundamentalmente por el bien colectivo, el cual puede a largo plazo o de manera instantánea convertirlo en el escenario para el ejercicio hegemónico; sin embargo, una vez que ese poder es cedido, delegado o traspasado, atendiendo a la voluntad colectiva, entonces puede ser utilizado según sean los intereses de ese sujeto de poder en un instrumento de dominación, que es el segundo caso.

Uno de los objetivos de una gestión pública con sentido ético es la de fortalecer la noción del sujeto con acción en lo público y que responda a las exigencias y criterios de la ética pública del siglo XXI, como es el constante mejoramiento del desempeño y de la calidad de la atención a los ciudadanos. Esta acción del sujeto con acción en lo público se expresa desde lo social comunitario en los procesos gestionados y del fortalecimiento de la autonomía como base para el desarrollo de la mencionada gestión, propuestos como elementos constituyentes de los principios de la filosofía Humanista y Solidaria, fundamento de esa gestión.

El poder popular es la fuerza que dinamiza las nuevas relaciones y su incidencia en la toma de decisiones de base social. La nueva ciudadanía expresada en las normativas vigentes en Venezuela³ denota el carácter formativo que contiene la participación como sustento envolvente del ejercicio del poder y la toma de decisiones como acción transformadora desde las diferentes formas de organización. Desde ellas se expresan las diversas maneras de participación, desarrolladas desde lo local o de sus referentes cotidianos, que integran a los ciudadanos y ciudadanas

³ Las normativas vigentes que expresan el concepto de ciudadanía requerida para afrontar el Modelo de desarrollo del país, tienen su asidero legal en La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, La Ley Orgánica del Poder Popular y la Ley de Participación Ciudadana.

con objetivos e intereses comunes, en función de poner en práctica proyectos que generen bienestar colectivo a partir de niveles de autoconciencia política.

La promoción de la participación es un proceso dinámico, en el que los sujetos de poder van asumiendo espacios que tienen que ver con sus intereses y necesidades desde visiones compartida, que permite reconocer los problemas y potencialidades del entorno. Pero esta asunción de espacios se teje en una compleja red de satisfacción e insatisfacción tanto interna como externa a los diferentes contextos de influencia del Poder Popular, lo que implica entonces, un recorrido vertical en los diferentes sentidos abajo-arriba, arriba-abajo; de manera horizontal, de derecha a izquierda, de izquierda a derecha.

Esa satisfacción está enmarcada dentro de las necesidades propias del ser humano, y que en su natural concepción no implican una escalardad en su contenido, sino que por el contrario, se desarrolla en función del bien común desde el ejercicio del poder como *potentia*⁴, fortaleciéndose desde su origen permitiendo incorporar e incorporarse a, y, en contextos supracomunales con el propósito de generar sinergia para una actuación eficaz en el ámbito de la gestión pública, fomentando las capacidades del sujeto de poder con acción en lo público.

¿Cuál es ese cambio en las relaciones de poder? La modernidad como modelo de civilización, ha afianzado a lo largo de la historia la acción hegemónica desde el ejercicio del poder, al cual Dussel en su análisis a la obra de Spinoza, define como *Potestas*⁵, surgido como una cesión o delegación convertido en apropiación por los mismos sujetos surgidos del seno de las fuerzas acumuladas en el espacio público, sin embargo ha servido para continuar un proceso socio-político-cultural denominado hegemonía, que implica la expansión de la obediencia, ícono de una de las tres coordenadas de la Ética⁶.

A partir del conjunto de valores descritos en el Preámbulo y diferentes artículos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela⁷, en el cual se hace mención a la participación, que luego define el comportamiento del poder popular en el ejercicio como cuerpo constituyente en el mismo texto, este

⁴ Término con que define Dussel(2001), desde los planteamientos de Spinoza, el ejercicio del poder a partir de la voluntad colectiva o popular, o como fuerza acumulada en el seno de la comunidad, es decir aquello cuyo propósito es bienestar de esa colectividad. Vease: Filosofía Política de Baruch Spinoza, En: Hacia una Filosofía Política Crítica. Desclee, Bilbao.

⁵ Otro término al cual se refiere Dussel,...ob.cit., en su revisión a la obra de Spinoza respecto al ejercicio del poder, en este caso, desde el punto de vista hegemónico.

⁶ Gracia (2007), en su obra **Fundamentos de Bioética**. Eudema. 2a ed. Madrid. Analiza a la estructura de la Bioética en tres grandes principios: El Principio de la Beneficencia, El Principio de la Autonomía y El Principio de la Justicia.

⁷ Los valores descritos a los cuales me refiero son: la participación, el protagonismo, solidaridad, el bien común, convivencia, cooperación, integración, equilibrio ecológico, responsabilidad y corresponsabilidad

hecho psicosocial inundó la conciencia y autoconciencia del quehacer socio-comunal transformando las necesidades, que particularmente había sido atenuado con un sentido benefactor, en exigencias de una voluntad colectiva como expresión supracomunal cuyo rol fundamental es el logro del bien común.

Significa entonces, que el ejercicio del poder denotado a partir de la participación en la acción pública, se convierte en un fluido que recorre desde los intersticios hasta los niveles decisoriales de dirección institucional de los distintos poderes constituidos y viceversa, pero esta trae implícito respuestas y compromiso corresponsable de esa acción pública.

Este cambio en las relaciones de poder ocurre como un proceso que pasa de una relación vertical, siendo la acción de beneficencia el hecho que denota esta acción como respuestas para la satisfacción de necesidades, circunscribiéndola mediante un análisis de impacto en un resultado del cuadrante que satisface al discurso político con una orientación coyuntural. A una relación con diversos sentidos y orientaciones, desde el principio de autonomía al cual hago mención y defino (2018)⁸ como

La concepción de autonomía al cual se hace referencia implica como los sujetos de poder dialogan como autolegalizadores para entenderse. Significa que las decisiones que se asuman son vinculantes en cualquier proceso dado en el espacio público contextualizado a lo socio-comunal. El poder en manos de la comunidad se ejerce en favor de la voluntad colectiva o popular, por tanto, sus miembros comienzan a internalizar para apropiarse de las fuerzas acumuladas que permitirán mantener el orden y el sentido de racionalidad. (p. 4).

Esta nueva relación surge, no por un efecto o en cumplimiento de una norma, sino producto de las fuerzas acumuladas en el seno del espacio público como exigencia a una deuda histórica hacia el ser humano, es un reclamo no circunstancial, sino estructural desde lo social-político. Lo que induce a interpretar que la asunción en la toma de decisiones no se circumscribe específicamente, tal como se plantean desde algunas teorías y principios gerenciales⁹, a un nivel, por el contrario está distribuida a lo largo de la estructura social con todos sus componentes, sin caer en una fundamentación del funcionalismo, sino desde una visión lógica, tal como es definido por Marín (2006) “Desde un punto de

⁸ conferencia “La Autonomía, Base para el Fortalecimiento de la Filosofía de Gestión Pública con Sentido Ético y Moral”. Ciclo de Conferencias Postdoctorales “Ética, Política y Educación: Claves para pensar América Latina. 31 de mayo y 01 de junio de 2018. Caracas, Venezuela.

⁹ Teoría de las decisiones, teoría contingencias, entre otras.

vista más lógico que sociológico, el término estructura alude a un conjunto de elementos relacionados que forman una unidad tal que esos elementos pueden ser sustituidos por otros sin que se altere el conjunto”.

Se concluye respecto a las nuevas relaciones de poder, que los sujetos de poder, tiene implicaciones en la acción pública de manera protagónica, teniendo como vehículo la participación; entonces tendremos a esos sujetos con acción en lo público siendo parte del cuerpo decisoria en todos los niveles de los distintos poderes constituidos. Desde este rol se ejerce la ciudadanía que fomenta, a su vez, la soberanía definida en La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Del Sujeto de Poder al Sujeto con Acción en lo Público

En una democracia participativa se requiere de un ciudadano, siendo esta la condición fundamental para ser un miembro activo en los asuntos comunales, cuyo rol principal es el ejercicio del poder a través de la participación política, que permita la asunción con voluntad y conocimientos de los deberes y derechos para involucrarse en la solución de los problemas de ese contexto socio-comunal. Esto implica un rol verdaderamente protagónico en cuya esencia natural debe generarse una transformación social.

Lo anterior denota el quien debe tener el sentido de participación y el consecuente ejercicio del poder mediante la toma de decisiones y la capacidad de lograr el involucramiento de todos los miembros de ese contexto socio-comunal. Además, es una acción orientada a la consolidación de la soberanía.

Ahora, este ciudadano que actúa en ese contexto socio-comunal, se convierte en un sujeto de poder, lo cual le da la capacidad de accionar en lo público, dado que el ámbito de influencia es un espacio público¹⁰. Este sujeto con poder

¹⁰ Lo público se concibe en sociedad como el espacio de la expresión y apropiación social por excelencia, que fomenta de manera sostenible la identidad y el carácter geohistórico. Este espacio de la expresión no es una mera simplificación técnica de definirlo como aquel sometido a una regulación específica de un suelo sobre el cual algún sector de la administración pública posee dominio y capacidad de disponer de él en un sentido u otro. El espacio público necesariamente es más que la libre definición del destino o uso del territorio disponible. El espacio público, desde lo urbano, implica dominio público, uso social colectivo y multifuncionalidad. Su calidad se podrá medir por: la intensidad y calidad de las relaciones que facilita; por sus fuerzas mezcladoras de grupos y comportamientos; por su capacidad de estimular la identificación simbólica, la expresión e integración cultural. Debe tener algunas cualidades formales como la continuidad en el espacio urbano y su facultad ordenadora, la generosidad de sus formas, de su diseño y de sus materiales y la adaptabilidad a usos diversos a través del tiempo. Exige democracia ciudadana, participación colectiva, la recreación del concepto del ciudadano como sujeto de la política urbana. Promueve la concertación y la participación en los planes y proyectos, requiere de programas integrados, la gestión de proximidad y la recuperación del protagonismo de los gobiernos locales en la política urbana.

para actuar en el espacio público debe estar claro desde una percepción particular, al considerar realmente que su participación implica una responsabilidad ante sí mismo, atendiendo a una necesidad sentida y expresada¹¹, la cual debe ser válida ante ese contexto de influencia. Por otra parte, el sujeto con poder y acción en lo público debe hacer valer que su rol en el contexto de influencia socio-comunal tiene implicaciones en niveles decisarios constituidos, de tal magnitud que reciba respuestas ante las exigencias expresadas desde un poder que persigue el bienestar general en el ámbito de acción interna.

Los sujetos con acción en lo público, que puede ser un sujeto de poder, desarrollan atributos que son necesarios e imprescindibles para que a través de la participación puedan ejercer el rol surgido de la voluntad colectiva y de las fuerzas acumuladas en el seno del espacio público contexto de actuación, es por ello la importancia de caracterizar a quienes constituyen los actores fundamentales de un proceso clave para el desarrollo del Poder Popular.

¿A quién se le llama **Sujeto de Poder**? Es el actor que surge producto del cambio en las relaciones de poder, se considera como el actor principal del ejercicio de la voluntad colectiva o popular, producto de la fuerza acumulada en el seno de la comunidad. En las nuevas relaciones de poder este sujeto tiene la fuerza necesaria para convertirse en un gestor del bien común, propicia la expansión de las relaciones y permea a través de la acción socio-comunal el desarrollo desde la formulación de proyectos y planes.

Ahora bien, el sujeto de poder en su propio accionar haciendo uso de la autoridad concebida por la fuerza acumulada en el seno de espacio público de actuación interna, trasciende a través de dos cauces, uno que conduce mediante la potestad surgida de normativas legales, en este caso las leyes del poder popular, que le brinda la autoridad jurídica; pero en ejercicio de la ciudadanía, la soberanía le da facultades políticas para exigir mediante la formulación de

¹¹ Desde la perspectiva en que se fundamental los criterios valorativos de las necesidades, es clásica el aporte que sobre las necesidades sociales realiza Bradshaw, quien hace referencia a una clasificación cuatripartita: necesidades normativas, necesidades experimentadas o sentidas, necesidades expresadas y necesidades comparadas. Entendiéndose como necesidades experimentadas o sentidas, dada la referencia que hago como autor del presente trabajo en el ámbito de la participación, es la necesidad percibida tanto individual como por los grupos o comunidades en que se organizan las personas. Es, por tanto, subjetiva y fundamental si se trabaja desde un modelo de prestación de servicio social que potencie el papel de los ciudadanos como sujetos protagonistas de los procesos de cambios. Necesidad expresada, se refiere a la necesidad sentida puesta en acción mediante una solicitud. A menudo este tipo de necesidad es la que condiciona las posibles respuestas sociales, pero desde mi punto de vista, en las propuestas de planes y proyectos no puede estar orientada sólo por las posibles respuestas. Tratado en el texto de María José Rubio, Análisis de la Realidad en la Intervención social. Métodos y Técnicas de Investigación, págs. 151-152.

planes la búsqueda del mejoramiento continuo de las condiciones de vida del espacio público referido.

El otro curso al cual me refiero, está sustentado en la solicitud a instancias políticas de poder decisario, cuyo alcance gestionario permite proponer según lo solicitado por el espacio público de ejercicio socio-comunal, proyectos que satisfagan exigencias supracomunales. Es en este preciso momento que el sujeto de poder adquiere el rol de sujeto con acción en lo público.

Sujeto con Acción en lo Público

Este nuevo contexto que denota unas relaciones de poder manifestadas a través de la actuación de los poderes constituidos y el poder constituyente, se requiere de actores con un desempeño tanto en el espacio público comunal¹² origen y el espacio público supracomunal¹³, donde sea parte de las decisiones, mediante la participación plena con permeabilidad intersticial, cuyo propósito es lograr la aceptación de las exigencias que permitan el mejoramiento de las condiciones de vida del contexto comunal y posterior aprobación y ejecútese de las propuestas exigidas.

A lo anteriormente descrito se le llama Sujeto con Acción en lo Público, el cual deriva de las capacidades desarrolladas para trascender del sujeto de poder, esto lo hace a partir de la voluntad colectiva y de las fuerzas acumuladas en el seno del contexto de su actuación, expresadas en las decisiones eficaces que apunten a mejorar las condiciones de vida de los miembros de ese espacio público, tanto desde lo interno, es decir con la formulación de planes que contengan proyectos de alcance según sus metas físicas; pero también desde los externo cuando se solicita a instancias de niveles de mayor alcance presupuestario, la incorporación en sus distintos planes de proyectos pertinentes que conlleven a satisfacer exigencias desde el hecho político-jurídico.

Lo Ontológico y Transontológico de la Participación

La participación es la expresión real y concreta de los sujetos con acción en lo público en las nuevas relaciones de poder. Estas relaciones de poder se

¹² Término que emplea el autor del presente artículo para referirse a lo establecido en la Ley Orgánica del Poder Popular, como Consejo Comunal, definido como la "instancia de participación, articulación e integración entre los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social".

¹³ Expresión utilizada por el autor para referirse a instancias del poder público: Municipal, Estadal y Nacional, donde se toman decisiones que implican un mayor alcance en su ejecución física y presupuestaria.

fundamentan en la asunción de tal hecho político con implicaciones sociales y culturales de las organizaciones socio-comunales, pero también en lo económico tiene una gran incidencia por cuanto puede convertirse en un gestor de la transformación de ese espacio público que en su inicio es totalmente social, en un espacio de convergencia productiva.

El poder, el sentido participativo, la acción en lo público, la toma de decisiones, el liderazgo, la motivación, la satisfacción de necesidades, el compromiso, las exigencias tienen implicaciones en la participación, constituyéndose este hecho psicosocial en un vehículo para su ejercicio y desarrollo. Mediante la participación el poder se denota, se palpa, se siente. En este sentido se convierte en el sustento ontológico por ser expresión directa del poder, en cualquiera de sus dos enfoques, el poder como *potentia* y como *potesta*, en ambas circunstancias su ejercicio se denota a partir de la participación, como efecto de ese ejercicio se genera toma de decisiones como un hecho natural de esta categoría socio-política, es decir, se toma decisiones porque se participa y se participa porque se ejerce el poder. Entonces se tiene a la participación como un hecho psicosocial de implicaciones ontológica y transontológica.

Asimismo, en la asunción del liderazgo la participación denota el carácter ontológico por cuanto es a través de ella que se expresan las capacidades de dirección como fuente inherente del liderazgo.

El Sentido Participativo

Participar es tomar parte en alguna actividad o proceso. La participación tiene implicaciones de carácter político, social-comunitario y cultural.

La participación en su dimensión política implica un cambio social, por cuanto los sujetos de poder y sujetos con acción en lo público al involucrarse en el desarrollo de acciones, en este sentido se convierte en un proceso dinámico dual de:

1. Toma de conciencia de la situación indeseable y sus causas y de las acciones que pueden conducir a su superación.
2. Implicación activa en cambios consiguientes, cuyas consecuencias son:
 - Expresión del cambio en las nuevas relaciones de poder.
 - El ejercicio del poder como *potentia*.
 - En la toma de decisiones.
 - Satisfacción plena de una necesidad.
 - Fortalecimiento del espacio público.
 - Desarrollo del sujeto con acción en lo público.

El sentido participativo obedece fundamentalmente a tener acceso al poder que permite decidir, actuar, codirigir las acciones socio-comunales; significa entonces, asumir al poder como *potentia*, el cual implica la intervención del sujeto con poder en su rol de sujeto con acción en lo público, por supuesto condicionado por el principio de autonomía como coordenada de la ética.

Implicaciones de la Participación en la Capilarización del Poder

El desarrollo de un modelo de gestión productiva y formadora cuyo rol protagónico participativo es liberador de estructuras, promotor de ideas y espacios que benefician a todo colectivo, elevando el sentimiento de pertenencia y el desarrollo humano de forma exponencial, la ciudadanía como ente socializador, productivo e integral, se convierten en hechos que configuran un escenario ideal para el ejercicio del poder.

El rol protagónico participativo requiere de sujetos forjados en una ciudadanía cuyos valores están expresados en el Preámbulo y artículos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela¹⁴. Este ciudadano adquiere el carácter de sujeto de poder, que al desarrollar y cumplir con el encargo de la voluntad colectiva con fuerza acumulada en el seno socio-comunal, el cual se circscribe en la satisfacción plena de las necesidades convertidas en exigencias dada la naturaleza de las implicaciones políticas del poder constituyente.

Este poder constituyente se expande en sus acciones mediante la participación en todos los niveles decisarios de los poderes constituidos, entendiéndose entonces, que el poder no es un hecho estático, que se manifiesta en un solo espacio público, sino que este tiene como límites la satisfacción de las necesidades, en primera instancias y luego las exigencias en el cumplimiento de las propuestas planteadas desde los proyectos, de acuerdo a lo establecido en la Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular.

Es mediante la participación como hecho psicosocial, que se genera el flujo decisario y la acción en lo público de los sujetos de poder surgidos de las nuevas relaciones de poder, definidas constitucionalmente, pero que no requiere de una estructura normativa para su operacionalización, sino que puede manifestarse desde el ejercicio de valores que promueva la corresponsabilidad, la solidaridad, la cooperación, el compromiso, los

¹⁴ Idem

cuales muestran cual debe ser el comportamiento de los sujetos emergentes producto del cambio en las relaciones de poder.

Por lo tanto, el sentido participativo denota la permeabilización de la estructura sociocomunal a través del ejercicio del poder como *potestia*, configurándolo como una nueva dimensión que favorece la acción pública y la define como un proceso sociopolítico.

Consideraciones Finales

La participación se ha convertido en el vehículo que transporta las capacidades de acción mediante el cual se ejerce el poder desde los dos enfoques tratados en el presente trabajo: producto de la voluntad colectiva o popular, generada por las fuerzas acumuladas en el seno del espacio público, por una parte; y por otra parte, la expansión de la visión histórica del uso del poder para el ejercicio hegemónico a través de actitudes benefactoras.

Mediante este trabajo se denotan dos categorías emergentes productos de esa revisión arqueológica desde el estudio histórico-crítico: el sujeto de poder y el sujeto con acción en lo público, dentro de una categoría macro considerada por este autor un hecho psico-social de acción política, como es la Capilarización del Poder.

Quedan expresadas las implicaciones de la participación en la capilarización del poder; primero, mediante la transversalidad político-jurídica, como consecuencia inicialmente de políticas del Estado venezolano y luego desde un marco normativo-legal; segundo, desde un hecho de legitimidad que permite la asunción en todos los aspectos de contenidos de desarrollo en los distintos ámbitos de la vida de un espacio público como es el socio-comunal, es decir, la fluidez dada para el recorrido de la acción del sujeto de poder y su incorporación para la intervención en la acción pública, a través de la toma de decisiones producto de la autoridad asumida por el poder popular.

Con la capilarización del poder se permeabiliza la toma de decisiones, a partir de la intervención del sujeto con acción en lo público en sus diferentes niveles constituidos. Significa que ese sujeto puede, debe y tiene que hacer acto de presencia en todas las instancias del Poder Público: Comunal, Municipal, Estadal y Nacional, lo que le da carácter de complejidad a los procesos socio-políticos por cuanto hay una expresión de multiescalaridad y además dado los periodos de conducción en cada una de esas instancias que son diferentes, entonces hablamos de otro he-

cho complejo para la formulación y ejecución de proyectos como es la pluritemporalidad.

Se deja claro la transformación de la acción pública, pasando de la beneficencia a la autonomía a través de la satisfacción de necesidades convertidas en exigencias dada la autoridad manifiesta del Poder Popular en sus dos roles: Sujeto de poder y Sujeto con acción en lo público.

Asimismo, es importante destacar que mediante la intervención del sujeto de poder en el espacio público lo convierte en un sujeto con acción en lo público, lo cual le permite trascender del espacio comunal a un espacio supracomunal donde participa en la toma de decisiones para la formulación y ejecución de proyectos con alcance físico y presupuestario superior al comunal.

Con esto quiero dejar claro la importancia de los Sujetos de poder y los Sujetos con acción en lo público, como actores decisores en el espacio público, la forma como emergen desde la voluntad colectiva o popular hasta adquirir la fuerza suficiente en el seno de ese espacio público, su transición de un rol a otro, la utilización de la participación como hecho psico-social, mediante el cual permea las diferentes instancias y niveles del Poder Público a partir de las fuentes legales y legítimas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Textos:

- Bautista, Juan J. (2015). **¿Qué Significa Pensar desde América Latina?**. Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Caracas, Venezuela.
- Dussel, E. (2001). **La Filosofía Política de Baruch Spinoza, En: Hacia una Filosofía Política Crítica**. Desclée, Bilbao.
- Gracia, D. (2007). **Fundamentos de Bioética**. Eudema. 2a ed. Madrid. España
- Marín, Antonio L. (2006). **Estructura Social. La realidad de las sociedades avanzadas**. Pearson educación, S.A. Madrid, España.
- Rubio, María J. (2004). **El Análisis de la Realidad en la Intervención Social. Métodos y Técnicas de Investigación**. Editorial CCS. Tercera Edición. Madrid, España.

Leyes:

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.** (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, No. 5.453 extraordinario, del 24 de marzo de 2000.

- Ley Orgánica del Poder Popular.** Gaceta oficial extraordinaria No. 6.011. Caracas, Venezuela, martes 21 de diciembre de 2010.

- Ley Orgánica de Planificación Pública y Popular**, Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley de Reforma Parcial de la Ley Orgánica de Creación de la Comisión Central de Planificación. Gaceta Oficial No. 39.604. Caracas, Venezuela, viernes 28 de enero de 2011.

Otros:

- Ramos L. Rafael P. (2017). **Conferencia “Filosofía de la Gestión Pública”**. Ciclo de Conferencias Postdoctorales “Ética, Política y Educación: Claves para pensar América Latina. 9 y 10 de noviembre de 2017. Caracas, Venezuela.

- _____.(2018).**Conferencia “La Autonomía, Base para el Fortalecimiento de la Filosofía de Gestión Pública con Sentido Ético y Moral”**. Ciclo de Conferencias Postdoctorales “Ética, Política y Educación: Claves para pensar América Latina. 31 de mayo y 01 de junio de 2018. Caracas, Venezuela.

MIRADAS DESDE LA EDUCACIÓN

- ✓ Prácticas etnoeducativas con las infancias y adolescencias afrovenezolanas: aportes para una pedagogía nuestraamericana
Ana Márquez
- ✓ Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora. Cuestión de relato
Clemys García Mago
- ✓ Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar
Eleonor Linárez
- ✓ Escuela normal: mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano
Mayela Linárez
- ✓ Resiliencia en el contexto educativo
Nelson Mata Villegas
- ✓ El orden del discurso en el docente investigador venezolano. Un estudio preliminar
Yolibeth Ollarves

**Prácticas etnoeducativas con las infancias y
adolescencias afrovenezolanas: aportes
para una pedagogía nuestraamericana**
**(Ethnoeducational practices with afrovenezolanas ‘infancies and
adolescents: contributions for an our american pedagogy)**

Recepción del artículo: Julio 2018
Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Ana I. Márquez Rojas¹

RESUMEN

El presente ensayo sistematiza las experiencias con los/las niños/niñas y adolescentes afrovenezolanas, desde sus contextos ancestrales en la escuela y la comunidad, mediante estrategias pedagógicas etnoeducativas, tendientes a la construcción de una pedagogía propia con enfoque étnico afrodescendiente. Esta experiencia tuvo como objetivo, reconstruir el significado, las vivencias, e interacciones de estos grupos etarios. Dicha reflexión forma parte de la producción intelectual en el marco del Programa Postdoctoral en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestraamérica, adscrita a la línea de investigación Movimientos Sociales y Saberes Multidimensionales. La acción militante, comprometida y descolonizadora desde/con estos grupos etarios, invita a dar voz a estos grupos subalternizados, reconocernos desde la identidad afro, con conciencia histórica. El desafío está en pensar (nos) y formarnos como sujetos políticos en escenarios complejos para el desarrollo de una conciencia e identidad nacional a partir de la diversidad cultural.

Palabras Clave: Niños/as, Adolescentes, Etnoeducación, Afrodescendencia

¹ Profesora de Educación Inicial Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas. Maestría en Educación Robinsoniana. Doctorado Innovación Educativa. Postdoctorado Ciencias de la Educación. Coordinadora de la Línea Investigación: Innovación y Transformación de la Praxis Pedagógica en Educación Inicial. Comité Coordinador Cátedra Libre África UNESR-Maracay. Subdirectora de Educación Continua e Interacción Comunitaria UNESR-NREAV.

ABSTRACT

The present essay systematizes the experiences with the Afro-Venezuelan children and adolescents, from their ancestral contexts in the school and the community, by means of pedagogical strategies, ethno-educational tending to the construction of an own pedagogy with an ethnic Afro-descendant approach. The purpose of this experience was to reconstruct the meaning, experiences, and interactions of these age groups. This reflection is part of the intellectual production within the framework of the Postdoctoral Program in Philosophy and Human Sciences in America, ascribed to the line of research Social Movements and Multidimensional Knowledge. The militant, committed and decolonizing action from / with these age groups, invites to give voice to these subalternized groups, to think from the Afro identity, with historical conscience. The challenge lies in thinking (us) and forming ourselves as political subjects in complex scenarios for the development of a national consciousness and identity based on cultural diversity

Key words: Childrenand Youth, ethnoeducation, Afro-descendence

Los afrodescendientes en Nuestraamérica

Los afrodescendientes conforman uno de los grupos más numerosos de la enorme diversidad etnocultural de la región en América Latina y El Caribe, se estima que en este lugar epistémico alcanzan un 30% de la población, es decir unos 150 millones de personas Antón y Del Popolo citado en (Bidaseca 2011: 34). La proclamación del Año Internacional de los Afrodescendientes, por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas (RES 64/169 de 2010) ha otorgado un renovado impulso al reconocimiento étnico, político y cultural de la población afrodescendiente, y en particular las características históricas, poblacionales, sociales y culturales en nuestraamérica.

En el marco de este grupo étnico poblacional, las niñas, los niños y adolescentes afro continúan siendo los más afectados debido a su invisibilidad estadística. Grupos subalternos, silenciados y oprimidos por su condición genetral y étnica, hasta el momento, “silenciados y soterrados” (Foucault 24: 1997). Su continua y exponencial situación de pobreza y prácticas discriminatorias en la estructura social en que se desenvuelven, conlleva el desafío y la tarea aún pendiente que se tiene de articular acciones integrales para el desarrollo de políticas públicas.

La UNICEF en su documento final *La Situación de los Derechos de la Infancia y Adolescencia Afrodescendente en América Latina y El Caribe*, refiere que el racismo y la discriminación racial estructural, enraizados en la cultura de los pueblos latinoamericanos y del Caribe hunden sus raíces en el proceso de esclavización del que fueron víctimas los afrodescendientes. Estos fenómenos han dejado profundas huellas en tales sociedades y continúan afectando a millones, de habitantes, en mayor medida a los niños y las niñas y adolescentes victimas muchas veces silenciosas.

El racismo desde la mirada de Fanon, es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el sistema imperialista, occidentalocéntrico, cristianocéntrico, capitalista, patriarcal, moderno y colonial (Grosfoguel, 2011). Es decir, las personas por debajo de la línea de lo humano son considerados sub-humanos o no humanos, su humanaidad está cuestionada y por tanto, negada.

Para Pineda (2013) el racismo es un conjunto de ideas distorsionadas sobre la realidad, emanadas de intereses económicos concretos, compuestas de presupuestos, descalificativos, degradantes y subordinantes de los individuos por su pertenencia étnico racial, sus formas fenotípicas, el color de la piel (p. 28).

El racismo es la valoración generalizada y definitiva de ciertas diferencias, reales o imaginarias, en provecho del acusador y en detrimento de su víctima con la intención de justificar sus privilegios o su agresión Memmi citado en (Montañez, 1993:151).

En Venezuela, la Ley Orgánica Contra la Discriminación Racial, en su artículo número 10, describe el racismo, como:

Toda teoría o práctica que invoque una superioridad o inferioridad intrínseca de personas o grupos de personas en virtud de su origen étnico o cultural, que engloba las ideologías racistas, las actitudes fundadas en los prejuicios raciales, los comportamientos discriminatorios, que históricamente se han manifestado por medio de disposiciones legislativas o reglamentarias, prácticas discriminatorias, y en general por actos que anulen , menoscaben o impidan el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad.

