

Vestigium

Revista científica de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre
"Clodosbaldo Russián".



ISSN: En trámite

Vol. 2, N° 2. julio - diciembre 2022



Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “Clodosbaldo Russián”

Vestigium

*Revista científica de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre
“Clodosbaldo Russián”*

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

MSc. Enry Gómez
Rector

Dr. Antonio Curcu
Vicerrector Académico

MSc. Carlos Pérez
Vicerrector Territorial

MSc. Jesús Blanco
Secretario

Dra. Ediyelly González
Coordinación de Creación Intelectual y Desarrollo Socio Productivo

Diseño, composición y transcripción: Nilda Monsalve (UPTOSCR)

Corrección y estilo: Lcdo. Marcos Rodríguez (UPTOSCR)

Portada: Sección de Biblioteca de la UPTOSCR, área de jardines.

Vestigium, es una publicación científica de carácter semestral, orientada a promover la divulgación y discusión de las investigaciones realizadas en Venezuela, dentro de las Ciencias y la Tecnología. Con el fin de comunicar resultados y avances en torno a la investigación que se produce en las distintas áreas temáticas de esta publicación.



@revistavestigi1



Vestigium

Revista Científica de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián”
ScientificJournal of Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián”

Vestigium, es una publicación científica arbitrada y multidisciplinaria, creada con el objetivo de promover la investigación del personal adscrito a la Universidad, así como de los investigadores adscritos a otros Organismos, tanto a nivel nacional como internacional.

Los artículos publicados en Vestigium, son admitidos previamente por el Comité Editorial y luego revisados por dos árbitros, bajo el sistema “doble ciego”.

Para toda la correspondencia, envío de manuscritos, y otros propósitos, puede utilizar los siguientes contactos:

Correos electrónicos: vestigium@uptos.edu.ve y revista.vestigium.uptos@gmail.com

Dirección postal: Revista Vestigium Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián” Km.4 Carretera Cumaná – Cumanacoa Cumaná, estado Sucre Venezuela.

Fax: +58 293 4672150

© 2021 Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián”.

Vestigium publica artículos, ensayos, reseñas bibliográficas, entrevistas y comunicaciones originales, con interés para el desarrollo regional en las siguientes áreas:

- Humanidades y Educación.
- Ciencias Básicas (Física, Biología, Química y Matemática).
- Ingeniería (Procesos Químicos, Higiene y Seguridad Laboral, Instrumentación y Control, Electricidad,
- Electrónica, Electricidad, Ingeniería Mecánica, Informática, Ingeniería Naval, Seguridad Alimentaria, Agroalimentación)
- Ambiente y Conservación.
- Ciencias sociales y Económicas
- Ciencias de la Salud.



Vestigium

Revista Científica de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián”
ScientificJournal of Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián”

Comité Editorial

Editor General: Dr. José Acosta.

Asistente del Editor: Nilda Monsalve.

Supervisores académicos en Ciencias Básicas y Desarrollo: Dra. Iliana Jiménez – Dr. Henry Ramírez.

Supervisora Académica en Humanidades y Ciencias Sociales: Dra. Isaura Montaña.

Supervisores Académicos en Ingeniería y Ciencias Aplicadas Dra. Ediyelly González – MSc.
JenryBalebona.

Supervisores de Diseño y Arte Final: Lcdo. Marcos Rodríguez – MSc. Rafael Marín.

Consejo Editorial

Dra. Adriana Gamboa (UPTOSCR)

Lcdo. Enrique Ortiz (FUNDACITE)

Dra. Blanca Gazcue (UDO-Sucre)

PhD. Enrique Pino (INYCIA) - Portugal

MSc. PiedyAgamez (INYCIA) - Portugal

Dra. Damaris Zerpa (UDO-Sucre)

Dra. Ivón Benítez (Universidad Tecnológica de La Habana José Antonio Echeverría) - Cuba

PhD. Renier Esquivel (Universidad Técnica de Manabí) - Ecuador

Dr. Alfredo Castro (UDO-Sucre - Representante ONCTI Sucre)

Dr. Antonio Curcu (UDO-Sucre)



Vestigium

ISSN EN TRÁMITES CONTENIDO DEL VOLUMEN 2, Nº 2. (CONTENTS OF VOLUME 2, Nº 2.)