Asimismo, define la discriminación racial como:

Toda distinción, exclusión, restricción, preferencia, acción u omisión, que fundadas en las ideologías racistas y por motivos de origen étnico, origen

nacional o rasgos del fenotipo tengan por objeto el reconocimiento, goce y ejercicio, en condiciones de igualdad de los derechos humanos y libertades de la persona o grupos de personas.

En este sentido, los Estados, la comunidad internacional y la sociedad civil deben enfrentar de manera decidida estas ideologías sobre racismo y discriminación racial contra los niños, las niñas y los adolescentes afrodescendientes excluidos e invisibilizados; a fin de romper las construcciones sociales y culturales que han situado en el imaginario colectivo la idea de la superioridad e inferioridad de los seres humanos, a partir del color de la piel.

El racismo en la cotidianidad se manifiesta mediante comentarios despectivos, burlas e insultos, vinculados al color de la piel, los modos y acentos verbales, entre otros, generando en el subalterizado/a sentimientos de rabia, tristeza, miedo, desconfianza y endorracismo, que consiste en “una actitud autodiscriminatoria donde la persona subestima los elementos físicos y culturales que lo identifican, en este caso como afrodescendientes, mientras trata de sobre valorar los rasgos que pudieran parecerse al europeo, experimentando así una falsa superioridad” (Camacho, 2009: 25).

En Venezuela existen más de 20 mil comunidades afrovenezolanas distribuidas en todo el territorio nacional con mayor concentración en 14 estados, cerca de 50 municipios marcadamente afro y más en el eje costero área centro-occidental. Según el censo de población y vivienda de 2011, el 0,7% de los venezolanos se considera a sí mismo afrodescendiente, mientras que el 2,9% se identifica como negros. Aún está pendiente en nuestro país la visibilidad Estadística de los niños, las niñas y los adolescentes afro; además de la articulación entre la sociedad civil, la academia, los movimientos sociales y demás actores gubernamentales a los fines de generar reflexiones y sistematizaciones que lleven a la generación de conocimientos sobre la situación de los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos y el ejercicio de sus derechos.

Estos grupos etarios son expuestos permanentemente ante experiencias de racismo y discriminación racial, como formas de opresión y violencia, vulnerando de este manera el desarrollo psicosocial y afectando el ciclo de su desarrollo; específicamente los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos alejados geográficamente, pertenecientes a comunidades ancestrales, desposeídos de toda posibilidad, de poder disfrutar de sus derechos fundamentales, como: acceso adecuado a los sistemas de salud, alimentación, recreación, por tanto, se hace necesario promover su capacidad de agencia, el empoderamiento de sí mismos como sujetos históricos de su propia transformación, ejerciendo acciones

desde su contexto y cotidianidad, desde lo educativo, reafirmando los saberes tradicionales presentes en nuestras comunidades, desde una episteme distinta que se fragua en la cotidianidad, en un convivir en una dimensión discursiva de saberes.

La afrovenezolanidad desde la instancia socializadora: Escuela

La valoración del patrimonio sociocultural e identitario de los niños/as y adolescentes afrovenezolanos/as y su incorporación en el sistema educativo y en particular desde el currículum de Educación Inicial en Venezuela, es un desafío social pendiente que nos interpela y compromete académicamente en la reconstrucción actual de nuestra identidad nacional. Desde el ámbito educativo específicamente en Educación Inicial, el currículum vigente (2005) construido colectivamente y aplicable tanto en instituciones públicas como privadas, reproduce una educación eurocentrada y homogeneizadora de las infancias. En la *Consulta Educativa Nacional* realizada en el año 2014, y, en específico la consulta con organizaciones y movimientos afrovenezolanos para conocer la percepción de nuestro sistema educativo, se concluyó que tenemos la presencia de:

1. Una historia blanqueada y fragmentada.
2. Existe exclusión y discriminación en nuestras escuelas.
3. Poco conocimiento por parte de los y las docentes para abordar la afrovenezolanidad.
4. Poca vinculación de la escuela con la comunidad y su realidad local.

La dignificación de las infancias afrovenezolanas, en el contexto socio-cultural comunitario y medios de comunicación, propone su análisis e interpelación desde la perspectiva de la Educación Intercultural en perspectiva crítica y descolonizadora, partiendo de una praxis transformadora desde los espacios de socialización primario, para desde allí, configurar nuevos horizontes de ciudadanías de las infancias afro, como sujetos políticos-culturales, en el marco del Estado pluricultural contemplado en el preámbulo de nuestra carta magna y por distintos organismos y cartas de intención internacionales.

Desde el punto de vista legal, y a los fines de reafirmar la centralidad de nuestras raíces africanas y su legado cultural en nuestro sistema educativo, se cuenta con instrumentos legales que tributan hacia la concienciación nacional étnico-cultural, entre ellas, el reconocimiento en el preámbulo de la Constitución de 1999 de Venezuela como una sociedad multiétnica y pluricultural, aunando a la Ley Orgánica de Educación (2009) que contempla en el artículo 14:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena y afrodescendiente y universal.

Adicionalmente, a este instrumento legal, el docente de educación inicial emplea la Guía Elementos Curriculares para la Educación Intercultural (Subsistema de Educación Básica), contemplando 4 pilares: Aprender a Reflexionar, Aprender a Valorar, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Crear. Sin embargo, persiste la ausencia de lineamientos pedagógicos estructurales que, desde la etapa maternal y preescolar de forma sistematizada y durante todo el año escolar, contemple el abordaje integral de áreas de aprendizaje, contenido, objetivo, aprendizajes esperados y estrategias didácticas acerca del estudio de la historia del continente africano y de la afrovenezolanidad, del racismo y la discriminación racial, que en mayor medida afecta a niños, niñas y adolescentes víctimas silenciosas de este fenómeno social.

El desafío educativo de generar teoría y construir currículos de autodeterminación, requiere de educadores comprometidos con su realidad y con los niños y las niñas con que se trabaja, por lo que se debe asumir conscientemente el papel de transformadores de las inequidades sociales y culturales en que se desenvuelve la educación, sobre todo en los sectores populares.(Peralta, 2008: 232)

Los currículos de autodeterminación son aquellos definidos y construidos totalmente por una comunidad educativa, desde sus fundamentos hasta los diversos factores del currículo que lo componen. Estos currículos se elaboran con la intención y énfasis de la comunidad que lo elabora. Construir un currículo de autodeterminación debe constituirse como un grupo de estudio, reflexión, construcción, implementación y reelaboración, proceso de ardua tarea.

En este transitar, en la creación de un modelo educativo propio, respetando la idiosincrasia del pueblo en su conjunto sin someterse a la mera reproducción del modelo europeo, se cuenta con los aportes que desde un pensamiento filosófico ofrece Simón Rodríguez; para él la educación popular deberá ser una herramienta para hacernos americanos y no europeos, y así crear un proyecto político social propio sin limitaciones. En el contexto de la presente investiga-

ción, se entiende la educación popular como un “proceso colectivo, mediante el cual los sectores populares llegan a convertirse en sujetos históricos, gestores y protagonistas de un proyecto liberador que encarne sus propios intereses de clase” (Cendales, Mariño y Perenson 1985: 46).

Hacer educación popular es trabajar desde una concepción de educación transformadora de la realidad injusta en la que los sectores populares viven. Esta tarea comprometida en los barrios, el compromiso social, la inserción barrial y la concepción de educación popular con la que estamos trabajando es sumamente valorada por la ciudad en la que habitamos. Porque educamos para transformarle la vida a la gente, llevando como bandera a la educación como un Derecho Humano que debe ser garantizado. Comprender la construcción de identidad desde la mirada de “una construcción social que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad” (Berger y Luckmann, 1984:36).

Desde la mirada crítica de un pensar crítico sobre esta temática, se cuenta con los aportes que desde América Latina construyó Paulo Freire para la comprensión de África, desde la perspectiva de la pedagogía y la experiencia cultural al desarrollo de estos movimientos. La experiencia de Freire en África (Guinea Bissao, Angola, Sao Tomé y Príncipe) ha ayudado a tender puentes entre una visión académica y la africana. El impacto de África en la praxis del pedagogo brasileño va más allá de lo estrictamente político, como el propio Freire afirma, su primer contacto con África fue “un encuentro amoroso, con un continente rico en experiencias, con una extraordinaria historia, ignorada conscientemente por occidente, con pueblos que llevaban a cabo una lucha contra la opresión, a veces en forma silenciosa y desapercibida ante los ojos extraños, pero no por ello menos difícil y valiente” (Freire,1984: 9).

Freire vivió a África en toda su riqueza y en toda su emotividad, en un proceso de conocimiento transformador que acentuó su sensibilidad histórica socio-cultural. Freire representó para muchos africanos y afrodescendientes lo que Michael Foucault concibió como el rol del intelectual: El papel de intelectual ya no consiste en colocarse un poco adelante o al lado para decir la verdad muda de todos, más bien consiste en luchar contra las formas de poder allí donde es a la vez su objeto e instrumento: en el orden del saber, de la verdad, de la conciencia, del discurso. Por ello la teoría no expresará, no traducirá, no aplicará una práctica, es una práctica (Foucault,1988: 9). Esa categoría de intelectual militante, no traductor, a su paso por África, transforma a Freire en un intelectual radical. En su radicalidad Paulo Freire ha luchado para abrir espacios históricos a favor de la clase trabajadora en América Latina y en África, partiendo de lo que históricamente es posible (Freire, 1989:13).

También contamos con la militancia que en Venezuela se ha venido dando desde los años 60 por maestros investigadores sociales, con propuestas pedagógicas interesantes como Jesus Chucho García (Afroepistemología) o Pedagogía Cimarrona y la del maestro Luis Bigott, con su pedagogía de la descolonización, para el rescate necesario de los saberes y haceres situados desde las comunidades afro con sus cosmovisiones de vida y su incorporación a los saberes de la escuela. El trabajo pedagógico cultural comunitario emprendido por la hermana Prof. Luisa Madrid en Barlovento, a quien cariñosamente se le llama “Mae Luisin” quien desde hace 42 años desde la militancia barrial construye mundos posibles con su muchachera de Curiepe.

De las problematizaciones anteriormente desarrolladas, se evidencia la necesidad que debe darse para la unidad entre lo pedagógico y lo político; una intencionalidad fundamental: la lucha por la identidad, la cual, no nos viene dada por la naturaleza, sino que se debe luchar por constituirla política y culturalmente, por apropiarse de la historia, conocer los legados y combatir contra la invisibilización, el silenciamiento y recuperar la capacidad de nombrarse, de definir la identidad colectivamente.

Son escasos los estudios e investigaciones que desde la academia brindan orientaciones o propuestas de recursos didácticos educativos destinados a las poblaciones afrodescendientes. En indagaciones realizadas vía electrónica se hizo revisión de la cartilla denominada *Infancias afrodescendientes: Una mirada pedagógica y cultural* (Caicedo, y Castillo 2012:87). Este proyecto de formación de agentes educativos en primera infancia en pautas de crianza y saberes ancestrales afrodescendientes es una propuesta de gran significación que brinda herramientas pedagógicas y didáctica con enfoque étnico afrodescendiente.

Urge la necesidad de implementar políticas educativas orientadas al desarrollo infantil y juventud, temprano con enfoque étnico afro. Al respecto, Peralta (1996) refiere que “Una institución escolar que no se adecúa y se descalifica e invisibiliza la cultura en la que se han desarrollado los niños, va generando en el plano psicológico sentimientos de minusvalía y de autoestima negativa” (p.36).

Asimismo, Parody y Gutiérrez (2012) refieren que si la representación que se construye sobre el otro se sustenta en imágenes racializadas (y estereotipadas en su mayoría), se reafirman con ellas las diferencias raciales implícitas en la jerarquización social, siendo esta otra continuidad en el caso de América Latina. Una vez comunicados por medio de estos productos, éstos sentidos son internalizados por los sujetos, dando sustento simbólico-imaginario a prácticas de discriminación e inequidad.

Cuando el hombre se hace consciente de su historicidad encuentra la raíz de su propia temporalidad, sólo entonces, como ser libre, es capaz de discernir por qué existe como proyecto y no sólo por qué sirve como ser biológico. Ser en el mundo como sujeto de transformación “que descubriendose como Oprimido en el sistema, emerge como sujeto histórico que el sujeto pedagógico por excelencia (Dussell, 1998:436). Según Giroux, citado por Freire (1990), para comprender el presente, tanto en términos institucionales, como sociales, los educadores deben situar todos los contextos pedagógicos en un contexto histórico, a fin de ver su génesis y desarrollo con claridad. (p.13).

Por lo antes expuesto, es vital rescatar los saberes alternos, concepciones con respecto a la naturaleza, la vida la muerte, las prácticas de crianza, entre otros saberes que emergen de la aproximación crítica a la vida cotidiana que tienen lugar en la primera infancia en las dinámicas culturales de las comunidades afro, mediante una afroepistemología (García,2013:9). Sentarnos con los adultos y adultas mayores de las comunidades afro, quienes con sus palabras expresan el saber acumulado a través del tiempo, contribuyendo de esta forma a afianzar la identidad y los valores ancestrales de la afrodescendencia, promover mecanismos educativos propios de estas culturas, como la oralidad, el rol fundamental de los adultos/as mayores en las familias, las reuniones cotidianas familiares donde se tratan aspectos de la vida social, entre otros.

El desafío del eje de la interculturalidad, está en la construcción de la identidad afro desde los primeros niveles del sistema educativo, a los fines y en el marco de la interculturalidad se aporte en el aula desde cada cultura y experiencia para compartirla, tendiendo puentes entre la cultura cotidiana y la cultura oficial. “En un mundo atravesado por intercambios culturales intensos, no hay democracia sin reconocimiento de la diversidad de culturas y la relación entre culturas y las relaciones de dominación que existen entre ellas” (Touraine 2000: 202).

Alvarez, Jair y Pemberty (2012) en su investigación titulada *Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas indígenas y afro de Colombia*, refieren la comprensión de la riqueza de otras formas de conocimiento y/o hacer una decolonialidad del saber, para conocer y respetar las cosmovisiones de las voces acalladas, ya que sus discursos han sido subalternizados y/o mediatizados por otros sin permitirles darlos a conocer desde su propia voz, desde sus lugares epistémicos, éticos y políticos.

De igual forma Parody y Gutiérrez (2012) en su investigación titulada *¿Educación en la Diversidad?: Productos para la infancia y recursos lúdicos.*

Estereotipos vigentes y Representaciones alternativas sobre afrodescendientes, realizan una revisión de cuentos ilustrados, objetos lúdicos, o films a fin de examinar el modo en que algunos de estos productos se presentan frente a los niños (dentro y fuera de las aulas) transportando y transmitiendo imaginarios racializados y esencialistas de los diversos grupos sociales.

También, Santiago (2012) en *Cuerpos racializados: la percepción de los niños y las niñas sobre el proceso de racialización social*, presenta los resultados parciales de un estudio realizado en un centro de educación infantil en la ciudad de Vinhedo en Brasil, estudio etnográfico donde participaron niños de 2 a 4 años de edad, sus profesores y miembros de la comunidad. Se analiza como este proceso de racialización excluye la historia y la cultura negra de las prácticas de enseñanza en la educación infantil y la negación del reconocimiento del cuerpo negro como hermoso. Los resultados indican la existencia de la reproducción de los prejuicios con respecto a la categoría racial y la resistencia de los niños y niñas en la cara de las jerarquías sociales que legitiman la desigualdad en la sociedad capitalista.

En el año 2005 el Banco Interamericano de Desarrollo encargó un estudio respecto de la calidad de las modalidades de atención a las cuales asisten los niños/as afrodescendientes y pertenecientes a los pueblos originarios. Dentro de las conclusiones principales se resalta que hacer una educación dirigida a la primera infancia de los pueblos originarios, requiere comprender racional, afectiva y espiritualmente que todos los niños y las niñas son iguales en dignidad y en derechos, lo cual se concreta en ofrecer más al que menos tiene y en rescatar lo que desde su cultura saben. De allí la importancia de posicionar a la etnoeducación como elemento de reflexión, por cuanto garantiza que en un clima de libertad se desarrolle de manera equilibrada y respetuosa esos saberes otros, diferenciados de las infancias afro (Reveco, 2005:12).

La etnoeducación “es la educación que se ofrece a grupos o comunidades que integra la nacionalidad y que posee una cultura una lengua unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” (Ley General de Educación de Colombia 1994). De este modo, entendemos por etnoeducación la política pública para mejorar el acceso, permanencia, calidad y pertinencia educativa de los grupos étnicos, teniendo en cuenta su cultura, territorio, lengua y cosmovisión. Los contenidos, métodos y procedimientos de enseñanza y aprendizaje fundamentados en la etnoeducación estarán orientados hacia:

1.-Diseñar y seleccionar las estrategias pedagógicas más idóneas que le permitan al niño y a la niña autorreconocerse y enaltecer la africanidad y la afrovenezolanidad como elemento identitario.

2.-La promoción de un nuevo ethos en las relaciones interétnicas propiciando la eliminación del racismo presente en las estructuras sociales y la discriminación.

3.- Participación de niños/as en prácticas de lecturas, conversación, juegos, arte y juguetes portadores del significado cultural afro.

4.- Sensibilizar y formar a la población adulta para que comprenda la importancia de crear condiciones que faciliten la participación de la primera infancia en la vida de las comunidades.

Asimismo, en Ecuador, la etnoeducación forma parte del proceso de investigación y enseñanza de las tradiciones del pueblo afroecuatoriano, desde el año 2016 forma parte de la malla curricular, así como, en las asociaciones de afroecuatorianos del Valle del Chota y Esmeraldas, para que se aprenda la historia, su cultura, música y comida.

En Bolivia, mediante un currículo regionalizado se brinda a los estudiantes la posibilidad de una educación con identidad, valores y principios culturales propios, a fin de generar dentro la pluralidad con identidad, con valores y principios culturales propios, de ese modo generar, dentro de la pluralidad nacional, espacios de interculturalidad y reconocimiento mutuo.

La etnoeducación desde la perspectiva Venezolana, es una categoría educativa que no ha sido asumida en el currículum del sistema educativo, por cuanto se emplea la categoría de la interculturalidad y materiales educativos propuestos por el militante Jesús (Chucho) García con su propuesta de pedagogía cimarrona. Sin embargo, dichas políticas educativas deben contextualizarse de manera metodológica en una praxis pedagógica cotidiana transversalizada con los contenidos y estrategias didácticas, por cuanto se evidencia el realce y trabajo del tema, en el mes de mayo como mes de la Afrovenezolanidad.

La experiencia de etnoeducación afrocentrada desde la acción emancipadora de la Educación Popular

En aras de continuar construyendo y aportando a este compromiso histórico de reconstrucción de nuestra identidad nacional, y en atención a nuestro compromiso con los niños, niñas y adolescentes afrovenezolanos/as, se presentará una experiencia de Educación Popular con las infancias y Juventudes, afrovenezolanas en una comunidad alejada geográficamente de la ciudad, denominada *La Sabana*, en el Edo. Vargas.

En este sentido, dibujaré la experiencia construida desde el sentir de vida como afrovenezolana del litoral guaireño, en la zona centro norte costera de Venezuela y en lo que hoy es llamado la Parroquia Caruao, conformado por seis

comunidades de territoriales ancestrales: Osma, Oritapo, Todasana, La Sabana, Caruao, Chuspa. (Ver figura 1). Específicamente, desde la acción de vinculación socioeducativa, bajo los preceptos de la educación popular que se vienen emprendiendo en el pueblo denominado *La Sabana*, localidad cabecera de la Parroquia Caruao que fue en su origen (mediados del siglo XVIII) un antiguo asentamiento de negros libres, mientras que en el resto de la zona se experimentaba todavía la残酷 of the esclavitud (Altez, 2014:6).



Figura. 1 Ubicación de la Comunidad de La Sabana en el Contexto del Edo. Vargas.

A continuación se describen los momentos emprendidos durante la investigación, en dos escenarios de socialización: la escuela y la comunidad, mediante estrategias de vinculación que configuran prácticas etnoeducativas, de autoafirmación. Para ello se empleará una metodología participativa de vinculación social para la realización de procesos que coadyuven a la configuración de subjetividad política, en tal sentido, entendemos la Sistematización de experiencias a la “interpretación reflexiva y crítica de una o varias experiencias que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita el proceso vivido” (Jara, 2012:63).

¿Cómo desarrollamos la experiencia?

Primer Momento: Ingreso al Escenario. El momento de familiarización en EIB. San Jorge, ubicado en la Parroquia Caruao, Sector San Jorge del Edo. Vargas, fue emprendida durante dos meses en distintas visitas realizadas a la institución. (Ver figura 2)



Figura 2. Equipo de Zona Educativa del Edo. Vargas junto al Director Escuela San Jorge

Desde el ámbito escolarizado, se seleccionó el Salón de la Maestra Iris González, clasificado como segundo nivel (niños y niñas en edades comprendidas entre 4 y 5 años. (Ver figura 3). El encuentro con la maestra Iris fue de mucha receptividad y agrado, pues hacía mucho tiempo que no recibían este tipo de visitas. En cuanto al abordaje de la temática que nos ocupa, la afrodescendencia, argumentó: “Yo sé que el Ministerio de Educación está bajando lineamientos para trabajar el tema, pero acá no han llegado, desconozco como abordar el tema con los niños”, dicha situación se relaciona con las conclusiones emanadas de la Consulta Educativa Nacional (2014), específicamente en el diagnóstico arrojado, acerca del poco conocimiento por parte de los y las docentes para abordar la afrovenezolanidad.



Figura 3. Maestra Iris González

La vinculación social de un colectivo de profesionales de distintas áreas de conocimientos: educadores, artistas, gestores culturales, habitantes de la comunidad, en la experiencia de atención no convencional, permitió desde una mirada crítica abordar los mundos de vida de las infancias y juventudes afrovenezolanas en los distintos espacios societales en que hacen vida. (Ver figura 4 y 5) (Colectivo de Educadores Populares)



Figura 4. Colectivo de Formadoras

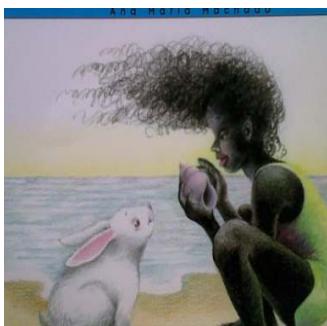


Figura 5. Militantes populares

Se empleó como estrategias didácticas, la narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro y la creación de títeres, como estrategias mediadores para la generación y construcción de una discursividad proveniente de la subjetividad y los mundos de vida de los niños, niñas y juventudes afro.

Mediante preguntas divergentes se propiciaba el diálogo: ¿qué celebramos hoy?, ¿qué significará Afrovenezolanidad?, ¿qué sabemos sobre esto?, ¿lo han escuchado en otra oportunidad? Se realizó un proceso de organización mediante el juego, se organizaron en ronda y se narraron dos cuentos con enfoque étnico afro: **Niña Bonita y Las Sorpresas de Nandi**.

Luego se brindó el espacio para conversar con los niños y niñas, acerca del cuento, mediante problematizaciones como: ¿de qué trata el cuento?, ¿quiénes son los personajes?, ¿cómo son físicamente?, ¿qué parte les gustó del cuento?, finalizando con interpretaciones de lo narrado mediante el dibujo. (Ver figura 6 y 7).



Figuras 6 y 7 Narración del cuento con enfoque étnico afro Niña Bonita

A continuación presentaré algunos testimonios de los niños/as que vivenciaron la experiencia.

“Mae a mí me gustó el cuento porque la Niña Bonita, se parece a mí, porque mi mamá también me hace clinejitas, pero con pepitas de colores para ir a la playa (Informante 1).

“La niña bonita tenía un conejito blanco, pero después tuvo conejitos de colores, y de color negro, yo nunca he visto un conejo de color negro” (Informante 2).

“Mae a mí me gustó de la Niña bonita que ella inventaba muchas historias, que son mentiras y el conejito creía que era verdad” (Informante 3).

“Mae la niña bonita parece como nosotros de acá de la costa, porque ella también se baña en la playa, tiene una playa como nosotros” (Informante 4).

2.-Realización de Títeres Afro

La realización de los títeres, como estrategia pedagógica orientada hacia el autorreconocimiento étnico es una práctica que potencia la subjetividad política, pues permite la recreación individual y colectiva de imaginarios, mundos, personas e historias individuales y colectivas propias que partan de la experiencia de los niños y las niñas en su contexto cotidiano. (Ver figuras 8-9-10).



Figuras 8-9-10 Realización de títeres por el grupo de niños/as

El empleo de una diversidad de tonalidades marrones hasta llegar al color negro para pintar el rostro de los títeres, permitió conversar sobre uno de los temas comúnmente tratados en el abordaje de la afrodescendencia, los cuerpos racializados, estigmatizados por la homogeneidad racial blanco colonial. De manera sencilla y en atención a su edad y a los intereses demostrados, se conversó que tenemos diversidad de tonalidades de piel por la presencia de más o menos melanina en nuestras pieles. Se formularon preguntas, para identificar que conocimientos tienen los niños/as sobre la afrodescendencia, como: ¿han oído hablar de África? Y no hubo respuesta de parte de los niños/as, muchos mostraron cara de asombro, desinterés y aburrimiento en su corporalidad. En relación a la afrodescendencia, se les realizó preguntas de forma individual, como: su nombre, ¿quiénes son sus padres, abuelos, tíos?, ¿cómo es su familia? ¿Cómo

es nuestro tono de piel? Y le invitamos a pintar el títere de acuerdo a su color de piel. Tomar en consideración la edad de los niños/as es importante a la hora de seleccionar las estrategias pedagógicas, por cuanto éstas brindan la posibilidad de crear un clima que invite al diálogo a la expresión, otra de las consideraciones es la apertura e interés que tenga el docente de aula hacia estos temas, a los fines de dar continuidad a los intereses surgidos. Se puede concluir que la afrodescendencia es un desafío de trabajo en este contexto escolar, pues se evidenció desinterés en el grupo de niños/as. Es importante destacar, que en observaciones realizadas en el aula, se evidenció la presencia estereotipada y homogeneizada de imágenes de niños y niñas blancos/as (Ver figuras 11 y 12) imágenes en donde los niños/as no pueden reconocerse, mirar(se) ya que no contribuyen a la identificación y autorreconocimiento étnico de este grupo etario.



Figuras. 11 y 12 Figuras estereotipadas del Curriculum de Educación Inicial, reproductoras de racismo.

Segundo momento:

Trabajo colectivo con adolescentes en la Biblioteca Cruz Domingo Díaz (Ver figuras. 13, 14, 15,16)



Figuras. 13, 14, 15,16

En este espacio se tuvo la oportunidad de realizar una presentación de los afrodescendientes en América Latina, dicho compartir estuvo a cargo del Instituto de Investigaciones Estratégicas sobre África y su diáspora, (Centro de Saberes Africanos) a cargo de la profesora Raquel Escobar. Nuestra acción pedagógica estuvo centrada en la narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro: Las sorpresas de Nandi y brindamos la oportunidad de que los jóvenes por turnos se grabaran en su experiencia de reconocimiento de identidad étnica y vinculación social. Se problematizaron categorías, como: *afrodescendiente, blanqueamiento, esclavitud, identidad étnica*, mediante la discusión se invitó a la participación de este grupo, a los fines de conocer que aspectos o imaginarios han construido en torno a ellos.

Mediante la narración del cuento se pudo conversar acerca de los valores que promueve Nandi, mediante el compartir interexistente de los animales en la construcción de una cesta de fruta, y la sorpresa y alegría del encuentro con su amiga Tindi, en una cesta co-construida. Luego de la narración se expresaron gráficamente mediante el dibujo. (Ver figuras 17, 18,19)



Figuras. 17, 18 y 19 Ilustraciones del cuento Nandi realizada por los jóvenes

Tercer momento: Cartografía Social en su modalidad de mapa de espacios de uso

Habegger y Mancilla (2006), explican que la cartografía social es una propuesta conceptual y metodológica, que pretende apoyar los procesos de reflexión de la comunidad frente a su territorio. Ésta tiene como propósito principal construir un conocimiento integral del territorio que se habita, con el fin de entender las estrechas relaciones que se han gestado entre habitante-espacio, y que finalmente llevará a entender que el territorio es un producto construido socialmente. (Ver figuras 20, 21, 22).



Figuras 20, 21, 22 Ejercicios de Cartografía Social en Calles y Plazas

Cartografiar es también reencontrarse con aspectos de la propia subjetividad política; produciendo efectos inesperados en unos y otros que permite repensar(nos) (Ver figuras 23-24-25-26). Tomando en consideración la concepción compleja de lo identitario articulada con el proceso de educación popular, se consideró que la identidad constituye una formación sociopsicológica en la cual los individuos o grupos toman conciencia del ser del grupo, se reconocen como grupo. Al formar parte crean sentido y sentimientos de pertenencia, comparten valores, preferencias, gustos, creencias, aspiraciones, motivaciones, culturas, tradiciones comunes o muy similares; se forman como grupo identitario, aun en tiempos y contextos cambiantes y a partir de constantes aprendizajes sociales compartidos.



Figuras 23-24-25-26 Resultados de la Cartografía Social

El reencuentro con el pasado y el presente, el lugar que se le asigna a la historia, la memoria y la identidad son nociones importantes. Si entendemos por identidad aquello que los individuos asumen como lo que los identifica y les pertenece, ello implica la posibilidad en los niños, niñas y adolescentes, concientizar su yo al tiempo que lo hacen respecto de su grupo o colectivo. La subjetividad política del niño, la niña y adolescentes afro, se construye mediante la conciencia de mismidad, y de una identidad colectiva, entre los que comparten el mismo espacio de pertenencia.

El empleo de la Cartografía como estrategia de recorridos de espacios, permitió develar:

1.-Los espacios públicos, plazas y calles son espacios de alta significación donde construyen sus mundos de vida los niños/as y adolescentes afro. Llama la atención la larga permanencia de estos grupos hasta altas horas de la noche y de la madrugada, por cuanto sus padres y representantes los mantienen los fines de semanas con ese horario.

2.-La cercanía que tienen con sus casas, les permite ir y venir con frecuencia a cubrir sus necesidades básicas y reaparecer en el escenario para continuar con sus actividades, argumentando cada uno a su llegada: “de que me perdí”.

3.-Las plazas se convierten en patios para el juego, el esparcimiento y la recreación. Los niños se entretienen mediante actividades lúdicas, como la ere, el escondido, partidas de chapitas, fútbol, béisbol o simplemente se apartan en pareja a comentar discretamente sus secretos.