Cartadel Editor
(Editor's Letter)
Dr. José Acosta

6-7

Artículos de investigación (Researchpapers)

Formación-transhumanización: hacia una ontopedagogía de la interculturalidad.
(Training-transhumanization: towards an ontopedagogy of interculturality)
Luis Tovar.

8-23

La escuela como acontecer de vida: hacia una pedagogía de la interculturalidad.
(School as an event life: towards a pedagogy of interculturality)
Raúl M. Arcia M.

24-33

Eco-saberes e Interculturalidad una posibilidad desde la Educación para una nueva perspectiva Eco-planetaria.
(Eco-knowledge and Interculturality a possibility from Education for a new Eco-planetary perspective)
Fernán Rodríguez.

34-45

Rostridad y subjetivación: el rostro de la interculturalidad latinoamericana.
(Rostrity and Subjectivation: the face o Latin American interculturality)
Bertha Barrera

46-58

La etnomatemática desde una perspectiva intercultural.
(The etnomathematic from an intercultural perspective)
Pedro José López.

59-68

Entrevista (interview)

Ing. Osmicar Vallenilla: promover los productos locales es una forma de fortalecer nuestra cultura alimentaria.
(promoting local products is a way of strengthening our food culture)

69-76

Notas de interés.
(Interest notes)

77-78



Vestigium

Revista Científica de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián”
Scientific Journal of Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre “ClodosbaldoRussián”

Agradecimientos.

El Comité editorial de la revista Vestigium, reconoce y agradece a los especialistas que colaboraron con esta publicación en calidad de árbitros.

- Dr. Antonio Curcu.
- Dra. Olivia Martínez.
- Dra. Isaura Montaña.
- Dr. Jesús Cubillán.
- Dra. Nadima Salmasi.
- Dra. Adriana Gamoba.
- Dra. Núblide Martínez.
- Dr. Osvaldo Romero.
- Dra. Dorina López.
- Dra. Eukaris de Abreu.
- Dra. Ediyelly González.

Muchas gracias por su apoyo.

Dr. José Acosta

Editor en Jefe de la Revista Vestigium

La dinámica del tiempo presente mueve a las ciencias para estar al frente de los grandes desafíos del desarrollo de las regiones, dado que tienen mucho que aportar en la lucha para erradicar la pobreza y la desigualdad social; así mismo, han de contribuir con la formación de ciudadanos integrales que sean capaces de enfrentar tales desafíos. Es por ello que la investigación debe apoyar iniciativas de innovación tecnológica y creación intelectual, para lograr responder a las necesidades del entorno.

Los investigadores, en aras de aportar a la idea precedente, se enfrentan a dificultades que van siendo superadas por su experiencia y constancia, de esta forma logran cosechar los frutos de su esfuerzo.

La visión de una nueva ciencia, desde donde cosechar los frutos de las investigaciones, apunta hacia otras formas de abordar los procesos de producción de conocimiento, hacia un giro de los recursos cognitivos que harían posible un conocimiento compartido. Ello compromete un conjunto de presupuestos que están localizados en el ámbito de las representaciones cognitivas, es decir, en el núcleo de otro modo de pensar. También supone modos de encarar los propios procesos de investigación. Allí la nueva ciencia entraña requerimientos de método, contenidos sustantivos en nociones, categorías y conceptos, criterios de consistencia particulares.

Para *Vestigium* la ciencia que ha de emerger, y por la cual quiere tributar, es posible porque las exigencias de la complejidad de los procesos reales están demandando otro tipo de abordaje epistémico. Esto no llega de suyo por algún automatismo de categorías universales. Al contrario, representa un reto que es asumido sin aseverar nada de antemano. Los desarrollos que se hacen palpables hoy, después de varias décadas de debates, de búsquedas, de experimentaciones, son el pivote desde el cual puede hablarse con cierta propiedad de una nueva ciencia al servicio de la humanidad.