4.-Se evidenció el deterioro notable y falta de mantenimiento de las plazas, así como la ausencia de identificadores que brinde información sobre ellas, por ejemplo en la plaza central, tuvimos la oportunidad de realizar una estancia y preguntarles: ¿Qué nombre tiene esta plaza? y el silencio fue unísono. Informándoles nosotros por información suministrada por adultos mayores de la comunidad que lleva por nombre: Plaza Andrés Eloy Blanco, Poeta, Abogado Venezolano, creador del poema “Píntame angelitos negros” un potencial para abordar su pensamiento y obra en los contextos de socialización. Le dejamos como asignación investigar sobre la vida de este poeta venezolano.

5.-Mientras los niños/as y adolescentes hacen el recorrido, saludan a todos/as en la comunidad, los llaman por sus nombres, apodos, se pelean entre ellos, se empujan, se evidencia en ocasiones violencia verbal, como: “cállate” expresiones endorracistas: “apúrate negra/o mojino” y también se evidencia el deseo y el gusto por mostrar lo propio y conversar sobre lo que hacen en cada espacio, están siempre dispuestos a ayudar con los materiales a repartirlos y a esperar algo a cambio por el favor concedido.

6.-En la reunión que tuvimos en la Biblioteca Cruz Felipe Iriarte, formulamos preguntas, como ¿Han oído hablar sobre los afrodescendientes? Y no obtuvimos ninguna respuesta. Argumentan que ese tema no lo han tratado en el colegio, sólo alcanzaron a decir que en su colegio se les habló sobre África y desde ahí, partimos para adentrarlos en el tema mediante la participación del Centro de Saberes Africanos quien brindó información relevante en cuanto al tema.

Conclusiones

Los hallazgos dan cuenta de la ausencia de conocimientos y referencias étnica-cultural con el Continente Africano y con la Afrovenezolanidad. Los niños/as y adolescentes, muestran desinterés en la temática y los docentes refieren que esto es debido al nulo tratamiento de estos temas en los ámbitos Familia-Escuela-Comunidad. A medida que se desarrollaban con los niños los títeres se les explicaba la importancia de este recurso para el reconocimiento étnico, pues una vez elaborados, se pudo evidenciar una serie de problematizaciones en torno al tema, como por ejemplo: ¿En que se parece a mí? ¿En qué se diferencia? ¿Cómo nos vinculamos con África? ¿Qué sabemos sobre África? La narración de cuentos infantiles con enfoque étnico afro, permitió a los niños y niñas observar desde una mirada crítica los personajes que recrean cada historia y su vinculación con la realidad personal, social, como afrovenezolanos/as.

El término “afrodescendiente” resultó desconocido por la/os niños/as y adolescentes participantes, estos, no se autorreconocen como afrodescendientes, ni afrovenezolanos, aunque vivan en territorios ancestrales y su fenotipo defina esa identidad. La participación de los niños, niñas y adolescente se realiza desde su singularidad, como sujetos sociales, teniendo presente la pertenencia a la colectividad comunitaria de La Sabana (Comunidad Ancestral Afrovenezolana), donde las prácticas y discursos políticos son parte de la socialización cotidiana de niños y niñas, quienes regulan e interiorizan simbólicamente determinados elementos para crear sentido, conformando así, su subjetividad política.

Esta experiencia pone en evidencia la necesidad de construcción y fortalecimiento de procesos de sensibilización y formación étnica para el autorreconocimiento en los sectores subalternizados y oprimidos, a fin de proporcionarles herramientas para su empoderamiento, como sujetos históricos, capaces de protagonizar la transformación social, fundamentada en la convicción que desde la educación es posible avanzar en la liberación.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Altez, Y. (2014) Aproximación a la construcción histórica de identidades afrodescendientes: la parroquia Caruao. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales UCV*, Volumen 20 (1), pp. 191-207.
- Alvarez T. Jair, H. y Pemberty S. (2012) Otras prácticas de crianza en algunas culturas étnicas de Colombia: Un diálogo intercultural. Consultado el día 15 de noviembre de 2017 de la Word Wide Web::<http://revele.com.veywww.redalyc.org/articulo.oa?id=407736375006> [Consulta, 2018, Junio 12]
- Berger y Luckmann (1984), *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrotu
- Bidaseca, K. (2011). *Perspectivas socioculturales y sociodemográficas de la población afrodescendiente y africana*. Asociación Civil África y su Diáspora. Argentina. Consultado en Noviembre 15 2017 de la Word Wide Web: https://africaydiapspora.files.wordpress.com/2010/11/informe_africaydiapspora_uba.pdf[Consulta, 2018, Junio 12]
- Caicedo, J. Castillo, E. (2012) *Infancia afrodescendiente una mirada pedagógica y cultural*. OEI, Oficina Regional de Bogotá. Consultado en Octubre 14 de 2017 de la Word –wide Web http://file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Infancias_afrodescendientes[Consulta, 2018, Junio 12]
- Camacho, N. (2009). *Familia afrovenezolana, endorracismo y autorreconocimiento*. Ministerio del Poder Popular para la Educación Básica. Oficina Comisión Presidencial Contra la Discriminación Racial.
- Cendales, L., Mariño, G., y Peresson, M. (1985) *Alfabetización y Educación popular en América Latina*. Bogotá: Dimensión Educativa:
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) *Gaceta oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5453* (Extraordinario) Marzo 24, 2000
- Consulta Educativa Nacional (2014) *Informe Sectorial de la consulta con comunas y movimientos sociales organizaciones de pescadores y pescadoras, organizaciones campesinas, movimientos ambientalistas, movimientos afrovenezolanos y confesiones religiosas* [Documento en línea] Disponible: <http://www.educapais.org.ve/educapais/wp-content/uploads/Informe-Sectorial-de-la-Consulta-con-Comunas-y-Movimientos-Sociales.pdf>[Consulta, 2018, Junio 12]
- Dussel, E. (1998). La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120507093648/etica.pdf>

- Fanon, F.(1999). Los Condenados de la Tierra. México: Fondo de cultura económica+
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- _____ (1990). Pedagogía del oprimido. Madrid. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1997). *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI
- _____ (1988). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI
- García, J. (2013). *Afrodescendientes en América Latina y El Caribe*. Caracas: Fundación Afroamérica.
- Grosfoguel, R, (2011) El concepto de racismo en Michael Foucault y Frantz Fanón: teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no ser. *Tabula Rasa*, Bogotá, Colombia, pp. 79-102
- Habegger, S. y Mancilla, I. (2006) *El poder de la Cartografía Social en las prácticas contrahegemónicas o la Cartografía Social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio*. Granada: Publicación de la Fundación Rizoma.
- Jara, O. (2012) *Sistematización de experiencias y construcción de nuevas relaciones de Poder*. Costa Rica: CEP Alforja
- Ley General de Educación en Colombia (1994) *Gaceta Oficial* 115
- Ley Orgánica de Educación (2009) *Gaceta Oficial* N5929
- Ley Orgánica contra la discriminación racial. *Gaceta oficial* N39823
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2005). *Curículo de Educación Inicial: Bases Curriculares*. Caracas, Autor.
- Ministerio de Educación Cultura y Deportes. Consulta Educativa Nacional (2014) *Informe Sectorial de la consulta con comunas y movimientos sociales organizaciones de pescadores y pescadoras, organizaciones campesinas, movimientos ambientalistas, movimientos afrovenezolanos y confesiones religiosas* [Documento en línea] Disponible: <http://www.educapais.org.ve/educapais/wp-content/uploads/Informe-Sectorial-de-la-Consulta-con-Comunas-y-Movimientos-Sociales.pdf>[Consulta, 2018, Junio 12]
- Montañez, L. (1993). *El racismo oculto en una sociedad no racista*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

- Parody, V. y Gutierrez, M. (2012). *¿Educación en la diversidad?: productos para la infancia y recursos lúdicos. Estereotipos vigentes y representaciones alternativas sobre afrodescendientes*. Consultado el día 22 de Mayo de 2016 de la Word Wide Web: <https://geala.files.wordpress.com/2011/04/educacion-en-la-diversidad>
- Peralta, M.(1996) *Curriculos educacionales en América Latina*. Santiago: Andrés Bello
- _____ (2008). *Innovaciones Curriculares en Educación Infantil*. México: Trillas
- Pineda, E. (2012). *Racismo, endorracismo y resistencia*. Caracas: Fundación Editorial El perro y la rana.
- Reveco, O. (2005). *La Educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América Latina: conclusiones y reflexiones a partir de tres casos*. Consultado el día 21 de Diciembre de 2017 de la World Wide Web: http://www2.rosasensat.org/files/art_ofelia_en_extenso.pdf
- Santiago, F. (2012). *Cuerpos racializados: la percepción de los niños y niñas sobre el proceso de racialización social*. Consultado el día 25 de Octubre de 2017 de la Word Wide Web: http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT22/GT22_Santiago.pdf
- Touraine, A, (2000). *¿Podremos vivir juntos?*. México: Fondo de Cultura Económica.
- UNICEF (2011). *Estado del arte sobre Estudios de las Pautas de Crianza de Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe*. Consultado el día 30 de Septiembre de 2017 de la Word Wide Web: https://www.unicef.org/lac/PAUTAS_DE_CRIANZA_DE_PUEBLOS_INDIGENAS_Y_AFRODESCENDIENTES.pdf[Consulta, 2018, Junio 12]

Pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora. Cuestión de relato (Peoples originating from emancipating educational anthropology. Question of story)

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Clemys García Mago¹

RESUMEN

La búsqueda de la identidad, parte desde el devenir histórico de toda comunidad humana expresado desde el lenguaje de los miembros que hacen vida en la misma. Al respecto, el re significar a los pueblos originarios desde la antropología educativa emancipadora, es construido metodológicamente desde la dialéctica del relato. Para ello el propósito de la presente construcción epistémica parte de Desvelar el lenguaje de los protagonistas sociales acerca de los pueblos originarios a partir del relato que manifiestan en virtud de la categoría inicial de la identidad. En este sentido, el accionar de entrevistas abiertas que van profundizando el contenido ante el encuentro en la conversación se viene haciendo interesante, pues durante el proceso el participante de la misma, entra en un estado de introspección donde va llevándose a comprender la existencia de pobladores originarios en nuestro espacio territorial venezolano. El trabajo está adscrito a la línea de investigación Movimientos sociales y saberes multidimensionales.

Palabras claves: Pueblos originarios, identidad, antropología, educativa, emancipadora, relato.

¹ Profesora de la UNESR Núcleo Maracay. Clemys del Valle García Mago, Venezolana, nacida en Cumaná, estado Sucre, realizó estudios de: Técnico Superior Universitario en educación especial mención dificultades para el aprendizaje (CUMT-2008-), Profesora en educación preescolar (UPEL IPR El Mácaro-2000-), Maestría en Educación mención desarrollo comunitario (UNERG-2006-). Doctorado en ciencias de la educación (UNERG-2012-), Posdoctorado en Gerencia educativa(UPEL San Juan de los Morros-2015-).Facilitadora ordinaria, categoría Agregada UNESR, núcleo Maracay.

ABSTRACT

The search for identity starts from the historical evolution of every human community expressed through the language of the members who live in it. In this regard, resignifying the native peoples from the emancipatory educational anthropology, is constructed methodologically from the dialectic of the story. For that purpose, the purpose of the present epistemic construction starts from Unveiling the language of the social protagonists about the native peoples based on the story that they express by virtue of the initial category of identity. In this sense, the action of open interviews that deepen the content before the meeting in the conversation has become interesting, because during the process the participant of the same, enters a state of introspection where it is taking to understand the existence of settlers originating in our Venezuelan territorial space. The line of research assigned is Social movements and multidimensional knowledge.

Key words: Original peoples, identity, anthropology, education, emancipation, story.

Entre la mirada misteriosa que esconde saber, con la timidez de mostrar a través de sonidos de naturaleza, de canto ancestral, de manos que construyen tejidos que poco a poco emerge la hamaca, hamaca donde nacen los sueños, donde hablan deidades, donde se hacen muchachos, muchachos que correrán en los caminos de hojas recién caídas, de hormigas caminando en fila organizadas, donde encuentran ranas que curan, semillas que asoman el primer vestigio de lo que en el futuro será el árbol de frutas, de sombras, de casas de la guacamaya, del nido del tucán, así veo y siento a mis hermanos indígenas.

Con este lenguaje escrito, inicio con la expresión desde el sentir descriptivo de emociones, donde la identidad nuestra venezolana la muestro con percepción indígena, compartiendo con la naturaleza misma de una Venezuela frondosa de ciudadanos que construyen desde su quehacer, sus significados impregnados de contenidos valóricos que dan cuenta a la creencia ancestral que todo es suministrado de generación en generación acompañado por el agregado que la naturaleza nos suministra.

Relacionando la acción de la convivencia desde una mirada indígena, nos remontamos a nuestros primeros habitantes del espacio terrenal de Venezuela, un conjunto de luchadores y luchadoras no solo de la defensa territorial sino

también de costumbres, creencias, saberes y educación, siendo esta última un ejemplo digno donde la familia como arista importante de la formación del niño y la niña va dando cuenta con el valor respeto, solidaridad, colaboración, sustentado con la importancia de los roles de cada miembro que a la vez son maestros que van aportando según lo requerido en la comunidad donde se encuentra.

Actualmente nuestro territorio ha venido siendo escenario de transformaciones sociales que rápidamente manifiestan cambios fenoménicos con miradas internas de concebir quiénes somos y porque somos lo que somos, tomando en cuenta en primera premisa las acciones desencadenante de la colonización y trasnulturalización de pensamientos dominadores de quienes minimizan la franqueza de nuestro pueblo, sin embargo, es importante sincerarnos y colocar en el escenario la interrogante ¿porque hemos venido olvidando de dónde venimos?

El escudriñar nuestro saber geo histórico, invita a un recorrido de una mirada del conocimiento que se encuentra oculto, que es digno de visibilizar y re significar, la evolución del hombre y la mujer va mas allá de connotaciones limitantes que las sociedades dominantes han impuesto para limitar, ya nuestro origen desde la concepción indígena permite el aprendizaje integral desde la participación de todos en las diferentes tareas y roles que sus miembros consignan para la manutención y convivencia en la comuna donde se encuentra.

La socialización no es solo un factor de interactuar social, sino también en la manutención de la sobrevivencia de los factores básicos humanos, la alimentación se hace entre todos, los problemas y las soluciones lo aportan entre todos, el educar es para todos. Cuando damos cuenta de nuestros pueblos, es afirmar que el conocimiento se encuentra en nuestro espacio, en nuestros congéneres, en nuestros hermanos ciudadanos cada quien con una historia, la cual puede ser buscada para ser escuchada y escrita para concebirse como una manera autóctona, única y propia de nuestra endogeneidad de saberes que pueden perfilarse en un currículo que dé respuestas a nuestra temporalidad ancestral que se permea en la venezolanidad como identidad de los pueblos originarios combatientes y emancipadores de lo que no se permitiría la dominación cultural y educativa de la autonomía secuestrada.

Ahora bien, la consideración de la antropología educativa, es la intención de mantener desde una visión y una práctica emancipadora, nuestra cultura originaria, limpia, única y auténtica, que transcienda en el tiempo dando cuenta que el tiempo no es limitante, sino un largo camino que se reconstruye en el rescate del quehacer educativo y fundamento éticos que aportan en la educación venezolana. La creencia es el arte de la percepción que nuestros pueblos originarios

demarcaron en el marco de la construcción educativa y esta fue y es parte del fundamento ético de la conducta base de la venezolanidad constituida.

El emprender la reconstrucción de las historias de vidas desde la percepción de sus propios protagonistas, es la garantía de conservar la esencia de quienes conviven dando cuenta de la identidad como sentido consciente durante la convivencia en el cotidiano. En este sentido, la convicción de la cosmovisión indígena, nos remonta a un pasado incierto, construido por un imaginario que supone desde el presente viviente de quienes actualmente existen dentro del contexto originario, así como también, los referentes históricos de quienes con el sentido colonizador y dominante han venido construyendo un pasado que insiste en permearse en un presente solo para aniquilar la naturaleza viva, pura y natural de un conjunto humano que fueron difuminado de sus espacios territoriales, de saberes y conocimientos.

Ante lo expuesto, el preguntarme ¿cómo llegaron los pobladores originarios al nuestro espacio venezolano? Quizás las inquietudes activan inmediatamente los aparatos meta cognitivo de la imaginación y creatividad, presumiendo, que luego de caminar por largas horas en busca de sustento básicos para sobrevivir –agua, comida, resguardo, entre otros- y según sus habilidades y estructuras corporales fueron accionando el sentido de adaptabilidad física, social y psicológica -este último desde episodios de racionalidad para resolver situaciones del contexto- para luego fundar culturas que son las bases de los saberes de nuestra identidad Nacional, reconocimiento como ciudadanos de una patria y merecedores de una tierra de luchadores y emprendedores con características particulares que nos hacen únicos en el gran hogar llamado Tierra –Pachamama-.

Es interesante lo que en su momento el Sociólogo Rivera (2017) conversa acerca de la llegada o instalación de los hermanos originarios “...es la manera muy natural lo que reproducían, la pesca, la caza, era por temporada, pero se hacia a la par...”, (entrevista personal), su conservación en ese momento era de lo natural la providencia de la naturaleza.

Interesante pues, es remontarnos desde el presente ante lo que expone con detalles del lenguaje el compañero Rivera, pues es el centrarnos en nuestra actual unidad territorial, los Caribes y Arawacos ubicándose, explorando sus hogares para el continuo de la preservación natura de la sociedad humana. Sin embargo, a la llegada de otro grupo humano -los españoles-, presumiendo organización, religión y conocimiento, fueron aniquilando con armas masivas desde la barbarie de agresión humana y la traición de quienes creyeron en otros seres que probablemente fueron enviados por los dioses para darles respuestas a sus necesidades e inquietudes.

No solo fue la ofensa en contra de los hermanos originarios, fue además el arrebato de los espacios donde habitaban, cosechaban, convivían, fue el robo vil de lo que por herencia natural les pertenecía. Para reconstruir el relato de las intensiones de los llamados colonizadores, es interesante pasearme por las características geográficas donde habitaban los pobladores originarios y como fue pasando las adjudicaciones perversas a quienes se hicieron dueños a la fuerza con leyes que no nos pertenecían, Ante ello, Brito (1985) realiza un recorrido histórico específicamente en tierras aragüeñas en la población de Chuao

...el valle de Chuao es una llanura aluvial,...una de las tantas microformas que se recogen en el contacto de la cadena del litoral de la cordillera de la costa y el mar Caribe, drenada por el río Chuao que viene a ser el elemento fundamental en el orden geoeconómico, magnifica posición geográfica, frente al mar, tierra de riego bien cultivada... (p.93).

Aquí se hace interesante a la vertiente del interés de las características que mostraron quienes llegaron ante lo insaciable que vislumbraban el abordaje económico y de sobrevivencia ante lo que ya estaba dispuesto: invadir, arrebatar, desde la convicción que se encontraban con seres que deslastraron sus creencias, acreditándoles ausencias de almas, de conocimientos, con omisión de las condiciones normadas por el colectivo que allí se encontraban e imponiendo leyes traídas desde el otro lado del mundo. Continuando con el paseo histórico el mismo autor expone lo que ocurrió después:

En 1568, en encomienda otorgada por Diego de Losada a Justo Desqué, se menciona a los Indios de Chuao, conjuntamente con los naturales encomendados en Turiamo, el litoral central y Valles de Aragua; en 1591 la referencia es concreta: se habla de la encomienda de los valles de Chuao y Zepecurinare, otorgadas con anterioridad a Juan Desqué, hijo de Abraham Desqué. Al morir Juan Desqué sin herederos conocidos, Diego de Osorio, Gobernador y Capitán de Venezuela, otorga la encomienda de los indios de Chuao y Zepecurinare a Cristóbal Mexia de Abila... (p.94)

La anterior descripción del proceso de emisión de los “Encomendados” tiene su fundamento en el Archivo General Nacional “Encomiendas”, donde presenta lo siguiente:

...Por tanto tengo por bien encomendar como por la presente encomiendo en vos el dicho Cristóbal Mexia de Avila en nombre del Rey nuestro señor

y en titulo de encomienda y repartimiento conviene a saber: los principales Guanima y Maldonado que viven en los valles que dicen de Chuao y Cepicurinare con todos sus sujetos capitanes y capitanejos y con todos los demás indios y principales y sus sujetos que viven en los dichos valles de Chuao y Cepecurinare, los cuales dichos indios os encomiendo con todas sus tierras aguas y pesquerías y cazaderos según y de la forma y manera que ellos lo tienen de su antigüedad todos los cuales dichos indios os encomiendo por estar vacos y puestos en cabeza del Rey, nuestro señor por fin y muerte de Juan Desque, difunto hijo que fue de Abraham Desqué.(p.181).

Aquí pues se muestra un extracto de parte de una verdad solapada por los constructores teóricos de la historia, y es en un momento temporal cuando se muestran aciertos desde el escrito que da evidencia de los hechos ocurridos de “robo” de lo sagrado de una sociedad, sus tierras, sus alimentos, sus horizontes, sus creencias, todo aquello que por bien divino la naturaleza terrenal había venido suministrando. Esto es solo parte del inicio de una barbarie apostada a quienes se creían en un marco de superioridad humana.

En este sentido argumentativo, el entrelazar hechos históricos para redescubrir y recrear aproximaciones de verdades es una acción particular, pues los procesos cognitivos que acontecen en el sistema nervioso central específicamente el cerebro es el ordenador donde se procesan, ante ello, la dinámica de la memoria, comprensión, interpretación, mostrando además la dinámica de la creatividad e imaginación se hacen protagonistas, pues no pretendo circunscribirme a relatar sucesos desde una imaginación vacía, sino acercarme desde los hilos históricos antropológicos y diálogos de saberes a la dinámica antropológica emancipadora educativa de nuestros pueblos originarios, ellos existieron y siguen estando en nuestros genes, en conductas, tradiciones y creencias que nos hacen auténticos portadores de historias entrelazadas.

Para dar repuestas al colectivo de investigadores y darme respuestas como investigadora y ser que se declara Venezolana con identidad originaria, me permito recorrer una metodología que contiene características ontológicas, epistemológicas, axiológicas y dialéctica, pues el valor retrospectivo es parte que engrana los vacíos históricos que por conveniencia han quedado en el olvido para ser usado como mecanismos de dominación a lo que aun se creen que somos una generación que carece de alma y raciocinio humano.

En este orden de ideas,, desde lo Ontológico la búsqueda de las acciones del conjunto de seres que habitaron en los diferentes espacios territoriales de nuestra Venezuela es un desafío investigativo, por cuanto el carácter de valo-

ración científica me lleva a la disciplina de la Antropológica, ciencia esta que según Velasco (2010) es “el conocimiento de los hombres, de otros hombres, de todos los hombres... (p.12), en este sentido, la intensidad directa que construyo en conjunto con las miradas de otros, es re significar la identidad de cada ser con quien comparto y compartiré durante mis acciones educativas, investigativa y sociales en el cotidiano de mi existencia con la mirada de nuestro devenir de los pueblos originarios.

Ante ello, la dialéctica del contexto explicativo, es la mirada que acciona ante la reconstrucción de mundos del pasado, donde la ausencia del presente físico, busca herramientas del ser cognitivo para desarrollar ideas coherentes entre los investigadores con mirada antropológica que se vinculan con la emancipación de lo ya contado y repensar con las lógicas de que hay aparentes verdades ocultas que poco conviene explicar por cuanto muestran, que los logros de las sociedades etiquetadas como minorías poseen un recorrido temporal y geográfico que merecen ser reconocidas por el escenario científico.

Ante ello, el hacer ciencia, actualmente las comunidades que se hacen llamar del conocimiento han involucrado las cualidades que se expresan en las acciones humanas impregnadas de sentir, por cuanto, la trascendencia de las emociones al debatir de donde somos y porque somos lo que somos, cada vez están planteando encuentros implicados a relatar las experiencias de los colectivos escogidos o emergidos, donde reconstruyan elementos que permitan reencontrarse con los otros. Esta acción es la socialización de saberes, que se subscriven en una transmisión informativa de generación en generación, iniciando con el grupo primario: la familia.

En correspondencia el visibilizar La pureza y sencillez de las costumbres de los pueblos indígenas, invitan al recorrido de lo tácito y humano, la convivencia entre los iguales impregnado de diferencias son parte del compartir cotidiano, aun la serenidad al momento de compartir en familia y otras familias, el dialogo con el amigo, el escuchar una historia, el sentirse aceptado por otro(s), el trabajo colectivo, es una arista que permea en el hacer venezolano. Para esta afirmación, la convivencia en la comunidad donde el individuo interactúa, es la esencia propia del núcleo familiar en los pueblos originarios.

Sin embargo, son diversas las miradas paradigmáticas, entre ellas, la negación de las minorías y el fortalecimiento de la visión homogenizada bajo el patrón de lo instituido, aproxima que somos el compendio de grupos minoritarios y borrados de la historiografía venezolana, que en ocasiones se esconden en el tiempo para que luego por acciones conscientes emerjan desde la necesidad de la visibilización a una identidad específica. Al respecto, Bigott (2010) advierte

“esta búsqueda puede llevar a la revalorización histórica” (p. 85), es decir, el recorrido que se realiza como seres sociales en los espacios donde convive, involucra momentos de conciliar respuestas y contrastar entre lo aparentemente escrito y lo que subyace entre lo que es en la conciencia colectiva.

Así mismo, el escenario epistemológico apertura sus cortinas para iniciar la búsqueda informativa de conocimientos y saberes. Estando en la declaración de un orden emancipador, inicié la búsqueda desde la acción dialéctica, ¿Qué puedo encontrar desde el lenguaje de quienes se reconocen con una identidad originaria? Aquí emergieron voces que expresaron desde su marco concepto de identidad, tomando como referencia la llegada de los primeros grupos humanos y como hemos venido transitando en el tiempo en cuanto a construir formas de vida desde las experiencias y aprendizajes, estas acciones, son aportes teóricos desde la realidad de seres que se suman en esta acción. A la par, los referentes teóricos hasta ahora consultados, en su mayoría son nuestros americanos, entre ellos, Maritza Montero y Luis Britto García, son quienes hasta ahora vienen aportando en el discurso epistémico.

En continuo con lo anterior, es interesante los aportes de cada uno de los mencionados autores por cuanto la categoría Identidad es parte esencial de esta construcción investigativa, Montero la concibe como Identidad Nacional (1991) donde la expresa como “el conjunto de significaciones y representaciones relativamente permanentes a través del tiempo que permiten a los miembros de un grupo social que comparten una historia y un territorio común, así como otros elementos socioculturales, tales como un lenguaje...”(p.76). En este referente, me acerco a comprender como en la actualidad somos quienes somos, y como concebimos nuestros saberes desde lo que somos.

En este orden, la conciencia de la identidad, parte de las diversas interacciones en las cuales cada individuo transita en su cotidianidad, sintonizándose con formas de comunicación que permitan una constante reflexión de mostrarse y observar con quienes conviven, desde esta mirada, va reconstruyendo historias con elementos de experiencias familiares, ubicaciones geográficas, similitudes en rasgos, semejanza en apellidos y centro de intereses que lo constituyen como ser integral.

Así mismo, Levi Strauss (1981) al mostrar el concepto de identidad la cual lo coloca como “...una especie de fondo virtual al cual es indispensable referirnos para explicar un cierto número de cosas, sin que tenga una existencia real” (p.76). Al respecto, su posición se percibe desde un

orden abstracto, donde el reconocimiento del mismo es perceptible solo para quien cree o la concibe como tal. En este sentido, la re significación del hacer emerge como causa de la reflexión intrínseca de quien se manifiesta en una característica particular, tomando acciones que corresponde a un modo de ver colectivo, donde la aceptación es una constante en el colectivo donde se desea integrar.

En el mismo recorrido de ideas, Britto (2017) expresa desde la mirada de la identidad nacional como *“un conjunto de rasgos que comparte el grupo social, ¿Cuáles son esos rasgos que dentro de la identidad definen la venezolanidad? Diferencia, contraste, semejanza, etnia originaria, manera de ser...”*, (entrevista personal) Es interesante lo planteado por nuestro maestro Britto, pues el identificarnos por cómo nos expresamos es lo interesante de escudriñar ese camino antropológico que da cuenta de nuestras identidades particulares, en este escenario, desde la percepción originaria de nuestros pueblos que dan vida a nuestra génesis, el valorar las raíces de la esencia venezolana.

En cuanto a lo axiológico, el sentido de valorar quienes somos, da sentido a considerar que el ser venezolano, el ser latinoamericano, conjuga una variedad de pensamientos e ideas, que accionan cataratas de emociones ante el reconocimiento de una identidad única y variada, es una afirmación de visibilizar al hermano originario desde su riqueza humana, para Martí (2005) “las civilizaciones autóctonas de América son un suceso de imborrable impronta, cuya existencia no puede separarse de la vida presente y futura de los pueblos...”(p.17). Esto es un manifiesto que afirma la existencia, la presencia que dio paso a nuestro presente que se manifiesta en cada uno con marco de conductas, unas dominantes y otras emancipadas en búsqueda de una libertad que construye un concepto de lucha.

Del mismo modo, el mismo autor, reflexiona desde lo rico de la introspección humana, nuestra americana (ob.cit) “¿Qué pensarían los civilizadores de la época sobre su cabal identificación con lo indígena...?. Se viene de padres de Valencia y madres de Canarias, y se siente correr por las venas la sangre enardecida de Tamanaco y Paramaconi” (p.17). La emocionalidad muestra el interés y la necesidad de mostrarnos, el algún momento histórico humano, considerarnos con una identidad originaria. Es entonces, donde el transitar de nuestro sentir venezolano, se entrelaza desde el pasado para reconstruir cada presente que subyace en cada ciudadano que busca en conciencia construir conocimientos. Ante ello,

el rol de la escuela como espacio del hacer comunitario es también una realidad que merece ser re significada para el encuentro de las diversas familias que allí se acercan y pueden constituir elementos de transformación educativa con mirada originaria.

Es relevante aportar que, el descubrimiento de la existencia de nuestros ancestros, permite una emocionalidad placida de gran empuje no solo desde lo educativo e histórico sino también encontrando el rescate humano, ante ello, la manifestación de esa intención en sus contenidos comunicativos durante la conversación hace que el otro se consiga con otro, y ambos contribuyan al valor del sentir latino, caribeño, africano, originario y todo aquel con que se permita representarse en el contexto.

En este sentido, para comprender la esencia del lenguaje expresado, la acción interpretativa es un acto simbólico, donde las experiencias del lector y mi ser como escritora, son una constante para la producción del arte de escribir, pues la inquietud parte del orden emocional, transcurriendo con el interés de captar el conjunto de pensamientos que cada individuo social comparte durante los encuentros cotidianos. En este recorrido, la identidad es la categoría primaria que en todo momento se muestra con el propósito de pretender mayor justicia y reconocimiento del derecho de las minorías con represantibilidad en una sociedad donde aun se problematiza su estructura.

Para ello, la escogencia de la sistematización de experiencias antropológicas emancipadoras educativas es una muestra expositiva de la realidad que se pretende construir desde el uso del lenguaje, tomando en cuenta la intencionalidad cuidadosamente escogida para estar en orientación a lo que se quiere. En este hacer, la reconstrucción de historias donde la temática protagonista son los pueblos originarios, quienes en su momento fueron secuestrados en sus propias tierras, desplazados y aislados de su hogar, donde una era de colonización quiso desaparecer con mirada de exterminio a quienes decodificaban con sabiduría el lenguaje de la naturaleza, de la organización social, de la educación en espacios naturales por y para la vida, sin embargo, no lograron tal desaparición.

En este orden, el relato de historias de quienes actualmente se identifican con el sentir originario, muestra las diversas maneras de percibir la realidad acerca de la identidad, el cómo se percibe desde el mismo individuo quien a través de un constructo propio, va socavando los espacios más profundos de la conciencia humana, permitiendo en cada uno, el

descubrimiento de quién es y cómo hemos venido haciendo lo que hacemos con un marco de aproximación a la realidad percibida.

En este orden, las costumbres que hemos construido durante la socialización de nuestro desempeño cotidiano, continúa mostrando indicios de nuestra identidad originaria, el respeto a los mayores, la valoración de la familia, los roles de los miembros de la familia, son parte de un abanico de evidencias que es necesario conservar. La diáspora originaria actualmente se encuentran en constante transformación social, cultural y educativa, por cuanto el dominio interno de las otras sociedades ya transversa en alguna de ella, no podemos obviar los mecanismos de dominación que continúan transitando en el hacer cotidiano: los medios de comunicación y discursos alienantes, son mecanismos que han llegado a espacios geográficos casi intransitables, sin embargo, el hilo tecnológico llega.

Desde el orden reflexivo, la acción global donde las partes se encuentren en momentos para reconstruir hechos históricos, hace interesante el acercamiento a develar verdades solapadas, aprendizajes, elementos culturales, sociales entre otros que, en un momento histórico compartieron en el plano terrenal los hermanos indígenas, y que esos legados sean resimificados y valorados para dar fuerza a la identidad venezolana, ante este panorama, Bigott (2010) presenta una premisa que invita a estar atentos “este proceso de toma de conciencia no puede ser mágico, no puede ser obra o consecuencia de un ser superior sino causa y efecto de inmersión en el contexto social pero con una visión crítica analítica y participativa”(p.82), tomando en cuenta cada percepción de vida y experiencia que el individuo con sus características propias de creencias, aprendizajes, sentir y experiencias en los cuales permean en el transitando de su convivencia diaria.

Así mismo, la articulación entre el ser en su proceso biológico en contacto con la madre naturaleza y los pensamientos que emergen para conectar su recorrido histórico, social y cultural, convoca a reconstruir en el presente los elementos que hace particulares la conducta que dentro de un conjunto de personas entretejen la convivencia para el logro de una aparente autonomía en las creencias y saberes que los identifica.

Ante el recorrido de las diversas miradas de la identidad, la reflexión transitoria que encamina este relato que muestra las huellas del devenir histórico de nuestros pueblos originarios, se traduce en “encuentro”, de las categorías que puedo percibir desde la emancipación de los hermanos originarios, que a pesar que hasta ahora aparentemente poco se percibe en la comprobación de la liberación de la colonización y barbarie que vivieron y aun existe en la socia-

lización de las realidades ubicadas en los contextos donde cada grupo humano se encuentra, es alentador observar, que es una cuestión de actitud al hacer los intentos de reconocernos como luchadores e idearios del anhelo de la libertad con mirada natural confiando de que en algún momento de la historia nuestra venezolana se presenció un colectivo lejos de elementos alienantes y usurpadores que fragmentan gente y etiqueta vidas.

A manera de cierre, las categorías que emergen desde el recorrido indagatorio , se sitúan en la *conciencia de la identidad* la cual escogemos al sentirnos visibilizados con las características propias en el escenario socio histórico que nos encontramos, es allí, donde *la familia* es parte importante que nos muestra los indicios de la historicidad que tenemos. Así como también, la representación de *la forma de cómo me identifico* muestra conceptos con ordenes de conocimiento y creencias que permite acercarnos a una manera de emancipación consciente ante las realidades de vidas colectivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bigott, L (2010); **Hacia Una Pedagogía de La Desneocolonización**. Colección pensamiento crítico. Luis Beltran Prieto Figueroa.
- Britto, F (1985). **El Problema Tierra Y Esclavos En La Historia De Venezuela**. Universidad Central de Venezuela. Ediciones de la Biblioteca. Caracas. Depósito legal If 85-0395.
- Marti, J (2005). **Nuestra America**. Fundación Biblioteca Ayacucho. ISBN 980-276-414-0. Editorial arte. Venezuela.
- Montero, M (1991). **Ideología, Alienación e Identidad Nacional**. Programa de manuales y textos universitarios. Universidad Central de Venezuela de la Biblioteca. Caracas.
- Velasco, H. (2010) **Lecturas de La Antropología Social y Cultural**. La Cultura y las culturas. Universidad Nacional de educación a distancia. Impreso en España.

Referencias desde el diálogo

- Britto, L. (2017) **Seminario De La Identidad**. Centro Internacional Miranda. Encuentro en el dialogo participativo. Caracas 12 de Septiembre del 2017.
- Rivera A. (2017). Entrevista personal grabada en el espacio de la sala de lectura de la Subdirección de educación avanzada. UNESR Núcleo Maracay, 27 de Octubre del 2017.

Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar

**(Debolishing epistemology from the ideal of the
venezuelans: Miranda, Rodríguez and Bolívar)**

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Carmen Eleonor Linarez Moreno¹

RESUMEN

El contexto político, económico y social de la Venezuela presente, hace mirar el pasado, recrear ideas, extrapolarlas a la realidad histórica asignada por el colonialismo español y el colonialismo contemporáneo norteamericano, de allí emergió la idea de escribir acerca de la “Epistemología descolonizadora desde el ideario de los venezolanos, Miranda, Rodríguez y Bolívar”, trabajo adscrito a la Línea de Investigación Filosofía y Educación. La metodología utilizada para la construcción del mismo, fue una revisión documental, en tanto, el planteamiento de una epistemología descolonizadora, es concebida como aquella, que se sustenta de las aportaciones de intelectuales del pasado con sus ideas, concepciones, experiencias, conocimientos y creencias acerca del proceso colonizador; en este sentido, interpretar sus idearios, como teoría de conocimiento relevante. Es importante destacar, la influencia nefasta que ha traído consigo el proceso colonizador, de allí, la notabilidad de volver a la ideología de los destacados héroes y pensadores anteriormente señalados, por la sensibilidad humanista, independentista y revolucionaria que les caracterizó. Como resultado

¹ Carmen Eleonor Linarez Moreno: Profesora en Educación Integral, Mención: Lengua, Especialista en Docencia en Educación Básica, Doctora en Innovaciones Educativa, Docente contratada y Jefe de Extensión de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Tutora y Jurado de Tesis de Pregrado, Especialización, Maestría y Doctorado, Participante del Postdoctorado Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América, en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

se espera, conocer, interpretar y hasta difundir las formas de luchas y resistencia contra las dominaciones, asimismo de resistencia, libertad y emancipación. En conclusión, lo epistemológico no puede estar supeditado a las posturas eurocéntricas o norteamericanas.

Palabras Claves: Epistemología – Descolonización – Pensadores Venezolanos.

ABSTRACT

The political, economic and social context of the present Venezuela makes us look at the past, recreate ideas, extrapolate them to the historical reality assigned by Spanish colonialism and contemporary North American colonialism, from which emerged the idea of writing about “The Decolonizing Epistemology from the Venezuelan ideology such as Miranda, Rodríguez and Bolívar’s”, attached to the Philosophy and Education Research Line. The methodology used for the construction of itself, was a documentary review. Meanwhile, the approach of a decolonizing epistemology, is conceived as it, which is based on the contributions of intellectuals from the past with their ideas, conceptions, experiences, knowledge and beliefs about the colonizing process. In this sense, interpreting their ideals, as a theory of relevant knowledge. It is important to highlight the ominous influence that the colonization process has brought, hence the remarkable ability to return to the ideology of the outstanding heroes and thinkers previously mentioned, for the humanist, independence and revolutionary sensibility that characterized them. As a result, we expect, to know, interpret, and even disseminate the fights forms and resistance against domination, in the same way, freedom and emancipation. By now, it is propitious the current country situation, to guide the society, with foundation in the emergent epistemology of the Bolivarian, Robinsoniano and Mirandino's ideologies, towards a new independence. In conclusion, the epistemological approach cannot be subordinated to Eurocentric or North American positions.

Key Words: Epistemology - Decolonization - Venezuelan thinkers.

INTRODUCCION

Actualmente en Venezuela, está en desarrollo un nuevo modelo socio-político y económico, que inició con la llegada de Hugo Rafael Chávez, a la presidencia de la Republica, en el año 1999, en tanto, propuso la Asamblea Nacional Constituyente, con la finalidad de crear una nueva constitución y con ella, emerge también el Proceso Revolucionario Bolivariano, fundamentado en el pensamiento de Simón Bolívar, desde entonces se habla y se profundiza en los temas de independencia y de descolonización, por cuanto, fuimos colonizados por el Imperio Español.

Como consecuencia de la colonización, hombres y mujeres de la sociedad venezolana participaron en la lucha por la independencia y en tal sentido, quedaron escritos que evidencian desde las palabras de pensadores del pasado, como Francisco Sebastián de Miranda, Simón Rodríguez y Simón Bolívar, la necesidad de emancipación y liberación, no solo de Venezuela sino también, de otros pueblos hermanos, en sus discursos, ellos, manifestaban que fuimos explotados y dominados, en lo cultural, religioso, político, económico. Hoy día, se percibe la misma realidad de dominio.

De allí el planteamiento de una epistemología descolonizadora, concebida como aquella que se sustenta de las aportaciones de intelectuales del pasado con sus ideas, concepciones, experiencias, conocimientos y creencias acerca del proceso colonizador, lo que permitirá, interpretar sus idearios, como teoría de conocimiento relevante, en tanto, será estratégico, para el logro de cambios significativos respecto a la realidad de colonización experimentada en Venezuela, como resultado se espera, conocer, comprender y difundir las formas de luchas y resistencia contra las dominaciones imperiales.

Cabe señalar que nuestras concepciones, comportamientos, acciones, llevan a pensar que el dominio continúa más en estos tiempos, donde se han enfatizado conductas del modernismo y capitalismo, quizás sea producto del “colonialismo contemporáneo, representado especialmente por el imperialismo norteamericano” (p.702), así lo designa, Brito (1996). Lo que también hace estar en presencia de un país dominado; no obstante, Venezuela cuenta con unos valores sociales extraordinarios plasmados desde el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), lo que conlleva a comprender el por qué, consolidar los valores de la “libertad, independencia, paz, solidaridad, bien común, integridad territorial, y convivencia”.

Lo citado en el párrafo anterior permite interpretar el presente y es que, a través de la educación, la cultura y otros sectores se refleja la formación e internalización de valores ajenos a los practicados originariamente por nuestros antepasa-

dos. De allí que el Estado Venezolano, junto a una gran mayoría de ciudadanos, se plantean la necesidad de cambios de pensamientos, es decir, cambios epistémicos, para alcanzar una verdadera independencia fundamentada en valores sociales que permea todos los ámbitos de la vida nacional; en tal sentido, fortalecer la defensa integral de la nación, como vía contrahegemónica y emancipadora.

Lo anterior, lleva a recordar la tradición crítica eurocéntrica, abordada por Boaventura de Sousa Santos (2010), quien también señala, “América Latina desde el Sur, se asume desde la praxis de un logo emancipador que fractura los límites hegemónicos del “capitalismo sin fin” y del “colonialismo sin fin” (p.21-24). No obstante, esa postura, de Nuestra América y en especial Venezuela, ha traído consigo reacciones internacionales en los últimos tiempos. Es por ello, que el país, enfrenta una cruenta guerra de cuarta generación, según la apreciación de filósofos e internacionalistas, en contra del pueblo que aun lucha por una auténtica liberación, del llamado neocolonialismo.

Por otra parte, en la esperanza de descolonizar la academia, en tanto descolonizar la sociedad venezolana a través de la educación, antes es necesario crear un cuerpo de teoría que fundamente la epistemología descolonizadora desde el ideario de Miranda, Rodríguez y Bolívar. En tal sentido, reconocer nuestra historia, valorarla, interpretarla y hacerla hablar, para darle utilidad en estos tiempos; de allí, revisar los discursos, pensamientos y frases, de los independentistas, héroes o pensadores anteriormente señalados. Ello, con la finalidad de conocer y extraer los aportes al presente, en consecuencia, construir la epistemología descolonizadora.

Miranda y sus ideas descolonizadoras:

**“Jamás he creído que pueda construirse nada sólido
ni estable en un país, si no se alcanza
antes la independencia absoluta”**

Francisco de Miranda, venezolano ejemplar, luchador independentista, firmante del acta de la Declaración de la Independencia de Venezuela (1811), se caracterizó por sus ideas revolucionarias, humanistas, libertarias, democráticas, igualitarias, socialistas, y que, además, puso en práctica durante su desempeño en lo político y militar. Es por ello, y también, por sus destacadas actuaciones como escritor, diplomático, intelectual e ideólogo, que se le considera como un héroe, como un libertador y que hoy día, es necesario traer su ideario a la Venezuela actual, que continua la lucha por la independencia y emancipación.

El Generalísimo Miranda, considerado Precursor de la Emancipación Americana, contra el imperio español, nos deja su legado de lucha, frente a los poderes agresores y colonizadores imperialistas, dado que se declaró en contra del despotismo, realidad que hoy en Venezuela se palpa a través del dominio imperial, al querer ejercer con arbitrariedad sanciones que van en perjuicio del pueblo venezolano. La conducta aguerrida de Miranda, como político militar venezolano, nos invita a mantenernos en pie de lucha, unidos en conciencia nacionalista para consolidar a la patria como libre y soberana, así, cumplir el mandato constitucional.

Cabe destacar que el héroe señalado llegó a anunciar que el interés del imperio norteamericano consistía en conseguir las posesiones españolas y no contribuir a la independencia de los países hispanos. Lo que nos advierte en la actualidad, que, desde siempre los imperios y países potencias, tienen su mirada puesta en Venezuela por sus riquezas; en tal sentido, beneficiarse con su política colonizadora, en consecuencia, beneficiar también a la burguesía del país, como lo relata la historia en diferentes épocas. Lo expuesto, indica cuidar a la nación de la dependencia extranjera que propone el desarrollo y con ello la perdida de la identidad nacional.

Miranda, como líder político, fue apoyado por patriotas revolucionarios como Andrés Bello, Simón Rodríguez, Vicente Salias, José Félix Rivas y el Libertador Bolívar, quienes reciben la influencia independentista de Miranda, por pregonar incluso a través de la prensa escrita su posición declarada en defensa de la independencia de las colonias españolas, además, por la democracia y unión del país. Al respecto, la postura de Miranda, que, sin temores, la hacía pública en todos los escenarios, invita a reflexionar a docentes, intelectuales, investigadores, filósofos entre otros, a ser activos a favor del proceso de independencia que aún se mantiene en el país.

Y es que Venezuela en esta última década ha sido notoriamente agredida por los poderes fácticos eurocéntricos y norteamericanos, causando desesperanza en algunos pobladores y resistencia en la mayoría, situación que llama la atención a incorporarnos en la defensa de la patria, a realizar aportes y a seguir el ejemplo de hombres que, como Miranda, apostaron al bienestar de la nación a través del espíritu luchador emancipatorio. Los citados imperios, han puesto en práctica diversos tipos de dominación extranacional, en consecuencia, los hechos demandan el concurso de todos, para no permitir la miseria vivida en otras épocas de la historia.

Por su parte, Gómez (2005), quien realizó escrito acerca de la obra de Miranda, recopiló información referida al bien de hombres y mujeres

de la patria, además, de la defensa de las riquezas de esta tierra, de allí que señaló:

Las autoridades coloniales encontraron unas ordenanzas, inspiradas en los Derechos del Hombre y el Ciudadano, y que contemplaban la instauración de la República, la igualdad, la libertad, la propiedad y la seguridad. En lo económico se manifestaban por la libertad de comercio, la exención de impuestos y la prohibición de salida de metales preciosos. (p.63).

En otras palabras, Miranda junto a otras personalidades independentistas se les consideraban autores de tales ideas, por tanto, se convierten en evidencias que expresaban las acciones a seguir por ellos, estas “ordenanzas” se van cristalizando más tarde, en reivindicaciones por la causa justa de erradicar de Venezuela el colonialismo y todo lo que le representaba. Lo anterior da cuenta del legado de Miranda, por evitar la dependencia colonial, más, si es en perjuicio de los habitantes y riquezas de la Nación. Su lucha no fue improductiva, por el contrario, representa ejemplo como legado para la descolonización que amerita el país en la actualidad, lo que permite la iniciativa de profundizar en su ideología, en todos los espacios, en específico el educativo.

Considerando además, que a través de la educación y la cultura es posible consolidar el “bienestar” social, es pensar en ir más allá de lo material, más allá del capitalismo, que, impulsando políticas educativas, dirigidas a la ciudadanía, no quedándose solamente en las instituciones educativas, se puede difundir el ideario de Francisco de Miranda, que fue silenciado e ignorado como héroe, y que su gesta emancipatoria y liberadora alcanza vigencia hasta nuestros días. En tal sentido, es pertinente citar el siguiente pensamiento: “Lograr el bienestar social de la patria es la cúspide de la felicidad humana”. En otras palabras, se interpreta la filosofía humanista, además, del amor a la patria que divulgaba el independentista.

Rodríguez y sus ideas descolonizadoras

**“Las luces adquiridas sobre arte de vivir,
deja entrever que las sociedades pueden existir
sin reyes ni congreso”**

Simón Narciso de Jesús Carreño Rodríguez, filósofo venezolano se caracterizó, desde sus ideas descolonizadoras, por el eminentre rechazo a todo tipo de

dominación monárquica, además, del rechazo de la dominación al pueblo por su ignorancia, de allí, que su participación histórica está centrada en lo cultural y social. En tal sentido, Simón Rodríguez, se convierte en crítico de la cultura colonialista, por tanto, su aportación a la guerra por la independencia, es de carácter emancipador, revolucionario con significado democrático. Asimismo, enfatiza su lucha hacia la transformación social y la liberación del ser humano a través de la educación.

Simón Rodríguez, también llamado “Sócrates de América” que, con sus pensamientos a favor del excluido, del pobre, de la necesidad de formación para todos por igual, evidencia su interés en favorecer siempre al más desatendido, en tal sentido, demuestra la connotación de pensador humanista. De allí, la pertinencia de citar: “Asuma el gobierno, las funciones de padre común en la educación, generalice la instrucción i el arte social progresará, como progresan todas las artes que se cultivan con esmero”. (Rodríguez, 1990:206). Lo citado, invita a asumir la perspectiva epistemológica centradas en el ser humano, que conlleven a la transformación de la sociedad, en consecuencia, avanzar en la consolidación de la Revolución Bolivariana.

Es importante señalar la influencia nefasta que ha traído consigo el colonialismo contemporáneo impuesto en el país por el imperio norteamericano; de allí, la relevancia, de volver al ideario de hombres como, Rodríguez, Bolívar y Miranda, por la sensibilidad humanista, independentista y revolucionaria que les caracterizó. Ya Rodríguez nos advertía en sus escritos el dominio que ejercen las potencias en el pensamiento de sus hombres y mujeres, es por ello que escribió: “la sabiduría de la Europa y la prosperidad de los Estados Unidos, son dos enemigos de la libertad de pensar...en América”. (Rodríguez, ob cit:133). En otras palabras, se hace urgente descolonizar el pensamiento de los venezolanos, de emancipar la sociedad toda.

Lo anterior permite reflexionar, sobre cómo descolonizar la sociedad del país, qué debe hacer el Estado Venezolano al respecto, en tanto, revisando el ideario de Rodríguez, presenta lo siguiente “Hay que formar nuevas costumbres i gobernarse con ellas. Nada importa tanto como tener pueblo, formarlo debe ser la única preocupación de los que se apersonan por la causa social”. (Rodríguez, ob cit:14). Interpretar estas palabras, indican repensar la formación a los ciudadanos a través de la educación formal e informal, con fundamento en la epistemología descolonizadora de Miranda, Rodríguez y Bolívar. Asimismo, partir de lo nuestro, para resolver lo nuestro, en tanto, no tener la necesidad de copiar otros modelos pedagógicos.

Por su parte, Calzadilla y Carles (2007), llamaron a Simón Rodríguez como el “Maestro de la República” (p.38), dado que en sus escritos abordaba el tema de la Educación Republicana; muestra de ello es “En las Repúblicas, la escuela debe ser política también; pero sin pretextos ni disfraces. En la sana política no entran mañas, tretas ni ardides. La política de las Repúblicas, en punto a instrucción, es formar hombres para la sociedad”. (Rodríguez.1990:287-288). Así, como este pensamiento, muchos otros, están referidos a la formación de los ciudadanos de la República y es que también el tema de ciudadanía es reiterativo es sus discursos escritos, razón que hace comprender más, el humanismo, lo político y lo social, aspectos inmersos en lo educativo para la liberación.

Además, de lo humano y sociopolítico en las ideas transformadoras de Rodríguez, también se suma lo científico, este último contenido, de gran relevancia en la formación educativa de los pueblos de Nuestra América, hace pensar en la necesidad urgente de descolonizar la educación en conjunto con la ciencia, claro está, que a través de la epistemología descolonial. De la misma manera, Arreaza, en Calzdilla y Carles (ob.cit), agrega que “...solo seremos verdaderamente libres, independientes y soberanos, cuando podamos manejar y generar conocimiento propio, ideas, innovaciones y prácticas originarias...” (p.10), lo que quiere decir, que partamos de lo propio, para crear lo propio y así, resolver lo propio para el logro de independencia.

Por lo anterior, se considera de aporte a la epistemología descolonizadora, el presente pensamiento de Rodríguez, “Instrucción Social para hacer una nación prudente: Corporal para hacerla fuerte: Técnica para hacerla experta: y Científica para hacerla pensadora. (Rodríguez.1990:200) Además, agrega, “Pensando, Hablando y Calculando, se adquieren TODOS los conocimientos” ”.(Rodríguez ob.cit:236).. El conocimiento que se construya en las instituciones educativas venezolanas debe responder a procesos epistémicos y normas sociales de la nación para que, posteriormente en su puesta en práctica, dar respuesta a las necesidades endógenas, igualmente, el conocimiento pueda transfigurar la vida, que ha sido influenciada durante 500 años por la racionalidad moderna.

Lo político, social, económico, cultural, epistemológico, no pueden estar supeditado nunca más a las posturas eurocéntricas o norteamericanas, si atendemos los legados de independencia de nuestros héroes, es tarea de todos y todas, descolonizar los espacios donde se hace vida activa. Cabe destacar que, en el siglo XXI, sigue reinante el pensamiento antiimperialista de Rodríguez, en tanto, se estima que faltan cosas por hacer. En esas cosas por hacer, debe incluirse en los pensum para formadores, la enseñanza de lo nuestro, la identidad y valoración por lo originario, de igual manera, la independencia del conocimien-

to universalizado, en conclusión, cambiar de paradigma. (Rodriguez.1988:16), enfatiza:

La Instrucción Pública, en el siglo 19, pide mucha filosofía: ¡El interés general está clamando por una REFORMA”, y... la América!! Esta llamada por las circunstancias, a emprenderla. Atrevida paradoja parecerá... No importa: Los acontecimientos irán probando que es verdad Muy obvia: La América no debe imitar servilmente, sino ser ORIGINAL.

Bolívar y sus ideas descolonizadoras

“Como amo la libertad tengo sentimientos nobles y liberales, y si suelo ser severo, es solamente con aquellos que pretenden destruirnos”.

Abordar el ideario de Simón José Antonio de la Santísima Trinidad Bolívar Palacios y Blanco es considerar sus pensamientos, conocimientos, acciones, como epistemología de referencia para continuar construyendo la Patria soñada por él; son innegable los avances alcanzados en las últimas dos décadas, pero también es cierto, la agresión internacional y la campaña mediática internacional a que ha sido sometido el pueblo de Venezuela. Se estima, que a través de la Revolución que, se fundamenta en los principios Bolivarianos, se ha logrado trastocar la hegemonía imperialista, es decir, la colonización contemporánea. En consecuencia, la lucha emancipadora se debe continuar con el concurso de los hijos e hijas de Miranda, Rodríguez y Bolívar, hasta consolidar, la paz, la ética, la moral, la esperanza, en tal sentido, ser la gente virtuosa de la República.

La idea de este escrito no es resaltar las facetas del Libertador, es extrapolalar a los tiempos actuales, su enseñanza, el ejemplo de ciudadano luchador, estudioso, justo, ideólogo, combativo, heroico, socialista, de postura extraordinariamente revolucionaria, que compromete como patriota estar a la vanguardia y al servicio de la lucha liberadora, dado a la opresión impuesta desde otras latitudes ajena a nuestras realidades, pero sí interesadas en dominar los aspectos económicos, sociales y políticos de país. Vale señalar que, si Bolívar logró profundas transformaciones durante su trayectoria militar y política, ¿Por qué no, consultar su legado y traerlo de vuelta como epistemología descolonizadora?

Por otra parte (Campos.1984:10), señala lo siguiente: “...con Bolívar la América Independiente vibra al ritmo del mundo contemporáneo y se convierte en uno de los protagonistas de la historia universal”. La acción de Bolívar, des-

crita por el citado autor, pone de manifiesto la grandeza de un hombre dotado de inteligencia pero que, además cultivó la sabiduría para la Libertad de América; en él, se conjugan virtudes tanto de Francisco de Miranda como de Simón Rodríguez. Aun cuando el Libertador, tuvo una destacada misión de vida en la historia venezolana y americana, también es verdad, que los protagonistas de las colonizaciones española y norteamericanas han tratado de silenciar la obra de este luchador revolucionario, no obstante, en las últimas dos décadas se ha redimido la obra del Libertador como héroe y prócer de la independencia. De allí, la relevancia de traer al presente sus ideas para el fortalecimiento de una epistemología descolonizadora, así alcanzar otra independencia.

A través de la historia, han sido trascendentales las ideas de Simón Bolívar; como gobernante se esmeró en la Educación por considerarla un instrumento de fortalecimiento para la democracia, la libertad, la moral, también para la prosperidad y ejercer derechos políticos, y es de considerar hoy día, que es una herramienta para descolonizar la sociedad. En palabras de él, (Discurso de Angostura. 1969), señaló “La educación popular debe ser el cuidado primogénito del amor paternal del Congreso. Moral y luces son los polos de una república, moral y luces son nuestras primeras necesidades”, de allí que se interpreta, que el pueblo, debía estar formado en la instrucción popular, para el logro de la independencia, pero formados tanto en conocimiento como en moral para consolidar el bienestar de la república.

Otras palabras de Bolívar en el discurso (ob cit), interesantes para la descolonización de la República Bolivariana de Venezuela, son las siguientes:

Tengamos presentes que nuestro pueblo no es el Europeo, ni el Americano del Norte; que más bien es un compuesto de África y de América, que una emanación de la Europa; que hasta la España misma, deja de ser Europea por su sangre Africana, por sus instituciones, por su carácter. Es imposible asignar con propiedad, a que familia humana pertenecemos.

Lo anterior distingue el talento y la profundidad de pensamiento del Padre de la Patria, razones que inspiran para la cristalización de una epistemología descolonizadora desde su filosofía de militar, político, estadista y por su gran amor a la patria. Se puede señalar, que este extraordinario independentista fue el primer defensor de sus propias ideas, de igual forma, fue crítico consigo mismo. De allí, que subraya “Un Gobierno Republicano ha sido, es, y debe ser el de Venezuela; sus bases deben ser la soberanía del Pueblo, la división de los Poderes, la Libertad civil, la proscripción de la Esclavitud, la abolición de la

Monarquía y de los privilegios” (ob. cit) ya esta postura de Bolívar, lo hace innovador, así como también, disciplinado. Entonces, es propicia la ocasión actual del país, para enrumbar la sociedad civil y militar, con fundamento en la epistemología emergente del ideario Bolivariano, Robinsoniano y Mirandino, hacia una nueva independencia.

Reflexiones finales

Miranda, Rodríguez y Bolívar, coincidentes en sus ideas anticolonialistas, antiimperialistas, antimonárquicos, de espíritu revolucionario y humanistas, comprometidos con el bienestar de la Patria.

El país en la actualidad, enfrenta una cruenta guerra de cuarta generación, según la apreciación de filósofos e internacionalistas, en contra del pueblo que aun lucha por una auténtica liberación, del llamado neocolonialismo.

El Generalísimo Miranda, considerado Precursor de la Emancipación Americana, contra el imperio español, nos deja su legado de lucha, frente a los poderes agresores y colonizadores imperialistas.

Simón Rodríguez, filósofo venezolano se caracterizó, desde sus ideas descolonizadoras, por el emblemático rechazo a todo tipo de dominación monárquica, además, del rechazo de la dominación al pueblo por su ignorancia.

Abordar el ideario de Simón Bolívar Palacios y Blanco, es considerar sus pensamientos, conocimientos, acciones, como epistemología de referencia para continuar construyendo la Patria soñada por él.

Simón Bolívar, como gobernante se esmeró en la Educación por considerarla un instrumento de fortalecimiento para la democracia, la libertad, la moral, también para la prosperidad y ejercer derechos políticos, y es de considerar, además hoy día, que es una herramienta para descolonizar la sociedad.