Pensar en una nueva ciencia es pensar en un horizonte cognitivo que pone en movimiento sus propios pilares teóricos, sus propias exigencias de método, su base



tecno-instrumental y sus criterios de consistencia. Forma parte de la caja de herramientas con la que se desenvuelve el investigador en el tiempo presente.

Una nueva ciencia, en el contexto latinoamericano y caribeño, ha de tener una influencia directa en el campo de la formación. En este ámbito la ciencia tradicional, sustentada en la lógica disciplinaria, se ha alojado desde hace siglos afianzando su panorama de disciplinas en una organización educativa que no es inocente. Gran parte del sistema educativo está diseñado con avenencia al discurso disciplinario del cientificismo; el desarme de esta concepción es una condición necesaria para transitar hacia una ciencia soportada en perspectivas emergentes y que esté al servicio de las necesidades de la región.

El desafío que se avizora en el por venir, para *Vestigium*, es un cambio cualitativo en el terreno de los modos de producción de conocimiento, de la formación y la investigación. Sin dicho cambio, no habría forma de impulsar las transformaciones que repercutan, de manera pertinente y relevante, en la gestión del conocimiento así como en las políticas públicas de ciencia y tecnología.

Estimadas y estimados investigadores, innovadores, tecnólogos, académicos, reciban nuevamente nuestra invitación a leer y socializar el Vol. 2 No. 2 de *Vestigium*, para comprender e interpretar nuevos saberes. La intención es continuar avivando las utopías para construir puentes entre el conocimiento, el saber, la historia del ser humano, del planeta, que acarreen el rescate del *vitae*, de la vida, requisito imprescindible para la consolidación de una nueva ciencia, de un nuevo tipo de humanismo.

Dr. José Acosta
Editor



Abstract

This investigation is related with a possible relation between formation-transhumanization to describe an intercultural ontopedagogy ethic-vitalista, reinterpreted as a transcomplex instance. The purpose of this investigation is to reflect about the relation between formation and transhumanization, as ontoepistemic defiance to a new intercultural antopedagogy. The study's object was approached through the qualitative investigation, it has interpretative-compressive character, joined with critical hermeneutics of Gadamer joining the intertextual transversalization of discourses that intersubjectively that proiversalization of discourses that intersubjectively that propiciated the analysis and interpretation of reticule categorials. As results, we can affirm that the critics to the humanism have surged transhumanism but it doesn't carry to establish an idea of superation, but another perspective to reflect about human in order to interrogate and to consider a critical scrutiny its sense to the problematic the ethic implication, and in this case, precise the defiances of formation and transhumanization. The final proposal points to a new ontology intercultural pedagogy, from generate contributes from a resignification of formation's sense of human being in the present critical condition civilizational of its historicity.

Key Words: training, transhumanization, ontopedagogy, interculturality.

Resumen

En esta propuesta se abordó la relación posible entre formación-transhumanización a fin de esbozar una ontopedagogía intercultural ético-vitalista, reinterpretada como una instancia transcompleja. Se plantea como propósito, reflexionar acerca de la vinculación formación y transhumanización, como desafío ontoepistémico para una nueva ontopedagogía intercultural. El objeto de estudio fue abordado a través de una investigación cualitativa, de carácter interpretativo-comprensivo, sustentada en la hermenéutica crítica gadameriana, articulando la transversalización intertextual de discursos intersubjetivos que proporcionaron el análisis y la interpelación de retículas categoriales. Como resultado, podemos afirmar que de las críticas a los humanismos ha surgido el transhumanismo, pero esto no nos conduce necesariamente a establecer una idea de superación, sino otra perspectiva para reflexionar sobre lo humano, de interpelar y someter a escrutinio crítico su sentido de problematizar las implicaciones éticas, y en este caso, de precisar los desafíos de formación y transhumanización. La propuesta final apunta hacia una nueva ontología pedagógica intercultural, todo esto supuso generar aportes que resignifique el sentido de formación de lo humano de la actual condición crítica en su historicidad.

Palabras Clave: formación, transhumanización, ontopedagogía, interculturalidad.

Formación-transhumanización: hacia una ontopedagogía de la interculturalidad

(Training-transhumanization: towards an
ontopedagogy of interculturality)

Luis, Tovar

Universidad de Oriente Núcleo de Sucre
Coordinación de Postgrado Doctorado en Educación
luisangeltovar66@gmail.com

Introducción

Para que se constituyan simbólicamente las nociones, saberes y sensibilidades desde lo ontológico, la creatividad deviene fundamentos epistémicos para la transversalidad de diferentes niveles de la realidad, vinculadas con la atención de algunos tópicos de la formación del sujeto y su transhumanización, en tres direcciones principales: una primera de corte filosófico referido a los metarrelatos sobre la formación, la transhumanización en vínculo con la interculturalidad pedagógica; una segunda relacionada con las perspectivas que ofrecen los filósofos del pensamiento pedagógico o la filosofía de las ideas pedagógicas hacia una nueva ontopedagogía intercultural por venir para la formación del sujeto otro; y un tercer punto, dedicado al esfuerzo hermenéutico de construcción escritural en claves propositivas, derivadas de la compleja trama de ideas discursivas de la interculturalidad.

Aproximación inicial a la problemática de partida

En el clima cultural actual muchos connotados filósofos contemporáneos plantean de forma reiterada la necesidad de revitalizar y redefinir los discursos, concepciones, teorías y filosofías desde las cuales se ha venido concibiendo al ser humano, apuntando hacia nuevas prácticas, modelos, constructos y enfoques asociados al impacto transformador de la incesante tecnocultura actual. Los ejes principales de estos cambios atraviesan un saber intercultural-transdisciplinario-transcomplejo, afectivo-cognitivo, inteligible-sensible, espiritual-transcendental, entre otros, que trastocan el sentido epistémico moderno de la ontología y la subjetividad humana.

Para autores como: Nicolescu (1996), Maritain (1986), Morín (2000), Nietzsche (1979), Foucault (2000), Maturana (1996), entre otros, los retos que debe enfrentar el sujeto en formación y la interculturalidad pedagógica en la actualidad, (en un escenario tecnocultural que transfigura cotidianamente la vida humana), se encuentran las tendencias emergentes de humanización. La transhumanización viene a resituar el debate filosófico del ser humano en espacios fronterizos de existencia, en umbrales de realidad que reconfiguran el incesante “más allá” de la subjetividad, de un pensamiento que traspasa otras dimensiones materiales y semióticas, en una mutación de las relaciones con un entorno y aún de la misma corporalidad.

La concepción onto-epistémica moderna, secularizante del hombre y su cultura, y configurada por el binomio cuerpo-mente, ha sido traspasada por mediaciones simbólicas y tecnoculturales que han abierto nuevos territorios reflexivos acerca de las dimensiones complejas de la condición humana. La pregunta ¿Qué es el hombre? pasa por las tensiones entre la comprensión del misterio de su naturaleza y quienes apuestan por una concepción libre de toda búsqueda esencialista. Tanto las ontologías positivistas como las metafísicas del ser, han desembocado en la perplejidad de una realidad humana irreducible a los parámetros causalistas y simplificadores. Esta complejidad ha tenido una inevitable implicación formativa, pedagógica e intercultural, en tanto lo humano es siempre la reflexión epicentral de este desafío.

La humanización corre parejo con la formación y la interculturalidad pedagógica en tanto ya sabemos que el ser humano no es siempre lo que debería ser (Hegel) sino que está obligado a optar, a decidir, a elegir, a luchar por el sentido de su existencia, y en esas opciones y elecciones se juega la vida. El ser humano está llamado culturalmente así, a darse una forma, un modo de ser y de estar en su mundo, un ser que está destinado a formarse, a través de ese proceso fundamental, cultural y social que se ha llamado

educación. Por algo dice Savater (2007) que: “antropológicamente nacemos humanos, pero eso no basta; es necesario llegar a serlo en el concierto cultural, donde hacemos el grado de humanidad” (p. 22).