Es propicia la ocasión actual del país, para enrumbar la sociedad civil y militar, con fundamento en la epistemología emergente del ideario Bolivariano, Robinsoniano y Mirandino, hacia una nueva independencia.

En conclusión, lo epistemológico, no puede estar supeditado nunca más, a las posturas eurocéntricas o norteamericanas, si atendemos los legados de independencia de nuestros héroes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolívar, S. (1969). **Discurso de Angostura**. Caracas: Ediciones del Ministerio de Educación
- Brito, F. (1996). **Historia Económica y Social de Venezuela**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Campos, G. (1984). **BOLIVAR**. Barcelona. Salvat Editores.
- Calzadilla, J. Carles, C. (2007). **Robinson Freire: Hacia la educación popular**. Caracas: Fundayacucho.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**, Gaceta Oficial N° 36.850, Diciembre 30, 1999.
- De Sousa Santos, B. (2011). **Una Epistemología del Sur. La Reinvención del Conocimiento y la Emancipación Social**. CLASCO y Siglo XXI
- Gómez, A. (2005). **Francisco de Miranda Peregrino de la Libertad**. Caracas: Alcaldía de Caracas.
- Rodríguez, S. (1990). **Sociedades Americanas en 1828**. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, S. (1988) **obras completas. TOMO I**. Caracas: Ediciones del Congreso de la Republica.
- Rodríguez, S. (1988) **obras completas. TOMO II**. Caracas: Ediciones del Congreso de la Republica.

Escuela normal: mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano

(Normal school: myth or reality in the formation of the Venezuelan rural teacher)

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Mayela Josefina Linárez Moreno¹

RESUMEN

La formación del maestro rural desde las políticas implementadas por el Estado venezolano tiene como propósito reflexionar en torno a las escuelas normales, como instituciones que en el otrora preparaba a los maestros para asumir el compromiso de trabajar en las escuelas rurales. Se asume, la formación docente pensada en el marco del desarrollo endógeno y soberano de Venezuela, visto como una posibilidad para el futuro, desde la teoría de las emergencias como aporte teórico para la educación rural, desde la perspectiva del desarrollo de la agricultura sustentable y desarrollo rural sostenible. Se inserta en la línea de investigación filosofía y educación. Se realizó una revisión documental de la literatura, no se trata de un proceso acabado, lineal, con visos de modernidad. Es una construcción social para el debate, de nuevas políticas educativas desde las voces de pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, sería una manera de desarrollar lo nuestro y así evitar la producción de encubrimiento por producción de nuevos conocimientos dirigidos a la formación del maestro rural.

Palabras clave: escuela normal, formación, maestro rural.

¹ Licenciada en Educación Integral Mención Lengua Universidad Nacional Abierta, Especialista Docencia Educación Básica Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Doctora en Innovaciones Educativas Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Nacional. Docente Contratada UNEFA.

ABSTRACT

The training of rural teachers from the policies implemented by the Venezuelan State has the purpose of reflecting on the normal schools, as institutions that in the past prepared the teachers to assume the commitment working at rural schools. The teacher education is assumed, thinking on the framework of the endogenous and sovereign of Venezuela development, seen as a possibility for the future, from the theory of emergencies as a theoretical contribution to rural education, from the perspective of the development of sustainable agriculture and sustainable rural development. It is inserted in the philosophy and education research line. A documentary review of the literature was carried out, it is not a finished process, linear, with a hint of modernity. It is a social construction for the debate, of new educational policies from the voices of Venezuelan thinkers like Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa and Latin Americans like Paulo Freire, José Martí among others, it would be a way to develop what is ours, and thus avoid the production of coverup by production of new knowledge aimed to the training of the rural teacher.

Key words: normal school, training, rural teacher.

INTRODUCCIÓN

En el artículo se expone la formación del maestro rural venezolano. Se hace énfasis en las políticas educativas implementadas por el Estado, mediante las escuelas normales, instituciones que tuvieron su inicio en Venezuela en el año de 1940, con la finalidad de preparar al maestro para su incorporación en la escuela rural. En la actualidad hay ausencia de instituciones formadoras del maestro rural. Así, asumir un modelo formativo pertinente para la modalidad de educación rural, es una tarea pendiente por realizar.

Existe la necesidad de replantear las políticas educativas en educación rural. Por lo tanto, el artículo tiene como propósito reflexionar acerca de la filosofía de la escuela normal, para dar respuesta a la interrogante ¿mito o realidad en la formación del maestro rural venezolano? como una manera de visionar una nueva política en las universidades para la formación del maestro rural. Así, se desarrolla: Formación del Maestro Venezolano para su incorporación a la Educación Rural, Políticas de formación del maestro rural venezolano y Escuelas Normales para la formación del maestro rural venezolano.

Asimismo, invita a partir de la filosofía de la liberación y teoría de las emergencias a la recuperación de lo ignorado, lo olvidado, lo inexistente por un futuro de posibilidades para la transformación de la educación rural y con ella lo relacionado con las escuelas rurales, los maestros rurales y la respectiva formación de éste. Partiendo de las ideas rectoras y experiencias de los maestros normalistas rurales, aunado a los pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, y mi historia personal como maestra rural durante 27 años, lo que conforma una esperanza, un sueño y un deseo de ofrecer posibles cambios a la educación rural, en este momento histórico de crisis socioeconómica en el país y desafíos del siglo XXI.

Formación del Maestro Venezolano para su incorporación a la Educación Rural

La Educación Rural venezolana se inicia el 27 de diciembre de 1932, durante la gestión del Ministro de educación Rafael González. Así, surgió la necesidad de formar el personal que se requería para trabajar la docencia rural. Entonces esta situación generó la necesidad de enviar profesionales de la docencia a países como México y Cuba para capacitarse e intercambiar experiencias.

Es en 1940 cuando se define oficialmente la educación rural como área específica de la docencia, con programas diferenciados y un modelo para la organización escolar de los sectores rurales, se crean las Escuelas Normales. Para la época la educación giraba en torno a los planteles urbanos, con lo cual se muestra que el sistema educativo si no tenía un carácter elitista era al menos excluyente (Padrón, 2010:39).

Ante la realidad educativa el Ministro de Educación Rómulo Gallego, se propuso un plan de educación rural. En lo relacionado con la reorganización de las escuelas normales, la formación del recurso humano, tuvo como propósito preparar maestros, que fuesen aptos para ejercer el cargo. Además, en términos de Padrón (ob.cit) en la selección del personal docente se planteó el objetivo de la eficiencia docente. Para ser maestro de escuela rural era necesario tener un alto espíritu de vocación de servicio y trabajo.

Tomando en cuenta que la distribución espacial de la población venezolana para la época, seguía siendo básicamente rural y su atención era casi nula, entonces, se crean los Núcleos Rurales con la finalidad que el sector educativo contribuyera a la consolidación de la Reforma Agraria (Padrón, ob.cit). Asimismo, los maestros que prestaban sus servicios en las escuelas unitarias fueron

objeto de adiestramiento en planes, programas y métodos de enseñanzas aplicables al ambiente rural.

Posteriormente, se presentó una serie de proposiciones para modernizar el sistema educativo venezolano, se dio el proceso de reforma educativa. Se inició la experiencia de los Núcleos Escolares Rurales de Desarrollo Integral (NERDI), los cuales agruparon escuelas rurales, escuelas granjas, escuelas básicas, escuelas graduadas y escuelas pre-vocacionales.

Luego, se consolidó el nivel educativo de educación básica en todo el país, mediante la elaboración y divulgación de los instrumentos pertinentes, como los programas de estudio y manuales del docente para el sector rural, indígena y de fronteras. Además se puso en marcha una reforma educativa, era un nuevo diseño curricular para la dignificación del ser, con la inclusión de ejes transversales pertinentes con la parte estadal; este diseño dejaba una parte de contenidos (20 %) a la propuesta por regiones.

De acuerdo a lo señalado anteriormente, con esta nueva reforma los contenidos referidos al contexto rural fueron reducidos a un 20%, lo que significa desde mi opinión la invisibilización de la educación rural en un 80 %, lo que pudiera traer como consecuencia el desconocimiento de lo rural y con ello la desaparición del maestro rural venezolano. Entonces, me pregunto: ¿La invisibilización de la educación rural, será una casualidad? Diría Simón Rodríguez “el más poderoso será, contra la nueva escuela. Si usted no opone contrafuerza lo vencen” (Biblioteca Básica de autores 2004:227).

Posteriormente, se visualizó una Nueva Escuela Venezolana como un Espacio del quehacer comunitario. Espacio para la formación integral. Espacio para la producción. Espacio para la creación. Espacio de salud y vida. Espacio para las innovaciones pedagógicas. Espacio para la comunidad alternativa. Espacio para la creatividad. Espacio para las T. I. C.(Tecnologías de Información y Comunicación) Espacio para las Consejos Comunitarios. Espacio para la paz. Espacio para la Convivencia e Interculturalidad.

Esta institución se denominó escuela bolivariana y surgió para minimizar el impacto de las variables sociales y familiares que influyen en la deserción, la repetición y la baja prosecución de la Educación Básica, tuvo como finalidad acabar con la exclusión y ampliar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, son escuelas con una nueva filosofía para la formación del nuevo republicano, que aun mantienen el 20% del contenido para la educación rural.

De lo anterior, surge una nueva pregunta: ¿Con la nueva escuela bolivariana que mantiene contenidos del contexto rural en un 20%, desapareció la

escuela rural venezolana? Esta situación debería hacernos reflexionar en torno a la realidad que se vive en cada una de las escuelas rurales. Actualmente la Educación Rural se concibe, como una variante educativa para la atención, lo cual requiere de adaptaciones curriculares para la formación de los ciudadanos y ciudadanas en sus contextos geográficos.

Asimismo, la educación rural se orienta por valores de identidad local, regional y nacional para propiciar su participación protagónica, el arraigo a su hábitat, mediante el desarrollo de habilidades y destrezas en el marco del desarrollo endógeno y en correspondencia con los principios de defensa integral de la nación. También, partiendo de la realidad geopolítica el Estado garantiza la articulación armónica entre el campo y la ciudad.

Por otra parte, los fines de la educación venezolana reflejan determinadas filosofías educativas que a su vez responden a momentos históricos y políticos de la vida del país. Así, el Programa de gobierno expuesto a la nación el 21 de febrero de 1936 fue un diseño de políticas públicas en el ámbito social, económico, político. Así, se concibió la educación como elemento sustantivo del proyecto.

La llegada del siglo XXI, signado de grandes cambios en distintos ámbitos, significa que debe plantearse una nueva mirada de la Educación Rural, cónsona con las necesidades de lo real social. Así, es necesario impregnar de un nuevo sentido a la educación. Este mundo rural, constituye un nuevo escenario que se presenta en la actualidad, el cual es, diverso, plural y con una necesidad de participación e interacción más activas.

Al pensar en perspectivas para la Educación Rural en este momento histórico que estamos viviendo, en la interpretación de Linárez (2017), surge la necesidad de:

Una educación rural con contenidos pertinentes y contextualizados a la realidad, de manera que éstos sean útiles para la solución de sus problemas cotidianos. Asimismo, adecuar el material educativo y los programas de estudio en función de las características locales. Diseñar y aplicar un currículo específico para la educación rural. Además de un docente con la formación didáctica necesaria para su incorporación a ésta. Facilitar la formación de los actores educativos como agentes de transformación rural, el cual permita su desarrollo mediante el diseño, aplicación y evaluación de proyectos socios productivos y finalmente, promover el bienestar de las comunidades rurales mediante el desarrollo de la agricultura sustentable y el desarrollo rural sostenible.

Por lo tanto, para la transformación de esta realidad social, se requiere de un maestro rural con formación pertinente, capaz de cambiar e innovar la praxis desde su quehacer educativo, cónseno con las exigencias que demanda el medio rural. El docente debe estar preparado especialmente para la educación rural. Entre los requerimientos para ejercer, Cituk, (s/f), señala la necesidad de proporcionarles una preparación más consistente relacionada con el quehacer cotidiano. Además, el maestro rural es el eje alrededor del cual gira la transformación socio-económica y cultural de una comunidad; se considera al maestro como promotor social por excelencia.

Señala Bustos (2007), la necesidad de comprender las implicaciones y significados que la docencia en la escuela rural conlleva (p.6). Así, emerge la siguiente pregunta: ¿existe formación del maestro rural en Venezuela? Por consiguiente, es necesario revisar y analizar las políticas de formación del maestro rural, con la finalidad de visionar nuevas posibilidades acordes a la realidad que vive el país.

Políticas de formación del maestro rural venezolano

En lo que respecta a la formación del maestro rural venezolano ha existido una serie de políticas que de alguna u otra manera han ido matizando el devenir de la educación rural con las particularidades de cada época. En términos de Brumat (2011), la educación rural es un tema que se ha mantenido al margen en las políticas de formación docente y su inclusión en los planes de estudio del magisterio no ha sido contemplada (p.5). Es decir, que la educación rural, no ha sido tomada en cuenta como modalidad educativa para su inclusión en las políticas de formación.

En este sentido, partiendo del sentir y pensar de los maestros rurales en diversas investigaciones manifiestan que en su formación docente inicial no tuvieron alguna materia que los acercara a la realidad de las escuelas rurales. En la formación no hay una orientación específica de lo que es la escuela rural. En otras palabras, en esta modalidad educativa la formación docente ha sido insuficiente. Entonces, ¿Por qué en la formación docente, la educación rural no ha sido incluida en los pensum de estudio?

En este orden de ideas, en palabras de (Brumat, ob.cit) señala:

Que los docentes han recibido una formación inicial y permanente deficiente para trabajar en escuelas rurales no parece ninguna novedad. Es difícil encontrar un texto que no se dirija a las facultades y escuelas universitarias como culpables del desencuentro entre formación y realidad profesional.

No es casual que se inste a las administraciones educativas a que atiendan de manera adecuada a los maestros y las maestras, insistiendo en la formación para prestar el servicio educativo en el sector rural (p.5).

Es decir, que los docentes no reciben en su formación una preparación universitaria que les permita incorporarse a la escuela rural con todas las competencias que se requieren para desempeñarse como maestros rurales. Por otra parte, la formación en universidades también se convierte en un problema para el futuro maestro del medio rural, ya que está orientada principalmente para zonas urbanas y suburbanas. Este fenómeno, trae como consecuencias una disfunción notable en el desarrollo profesional del docente, el poner en práctica modelos didácticos descontextualizados, esto supone un fracaso profetizado cuando los futuros docentes comienzan a desvincularse de la institución universitaria y se adentran en la realidad escolar (Bustos, 2013:2).

Siguiendo el transitar histórico de la formación docente en Venezuela, ésta “fue una necesidad nacional desde el siglo XIX y los primeros años del siglo XX. La historia republicana del país estuvo signada por períodos de profunda inestabilidad” (Izarra, 2012). En tal sentido, para esta época en el área de la educación, existían múltiples limitantes, entre ellas la falta de maestros preparados para asumir la difícil tarea de educar y la ausencia de instituciones formadoras de docentes.

Además partiendo de lo señalado por Izarra (ob.cit), “la promulgación del Decreto de Instrucción Pública obligó al Estado a crear escuelas para formar docentes. La solución más expedita para hacerlo fue la fundación de Escuelas Normales”. Convirtiéndose en una política educativa que se asumió para la formación de los maestros. Entonces, es necesario interrogar al pensamiento, ¿Serán las Escuelas Normales un mito o una realidad como política de formación docente?

No, obstante en 1980, durante la presidencia de Luis Herrera Campins, fue aprobada la nueva Ley Orgánica de Educación y junto con la creación de la Educación Básica de nueve grados, se inicia el declive histórico de las escuelas normales. ¿Será una casualidad que las escuelas normales hayan desaparecido como política de formación docente?

Asumir un modelo formativo acorde a la educación rural es en la actualidad una tarea pendiente por realizar, además de la necesidad de incluirla en las políticas educativas. Así, se plantea la formación docente desde lo establecido en el artículo 37 de la ley orgánica de educación, LOE (2009), como “función indeclinable del Estado la formulación, regulación, seguimiento y control de

gestión de las políticas de formación docente... en atención al perfil requerido por los niveles y modalidades del Sistema Educativo... en el marco del desarrollo humano, endógeno y soberano del país”.

Escuelas Normales para la formación del maestro rural venezolano

En Venezuela, las escuelas Normales nacen en el siglo XIX como parte de una iniciativa modernizadora. El fundamento filosófico respondió a un modelo sociopolítico de modernización. Así, se crearon las Escuelas Normales “Yocoina” en el Estado Bolívar, “Gervasio Rubio” en el Táchira, y la escuela Normal Rural Interamericana (ENRI), también en Rubio y hoy transformada en Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (UPEL).

En las ideas de Peñalver (2007), acerca de las Escuelas Normales, considera que el impulso decisivo vino de los Estados docentes de fines del siglo XIX, que se apoyaron en la educación para construir una ciudadanía nacional. La Escuela Normal se convirtió en aquella época en el símbolo del progreso y de la ilustración del pueblo, con el apoyo de intelectuales y científicos.

En América, países como Argentina, Colombia, México y Venezuela, entre otros, han definido en distintos momentos, la formación docente por la vía de las escuelas normales (Peñalver, ob.cit). Desde el punto de vista histórico, la formación docente pudiera afirmarse, estuvo representada por las escuelas normales, concebidas y desplegadas desde la concepción del Estado Docente, que se trazaba como meta la creación de un sistema educativo, el cual tendría como principal objetivo, dar sus mejores esfuerzos para construir una nación en condiciones emergentes.

Así, el Estado a través de las Escuelas Normales como instituciones para la formación, tenía por finalidad la responsabilidad de construir los nuevos ciudadanos que requiere la naciente Nación. Por lo tanto, las personas idóneas para impulsar la tarea y el compromiso serían los maestros y las maestras normalistas. Así, el acto propiamente formativo provino de parte del Estado francés; es decir, de allí surgió la idea de “preparar” a quienes se encargarían de tal responsabilidad.

Señala Peñalver (2005), que esta idea se concretó institucionalmente en la Escuela Normal, fundada el 30 de octubre de 1794. Del 21 de enero al 19 de mayo de 1795, con un curso de apenas cuatro meses ofrecido por Joseph Lakanal en los espacios del Anfiteatro del Museo de Historia Nacional. Así se da inicio a la Escuela Normal, tomando en consideración, lo que en este contexto *normal* significa. En su origen latino, la voz *norma* refiere una especie de escuadra utilizada para arreglar y ajustar maderas, piedras y otras cosas. Tam-

bién identifica toda regla a seguir o a la que se deben ajustar conductas, tareas y actividades; así una escuela denominada *normal*, sería donde, por su misma naturaleza, se enseñe y se practique como ajustar ciertas normas establecidas de antemano, sean estas de conocimiento, socio conductuales, éticas, políticas, culturales o de pensamiento. Por tanto, las escuelas normales son el lugar en el que se *norma* la enseñanza.

Venezuela era un país rural, de ahí la importancia de crear instituciones cuya misión sería la formación de educadores para este medio. Para el año 1935 el país carecía casi absolutamente, de maestros, por lo cual el gobierno de López Contreras encaró la necesidad de establecer una escuela normal rural. La concreción de éstas fue un hito y las expectativas que se generaron tuvieron trascendencia nacional. Eran centros de formación para las funciones docentes en las escuelas del campo.

En un escenario de formación docente, en procura del fomento del desarrollo del país en una época donde el ámbito rural era predominante. Explica Peñalver (2007), que entre las capacidades que deberían exhibir los maestros rurales era que éstos, debían saber agricultura práctica; levantar un censo completo del lugar y visitar uno por uno los grandes y pequeños agricultores. Organizar conferencias agrícolas y exhibiciones anuales. Entre sus objetivos pedagógicos estaba el fomentar una buena alimentación y la higiene personal.

El 14 de agosto de 1938, se funda la Escuela Normal Rural El Mácaro, ubicada en una zona rural, un espacio para el cultivo y la cría, ambiente agrario que caracterizaba los alrededores de la ciudad de Maracay para esa época. Orientada a formar maestros para el sector rural y así funcionó hasta 1953 cuando fue convertida en Escuela Granja. En el 58 pasó a ser Centro de Capacitación Docente de Educación Rural, volviendo a sus responsabilidades originales con el campo venezolano hasta que el 30 de septiembre de 1990 es declarado Instituto Pedagógico Rural.

Por otra parte, la Unión Panamericana, luego Organización de Estados Americanos (OEA), aprobó, en 1950, la creación en Venezuela, de la Escuela Normal Rural Interamericana, siendo una realidad en el año de 1953; al año siguiente inicia actividades académicas, con el desarrollo del programa de formación docente para educación rural. Esta escuela fue transformada en el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), con el propósito de ejecutar un proceso de formación de docentes rurales en el ámbito internacional. Finalmente en 1990, los Institutos Pedagógicos Rurales El Mácaro y Gervasio Rubio, son incorporados a la Universidad Pedagógica.

Por otro lado, la trayectoria de las Escuelas Normales Rurales en términos de Rodríguez (2010) incorpora el elemento historicidad como clave en el

entramado cultural de escuela, la institución es histórica por cuanto asume su trayectoria y se ve a sí misma como parte de un devenir. Entonces ¿Cómo pensar la formación del maestro rural desde América Latina, específicamente para la realidad social de Venezuela?

En tal sentido, en las escuelas normales el pensamiento filosófico para la formación docente surgió en la época de la modernidad; actualmente surge la emergencia de una nueva mirada para dar cuenta de nuevas categorías (Lanz, 2006:208), de allí la necesidad en palabras de Bautista (2014), de recuperación de la memoria “volver a pensar los problemas que estábamos pensando de otro modo”, es decir, pensar en una nueva institución formadora de docentes partiendo de una nueva conciencia, desde nuestra realidad sentida y vivida por los actores educativos.

Partir de nuevos conceptos y categorías con teorías propias que emergieron de las voces de pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, sería una manera de desarrollar lo nuestro y así evitar la producción de encubrimiento por producción de nuevos conocimientos dirigidos a la formación del maestro rural. En palabras de Dussel (2006) emergería una nueva teoría “transmoderna”, con fundamento en la filosofía de la liberación.

Buscar respuestas a las interrogantes planteadas en el desarrollo del discurso, implica trasladarnos al pensamiento de De Sousa Santos (2009) para un pensamiento descolonizador desde lo que él denomina “una sociología de las ausencias y una sociología de las emergencias”; es necesario recuperar lo ignorado, lo olvidado, lo inexistente por un futuro de posibilidades para la transformación de la educación rural y con ella lo relacionado con las escuelas rurales, los maestros rurales y la respectiva formación de éste.

Por consiguiente, la escuela normal fue una realidad para formación docente, en el momento histórico de una Venezuela rural, hoy, las ideas rectoras y experiencias de los maestros normalistas rurales, aunado a los pensadores venezolanos y latinoamericanos y mi historia personal como maestra rural durante 27 años, conforman una esperanza, un sueño y un deseo de ofrecer posibles cambios a la educación rural, en este momento histórico de crisis económica en el país. Así, se apuesta por un futuro mejor desde las teorías de las emergencias.

Epílogo

En los inicios de la educación rural en Venezuela, hubo la necesidad de enviar profesionales de la docencia a países como México y Cuba para capa-

citarse e intercambiar experiencias. Posteriormente en el año 1940 se crean las escuelas normales, las cuales tuvieron como propósito preparar los maestros, que éstos fuesen aptos para ejercer el cargo. Para ser maestro de escuela rural era necesario tener un alto espíritu de vocación de servicio y trabajo.

Asimismo, a partir de la creación de los Núcleos Escolares Rurales, los maestros que prestaban sus servicios en las escuelas unitarias fueron objeto de adiestramiento en planes, programas y métodos de enseñanzas aplicables al ambiente rural. Con la consolidación de la Educación Básica, hubo la dotación de programas de estudio y manuales del docente para el sector rural, indígena y de fronteras.

En la formación del maestro rural venezolano ha existido una serie de políticas que de alguna u otra manera han ido matizando el devenir de la educación rural con las particularidades de cada época. Ésta se inició en 1940, con la fundación de las escuelas normales, en su época estas instituciones eran símbolo de ilustración y progreso. Su principal objetivo era, dar sus mejores esfuerzos para construir una nación en condiciones emergentes.

Asimismo las escuelas normales, eran centros de formación para las funciones docentes en las escuelas del campo. Era un escenario de formación docente, en procura del fomento del desarrollo del país en una época donde el ámbito rural era predominante. Tenía por finalidad la responsabilidad de construir los nuevos ciudadanos que requería la naciente Nación. Así, los egresados de estas instituciones formadoras del docente rural, estaban preparados para la enseñanza de la agricultura práctica, para la cría de animales, organizar conferencias agrícolas, fomentar una buena alimentación, entre otras. Las instituciones permitían la práctica, pues tenían un espacio para el cultivo y la cría. No obstante, en 1980 con la creación de la Educación Básica de nueve grados, se inicia el declive histórico de éstas.

Las consideraciones anteriores, permiten dar respuesta a la interrogante ¿Serán las Escuelas Normales un mito o una realidad en la formación del maestro rural venezolano? Desde mi perspectiva, estas instituciones no son un mito en la formación del maestro rural venezolano. Fueron una realidad, en ella se preparó al docente para realizar su trabajo en el sector rural. Por lo tanto, su filosofía se puede utilizar e innovar transformándola en una nueva política en las universidades para la formación del maestro en educación rural.

En la revisión de la literatura respecto a esta categoría se encuentra que la educación rural, no ha sido tomada en cuenta como modalidad educativa para su inclusión en las políticas de formación en las universidades. Por tanto, avanzar desde una política que surgió en la modernidad, implica posicionarse de un

nuevo pensamiento que permita partir de nuevos conceptos y categorías con teorías propias que emergen de las voces de pensadores venezolanos como Simón Bolívar, Simón Rodríguez, Ezequiel Zamora, Luis Bertrán Prieto Figueroa y latinoamericanos como Paulo Freire, José Martí entre otros, sería una manera de desarrollar lo nuestro y así evitar la producción de encubrimiento por producción de nuevos conocimientos dirigidos a la formación del maestro rural.

Finalmente la invitación es hacia la recuperación de lo ignorado, lo olvidado, lo inexistente por un futuro de posibilidades para la transformación de la educación rural y con ella lo relacionado con las escuelas rurales, los maestros rurales y la respectiva formación de éste. Las ideas rectoras y experiencias de los maestros normalistas rurales, aunado a los pensadores venezolanos y latinoamericanos y mi historia personal como maestra rural durante 27 años, conforman una esperanza, un sueño y un deseo de ofrecer posibles cambios a la educación rural, en este momento histórico de crisis socioeconómica en el país. Así, se apuesta por un futuro mejor desde las teorías de las emergencias y filosofía de la liberación para responder a los desafíos que presenta el siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bautista, J. (2014). **¿Qué significa pensar desde américa latina?** Madrid; Ediciones Akal, S.A.
- Biblioteca Básica de autores. (2004). **Simón Rodríguez. Inventamos o erramos.** Caracas: Venezuela. Monte Ávila editores.
- Brumat, M. (2011). “**Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana**”. *Revista Iberoamericana de Educación*. [Revista en línea]. Disponible: file:///C:/Users/usuario/Downloads/3939Brumat.pdf.[15/05/11]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- Bustos, J. (2007). “**Enseñar en la escuela rural aprendiendo hacerlo**. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Curriculum y formación del profesorado*. [Revista en línea]. Disponible en: . <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL5.pdf>. [mar-3,07]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- Bustos, J. (2013). “**El espacio y el tiempo en la escuela rural: algunas consideraciones sobre la didáctica multigrado**. *Monografía*. [Documento en línea]. Disponible en: <http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/R79/R79-3.pdf>. [feb-16, 13]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- Cituk, D.(s/f). **La escuela rural mexicana: Antecedentes, presente y futuro. e-formadores**.[Revista en línea]. http://red.ilce.edu.mx/sitios/revista/e_formadores_ver_10/articulos/dulce_cituk_jul2010.pdf. [jul,10]. Consulta: 2017, noviembre 29.
- De Sousa Santos, B. (2009). **Una epistemología del sur**. La reinención del conocimiento y la emancipación social. Ciudad: CLASCO y siglo XXI.
- Dussel, E. (2006). **Filosofía de la cultura y la liberación**. Ciudad: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Izarra, D. (2012). “**Cambios en la identidad docente en Venezuela**”. *Acción Pedagógica*. [Revista en línea]. Disponible en: www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/36644/1/dossier04.pdf. [ene-dic,12]. Consulta: 2017, noviembre16.

Lanz, R. (2006). **El discurso político de la posmodernidad.** Ciudad: Ediciones FACES/UCV.

Ley Orgánica de Educación. Gaceta oficial extraordinario N. 5929 de fecha 15 de agosto 2009.

Linárez, M. (2017). **Balance y perspectivas de la educación rural venezolana.** Conferencia. Maracay.

Padrón, M. (2010). **Evaluación de la educación Rural en los municipios Libertad e independencia del estado Táchira y Venezuela.** [Tesis doctoral en línea]. Disponible: www.tdx.cat/.../8938/TRABAJO_PAGINAS_PRELIMINARES_DOCTORADO.pdf? Consulta: 2017, noviembre 16.

Peñalver (2007). “**Hacia una historia de la formación docente**”. *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*. [Revista en línea]. Disponible:[file:///C:/Users/usuario/Downloads/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/usuario/Downloads/informe_formacion_docente_venezuela_iesalc%20(1).pdf). Consulta: 2017, noviembre 29.

Peñalver (2005). “**La formación docente en Venezuela**” Estudio diagnóstico. UNESCO. [Revista en línea]. Disponible: <http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000036.pdf>. Consulta: 2017, noviembre 29.

Rodríguez, M. (2010). “**La escuela normal rural: J. GPE. Aguilera**”. Los dilemas del sujeto social maestro, ser profesor rural: entre la posición crítica y la cooptación hegemónica. *Psicología política*. [Revista en línea]. Disponible:http://www.psicopol.unsl.edu.ar/Agosto2010_Nota6.pdf. Consulta: 2017, noviembre 29.

Resiliencia en el contexto educativo. (Resilience in the educational context)

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Nelson J. Mata Villegas¹

RESUMEN

El propósito del artículo es una breve revisión teórica-conceptual de los distintos constructos de la Resiliencia en el contexto educativo. Con Edith Grotberg (2006) podría sostenerse que es “...la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformado por estas...”. Se meditó la contrastación conceptual, observándose cómo cada autor o autora nos da una visión más completa de la Resiliencia, con un giro que va agregando aristas. El estudio es de tipo descriptivo, siendo el diseño documental, mediante el análisis reflexivo-crítico de la información bibliográfica revisada. Se concluye, que la Resiliencia modifica los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones de todas las intervenciones sociales, entre la cuales resalta la educación, enfatizando las ventajas y, las potencialidades de las personas.