En este sentido, aunque ese “grado” y ese “concierto cultural”, están hoy precisamente sacudidos por las calamidades de una crisis humana y civilizatoria, por las decadencias, incertidumbres y complejidades que agitan la realidad global y ecoplanetaria, es también en el “desconcierto” donde el ser humano es desafiado paradójicamente a interpelarse, sacudir sus inercias, repensarse de una manera profunda. Se trata de reinterpretar sus propias contradicciones y potencialidades, intuyendo horizontes inéditos, reflexionando sobre los artificios con los cuales transforma su propia condición, y rehaciendo sin tregua la resignificación de sus expectativas e imaginarios de vida insatisfechos.

En este contexto reflexivo, ciertas concepciones del transhumanismo han surgido influenciada por el pensamiento intercultural transdisciplinario en los que se advierte un modo ontoepistémico de hacer rupturas con la racionalidad reduccionista del pensamiento y del conocimiento. En todo caso, es evidente que nada de esta reflexión se resuelve con la etimología del prefijo “trans” que acompaña estas concepciones y constataciones. Lo que sí es importante en esta problematización, es advertir que, desde la multiculturalidad de lo transhumano, ya no cabe aquella forma de pensamiento educativo y formativo habitual que tiende a definir lo humano como un componente, un área, una parte del ensamblaje del ser, y de allí las típicas expresiones pedagógicas o curriculares de pretender tratar “el lado” humano de la formación, “el lado” humano de la persona, “el lado” humano de la ciencia, y así consecutivamente. Incluso, como reduccionismo disciplinar, ya no cabrían los abordajes psicopedagógicos habituales del desarrollo humano. Hay en esto, una complejidad intercultural, ecosistémica y multidimensional que supera las estrecheces de las terapias grupales de desarrollo humano. Ya resuena aquí la antigua frase de Terencio: “todo lo humano me concierne, nada de lo humano me es ajeno”. Por tanto, como tránsito reflexivo, como trayecto complejo de ida y vuelta, como pasajes transversales que se cortan entre sí, lo transhumano y lo humano se cointerpretan críticamente en el complejo abordaje de lo cultural, educativo y formativo.

Otro aspecto importante de lo transhumano en la formación, sería interpelar las formas cómo el ser humano en un mundo pluricultural, resistiendo la violencia expropiadora de sus derechos vitales, las maneras que lo degradan a objeto, a recurso de explotación, a pieza de engranaje de un sistema, a recurso instrumental de una aplicación, a objeto prescindible de la estadística biopolítica de un sistema, soportando incluso a ser objeto de unas formas de intervención pedagógica multicultural que le son ajenas

a su libertad, puede convertirse en sujeto relacional de su humanidad. Y es esta perspectiva la que nos conduce al eje articulador transhumanización-subjetividad-humanidad.

En la perspectiva crítico-reflexiva del transhumanismo y la interculturalidad, es necesario proveernos de ciertas claves de interpretación que estarían abiertas o solapadas en estas constataciones anteriores. Además, en el vínculo problemático deshumanización-desubjetivación, estarían también los forcejeos y desafíos por interpelar las formas cómo el poder cultural subvierte, manipula, controla, impone y seduce. Desde un sedante hasta un sofisticado implante, la deshumanización y desubjetivación no están separadas de las maneras como el poder argumenta, convence y controla desde relaciones de fuerzas asimétricas, despóticas y hegemónicas. Por supuesto, tampoco hay en esto un fatalismo resignado que impida a la subjetividad discernir y resignificar opciones de un sentido humano liberador y relacional con los otros. En este contexto, la formación y la transhumanización se constituyen en permanente espacios de posibilidades reflexivas de interculturalidad intersubjetiva ontoepedagógicas de subjetivación.