Palabras clave: Resiliencia, Educación, Proceso de Resiliencia y Estrategias Resilientes.

ABSTRACT

The purpose of the article is a brief conceptual review of the constructs of Resilience in the educational context. With Edith Grotberg (2006) it could be argued that it is “... the capacity of the human being to face the adversities of

¹ Cursante del Postdoctorado en Filosofía y Ciencias Humanas en Nuestra América (UNESR). Doctor en Seguridad Social (UCV). Doctor en Ciencias de la Educación (USM). Magíster Scientiarum en Seguridad Social (UCV). Licenciado en Administración de Recursos Humanos, egresado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Docente del Postgrado en Ciencias Administrativas y Seguridad Social de la Universidad Central de Venezuela.

life, learn from them, overcome them and even be transformed by them ...". The conceptual contrast was considered, observing how each author gives us a more complete vision of Resilience, with a twist that adds edges. The study is descriptive, being the documentary design, through the reflexive-critical analysis of the bibliographic information reviewed. It is concluded, that Resilience modifies the conceptual frameworks, goals, strategies and evaluations of all social interventions, among which education stands out, emphasizing the advantages and potential of people.

Keywords: Resilience, Education, Resilience Process and Resilient Strategies.

Introducción

Reflexionar hoy sobre la Resiliencia, nos permite conceptualizarla y valorarla con una perspectiva renovadora, concibiéndola como la capacidad de la persona humana de sobreponerse a los riesgos de la existencia, no sólo superándolos sino desarrollando al máximo su potencial, proceso realizable a través de la construcción de una *Pedagogía proactiva Resiliente*.

La resiliencia en esencia, es la capacidad de recuperarse, sobreponerse y adaptarse con éxito frente a la adversidad y desarrollar competencia social, académica y vocacional pese a estar expuesto a acontecimientos adversos, al estrés grave o simplemente a las tensiones inherentes al mundo de hoy. En la actualidad todo docente y estudiante, y de hecho toda persona, niño, joven, maduro o anciano, requiere desarrollar Resiliencia.

La resiliencia en educación es la capacidad de resistir, es el ejercicio de la fortaleza, como la entienden los franceses: "courage", para afrontar todos los avatares de la vida personal, familiar, profesional y social. El término "resiliente" se ha adoptado en cierta forma en lugar de invulnerable, invencible y resistente. La acepción de "resiliente" reconoce el dolor, la lucha y el sufrimiento implícitos en el proceso. El concepto de la resiliencia, se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología, y se aproxima a un modelo pedagógico proactivo basado en el bienestar, el cual se centra en la adquisición de competencias y eficacia propias.

Para la educación, el término implica lo mismo que en la física: una dinámica efectiva, una capacidad de volver hacia adelante. Sin embargo, la resiliencia humana no se limita a resistir, permite la reconstrucción. Por eso, la resiliencia en educación está concebida como un resorte moral, y se constituye

en una cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir, que se supera a pesar de la adversidad. En este orden y dirección, la resiliencia no debe pensarse como una capacidad estática, sino que consigue modificarse a lo largo del tiempo. Es la derivación de armonía entre elementos de riesgo, factores protectores y el temperamento del ser humano. Ergo, el ser humano puede "estar" más que "ser" resiliente. Reitero, el atributo principal de la resiliencia es su dinámica, así como el autoconcepto y puede meditarse como el ajuste psico-social auténtico.

Las anteriores consideraciones, plantean nuevos requerimientos al campo de la educación, sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica: la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando el potencial humano. En esencia, es mirar con nuevos ojos los procesos educativos, para la formación integral de las personas y la evidente necesidad de adoptar una visión diferente en los procesos de enseñanza-aprendizajes. Finalmente, en el contenido del artículo se presenta, en primera instancia, la etimología y definiciones de la resiliencia, así como su importancia debido a que marca un cambio epistemológico. En segunda instancia, se presenta los Factores y Procesos de Resiliencia; y por último, algunas estrategias para la promoción de la resiliencia.

Resiliencia. Un concepto con historia. Etimología y definiciones

El primer paso que daremos es saber de qué estamos hablando. Como en todas las ocasiones de comunicación, lo mejor para evitar confusiones es definir los términos que se utilizan. Especialmente en este caso, ya que no se trata de un concepto conocido por todos. Entonces, ¿qué es la resiliencia? Etimológicamente viene del latín resiliens-lentis, participio activo de resiliere: rechazar, que las ciencias sociales toman de la física.

Es un concepto que se plantea como un aporte al desarrollo de las personas. Para la física, describe la capacidad de ciertos materiales de recobrar su forma original luego de someterse a algún proceso de presión deformadora. La noción es internalizada en el área psico-social como la posibilidad de recuperación, fortalecimiento y superación de la adversidad. "Durante mucho tiempo se atribuyó esta característica poco común a una "constitución" especial. Ha sido recientemente cuando se ha tenido en cuenta la interacción entre el individuo y sus allegados, sus condiciones de vida; y por último, su ambiente vital..." (Manciaux, M. Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B.,2003:17).

Es una actitud fundamental ante la vida. Aparece en los caminos de la vida que nos sorprenden, a nuestro modo de ver, para el bienestar re-enfocado,

puesto que se ha impuesto a nuestra aprehensión (cambio de posición ante el riesgo, de nivel de formación y familiar), reconfigurando como tal a la persona y a nuestro espíritu como concienciación humana profunda. Se caracteriza por la emancipación, lo que a su vez lleva a nuevos compromisos y metamorfoseo del dolor.

“Es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de traumas, a veces, graves” (Giordano, Sulma, et al, 2007). Asimismo, podría sostenerse que es “...la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, aprender de ellas, superarlas e inclusive, ser transformado por estas...”. (Grotberg, E. 2006:18). En este orden, también se podría decir que la resiliencia “Es una combinación de factores que permiten a un niño, a un ser humano en general, afrontar y superar los problemas y adversidades de la vida, y construir sobre ellos” (Suárez Ojeda 1995: 9).

Los autores más destacados del ámbito francófono sostienen que: “La resiliencia es la capacidad de una persona o de un grupo para desarrollarse bien, para seguir proyectándose en el futuro a pesar de los acontecimientos desestabilizadores, de condiciones de vida difíciles y de tramas a veces graves” (Manciaux, et al, 2003:22.)

Coinciendo con el proyecto Resilient,s Nats, la resiliencia es la: “Capacidad emocional, cognitiva y sociocultural de personas y/o grupos para reconocer, enfrentar y transformar constructivamente situaciones causantes de sufrimiento y/o daño que amenazan su desarrollo” (Regional Training, Sao Paulo, Brasil, 1999: 21).

Así vemos, cómo cada cita nos da una visión más completa, con un giro que va agregando aristas. Desde que este concepto se instaló en los ambientes académicos y de investigación, muchas definiciones se han dado de Resiliencia. Los distintos planteos se pueden resumir en los siguientes puntos:

- Habilidad para surgir de la adversidad.
- Respuesta global y dinámica frente a la adversidad, que permite salir fortalecido.
- Resistencia al trauma, estrés o suceso grave, y evolución posterior aceptable, en una dinámica existencial.
- Interacción dinámica de factores de riesgo y de factores de protección o de Resiliencia.
- Conjunto dinámico de procesos sociales e intrapsíquicos dado por una relación recíproca entre el ambiente y el individuo, para lograr la adaptación de éste.

- Estrategia de vida.
- Cualidad dinámica que se encuentra latente en el interior de cada ser humano, siempre cambiante, que surge de la creencia en la propia eficiencia para enfrentar los cambios y resolver los problemas, y que puede activarse en cualquier momento por los mecanismos adecuados.
- Posibilidad de vivir sanamente en un ambiente insano.

Uno considera, que la resiliencia es un proceso dinámico que potencia el enfrentamiento, la adaptación efectiva y superación, en ambientes de adversidad. De esta construcción conceptual se puede desglosar tres factores claves de éxito: 1) Adversidad, 2) Adaptación efectiva y superación de la adversidad y; 3) Proceso dinámico.

Resumiendo: La resiliencia es una capacidad que resulta de un proceso dinámico e interactivo entre el propio individuo y su entorno, entre las huellas de sus vivencias anteriores y el ambiente contextual del momento. En consecuencia, es variable. Cambia según las circunstancias, la naturaleza de la adversidad, el ambiente contextual y la etapa de la vida; y además, nunca es absoluta, total ni lograda para siempre. A nuestro modo de ver, la Resiliencia no significa ni falta de riesgo ni protección total. Ergo, tampoco se adquiere de una vez y para siempre. Además, no es individualizada sino acompañada.

Los autores de habla francesa, introducen en el desarrollo del concepto de resiliencia la definición del verbo “resiliar” o résilier, con la ventaja de que a la hora de dar a conocer una idea nueva, muchas veces es más fácil la comprensión a través de las acciones que de los sustantivos:

Resilier [résilier] es recuperarse, ir hacia adelante tras una enfermedad, un trauma o un estrés. Es vencer las pruebas y las crisis de la vida; es decir, resistirlas primero y superarlas después, para seguir viviendo lo mejor posible. Es rescindir [résilier] un contrato con la adversidad (Manciaux, M.Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B., 2003:50).

En cuanto al origen específico de la resiliencia, el primero que usó en sentido figurado el término, procedente de la física de los materiales, fue Bowlby. Este autor, insistiendo en el papel del apego en la génesis de la resiliencia la definió así: “Resorte moral, cualidad de una persona que no se desanima, que no se deja abatir” (Bowlby, 1992:20)

Confirmada por trabajadores de campo en circunstancias menos trágica, en “desgracias ordinarias”, la resiliencia ha suscitado el interés de investigadores, que a su vez, han desmenuzado las observaciones de los prácticos. Y ha sido con este ir y venir incesante del concepto de unos a otros, como éste se ha enriquecido y tomado cuerpo, lo que ha dado origen a muchos más estudios monográficos y mejor documentados.

Sin embargo, nunca se insistirá lo bastante en la inestimable aportación del estudio longitudinal realizado por Werner, Emmy, et al, (1989), a quien se reconoce como la madre del concepto dentro de las ciencias humanas. Esta psicóloga norteamericana lo instaló luego de realizar un estudio en la isla de Kauai (archipiélago de Hawái), a 698 niños pobres, nacidos en 1955 en la isla prenombrada, quienes crecieron en situaciones adversas. La investigadora le hizo un seguimiento a la cohorte durante 30 años. Muchos de los niños no tenían familia, no iban a la escuela o vivían situaciones violentas. La tercera parte aprendió a leer y escribir, alcanzaron objetivos y formaron una familia.

Por cierto, este trabajo fue realizado en el marco de un estudio cuyo objeto no era la resiliencia. Esta observación, ha tenido un papel importantísimo en el surgimiento de la misma, no sólo como facticidad clínica sino también como objeto de la investigación. Es una serendipia, es un encuentro o hallazgo afortunado e inesperado, que se produce cuando se está buscando otra cosa distinta.

Puerta de Klinkert, hace una reseña histórica de la evolución del concepto de resiliencia y sostiene “que sólo tardíamente en 1991, se realiza el primer seminario sobre el tema, organizado por la Fundación Bernard van Lee...”(Puerta de Klinkert, 2003:13).

¿Qué Cambia?

La importancia del concepto de resiliencia, está dada porque marca un cambio epistemológico. Algunos sostienen que produce un verdadero cambio de paradigma. La primera modificación, se hace notable en el ámbito de la salud (ver cuadro 1 más abajo), en el que, con la irrupción de la resiliencia, se visualizan dos modelos enfrentados, con núcleos conceptuales también opuestos y antagonicos: El modelo patogénico y el modelo salugénico. El modelo basado en el riesgo y la enfermedad (patogénico), pone énfasis en las necesidades, en las enfermedades y otras patologías sociales. De ahí, que en las políticas sociales y en la educación, también está presente este modelo cuando se diagnostican las dificultades, las patologías y las carencias y se vaticinan los fracasos, sin tomar en cuenta las posibilidades y las potencialidades por desarrollar.

Cuadro1. Modelos paradigmáticos en la salud

	Modelo Patogénico	Modelo Salugénico
También llamado...	De daño.	De desafío.
Pone el acento en...	Riesgo, necesidades, carencia, debilidades, disfunciones, problemas, deficiencias, limitaciones.	Prevención, potencialidades, fuerzas, recursos, habilidades, posibilidades, fortalezas.
Diagnóstico y pronóstico	Negativo, pesimista.	Positivo, esperanzador.
Factores	Patogénicos.	Salugénicos.
Conceptos	Vulnerabilidad-invulnerabilidad.	Resiliencia
Planes de...	Intervención en la patología ya dada.	Promoción de la salud, prevención.
Actitud hacia el sujeto	Determinista. Lo considera indefenso, sin capacidades ni competencias ni recursos. Hay que protegerlo con intervenciones.	Le reconoce capacidades para ayudarse a sí mismo con las fortalezas y oportunidades propias y de la realidad. Convierte a un adulto en tutor de Resiliencia.
Su objetivo es...	Estudiar la enfermedad y la patología.	Desarrollar capacidades y factores de protección.
Amplitud	Circunscripto a un área.	Interdisciplinario.

Nota: Elaboración propia con datos conceptuales de Puerta de Klinkert.

La postura determinista pronostica, etiqueta y muchas veces, separa a los individuos que presentan dificultades, con lo que da por seguro su fracaso en cualquier acción que emprenda en la vida. Verbigracia, la categorización de las políticas sociales: “Focalizadas” o “no focalizadas” de manera maniqueista; “Escuela de zona desfavorable” o “zona de alto riesgo”, escondidas en denominaciones como “ruralidad 1,2 ó 3”. Da como absoluto que la realidad es así, no hay lugar para un desafío ni una posibilidad de cambio.

Por lo tanto, tampoco vale la pena recrear las políticas sociales ni educar o trabajar para un futuro y bienestar mejor: “siempre será así” y “no hay nada que hacer” (frases hechas de fracaso determinista).

En cambio el modelo de prevención y promoción (Salugénico), es más amplio y dinámico: intenta fortalecer a los individuos en riesgo maximizando sus capacidades y su potencial, y hacer de ellos “algo más que un objeto: un sujeto, dueño en parte de su destino, y pasar de ser víctima a ser el verdadero actor de su vida...” (Michaud, P. 2003., *El adolescente y el Médico: para una clínica de la Resiliencia*, en Manciaux et al:80-81.)

El desafío o el reto es ese: filtrar los factores estresantes, desagradables o nocivos; y a veces, convertirlos en factores de superación. No escondemos la dificultad con la que se trabaja. El futuro puede ser prometedor, ya que las personas tienen posibilidades de cambiar, de mejorar. Las políticas sociales y la tarea educativa tienen sentido y vigencia, hoy más que nunca.

La psicóloga Mansour, Sylvie, establece una relación muy enriquecedora entre la resiliencia y la felicidad. A esta última, la define como bienestar psicológico subjetivo; es decir, una sensación general de satisfacción, de efectos agradables. Este concepto está muy relacionado con la calidad de vida, tal como la siente el sujeto: “Es resiliente el sujeto que tras un acontecimiento (o una etapa) negativo de la vida, vuelve con gran rapidez a un nivel de bienestar psicológico subjetivo sensiblemente igual (o aún superior) al nivel anterior” (Mansour, S., *La Resiliencia de las adolescentes en Palestina*, en Manciaux et al, 2003:90).

¿Cómo serán las sensaciones de los protagonistas en esos dos modelos tan distintos?; ¿Cómo será la sensación de los docentes que se mueven en ellos?; ¿Cuánto tendrá que ver la mirada que se tiene con respecto a los hechos?; ¿Cuánto el modelo instalado y terminante con el que se la lea? y ¿Qué puede hacer un individuo solo frente a un sistema que así vea y mire? De acuerdo con la postura que empezamos a descubrir, bastante. Mucho para sí y bastante para los demás.

De acuerdo con la resiliencia, las intervenciones de los profesionales deben promover en el ser humano el desarrollo de la capacidad para enfrentar, sobreponerse y salir fortalecido de situaciones críticas. Ergo, se puede tomar a los docentes como profesionales que intervienen en ese proceso tan rico de intercambio social y cultural, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, que a la vez genera fortaleza ante la adversidad.

La resiliencia, “es un elemento intrínseco al hombre que puede permanecer como un tesoro oculto y que requiere una ayuda oportuna y experta

para convertirla en un proyecto vital” (Puerta de Klinkert, 2003:8), apuesta a la prevención y a la promoción. El maestro puede ser el “mago” que la revele. Etimológicamente, el término “educación” proviene del latín *exducere*: sacar, llevar hacia afuera, en donde el maestro es el que da la ayuda oportuna para desarrollar esta capacidad. Pero, a la vez, es quien otorga, quien da la seguridad, la confianza a la persona que aprende como un otro significativo, concepto básico en este marco del estudio, que cumple con la segunda acepción.

Por lo tanto, la resiliencia modifica los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones de todas las intervenciones sociales, entre las cuales está la educación, y pone el énfasis en las ventajas, las potencialidades y los demás aspectos positivos intervenientes en las situaciones adversas. Desde esta perspectiva, el sujeto no sólo “carece” y se “enferma”. De ahí, que Infante, F. (2001), afirme que “En el área de la intervención social, la resiliencia intenta promover procesos que involucren al individuo y su ambiente social, ayudándolo a superar la adversidad (y el riesgo), adaptarse a la sociedad y tener una mejor calidad de vida (La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente”, en Melillo, A. et al, 2001:31).

Pregunto: ¿Acaso no es ese uno de los objetivos de la educación? Tan sólo con pensar en que la ignorancia es un factor de adversidad, la tarea de la escuela ya tiene relación con la resiliencia.

La facticidad de numerosas zonas del mundo, en especial, de Venezuela, hace que este concepto irrumpa en las intervenciones y en los programas sociales y de desarrollo humano. La pobreza, las epidemias, la diversidad, la delincuencia, en definitiva la gran desigualdad que divide a la humanidad, requieren que se desarrollen nuevas teorías e investigaciones para hacer más efectivas dichas intervenciones. No obstante, también nos enfrentamos a adversidades y riesgos que parecen más insignificantes frente a las terribles circunstancias que el ser humano tiene que vivir (guerras, escasez, desempleo, hambre, epidemias, violencia, entre otras), son otras adversidades más pequeñas en dimensiones, pero igualmente riesgosas. Están presentes en todas las situaciones.

A fin de cuentas, la resiliencia, como la psicología positiva, la solidaridad social y todas las corrientes humanistas, reorienta el pensamiento; y en general, la acción de la política social y la diversidad. Asimismo, potencia la grandeza de la forma en que los profesionales; en particular, y la gente en general, toman en cuenta a las personas, las familias, los grupos humanos

y las comunidades que sufren adversidades. Deja de lado miradas estigmatizadoras y culpabilizadoras sobre ellos. Se constituye en instrumento para trabajar de otra forma en las áreas psicosociales, de la política social, de la salud, educacionales y judiciales: “puede y debe movilizar muchas energías y conciencias profesionales..., cuestionar nuestras certezas y prácticas” (Manciaux, M., Lecomte, J. y Schweizer, D. *Conclusiones y Perspectivas*, en Manciaux et al. Ibíd:312).

La resiliencia, nos invita a observar humanadamente y con grandeza al próximo y a modificar nuestras prácticas, abordando la reflexión, tipificación y el uso asertivo de los recursos de quienes hemos de cuidar. Su promoción no es tarea de un sector determinado, sino la de todos los adultos que tienen la responsabilidad de cuidar y proteger; sobretodo, a niños y adolescentes, asegurarles afecto, confianza básica e independencia. Es reconocer la fortaleza más allá de la vulnerabilidad.

La promoción de la resiliencia, mediante el desarrollo de la política educativa, apunta a mejorar la calidad de vida de las personas a partir de sus propios significados, según ellos perciben y se enfrentan al mundo. Nuestra primera tarea es reconocer aquellos espacios, cualidades y fortalezas que han permitido a las personas enfrentar positivamente experiencias estresantes asociadas a la pobreza. Estimular una actitud resiliente desde el aula, implica potenciar esos atributos incluyendo a todos los miembros de la comunidad, dado que la Resiliencia, a nuestro modo de ver, siempre deberá trabajarse de forma comunitaria, colectiva en el desarrollo, la aplicación y la evaluación de la acción social.

La resiliencia nos lleva siempre a la vida, a trabajar persistentemente la construcción de la alteridad; ergo, persistentemente nos arraiga más en la vida, y nos reajusta siempre en la vida, con sus problemas, su potencial y sus esperanzas, sus dificultades y logros. Ilustra el ciclo de rupturas y continuidad, que la construcción de toda vida en sociedad debiera ser.

La resiliencia desde la educación, es un llamado a centrarse en cada individuo como alguien único, es enfatizar las potencialidades y los recursos personales que permiten enfrentar situaciones adversas y salir fortalecido, a pesar de estar expuesto a factores de riesgo. Todos tenemos la semilla de la Resiliencia, de cómo sea regada dependerá su buen crecimiento. Por eso, hay que buscar las fortalezas de cada educando con el mismo interés y rigor que se emplea para detectar sus problemas y/o debilidades, para hacérselas conscientes; y desde allí (las fortalezas), construir estrategias de superación.

Usar asertivamente la resiliencia, es rechazar decididamente toda ideología del signo que sea, que defienda apoyar al fuerte y abandonar al débil. Ergo, nada hay más difícil que cambiar la mirada, verdadero cambio de paradigma en el sentido kuhniano. Así pues, ser resiliente es evitar la megalomanía, una ilusión de omnipotencia, y saber someterse a lo inevitable, a la vez que luchar para proteger al máximo tu campo de posibilidades.

El buen uso de la resiliencia requiere dejar la visión estadística y aditiva de factores de cualquier signo. Hay que saber que la Resiliencia se teje durante toda la vida, sobre las bases que tiene la persona desde su nacimiento, por medio de los encuentros con tutores de desarrollo que permiten modificar, incluso, las características juzgadas intrínsecas.

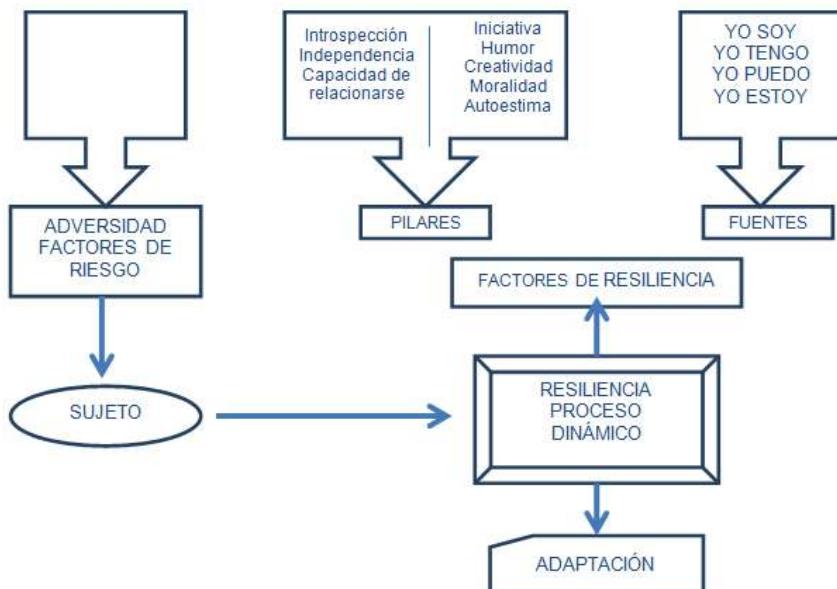
El uso asertivo de la resiliencia, en lo práctico, exige convencerse de que ésta difícilmente se puede expresar sin ayuda, sin un tutor, sin una formación, sin un testigo consciente; ergo, no se es resiliente uno solo. Desde esta perspectiva, el profesional tiene que buscar al tutor capaz de tender la mano, inclusive, en situaciones que parezcan desesperadas.

Resiliencia como Proceso

Habiendo terminado la primera aproximación y el primer acercamiento al abordaje de la problemática formulada, de una forma más específica, nos detendremos en los aspectos que determinamos en las definiciones y en cada uno estableceremos conexiones con nuestro entorno profesional, encontrando paralelos y analogías con la tarea pedagógica, pues en sí mismo el trabajo docente genera resiliencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ergo, la definición de resiliencia, elegida como eje, nos diferenciaba tres aspectos que permiten comprender mejor la resiliencia. Ellos son:

- Adversidad
- Adaptación y superación de la adversidad
- Proceso dinámico

Por eso, se inicia esta sección con un esquema de estos conceptos (ver figura 1), para luego desentrañar cada uno. El cuadro de la adversidad está vacío, luego se irá llenando contra lo que enfrentamos, los factores de riesgo, las fortalezas o factores resilientes, los Pilares de la Resiliencia y las Fuentes de la Resiliencia.

Figura 1. Factores y Procesos de Resiliencia

Nota: Elaboración propia con base en Puig y Rubio.

¿A qué nos enfrentamos?

Lo que nos daña, lo que nos puede dañar, lo que pensamos que puede dañarnos, eso es la adversidad. Reales, potenciales o pensadas, hay situaciones que conmueven al ser humano, lo jaquean y lo pueden hacer sufrir. A los términos “adversidad” y “riesgo”, que son utilizados como sinónimos, ¿cómo podemos definirlos? Son un conjunto de factores de riesgo que toman cuerpo e interactúan en una situación de vida específica.

Las interrelaciones entre estos factores elevan la posibilidad de que inicien trastornos de distinta índoles o de que se mantengan en el tiempo ciertos problemas. Tienen una naturaleza multicausal en la que inciden aspectos biológicos, psicológicos y sociales.

En la escuela, se toma contacto con distintos factores de riesgo. Algunos son propios de los alumnos, otros de los docentes o el personal de la escuela,

otros son generados en el mismo ámbito escolar, otros por el ambiente. Como ejemplos de los factores de riesgo podemos enumerar:

- Factores biológicos: Cualquier patología relacionada con el cuerpo, desde la desnutrición y otras enfermedades graves muy habituales en la escuela (meningitis o hepatitis), hasta problemas menos serios, pero no irrelevantes, pues hacen a la salud de todos (falta de higiene, por ejemplo). También se puede agregar las adicciones, que si bien tienen un componente psicológico, traen consecuencias físicas graves. Todo lo que atañe al cuerpo podemos incluirlo en este grupo. Tíene el agravante de que en la escuela, al compartir un tiempo y espacio entre las personas, un factor individual de riesgo puede convertirse en un factor de peligro para todos, como por ejemplo, las enfermedades infecto-contagiosas.
- Factores psicológicos: Dentro de esta categoría podemos incluir todos los factores de riesgo que involucran a la psique de la persona (la personalidad en sus distintos aspectos, afectivo-emocional, intelectual, volitivo, moral y social), a las patologías y a las disfunciones que la afectan.
- Factores sociales: A este grupo pertenecen todos los problemas que se relacionan con el ser humano como ser social, característica que le es esencial ya que no puede tener un desarrollo normal sin la relación con el medio, con sus pares. En esa relación, el ser humano modela su conducta y se integra socialmente a través de la cultura. Sin embargo, como en toda relación, siempre surgen problemas. El abanico también se amplía a lo cultural, político y económico. Ergo, los problemas que podrían incluirse son muchos: violencia, guerras, adicciones y drogas, inseguridad, desocupación, pobreza, carencias materiales, dictaduras contemporáneas, falta de libertad, entre otras.

Entre las situaciones de riesgo se pueden reconocer algunas que son extremas (y que a veces son colectivas) y otras que, aparentemente, son más leves pero más duraderas, por lo tanto, potencialmente desestabilizadoras: maltrato, indigencia, enfermedades crónicas, patologías parentales, alcoholismo, aislamiento social y toxicomanía.

Los factores de riesgo son el resultado de la estrecha interacción individuo-ambiente y tienen un rol activo. El individuo, especialmente el niño, no es un receptor pasivo de los diferentes estímulos, sino que modela la incidencia de ellos a través de la conducta. En este proceso de modulación se mezclan com-

ponentes genéticos, psicológicos, sociales y situacionales. Y estos componentes tienen dinámica propia, una articulación única.

En la escuela, en tanto espacio en el que encontramos muchos individuos, muchas familias, todos distintos y diferentes, podemos identificar numerosos factores de riesgo. La adversidad puede tomar infinidad de caras. Identificarla, a veces, no es tarea fácil. También en el aula se presentan problemas específicos y propios del proceso que en ella tiene lugar: el aprendizaje implica, desde el primer momento, una adversidad, un problema por resolver, una carencia intelectual que hay que superar. Es decir, que la resiliencia es completamente aplicable en la pedagogía y en la didáctica. Es una concepción que ayuda a todo el trabajo docente, en el diagnóstico de dificultades, de carencias, de adversidades (en todas las áreas intervinientes en lo individual y grupal: afectiva, física, cognoscitiva, social y ética). De ahí, que Theis, Amandine (2003) clasifica los factores de riesgo en cuatro categorías, a saber:

- Situación familiar perturbada: Patologías o muerte de los padres, ausencia, abandono, violencia, maltrato, etc.
- Factores sociales y ambientales: Problemas económicos (desempleo, pobreza) y sociales.
- Problemas crónicos de salud: Del niño o su entorno cercano; deficiencias, enfermedad crónica o grave.
- Amenazas vitales: Guerras, catástrofes naturales, traslados forzados. (*La Resiliencia en la literatura científica*, en Manciaux, op.cit.:55).

Esta clasificación es muy útil; sobre todo, en el momento de la identificación de la adversidad o de los factores de riesgo que debe enfrentar una determinada escuela. Asimismo, Ehrensaft y Tousignant (2003), al describir la “ecología de la pobreza”, identifican varios factores de riesgo y nos dan un abordaje interesante para la resiliencia escolar:

- Débil presencia de instituciones colectivas: Cuando se carece de centros de ocio, campos de juego, bibliotecas y centros culturales.
- Ausencia de una socialización colectiva positiva: Cuando el espacio público es una zona de descuido colectivo y de peligro y la persona siente que sólo puede contar consigo misma.
- Contagio de la desviación: Cuando se toleran y se legitiman los actos desviados, éstos se extienden y se contagian por presión.
- El individualismo: Cuando falta la solidaridad, cada uno se enfrenta a su suerte y el vecino es un sospechoso o casi un enemigo del que hay que cuidarse, por lo tanto, no se puede contar con él.