Es de especial interés, desde el punto de vista ontológico, resaltar la interculturalidad pedagógica como cualidad humana de la subjetividad, lo cual se expresa en el reconocimiento del hombre y de la mujer como seres sociales. Es decir, la humanidad de los otros también nos contagia y nos impregna, permitiendo al sujeto recibir influencias, interpelaciones y motivaciones para construir su conocimiento, en aras de comprender juntos la realidad o cualquier fenómeno desde una “distinción, no una disyunción”. Además, desde lo transcomplejo, la interculturalidad pedagógica sería una manera articulada de abordar la realidad cultural de forma no aislada ni fragmentada, que se distingue de las formas de un conocimiento reductor, porque sin negar los conflictos, transversa otros tipos de relación, de explicación, de representación o significación de la existencia, articula campos de saberes diversos como lo son la ciencia, la educación, la religión e inclusive el arte, permitiendo así captar *la globalidad de la vida*.

La pedagogía es una creación intercultural del ser humano como sujeto complejo que a través de la historia hecho posible el desarrollo de la vida planetaria de la subjetividad, por su formación se ha vinculado y transformado con su mundo. De esta manera, para De Sousa (2019) el campo pedagógico: “Tendrá, en definitiva, que crear espacios pedagógicos para el multiculturalismo en cuanto modelo emergente de la interculturalidad” (p. 48). La pedagogía, entendida así, articula opciones de realidad y conecta diversos planos epistemológicos y hermenéuticos para resignificar la comprensión de lo humano. Hemos perdido la globalidad de la vida en la reflexión de nuestros problemas. Los lugares de sentido de la educabilidad se mueven entonces en el espacio académico, científico-tecnológico, filosófico, político, axiológico, antropológico, socio-cultural, comunitario y cotidiano. La interculturalidad pedagógica se

constituye también desde la sensibilidad, en las expresiones de un vivir-amar, de un saber-sentir y un hacer-pensar, y todo ello constituye en la *ontopraxis*, el tejido afectivo de lo propiamente humano y onto-pedagógico. En este entramado, se debate el sentido ético-vital de toda transformación y alteridad.

De acuerdo a lo planteado, entre los retos que debe enfrentar el sujeto en formación y su transhumanización, en el escenario tecnocultural actual, se encuentra precisamente el tipo de transformación y metamorfosis motivadas por las tendencias de la subjetividad humana. Para Morín (2020) el mundo occidental suscita: “el delirio eufórico del transhumanismo. Este predice que el hombre accederá a la inmortalidad y controlará todas las cosas mediante la inteligencia artificial” (p, 25). Desde esta perspectiva, no todas las tendencias son éticamente aceptables pues, cada vez más la discusión teórica de la vida planetaria de la humanidad demanda una resignificación del modelo de transhumanismo transicional, evolucionista y sus implicaciones mercantilistas deshumanizadoras.

De este modo, las tendencias de la transhumanización convergen en una problematización que permite discernir opciones de sentido humano liberador en el contexto de una reflexión ético-vital del vínculo formación-transhumanización. Por este motivo, se dirige la atención hacia la reflexión sobre lo que ha sido y es ésta (a través de un proceso constante de resignificación retrospectiva) captando su devenir, encontrándola conectada con la razón técnica, y con un mundo tecnocultural.

Finalmente, la reflexión de la relación *formación-transhumanización*, se orienta a situar a la subjetividad humana, en el plano de una comprensión e interpretación ético-vital, que nos sirva de guía interpeladora y resignificadora de las opciones formativas en juego, para la escuela actual y futura. Este sería el desafío de la interculturalidad pedagógica en la globalidad de la vida. Esto incluye una reflexión articulada sobre las prioridades que deben ser tomadas en cuenta por otra ontología pedagógica para la interpretación de otras voces, en las mediaciones culturales que condicionan la realidad de vida humana actual, en entornos descentrados por emergentes referentes transculturales. En ese sentido, dentro de esta perspectiva de aproximación, los aspectos problemáticos de esta investigación, confluyen en los siguientes núcleos de desarrollo para los retos de la teoría educativa.

1.- En el primero, hay que interpretar y debatir las implicaciones del vínculo complejo *formación-transhumanización*, representando éste el escenario onto-epistémico que envuelve la interpretación del sentido de lo humano, con sus tensiones, rupturas, conflictos, tendencias, simulaciones y posibilidades.