- La riqueza de los demás: Las diferencias económicas hacen vivir una historia de sufrimiento, faltan escalas de valores y la lucha por un destino en común (Ecología humana y social de la Resiliencia, en Manciaux, et al. op.cit.:168).

Desde el punto de vista fáctico, en la cotidianidad actual, hay que enfrentarse con estos inconvenientes y muchas veces, no sólo ocasionan alumnos vulnerables, sino que arrastran a los maestros/as y les provocan la sensación inhabilitante de impotencia, cuyos resultados arrasadores se conocen. Sin embargo, esta mirada potenciadora, como es la resiliencia, nos ofrece una alternativa de superación.

En cualquier país, el olvido y la memoria son fundamentales; por eso, la postura de Lecomte, Jacques (2003) resulta muy útil. Este plantea que la resiliencia se hace, en parte, con una dialéctica entre la memoria y el olvido. Así se pueden presentar tanto como factores de adversidad o como factores de resiliencia, con un buen uso o un mal uso de ambos.

Los factores de adversidad o riesgo serían:

1) El mal uso de la memoria: “Alimentar la amargura y la sed de venganza”. Existen numerosos casos de seres humanos, que utilizaron en demasia la memoria y sobredimensionaron hechos reales que sí existieron, pero que no justificaban en absoluto sus posteriores acciones...” (*El buen uso de la memoria y del olvido*, en Manciaux, op.cit.:207).

2) El mal uso del olvido: “Negar la realidad dolorosa o la responsabilidad propia”. Es una represión y una negación, un rechazo en el inconsciente de hechos difíciles de aceptar”. (*El buen uso de la memoria y del olvido*, en Manciaux, op.cit.:210).

Existe el peligro al definir los factores de riesgo o la adversidad: emitir un juicio moral, la estigmatización. La resiliencia estaría contrarrestando esa tendencia reductora, al desarrollar un “modelo ecológico integrado” y dar una visión hologramática, inter y transdisciplinaria. En el paradigma patológico, el concepto de vulnerabilidad permitía condenar por adelantado en nombre de un determinismo inapelable. Todo sujeto vulnerable era sospechoso. En las escuelas, estas estigmatizaciones suelen ser muy comunes. ¿Cuántas veces cuando dialoga un docente con otro docente que tomará a su cargo un grupo del que el primero fue el responsable, el primero le pasa no sólo la lista de alumnos, sino también una lista de etiquetas? Nos es más fácil definir cada alumno con sus dificultades que verlo con sus posibilidades. La sociedad también reproduce ese defecto y, normalmente, escuchamos expresiones tales como: “¡¡¡Y viene de una familia!!!; “...vive en el barrio...”

Por lo tanto, la aplicación de la resiliencia en programas, investigaciones, intervenciones y capacitaciones de cualquier área tiene que tener como paso inicial y fundamental la *identificación y especificación* de la naturaleza del riesgo. Tratando de ser cuidadosamente objetivos, evaluándola con instrumentos de medición. Subjetivamente, a través de la percepción de los sujetos, se tienen que determinar, definir, describir y explicar las fuentes de adversidad y estudiar cómo estas categorías de análisis interactúan. Para saber contra lo que luchamos, tenemos que conocerlo. Tal como lo plantean las tácticas y las estrategias de guerra, debemos saber todo sobre nuestro enemigo para poder enfrentarlo con seguridad de vencerle, sin temores, y darles a todos los protagonistas la mayor cantidad de información posible, para comenzar con seguridad el proceso.

¿Cómo Promover Estrategias Resilientes?

Para promover estrategias resilientes es preciso conocer cuáles son los denominados Pilares de la Resiliencia, los procesos generadores de las Fuentes de la Resiliencia, la Rueda de la Resiliencia y la metáfora de la “Casita”, que se están aplicando en diversos contextos de la infancia, juventud, mujer, personas con discapacidad, mayores y familia, entre otros. En cada uno, se fundamentan las diversas estrategias resilientes, que es necesario reconstruir en cada contexto. En esta ocasión, por razones de espacio, sólo describiremos brevemente los Pilares de la Resiliencia y las Fuentes de la Resiliencia.

Los Pilares de la Resiliencia

Los Pilares de la Resiliencia se reflejan en el cuadro2 (ver más abajo). En el referido cuadro, vemos que para promover las estrategias resilientes es preciso incluir los elementos configuradores de dichas fuentes, adaptadas a los diversos contextos con los que se trabaje: infancia, jóvenes, mujeres y comunidad entre otros. La mayoría de los autores coinciden en la enumeración de los factores que provocan una conducta resiliente, los denominan con diferentes términos pero son conceptos análogos. De modo, que en la tarea pedagógica, constantemente debe tomarse en cuenta las características personales y grupales de los alumnos. Y durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, hay que hacer un seguimiento al desarrollo y a los cambios presentes en los mismos. Ergo, puede inferirse u observarse cómo en el quehacer diario la noción de resiliencia está vigente persistentemente.

Hay que resaltar que Melillo et al. (2001), agregan la *Autoestima*, concepto básico en la resiliencia, que estructura los distintos aspectos de la personalidad, que podría definirse como el juicio de valor de sí

mismo. Con el correr del tiempo, el desarrollo teórico de este tema fue incluyendo nuevos pilares. Así, el mismo Aldo Melillo incorpora en el 2004 como otro pilar “...el Pensamiento Crítico: la capacidad de usar al pensamiento con una visión crítica de la realidad, en contra de toda presión o falta de libertad para no criticar ni poder modificar la misma...” (Melillo, A., Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D., 2004:77-90).

Cuadro2: Los Pilares de la Resiliencia

Autoestima consistente. Es la base de los demás pilares y es el fruto del cuidado afectivo consecuente del niño o adolescente por un adulto significativo, “suficientemente” bueno y capaz de dar una respuesta sensible.

Introspección. Es el arte de preguntarse a sí mismo y darse una respuesta honesta. Depende de la solidez de la autoestima que se desarrolla a partir del reconocimiento del otro.

Independencia. Se definió como el saber fijar límites entre uno mismo y el medio con problemas; la capacidad de mantener distancia emocional y física sin caer en el aislamiento.

Capacidad de relacionarse. Habilidad para establecer lazos e intimidad con otras personas, para balancear la necesidad de afecto con la actitud de brindarse a otros.

Iniciativa. El gusto de exigirse y ponerse a prueba en tareas progresivamente más exigentes.

Humor. Encontrarlo cómico en la propia tragedia. Permite ahorrarse sentimientos negativos y soportar situaciones adversas.

Creatividad. Capacidad de crear orden, belleza y finalidad a partir del caos.

Moralidad. Entendida ésta como la consecuencia para extender el deseo personal de bienestar a todos los semejantes y la capacidad de comprometerse con valores.

Capacidad de pensamiento crítico. Es un pilar de segundo grado, fruto de la combinación de todos los otros y que permite analizar críticamente las causas y responsabilidades de la adversidad que se sufre.

Nota: Elaboración propia con base en Suárez, E.; Melillo, A. (2008).

Fuentes de la Resiliencia

Si los Pilares de la Resiliencia funcionan como la estructura y los cimientos de una construcción, las Fuentes de la Resiliencia constituyen las paredes. Pueden ser aplicadas a la infancia y con cualquier otro colectivo, también ha sido aplicado a grupos de mujeres y los resultados han resultado muy gratificantes y exitosos. Indicar que las Fuentes de la resiliencia es el resultado de las investigaciones realizadas por Edith Grotberg (2001y 1996), que al interactuar, generan conductas resilientes. Dichas fuentes están vinculadas a los recursos

externos y apoyos (YOTENGO); a las fortalezas internas (YOSOY; y YOESTOY); y a las capacidades interpersonales (YOPUEDO).

Las Fuentes del primer grupo, “Yo Tengo”, hacen referencia a las posibilidades de contar con “otros”. Esas personas son los factores clave de logros que el ambiente otorga para auxiliar y ayudar a la persona en el camino hacia la adaptación efectiva, en el que supera la adversidad. ¿No son acaso los maestros esos guías por excelencia?, ¿No lo son aquellos que generan confianza, que con cariño corrigen, marcan los errores, ponen los límites, valoran los esfuerzos, y premian los aciertos? No siempre se puede hacer, pero qué felices y plenos nos sentimos cuando lo logramos.

El segundo bloque, “Yo Soy”, reafirma la importancia de la interacción de sentimientos hacia sí mismo y hacia los demás. En ese intercambio afectivo, la escuela y el aula son como el escenario de la obra de teatro: crean un clima, la oportunidad y las situaciones para que se pongan de manifiesto, se afirmen y se corrijan. Es como una gran factoría de afectos: lo ideal sería que generara los positivos y desalentara los negativos.

El tercer bloque, “Yo Estoy”, hace referencia a los sentimientos de optimismo y seguridad que las personas ponen en juego a la hora de accionar. El aula como ámbito debe proteger y generar confianza para creer en los buenos resultados y para asumir con responsabilidad las conductas.

El cuarto bloque, “Yo Puedo”, con base en las premisas contenidas en los bloques anteriores, hace que la persona sienta que en ese lugar cuenta con prójimos que lo pueden ayudar en momentos críticos y a los que puede recurrir cuando esté en peligro, además de tener conciencia del autocontrol cuando sienta deseos pecaminosos. Así como la búsqueda de la puesta en práctica de las asertividad, “...debido a la existencia de una redención posible y al significado moral de esa redención...” (Cyrulnik, B. 2006: 6).

Por otra parte, los adultos deberíamos sentir lo mismo con respecto a la institución a la que pertenecemos y a nuestros compañeros de trabajo. Ergo, mejorar el clima organizacional no es una utopía: ¡¡¡puede hacerse!!!

A modo de conclusión

- Alcanzar cierres definidos no es el objetivo de este artículo sino, por el contrario, abrir las puertas a desafíos personales, institucionales, comunitarios y sociales para todos los actores de la gran puesta en

escena que es la educación. No generar afirmaciones categóricas y terminantes, es el verdadero espíritu de la resiliencia; ergo, hay que abrir los espacios para el diálogo fecundo, la comunicación efectiva, poner en marcha proyectos interactivos donde “la verdad” no sea propiedad reduccionista. Luego, las distintas miradas, las diferentes formas de observar lo real, deben desembocar en objetivos comunes, donde el docente, el maestro o la maestra, pero también el directivo, el investigador, el personal ministerial, el personal administrativo, el personal obrero y la comunidad educativa, participen armónicamente en los logros de los fines previstos.

- Con la definición de los Factores de la Resiliencia, Pilares y Fuentes se tiene fundamentos para ser conscientes del material genuino con el que se cuenta; ergo, sobre el que hay que centrarse y trabajar, buscando, generando, inventando estrategias y prácticas a seguir. Luego, en lo único e irrepetible de cada persona está la posibilidad de fortaleza. En este orden una red de escuelas resilientes sería lo óptimo, como redes comunales lo serían aún más. Pero intentemos alcanzar una red de docentes resilientes y la tarea estará iniciada, lo que nos permitirá reasegurar para mañana la continuidad de nuestros esfuerzos.
- La Resiliencia modifica los marcos conceptuales, las metas, las estrategias y las evaluaciones de todas las intervenciones sociales, entre la cuales está la educación, y pone el énfasis en las ventajas, las potencialidades y los demás aspectos positivos intervenientes en las situaciones adversas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bowlby, J. (1992). *El Apego y la Pérdida*. Argentina: Paidós Ibérica.
- Cyrulnik, B. (2006). *Los Patitos Feos: Una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa. Sexta reimpresión.
- Ehrensaft, E. y Tousignant, M. (2003). *Ecología humana y social de la Resiliencia*, en Manciaux y otros. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Giordano, Sulma y otros (2007). *Educación, Resiliencia y Diversidad*. Buenos Aires.: Espacio.
- Grotberg, Edith H. (2006). *La Resiliencia en el Mundo de Hoy*. Barcelona: Gedisa,
- (2001). *Nuevas Tendencias en Resiliencia*, en Melillo, A.
- (1996). *Proyecto Internacional de Resiliencia*. Simposio Internacional de Stress y Violencia. Lisboa. Portugal.
- Infante, F. (2001). *La Resiliencia como proceso: una revisión de la literatura reciente*, en Melillo, A. y Suárez O., E. *Resiliencia, descubriendo las Nuevas Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Lecomte, J. (2003). *El buen uso de la memoria y del olvido*, en Manciaux y otros. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Lemay, M. (2003). *La Resiliencia en la literatura científica*, citado por Amandina Theis en Manciaux et al. Barcelona, España. Edit. Gedisa. 1era edic
- Manciaux, M. Vanistendael, S., Lecomte, J. y Cyrulnik, B. (2003). *La Resiliencia: Resistir y Rehacerse*. Barcelona: Gedisa. 1ra.ed.
- Mansour, S. (2003). *La Resiliencia de los adolescentes en Palestina*, en Manciaux et al. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Melillo, A. et al. (2001). *Resiliencia. Descubriendo las Nuevas Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Melillo, A., Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D. (comps). (2004). *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida. Sobre la necesidad de especificar un nuevo Pilar de la Resiliencia*, Buenos Aires: Paidós,

- Michaud, P. 2003., *El adolescente y el Médico: para una clínica de la Resiliencia*, en Manciaux et al. Barcelona: Gedisa.
- Puerta de Klinkert, M. (2003). *Resiliencia. La estimulación del Niño para enfrentar desafíos*. Buenos Aires, Argentina: Lumen-Humanitas.
- Puig, G. y Rubio, J. (2011). *Manual de Resiliencia Aplicada*. Barcelona: Gedisa,
- Regional Training (1999). Sao Paulo, Brasil. *Centro de Resiliencia Mar del Plata. Proyecto Resilient,s NATs: Niños y Adolescentes Trabajadores*, Mar del Plata, Argentina. Disponible: <http://www.ceremap.org>. Proyecto de Intervención de Ceremap,
- Suárez O. (1995). *Resiliencia. Descubriendo las Nuevas Fortalezas*. Buenos Aires: Paidós,
- Suárez, E.; Melillo, A. (2008). *Resiliencia descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós:
- Theis, A. (2003). *La Resiliencia en la literatura científica*, en Manciaux y otros. Barcelona, España: Gedisa. 1era edic.
- Werner, E. et al, (1989). *Vulnerable, pero Invencible . Un estudio longitudinal de niños y jóvenes resilientes*, New York: Villard Books.

El orden del discurso en el docente investigador venezolano. Un estudio preliminar

(The order of discourse in the Venezuelan research teacher. A preliminary study)

Recepción del artículo: Julio 2018

Arbitraje y aprobación: Octubre de 2018

Yolibet Cecilia Ollarves Levison¹

RESUMEN

El presente artículo de investigación tiene como objetivo analizar el orden discursivo del docente investigador en el contexto universitario venezolano, con el propósito de develar desde la mirada de Michael Foucault, los aspectos institucionalizados que vienen normando la construcción del discurso investigativo del docente, lo cual permitirá aproximarnos a la comprensión de sus prácticas investigativas y de la influencia que puede ejercer en el desarrollo de la función de investigación, más allá de sus espacios áulicos. En tal sentido, responde a la necesidad de problematizar los discursos y las prácticas relacionadas con la investigación en el contexto universitario, dada la complejidad de sus sujetos y a las perspectivas que puede alcanzar la investigación educativa en la actualidad, pudiendo generar espacios de diálogo, discusión y reflexión enmarcados en la Línea de Investigación: Filosofía y Educación. La metodología utilizada se enfocó en una investigación documental de carácter analítico-reflexivo. Con este planteamiento se aspira orientar la configuración de comunidades investigativas que a partir de sus procesos auto-reflexivos, puedan resignificarse desde su práctica discursiva.

Palabras Clave: Orden, Discurso, Investigación, Docente Universitario.

¹ Lic. En educación (UCAB)Magister en RRHH y RRII (UCAB). Doctorado en innovaciones educativas (UNEFA). Postdoctorado en Filosofía y Ciencias Humanas de Nuestra América (UNESR). Docente universitaria (UPEL-IPMJMSM)

ABSTRACT

This article's research aims to analyze the discursive order of researcher teacher in the Venezuelan University context, in order to reveal the perspective of Michael Foucault, institutionalized aspects coming Norman investigative discourse of the teaching building, which will allow closer to the understanding of their investigative practices and influence which can exert on the development of the function of research, beyond their classroom spaces. In this sense, it responds to the need to discuss discourses and practices related to research in the University context, given the complexity of his subjects and perspectives can educational research today; being able to generate spaces for dialogue, discussion and reflection in the line of research: philosophy and education. The methodology focused on a reflective documentary research. This approach is aims to guide the setting of research communities which based their self-reflective processes, can be reinterpreted from the discursive practice.

Key Words: Order, Speech, Research, University Professor.

INTRODUCCIÓN

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican”.

Michael Foucault (1992, p.27)

En el campo de la educación, el tema de la investigación ha sido tema de debate, dada la complejidad de sus elementos, en los cuales se construyen cotidianamente prácticas discursivas cargadas de sentido, significación e incluso ideología que devienen en ámbitos organizativos disciplinares, generalmente fragmentarios y descontextualizados, que han demandado una mirada hacia la búsqueda de nuevos esquemas y prácticas investigativas que puedan impactar su contexto local, nacional o regional.

Desde esta perspectiva, el tema de la investigación educativa en nuestro país, según Blanco (2007) tuvo un “problemático recorrido histórico”, que se fue gestando desde 1936, por los sucesos sociopolíticos del momento, aunque destaca que en 1925, se desarrolló el primer curso de investigación en la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela, lo cual incidió en el avance de la investigación como una construcción institucional.

Más tarde, en 1958 se crearon los Consejos de Desarrollo Científico y Humanístico, el Centro de Estudios para el Desarrollo y el Instituto de Estudios Políticos, favoreciendo la configuración de un ordenamiento estructural a la función de investigación en el contexto universitario, el cual vino acompañado de una serie de prácticas orientadas a satisfacer o no las políticas, normativas y controles establecidos por cada una de las casas de estudio.

Lo anterior permite afirmar que se comienza entonces una cultura de la investigación caracterizada por nuevas estructuras organizativas académicas, pero también por un conjunto de acciones asociadas a la contabilización del número de investigadores y de sus producciones investigativas. Igualmente, comienzan a plantearse aspectos acerca de la calidad de las publicaciones y la figura del docente asume una importante responsabilidad, en escenarios educativos que abordaban nuevas realidades, teniendo que confrontarse prácticas ortodoxas e innovadoras en un mundo de investigación que acompañó el auge de un nuevo paradigma para ese momento.

En este orden de ideas, el discurso en el ámbito de la investigación educativa, se enmarcó dentro de una cultura académica disciplinar enarbolada por una comunidad de individuos que se fue transformando, generando acciones *sui generis* que evidenciaron la existencia de una serie de prácticas sociales que trascendían lo lingüístico, dando paso una renovadora identidad investigativa.

Sobre este particular, destacan tres aspectos claves planteados por Foucault, las cuales están interrelacionados entre sí: (a) el saber investigativo como práctica discursiva vinculada a un campo del conocimiento; (b) el poder concebido desde este espacio del saber, demostrando las posibilidades de lo que se puede alcanzar cuando nos apropiamos estratégicamente de sus dominios, y (c) las formas de subjetivación asumidas por los docentes investigadores, a partir de la objetivación de esos saberes en una institución universitaria y en un momento histórico determinado.

Por consiguiente, la función de investigación se desarrolla en un contexto universitario venezolano, que forma parte de un sistema educativo latinoamericano, caracterizado por: (a) la objetivación de sus estructuras, procedimientos y mecanismos de acción investigativa; (b) las subjetividades de sus docentes y (c) las intersubjetividades construidas colectivamente por los sujetos que viven, practican y comparten la práctica discursiva de la investigación en medio de la diversidad y el regionalismo.

Corpus del estudio

El discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse.
Michael Foucault (1992, p.6)

El Docente Investigador y su práctica discursiva

La universidad es “una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes, en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” (p.3). Así, está dispuesto en el artículo 1º de la Ley de Universidades (1970). Igualmente, en el artículo 3 se destaca que:

...deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores; y a formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la Nación para su desarrollo y progreso. (p.3)

De allí que las funciones de investigación y docencia posean una preeminencia en el quehacer educativo universitario, originando una concepción mítica del binomio docencia-investigación, que tiene estrecha relación con las concepciones y prácticas del docente investigador, las dinámicas internas de los colectivos académicos e investigativos, las demandas del momento sociohistórico vivido y el modelo de universidad asumido enmarcado en unas políticas públicas que deberían direccionar su responsabilidad social.

En este orden de ideas, el docente universitario según la Ley de Universidades vigente, configura nuestro perfil a partir de tres aspectos fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión, e incluso la gestión, lo cual demanda un ejercicio profesional de las funciones universitarias que se traduce en prácticas sociales asociadas a un orden discursivo, en el cual como parte de una compleja red de relaciones investigativas se crean tensiones como plantea Foucault, pues subyacen conexiones de poder, solidaridad, dominación y resistencia que configuran las estructuras sociales propias de un contexto universitario, que norma, regula y controla por cuanto:

La formación regular del discurso puede integrar, en ciertas condiciones y hasta cierto punto, los procedimientos de control (es lo que pasa, por ejem-

plo, cuando una disciplina toma forma y estatuto de discurso científico); e inversamente, las figuras de control pueden tomar cuerpo en el interior de una formación discursiva (2005, p.64).

En efecto, en ese proceso formativo del docente investigador se evidencian estructuras reguladoras, como los Departamentos y las Unidades de Investigación (núcleos, centros o institutos), en las que se institucionaliza un sistema de investigación universitaria que se distingue por sus sujetos, objetos, procedimientos y protocolos normativos en los que se produce una red de relaciones que direcciona la acción investigativa desde la pedagogía de sus actores.

Por consiguiente, se produce como lo plantea Foucault, un mecanismo progresivo de dominación o liberación simbólica, que se desarrolla mediante procesos de información-formación, de allí la relevancia de comprender esa formación discursiva, que se genera desde la interacción y el intercambio con otros, para lograr concientizar nuestra praxis investigativa hacia los fines de transformación y cambios que se aspiran alcanzar, para no convertirnos en objeto de coacción, a través de nuestro propio discurso.

Lo referido anteriormente a la formación-information, puede contribuir a la alineación de los docentes investigadores y de los grupos de investigación que regulan y guían la práctica investigativa al legitimar la reproducción del orden social institucionalizado, al tratar de dar respuesta a las demandas propias del modelo universitario instaurado, su disciplina y su propia práctica pedagógica que le exige asumir posiciones e ideologías. En consecuencia, como sujetos de aprendizajes, los docentes investigadores como parte de una red de relaciones se enfrentarán a esa alineación o se adaptarán a la necesidad de afianzar la pertinencia social de esta función.

Desde esta óptica, el docente investigador, se reconoce como una figura socioeducativa clave para impulsar la investigación educativa en el marco del sector universitario, no obstante, sus aprehensiones, reticencias, resistencias y en algunos casos desconocimiento o ausencia de formación en competencias claves como el manejo paradigmático de las corrientes filosóficas, manejo del discurso, la metodología y el autoconocimiento, pueden incidir en la reflexión autocritica acerca de sus prácticas discursivas en el ámbito de la investigación y del poder de acción que pudiera proyectar.

En otro orden de ideas, Foucault (1992) afirma que el discurso traduce sistemas de dominación, pero también representa el poder que aspiramos alcanzar, por cuanto existe en el contexto investigativo un sistema normativo y procedimientos institucionalizados de restricción que circularían dentro de esa

comunidad universitaria, evidenciando diferencias y desigualdades entre sus miembros en el marco de una cultura universitaria que pudiera ser dominante, en este caso, caracterizada por debates y confrontaciones académicas producidas por las distintas áreas disciplinares y por sus estructuras departamentales y de investigación, representando dominios epistémicos de poder que han decantado en un conjunto de protocolos, posturas, procedimientos y prácticas, que vienen guiando los momentos progresivos de la investigación educativa en cada casa de estudio.

Blanco (2007) plantea que para comprender mejor el discurso de nuestros investigadores es importante revisar su concepción acerca de la investigación, su forma de estructurar su comunicación científica, y en general, su práctica, lo cual contribuirá al discernimiento de diversos temas asociados con la investigación educativa. Mientras que para Foucault, la idea de discurso está basada en la interrelación entre poder y conocimiento, entendida como el conjunto de enunciados correlacionados entre poder y saber.

En este orden de ideas, puede afirmarse que el discurso de la investigación educativa tiene implícito el ejercicio del poder sobre otros, pues la universidad ha institucionalizado una serie de dispositivos que se han venido objetivando y devienen en un sistema normativo que cosifica y excluye, y aunque se refleja en nuestras subjetividades, nos mueve en alguna dirección.

De allí que sea menester comprender cómo se generan estos procesos de formación investigativa, a fin de reconocer la construcción discursiva del docente investigador, considerando que los sistemas de educación, son “**una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican**” (Foucault, 1970, p.45), advirtiendo que la producción del saber investigativo, demanda de nosotros asumir una visión integradora, inter y transdisciplinaria del conocimiento, que trascienda lo normativo y lo individual.

La Exclusión en el Discurso de la Investigación Educativa

Para Van Dijk (2008) “en los sistemas sociales, las creencias (conocimiento, opiniones y actitudes) actúan como una interfaz entre lo cognitivo y lo social. Es decir, las ideologías son compartidas (o discutidas) por los miembros del grupo social” (p.204), de tal forma que las universidades como sistemas sociales, mediante su cultura organizativa, socializan y reproducen conocimientos, pautas de comportamientos, dispositivos e ideologías que tratan de reproducirse de generación en generación a la luz de un contexto social e histórico que lo permea y cuya vinculación es innegable.

Es importante mencionar que el discurso de la investigación educativa, estuvo influenciado en Latinoamérica por el modelo napoleónico de universidad, es decir, que estuvo impregnada del aspecto político, convirtiendo estos espacios académicos en factores de poder dentro de la sociedad, en los cuales se erigieron figuras de poder, originando además diferencias y desigualdades que decantaron en conflictos y confrontaciones.

En el caso de las actividades de investigación, comenzaron a cobrar mayor relevancia a partir de la Reforma de Córdoba de 1918; para Tünnermann Bernheim (2008: 1,2) fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios de su composición social, pues aparecía una nueva clase como una vía para permitir su ascenso político y social, pero además con vicios anclados en esquemas obsoletos, que demandaban el rescate de la función social de la universidad, favoreciendo la elección de las autoridades universitarias por la propia academia y el cogobierno, aunque fue menos efectiva en la reestructuración académica, entre otros aspectos que plantearon retos y nuevas miradas importantes para el sector universitario.

Las prácticas discursivas contextualizadas, en este caso, en el ámbito universitario, a lo largo de la historia y de los procesos de transformación universitaria, plantean un proceso de legitimación del poder establecido, de manera que el establecimiento de un nuevo orden, está estrechamente vinculado con la institucionalización del saber devenido de las acciones investigativas emprendidas por los docentes investigadores.

En tal sentido, las políticas investigativas institucionalizadas, son un ejemplo de cómo las estructuras inciden en el sujeto investigador y en sus prácticas para coadyuvar con la estabilidad del sistema y sus formas dominantes, instaurando en sí misma los procesos de reproducción social de las prácticas investigativas aceptadas.

Así se construye socialmente una cultura universitaria predominante que se abroga la potestad enunciativa de las “verdades” y “falsedades”, destacando y privilegiando a sujetos alineados y grupos discursivos, seleccionando incluso el tipo de literatura y, a su vez, excluyendo a sujetos cuyos discursos se opongan al ritual, a lo tradicional, con prácticas alternativas que lo sitúan en una aparente locura, al no responder al orden establecido.

Desde esta perspectiva, puede mencionarse que en el desarrollo histórico de la investigación educativa, Blanco (2007) apoyado en Sandín (2003) afirma que puede estudiarse desde tres períodos importantes: un primer momento cuantitativista denominado “Los Pioneros”, con un énfasis psicológico, ubicado en la segunda mitad del siglo XIX configurándose lo que se conoció como la pedagogía experimental; un segundo momento que abarcó desde 1920 hasta 1945

con un enfoque pragmático lográndose una evolución que a juicio del autor “se vería mediatisada por las cuestiones propias de una ciencia ideologizada” (p.44), encontrándose restricciones como la prohibición de actividades del “movimiento paidológico”.

Lo anterior ratifica lo planteado por Foucault (2005), en cuanto a que la prohibición es uno de los procedimientos más reconocidos por cuanto “uno sabe que no se tiene derecho a decirlo todo, que no se puede hablar de todo en cualquier circunstancia, que cualquiera, en fin, no puede hablar de cualquier cosa (p.14); es decir, que el orden instaurado promueve códigos, símbolos, doctrinas, patrones y enunciados para manejar este grado de prohibición en la práctica discursiva. Al respecto, plantea:

...ni todas las regiones del discurso son igualmente abiertas y penetrables; algunas son altamente prohibidas (diferenciadas y diferenciadoras), mientras otras parecen casi abiertas a todos los vientos y puestas, sin restricción previa, a la disposición de cada sujeto que habla (2005, p. 37)

Por consiguiente, se crean mundos simbólicos para restringir y catalogar, surgiendo los estereotipos y códigos que limitan su poder discursivo en función de un momento histórico. Siguiendo en esta línea, un tercer momento reconocido como una etapa de oro, se inició a finales de la década de los cincuenta hasta los ochenta, abogando por una investigación cualitativa en la que hubo un auge de teorías y trabajos como los de Kuhn con su obra “La estructura de las Revoluciones Científicas” y métodos como la investigación acción enmarcados en un cambio paradigmático de la investigación.

Posteriormente, a partir de la década de los ochenta hasta la actualidad, se abre un debate a nuevas temáticas y se le reconoce como parte del currículo, lo cual planteó nuevas prácticas discursivas en el contexto de la investigación universitaria, generando nuevos significados, nuevas estructuras, nuevas actitudes, es decir, un nuevo orden considerando que como lo afirma Foucault, que toda sociedad crea sus propios procedimientos que tienen por función conjurar los “poderes y peligros”, lo cual implica crear una dinámica investigativa intencionada cargada de simbolismo, restricciones y controles de posicionamiento.