2.- Un segundo núcleo de desarrollo, se haría cargo del vínculo *ontopedagogía-formación-transhumanización* derivando las implicaciones ontológicas y epistemológicas para una ontopedagogía ético-vitalista, no nihilista, que reconocería las formas del poder en los modos de subjetivación y humanización. Ciertamente *raciovitalismo* posmoderno (Maffesoli, 1997) que busca una nueva armonía fundamentada en la globalidad de la vida.

3.- El último, desemboca en una construcción propositiva de aportes teóricos para articular la formación y transhumanización como desafío hacia una nueva ontopedagogía intercultural de lo ético-vital, una exigencia que permita no sólo reinterpretarlos escenarios formativos en la tecnocultura, sino de advertir criterios onto-epistémicos para potenciar el sentido de lo humano en las concepciones educativas y pedagógicas emergentes. Los tres núcleos de desarrollo (unidos a lo anteriormente expresado) sirven de soporte para la investigación que se aborda.

Objetivos de la Investigación

Tomando en consideración toda la problemática descrita, el propósito general de esta investigación es **reflexionar acerca de la vinculación formación y transhumanización, como desafío ontoepistémico para una nueva ontopedagógica intercultural**. En consecuencia, para lograr el propósito de este estudio, se formulan como guía de acción los siguientes objetivos específicos:

- ✓ Interpretar las implicaciones ontoepistémicas del vínculo formación-transhumanización.
- ✓ Debatar acerca de la ontopedagogía e interculturalidad, desde suspensiones, tendencias y posibilidades como articulación transcompleja del sentido de lo humano.
- ✓ Generar aportes teóricos, hacia una concepción ontopedagógica de la interculturalidad, como praxis para la formación y la transhumanización de la subjetividad.

Horizonte Metodológico

El objeto de estudio fue abordado a través de una investigación cualitativa. Sustentada desde el enfoque de la hermenéutica crítica gadameriana. El análisis de discursos intercultural documental de carácter interpretativo-comprensivo en correspondencia con los objetivos de la investigación. Se pretende la unidad y la diversidad en la transversalización de los diferentes planos, ontológico, epistemológico y metodológico. La recolección de la información implicó el análisis y la interpelación de las informaciones vertidas en los textos comentados. La combinación de distintas estrategias produjo como efecto un resultado propio interculturalmente que permitió interpelar las retículas categoriales de esta investigación.

Formación-transhumanización: implicaciones ontoepistémicas para orientar la discusión

El vínculo formación-transhumanización debe representar el rescate del sentido de lo humano del hombre como protagonista de un mundo de vida ético-vitalista, de una cotidianidad cargada por nociones, saberes, sensibilidades y de relaciones interculturales que expresen la creatividad frente a lo real. Este proceso de creación-recreación es el cimiento de la interpretación de la realidad y debería constituir el propósito de una ontopedagogía intercultural de la formación donde el sujeto sea constructor de su propia formación y su transhumanización.

Desde este punto de vista, la perspectiva para plantear la discusión y trabajar las relecturas e interpretaciones ontoepistémicas acerca de la formación y la transhumanización, en buena parte del medio académico, es tratar de poner primeramente la mirada, en la categoría *bildung* (formación cultural y moral) de origen germánico, en el siglo XVIII, reflexionada por Kant y Hegel como cultivo de sí mismo; recreada por Friedrich Nietzsche en *Ecce homo* y en *Zaratustra*, como liberarse de sí mismo. Esto constituye, quizás, la visión más atractiva, filosófica y pedagógicamente hablando, de la formación, por cuanto impacta profundamente el sentido de la existencia y la transformación del ser humano que se despoja de sí mismo para descubrir el quién soy y cómo se llega a ser el que se es. En tal sentido, partimos del principio, de la noción socrática “conócete a ti mismo” refiriéndonos a las ideas filosóficas y universales sobre la *bildung* o la formación y la cultura del sujeto, las cuales fueron planteadas por Gadamer, Foucault, Larrosa y Nietzsche.