El autocontrol de las prácticas discursivas

El contexto universitario representa un espacio discursivo donde se cristaliza la finalidad de la educación y en el cual las prácticas discursivas de la

investigación educativa que se construyen en una realidad social, llevan consigo una carga de significación para sus actores, delimitando líneas de acción que son asumidas al interior del sector educativo universitario.

Se encuentra entonces el sujeto, constituido socialmente ya que los significados que subyacen a sus prácticas discursivas, se relacionan con la posición que él ocupa en la sociedad y en las relaciones que crea con otros sujetos, con los objetos y con el propio saber. Allí las formas de enunciación como un entramado, se refieren al régimen de los sujetos que enuncian y pueden usar el discurso o su posición con respecto a un objeto.

Para Berger y Luckmann (2005), las realidades son conocimientos que guían el comportamiento de los sujetos por lo que aquel es esencialmente individual y particular, pues se forma en interacción con su ambiente, de manera que todo sujeto investigador, se forma a partir de la relación dialéctica de la subjetividad de cada uno con el orden cultural y social. En tal sentido, las prácticas discursivas se erigen como un instrumento para comprender y difundir el conocimiento que se va institucionalizando y legitimando, a través de un universo simbólico que se construye en la cotidianidad universitaria.

Se destaca entonces el concepto de práctica discursiva asumido como “un conjunto de reglas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio, que han definido una época dada; y para un área social económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1970, p.198); es decir, en este caso se referirá a la práctica discursiva de la investigación educativa como aquel hábito discontinuo que traduce un orden objetivo y subjetivo, que va más allá de lo lingüístico en el docente investigador del sector universitario y responde a un contexto y a un momento histórico específico.

Siguiendo con este autor, en el contexto universitario se desarrollan un conjunto de prácticas discursivas individualizadas, que de alguna forma adquieren autonomía, aun cuando cada sujeto establece sus límites, trazando una trayectoria que se mueve y se transforma (Foucault, 1972. p. 313).

Desde esta perspectiva, es pertinente reconocer que el discurso investigativo que se describe narra lo acontecido en un espacio y tiempo determinados, por lo que otorga el poder a quien lo pronuncia, en este particular, lo legitima estableciendo instancias de decisión que separan lo místico de lo científico y lo espiritual de lo corporal en su campo del saber (Foucault, 1970, p. 68), ejerciendo una eficacia y una especie de control en términos de verdad, saber y decisión.

De allí que se asuma la existencia de un conjunto de procedimientos autoregulatorios que van a afectar la práctica discursiva en su conjunto; empo-

derando así la disciplina como “un principio que controla la producción del discurso, fija los límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de reglas” (Foucault, 2005 p. 36), resignificando su mundo investigativo.

Este autor expone que el “**comentario**” está relacionado con expresiones cotidianas que se ocultan desde el azar, edificándose como un eje de lo que se denominaría el ritual de la investigación universitaria, que amparado en la tradición, favorece lo que aspira ser comunicado, sabiendo que no es inédito, traduce lo que no había podido ser transmitido, manejando el discurso investigativo con una intencionalidad.

Otro aspecto de interés lo constituye la **disciplina** y su papel en la “verdad”, oponiéndose entonces al llamado comentario, por cuanto trata de unificar ese saber-poder, pues su impacto dependerá del uso que cada investigador y la comunidad científica a la pertenece le impregne, en cuanto a que cualquier proposición para ser asumida como “verdad”, debe ser validada según las creencias atribuidas al momento.

Para Foucault (1992) la “verdad” está centrada en la forma del discurso científico y en las instituciones, pues son instancias que lo producen y reproducen, normando su quehacer y encaminando su accionar hacia una construcción simbólica subjetivada e intersubjetivada que puede expresarse de manera explícita, mediante documentos, reglamentos o memorias, pero también puede manifestarse en lo cotidiano.

Lo anterior, plantea un sistema de dominación y subordinación académico-investigativa, reproduciendo una “verdad” que es normada y legitimada institucionalmente, involucrando la construcción de un discurso que responda a esa demanda que tienen implícitas cuotas de poder en el ámbito de ese saber en un contexto universitario *sui generis*, lo cual definitivamente invade nuestra subjetividad, al convertirnos en multiplicadores de argumentos que devienen por un lado, en exclusiones, desigualdades y empoderamiento de posturas epistémicas doctrinarias, y por otro en relaciones de fuerza que se le resisten, pero que luchan por un nuevo posicionamiento.

En tercer lugar, tomando lo planteado por Foucault la investigación como una construcción social centrada en el “principio de agrupación del discurso, comunidad y origen de sus significaciones, como foco de su coherencia” (2005, p.30), concibe las prácticas discursivas como prácticas sociales siendo el epicentro para configurar redes de sentido de la investigación educativa, en las que emerge el sentido común como un espacio de orden en el que se han formado los diversos saberes investigativos, al atribuir estructuras organizativas y discursivas

legitimadas a partir de la producción de sentido en sus redes investigativas, fomentando la identidad, más allá de la homogeneización discursiva.

Por esta razón, es necesario comprender que el discurso investigativo, está saturado de intersubjetividad y alteridad, por consiguiente, nos exige un reconocimiento del otro, un compromiso personal, una reflexión constante de nuestro quehacer diario, para poder emprender proyectos de cambios o transformaciones que generen impacto en nuestros estudiantes y en general en la comunidad intra y extra universitaria.

A modo de cierre

Los discursos deben ser tratados como prácticas discontinuas que se cruzan, a veces se yuxtaponen, pero que también se ignoran o se excluyen.

Michael Foucault (1992, p.33)

Las prácticas discursivas de la investigación educativa se asumen como aquel hábito discontinuo que traduce un orden objetivo y subjetivo, que va más allá de lo lingüístico en el docente investigador del sector universitario venezolano y responde a un contexto, pues está impregnado por un momento sociohistórico específico.

Así, definen por tanto, lo que potencialmente es aceptado por sus comunidades universitarias, para ser comunicado y aquello que ha sido certificado, convirtiéndose en lo que debe ser expresado en el contexto de la investigación educativa y su poder deviene de nosotros, por eso nuestra subjetividad como docentes investigadores, se apropiarán de aspectos objetivados que forman parte de un sistema de investigación, legítimamente normado y regulado, que atiende a un contexto institucional y a un momento sociohistórico.

En consecuencia, el orden del discurso aparece como un instrumento inevitable que valida y delimita la investigación en su concepción de función universitaria y como constructo social de los sujetos investigadores, sus comunidades y sus diferentes estructuras organizativas en medio de un orden social, político, cultural y educativo que le envuelve, posicionando o no a sus actores en un espacio y en un tiempo en el cual el saber-poder aparece como parte de su identidad académica e investigativa.

No obstante, se crea en el ámbito universitario venezolano una realidad binaria que tiende a cosificar la “verdad” socialmente aceptada y genera

un mundo de “falsedades” en las prácticas del docente investigador, formando parte de su existencia institucional, las cuales configuradas en redes discursivas dan cuenta de su identidad disciplinar, cuya naturaleza diversa y quizás desigual en el orden instituido, involucra subjetividad e intersubjetividad en el lenguaje compartido, el reconocimiento o no del otro, la asignación de roles y espacios, las prácticas investigativas propias y compartidas, es decir, se plantean diversas subculturas en el camino de nuestra propia formación discursiva, originando tensiones y conflictos que nos llevan a participar de ese juego de la experiencia vivida desde una política de la “verdad” instituida.

Así puede afirmarse como lo plantea nuestro autor, que existe una estrecha vinculación de poder-saber, que devela cómo las instancias institucionalizadas se apropián de la producción, gestión y difusión del conocimiento en cada una de las áreas del conocimiento, y en éstas los docentes investigadores juegan un papel importante confrontando estos límites o barreras que buscan normar y conservar lo establecido, en la medida en la que van construyendo su propia experiencia.

Se destaca entonces la presencia de procedimientos o mecanismos de control y delimitación del discurso tanto externas como internas, resaltando la exclusión y el autocontrol, los cuales nos van a permitir replantear nuestra voluntad de “verdad”, desde nuestro posicionamiento y a partir de una concepción crítica del orden institucionalizado, pues el saber no es una categoría lineal, sino que está sometida a cambios e incertidumbres que inciden en los intercambios entre pares, en los espacios de las líneas de investigación y en general, en todos los encuentros y desencuentros.

En el contexto de la investigación universitaria, es relevante la postura de este autor, para posibilitar su comprensión desde uno de los sujetos que investigan, pues esa concepción de “verdad” aún permanece en espacios áulicos y quizás menos en espacios comunitarios de nuestra realidad social, obligándonos a reflexionar acerca de los procesos de significación de la investigación más allá del ritual estructural de la función, igualmente, replantear el sentido de pertinencia social de nuestra práctica investigativa y del impacto de la práctica discursiva, así como de la revisión de los indicadores de productividad esperados en nuestras casas de estudio.

Por consiguiente, se construye una cultura investigativa cargada ideológicamente de creencias, comportamientos y prácticas discursivas insertas en un campo del conocimiento, que normativiza la acción de las disciplinas desde los departamentos o desde los grupos de investigación en las diferentes líneas de investigación, pero que posibilita experiencias investigativas que nos exigen

revisar nuestra responsabilidad como universidad ante las demandas sociales e históricas de este tiempo, debido a que se producen brechas legitimadas entre quienes se alinean al estatus quo y quienes son sutilmente orientados hacia una actitud consumista del ritual investigativo institucionalizado que impone un orden investigativo.

Finalmente, es importante reconocer que los aspectos relacionados con la disciplina, el autor y la formación discursiva son mecanismos que tienen un impacto en el recorrido enunciativo de las prácticas discursivas de los docentes investigadores en la mayor parte de las universidades venezolanas, dado su carácter predominantemente docentista, no obstante, como construcción social está enmarcado en una realidad diversa, cuya identidad amerita de nuestro abordaje crítico y reflexivo, para impulsar y proyectar acciones hacia una transformación educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berger, P. y Luckmann, T (2005). **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu,

Blanco, C. (2007). **En resumen: discurso y conocimiento en la investigación educativa.** Caracas: UCV, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial de Venezuela, 1.429 (Extraordinario), Septiembre 8, 1970.

Foucault, M. (1970). **La Arqueología del Saber.** México: Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (1972). **Historia de la locura en la época clásica.** París: Editions Gallimard.

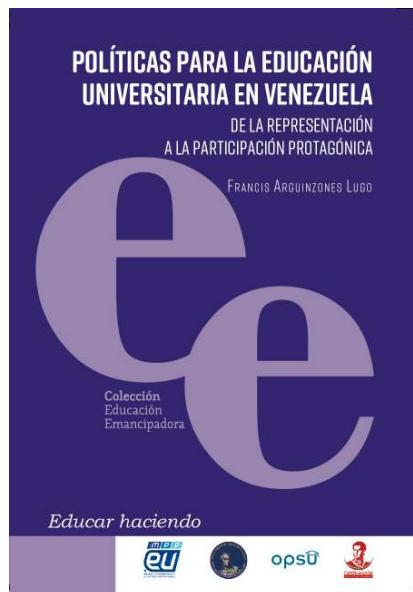
Foucault, M. (1992). **Microfísica del Poder.** España: Ediciones La Piqueta

Foucault, M. (2005). **El Orden del Discurso.** Buenos Aires. Fábula TusQuets

Tünnermann Bernheim, C. (2008). **La Reforma de Córdoba Viente fecundo de la transformación universitaria.** Managua, abril de 2008. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/03tunn.pdf>

Van Dijk, T. (2008). **Semántica del discurso e ideología.** Artículo traducido. Discurso y Sociedad. Vol. 2(1) 2008, 201-261. Disponible en: <http://www.dissoc.org/ediciones/v02n01/DS2%281%29Van%20Dijk.pdf>.

RESEÑA BIBLIOGRÁFICA



Políticas para la Educación Superior en Venezuela. De la Representación a la Participación Protagónica.
Francis Arquinzones Lugo. Ediciones de la Universidad Bolivariana de Venezuela. OPSU y EU. Colección Educación Emancipadora.

Francis Arquinzonez Lugo, analiza en este libro, mediante el método comparativo, y bajo las orientaciones de las Cartas Magnas de 1961 y 1999, las políticas públicas para la educación superior en Venezuela en términos de sus ejecutorias, alcances y limitaciones durante los tres últimos períodos presidenciales, (1989-2008). La investigación aborda el tema desde el contexto histórico de la Venezuela del siglo XX hasta los primeros ocho años del siglo XXI. Hace énfasis en la segunda mitad del siglo XX, período histórico marcado por la democracia representativa, caracterizado por el afianzamiento de la dependencia petrolera, arraigo de la cultura rentística, de la colonización del imaginario y la exclusión de la mayoría de la población venezolana del ejercicio de sus derechos fundamentales, educación, salud, recreación, trabajo, vivienda; cuya cruel realidad, ante el advenimiento de la llamada “crisis de la deuda” y su expresión en las condiciones de vida de la población, generó despertares de conciencias y explosiones sociales que como el Caracazo/Guarenazo tuvo como resultado la intervención desmedida del aparato represivo del Estado con la consecuencia de muertos, heridos y desaparecidos, cuyo número sigue siendo incalculable, hecho ocurrido durante el segundo período de Carlos Andrés Pérez, justamente uno de los seleccionados por la autora para realizar el análisis comparativo de las políticas públicas en educación superior. En el mismo período, el 4 de febrero de 1992, se produjo la rebelión cívico-militar que, entre otros, tuvo como protagonista al comandante Hugo Chávez Frías. Aún cuando el movimiento –“por ahora”- no alcanzó sus objetivos inmediatos, contribuyó a mantener viva, en el imaginario de la población venezolana, la esperanza de un cambio político que impulsara transformaciones sustanciales en las condiciones de vida de las

mayorías sociales. Este cambio se inició en 1999, después de que gran parte del pueblo de Venezuela eligió libre y democráticamente a Hugo Chávez Frías como Presidente, conformó la Asamblea Constituyente y aprobó una nueva Constitución. Este período es comparado por la autora, en sus aspectos sustanciales, con los dos períodos presidenciales anteriores y, muy especialmente, con relación a las políticas públicas en educación superior.

El estudio, como bien lo expresa la profesora Arquinzones, devela los alcances y limitaciones de las políticas públicas en educación superior formuladas e implementadas por los últimos tres gobiernos nacionales, en el contexto comparado entre la democracia representativa y la democracia participativa y protagónica. En tal sentido, y precisamente por tratarse de un análisis que toma en consideración los distintos planos de la realidad social, se reflexiona sobre las características más relevantes de los dos tipos de democracia que se han puesto en funcionamiento en Venezuela a partir del año 1958 y, en esa realidad, se comparan las políticas públicas para la educación y la educación superior. Para ello se cotejan los textos referidos a la educación en las Constituciones de 1961 y 1999, mostrando sus semejanzas y diferencias.. De esta comparación, la profesora Arquinzones destaca que la Carta Magna de 1999, en lo que se refiere a las relaciones entre educación y democracia, abre espacios para la democratización, tanto al interior de las instituciones, como en su expansión y obliga a la creación de condiciones para que todos y todas puedan ejercer el derecho constitucional. De esta manera se muestra, con respecto a la educación, una de las principales y sustanciales diferencias entre ambos tipos de democracias. Para analizar las políticas para la educación superior y sus resultados, se recurre a los planes de gobierno de los períodos presidenciales de Pérez, Caldera y Chávez, así como a las Memorias y Cuentas de los Ministros de Educación de los años considerados y, mediante cuadros comparativos, se exponen las políticas y sus resultados, observándose coincidencias en las estrategias políticas expresadas en los Planes Nacionales, las cuales orientan la educación hacia la democratización, diversificación, modernización, regionalización/municipalización y universalización. La diferencia se observa en la ejecución y logros, donde se evidencia claramente la profunda separación entre el discurso y la acción en el caso de los períodos de Pérez y Caldera, no siendo así durante los ocho años analizados del gobierno de Hugo Chávez, lo que no significa que este período esté exento de controversias, de las cuales la autora destaca: a) elección-designación de autoridades universitarias: límites del proceso participativo protagónico; b) cantidad-calidad; c) cambio-resistencia al cambio; d) valores-acciones. Estas

controversias se constituyen en retos que gobierno, instituciones de educación universitaria y sociedad deben enfrentar y resolver a fin de alcanzar el objetivo de una sociedad realmente democrática y donde prevalezca la justicia social y la paz.

La comparación de las políticas, sus alcances y limitaciones, así como los objetivos logrados y la articulación entre unas y otros con los principios constitucionales y las concepciones de la democracia durante los períodos gubernamentales analizados, permite evidenciar, como lo señala la autora, que uno de los mayores logros alcanzados es el **rescate del carácter público de la educación** y el **rescate del papel del Estado en su orientación, conducción, control y evaluación de todo el sistema educativo**, haciéndose realidad el principio del Estado Docente contenido en la Constitución de 1999 y en la Ley Orgánica de Educación del año 2009.

El estudio, además de señalar los logros alcanzados en los ocho años en cuanto a inclusión, municipalización de la educación universitaria, creación de instituciones, orientación desde el órgano rector de las transformaciones en los diseños, organizaciones y desarrollo de currícula, atención a los y las estudiantes, entre otros, reconoce que las transformaciones cualitativas requeridas tales como: *calidad (entendida como formación integral, atención al desempeño estudiantil, maneras de asumir los procesos formativos, la creación intelectual y la interrelación con las comunidades, en sentido amplio, para sólo nombrar algunas) aún están en la fase inicial, y agrega, se entiende que dichas transformaciones implican cambios en los modos de pensar y actuar, y estos cambios sólo comienzan en el ser humano mediante la toma de conciencia de su compromiso con el país y su transformación hacia una sociedad donde no impere la explotación del hombre por el hombre*. En este sentido, Arquinzones además de señalar las controversias a las que ya hicimos referencia, finaliza el trabajo destacando algunos **retos** para el gobierno, las instituciones universitarias y la sociedad venezolana.

Nuestra invitación es a leer este libro y entenderlo como un valioso aporte para ampliar los conocimientos sobre políticas públicas referidas a la educación y, muy especialmente, como un esfuerzo de aplicar el método de la educación comparada en el contexto de la sociedad venezolana, de los tipos de democracia puestos en funcionamiento por los gobiernos guiados por distintas concepciones políticas y en el marco de principios constitucionales también

disímiles. Otro aspecto a considerar es el referido a las transformaciones que se construyen en Venezuela, los aciertos y errores, las contradicciones y el arraigo de valores que, afianzados por la cultura rentística, constituyen frenos a dichas transformaciones. Una sociedad que en los últimos años se ha polarizado, precisamente porque la ampliación de la democracia ha permitido que afloren y se manifiesten las concepciones políticas, sociales y económicas acordes con dos modelos de sociedad. Estas se mantenían latentes en el pueblo venezolano, porque se arraigan en posiciones y concepciones de clases sociales.

El contenido del libro de la profesora Arguinzones puede constituirse en un medio para abrir el debate sobre la educación universitaria, debate necesario para restituir a la institución como espacio público.

Maria Egilda Castellano A

Instrucciones para autores y árbitros

Los artículos recibidos por el Comité Editorial serán sometidos a arbitraje solo si reúne los requisitos señalados más adelante. Una vez recibidas las evaluaciones de los árbitros, si hubiera modificaciones, el autor deberá considerarlas si desea que su trabajo sea publicado. El Comité Editorial podrá realizar modificaciones de forma al trabajo, una vez aprobada su publicación. Los originales no se devuelven.

Normas para las/os autoras/es

Adjunto al artículo se debe presentar una comunicación donde se identifique la sección a la que éste corresponde y donde se exponga una declaratoria con la que se afirme que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros). El autor(a) o autores(as) debe anexar un resumen curricular que no exceda las 65 palabras, y que incluya la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

El autor(a) o autores(as) debe enviar al Comité Editorial de la revista tres (3) versiones impresas del trabajo, así como también una versión digital en formato Word al correo electrónico: dirección.investigacion.decanato@gmail.com. Una de las versiones impresas debe incluir los datos del autor o autores, las dos copias restantes serán anónimas.

En el caso de las reseñas bibliográficas, éstas no deben exceder de tres (3) páginas. Se recomienda encabezarlal con los datos completos de la obra, incluyendo número de páginas, depósito legal e ISBN o ISSN y anexar la imagen de la portada de la publicación reseñada. La fecha de publicación no excederá de un lapso de dos años cuando se trate de idiomas extranjeros y de un año si el documento está en español.

Los otros artículos deberán ajustarse al siguiente formato: título del trabajo, nombre del autor/a o autores, datos de afiliación académica, resumen y palabras claves, *abstract* y *keywords*, desarrollo del cuerpo del texto, referencias bibliográficas, de acuerdo a lo siguiente:

- La extensión del trabajo puede variar entre 11 a 20 páginas tamaño carta, a espacio sencillo, en letra Arial o Times New Roman, a 12 puntos.
- El encabezamiento del artículo debe incluir un título apropiado (en mayúsculas sostenidas y negrita), acompañado por su traducción al inglés (colocado

entre paréntesis), así como también el nombre del autor/a o autores, la dirección electrónica del autor principal, el instituto o universidad al que pertenece(n) y la línea de investigación en la que se inscribe el trabajo.

- El artículo estará precedido por un resumen de 10 a 20 líneas (máximo 300 palabras) donde se sintetice el objetivo, el propósito del trabajo, la línea de investigación en la que se inscribe (si procede), la metodología utilizada, el desarrollo, la proposición o tesis novedosa que tiene el autor y/o las conclusiones más relevantes, así como de 3 palabras clave al final del resumen. De lo anterior debe presentarse una versión en inglés (abstract y keywords).

- El cuerpo del trabajo debe constar de tres partes: introducción, desarrollo o estudio y conclusiones o reflexiones finales. En la redacción del mismo, así como en la elaboración de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

De acuerdo a lo que establecen las normas APA, los títulos deben escribirse en letras mayúsculas tipo normal, resaltados en negritas. Los subtítulos (nivel 1) han de escribirse en letra normal, negrita y con mayúscula en la primera letra de todas las palabras, excepto en los artículos, conjunciones y preposiciones. Los subtítulos de nivel 2, han de escribirse igual que el anterior, con la diferencia del uso de la letra itálica (o del subrayado en su lugar).

- La construcción de párrafos debe ajustarse a un mínimo de cinco (5) líneas y máximo de 12 líneas.
- Las citas textuales de menos de 40 palabras, se incorporan en el texto entre comillas, por ejemplo:
- La identidad propia y las de los demás son fenómenos lingüísticos, basados en reconstrucciones e interpretaciones, lo cual lleva a reconocer que “...los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (Echeverría, 1996:35).
- Las citas de 40 o más palabras se colocan en bloque, sin sangría, a espacio sencillo, sin comillas y deben separarse del párrafo anterior y del posterior por dos (2) espacios, ejemplo:

Como bien lo planteo Khun (1996) en su conocida obra, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*:

Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigación, que le es propio, de una manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (p. 176)

- La ubicación del número de página puede ir al final de la cita o al inicio, depende de la redacción del encabezado. Asimismo, al finalizar la cita, el punto va después del paréntesis. Ejemplo: (Martínez, M., 1993:15).
- En citas de tres (3) o más autores, la primera vez se deben nombrar todos. Después, sólo el apellido de quien aparezca de primero en el orden de autoría, seguido de cualquiera de estas expresiones: “et al., “y cols” o “y otros”, seguido del año de la publicación.
- Todas las citas mencionadas en el artículo deberán aparecer en la lista de referencias bibliográficas.
- Los cuadros, tablas, figuras y gráficos deben enumerarse en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 3 o Tabla 4, Figura 3 o Gráfico 4; se puede remitir a éstos utilizando paréntesis, por ejemplo: (Ver cuadro 2).
- La identificación de cuadros y tablas (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. Después se escribe el título en letras itálicas o cursivas iniciando todas las líneas al margen izquierdo. En la parte inferior del cuadro se debe escribir la palabra (*Nota.*) en itálica seguida de un punto para luego indicar la fuente donde se obtuvo la información, ejemplo: *Nota.* Datos tomados de González (1999).
- La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras itálicas o cursivas. Después en letra negrita normal se coloca el

título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información, todo a espacio sencillo. Ejemplo:

Gráfico 1. Representaciones sociales del grupo. Tomado de Pérez, K. y otros (2011)

- Las notas del autor serán incluidas al final del artículo, antes de las Referencias Bibliográficas, y deberán ser numeradas secuencialmente usando números arábigos (no utilizar pie de página).
- La lista de referencias bibliográficas se trascibirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha, por orden alfabético del apellido. Se utilizará la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas o negritas), lugar de edición y editorial. Cuando el documento citado es una traducción, se debe indicar el traductor y el año de la primera edición. Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), año de la publicación y número de la publicación (entre paréntesis) y páginas. Se incluye al final la dirección electrónica completa del artículo en caso de ser una publicación electrónica. Para ilustrar, a continuación se presentan algunos ejemplos:

Material impreso

Libro con un solo autor

Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica.

Libro con un editor

Alonso, M. (Ed.), (1995). *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones. Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de un autor en un libro editado

Péfaur, J. (1995). *Biodiversidad de los vertebrados de los Andes de Venezuela*. En M. Alonso (Ed.), *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiver-

sidad neotropical y la amenaza de las extinciones (pp. 15-46). Mérida: Universidad de Los Andes.

Artículo de revista

Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. (2006). *La prueba de aptitud académica: una visión de la sub-prueba de comprensión lectora*. Revista Investigación y Postgrado. Volumen 21(2), pp. 143-176.

Tesis académica

Parra, P. (2003). *Programa de formación para el desarrollo del pensamiento crítico*. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.

Material electrónico

World wide web y textos electrónicos

González, E. (2003). *Educación para la biodiversidad. Agua y desarrollo sustentable*. Consultado el día 22 de septiembre de 2005 de la Worl Wide Web: <http://www.aguaydesarrollosustentable.com/>.

Fundación CIMDER (2000). *Convivencia democrática en la escuela*. Cali, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cimder.org.co/democracia.html> . Consulta: 2003, mayo 15.

Artículos

De Puelles, M. (1997). *Micropolítica en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación. [Revista en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie15a00.htm> [sep-dic,15]. Consulta: 2003, marzo 27.

Instrucciones para árbitros

Al recibir los artículos, el Comité Editorial debe verificar que el tema abordado corresponda a los tópicos de la revista y constatar que tenga la extensión y el formato exigidos. En caso de no cumplir con estos requisitos tendrá que notificar a los autores sobre la situación, indicándoles si deben adaptarlo a las condiciones especificadas o sugerir su envío a otra revista, según el caso.

Si el trabajo cumple con las normas ya mencionadas, se notifica a los autores la recepción del manuscrito al tiempo que se envía a dos árbitros anónimos (se utiliza el sistema de doble ciego), para su evaluación. Los árbitros seleccionados revisan en detalle todos los aspectos relativos a la forma y el fondo de los artículos, bajo los criterios contenidos en el instrumento de evaluación de artículos, ensayos y publicaciones científicas. Culminado este proceso, los árbitros devuelven el manuscrito con la correspondiente instrumento de evaluación a los editores. De este arbitraje puede resultar uno de los siguientes dictámenes:

i) Aprobado sin cambios: de resultar este dictamen, el artículo se envía directamente a las instancias correspondientes para su publicación.

ii) Aprobado con sugerencias: este dictamen resulta cuando en el artículo es necesario hacer correcciones de contenido. Aunque sean pocas, el manuscrito se devuelve a los autores, quienes deberán modificarlo atendiendo a las recomendaciones de los árbitros. Una vez hechas las correcciones los autores deberán remitir los manuscritos modificados a los editores, quienes se cerciorarán de que se corresponda con las observaciones recibidas del arbitraje. Si es así, se procede de inmediato a las instancias correspondientes para su publicación.

iii) Rechazado: en este caso se notifica inmediatamente al autor o autores sobre el resultado del arbitraje, indicándole(s) expresamente la necesidad de rehacer el manuscrito. Luego de esto, podrán reenviarlo a los editores, en cuyo caso es sometido a un nuevo arbitraje.

Al remitir artículos a los árbitros seleccionados se esperará por su dictamen durante un mes, si al término de éste no se obtiene respuesta, será enviado nuevamente al arbitraje con otros especialistas. El arbitraje se basará tanto en la forma como en el contenido de los trabajos, en vinculación directa con los siguientes aspectos:

- Pertinencia del tema en relación con contextos y tiempo específicos.
- Aportes al área de estudio.
- Correspondencia con las normas establecidas para los autores.
- Claridad en el planteamiento y objetivo central.
- Fundamentación de los supuestos.
- Nivel de elaboración teórica y metodología.
- Apoyo empírico, bibliográfico y/o fuentes primarias.

- Correspondencia entre el problema y el método de investigación.
- Relevancia y sustentación de la tesis propuesta y/o conclusiones.
- Aspectos relevantes en el corpus del trabajo, en caso contrario precisión de las ambigüedades, puntos repetidos y otros.
- Consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados. Uso apropiado del lenguaje.
- Ubicación de errores gramaticales (sintaxis u ortografía).

Favor dirigir la correspondencia a:

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Decanato de Educación Avanzada, Quinta Portofino, calle 2 con 2da. Transversal, Campo Alegre, Chacao. Caracas.
Teléfonos: (0212) 265.3023 - 266.6155 - 267.6786 - fax: 267.4033
Correos electrónicos: dirección.investigacion.decanato@gmail.com,
revistaeych@gmail.com

Revista Educación y Ciencias Humanas

La presente publicación se terminó de editar
en la Unidad de Publicaciones del Decanato de Educación Avanzada
de la UNESR

Caracas, en el mes de octubre de 2019

“Toca a los maestros hacer conocer a los niños el valor del trabajo, para que sepan apreciar el valor de las cosas”.

Simón Rodríguez



Decanato de Educación Avanzada

Urb. Campo Alegre, 2^{da}. Calle con 2^{da}. Transversal, Quinta Portofino, Chacao.

Caracas - Venezuela

Teléfonos: (+58) 212 266-6155 / 265-3023 / 267-6786

Correo electrónico: revistaeych@gmail.com

Twitter & Instagram: [@reducienciashum](https://www.instagram.com/reducienciashum)



Gobierno Bolivariano
de Venezuela

Ministerio del Poder Popular
para la Educación Universitaria

Universidad Nacional Experimental
Simón Rodríguez