Estrictamente hablando, la *bildung* no es por sí misma la representación de la formación, sino una visión decimonónica de carácter múltiple culturales, que tiene sus antecedentes, por ejemplo, en dos términos griegos *areté*, y *paidei* (educación) en el primero, se presenta el conjunto de fuerzas que hacen posible la transformación del ser humano, sintetizadas en la virtud; el segundo, se refiere a la esencia misma del alma. En efecto, como un aporte hacia una construcción interteórica, se traza el desarrollo hermenéutico del discurso intersubjetivo de la visión más general. A partir de la transversalidad “como implicación ontoepistémica” para una formación otra desde dos contextos diferentes, históricamente contiguos: El primero, en relación con un grupo de prácticas del final de la antigüedad, constituidas en griego como *epimelesthai sautou*, “el cuidado de sí”, “la preocupación por sí”, “el sentido preocupado, inquieto por sí”. El segundo es el principio delfico *gnothi sauton*, “conócete a ti mismo”, de la filosofía grecorromana de los dos primeros siglos a.C.

En el contexto cultural actual ocurre cierta especie de recuperación o actualización de la categoría *bildung* en muchas de las investigaciones educativas contemporáneas. Hans Georg Gadamer, por ejemplo, es uno de los filósofos actuales, con saberes originales acerca del tema. En consecuencia, Gadamer, (1999) en su texto *Verdad y método*, da buena cuenta del concepto de formación, no sólo en lo que a la historia de la palabra se refiere, sino de lo que hace posible su profunda dimensión y determinación. En esencia, la noción gadamariana de formación, como *Bildung*, está estrechamente vinculada al concepto de cultura y lo ontológico “y designa en primer lugar, el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (p. 38). Más adelante, indica que la formación como *bildung* “quiere decir que no se trata de cuestiones de procedimiento o de comportamiento sino del ser en cuanto devenido” (p. 38).

Es por eso, para el autor antes citado, (1999): “La formación es un concepto donde se hace más perceptible el cambio espiritual” (p. 38). Dando la idea de ascenso al ser espiritual como un todo, dado estas facultades, el sujeto se permite trascender y entrar en un mundo que se presenta ante él. Para este autor, (1999): “La formación es un modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (p. 38). Siendo ésta una operación intelectual y espiritual, que le permite aprehender de manera consciente y voluntaria los fenómenos.

Por otra parte, Foucault (2000, p.59) asume que el cuidado de sí, se refiere al preocuparse de sí, “conócete a ti mismo”, al señalar que: “El cuidado de sí consiste en el conocimiento de sí. El conocerse a sí mismo se convierte en el objeto de la búsqueda del cuidado de sí”. La formación del sujeto como ser humano, en esta orientación, es un acto único e irrepetible, definido por la realización de las experiencias individuales de sí mismo. Para el mismo autor, citado por Larrosa (2000), la subjetividad es: “el modo en que el sujeto hace la experiencia de sí mismo en un juego de verdad en el que está en relación consigo mismo” (p.288).

Desde estos contextos, no sería descabellado afirmar que la formación del sujeto, debería ser en su ambiente transhumanista desde una nueva visión de ésta, constituyente de representación conceptual resultante que exponga visiones, tensiones, aspiraciones, cuerpos teleológicos, culturales, antropológicos y ontológicos de quienes lo exponen, tanto en su sentido social, como oficial, colectivo e individual.

Es de esta manera como, Nicolescu propone una forma de transhumanismo para la formación del sujeto que se distancia de todos los planteamientos de los transhumanistas tradicionales, los cuales buscan una

homogeneización definitivamente destructiva por medio de la transformación genética y biológica del sujeto. El transhumanismo de Nicolescu (1996) busca producir una nueva forma de humanismo que propone, a cada sujeto, la disposición mayor de crecimiento cultural y espiritual. Al señalar que: “Hemos llamado transhumanismo a la nueva forma de humanismo que ofrece, a cada ser humano, la capacidad máxima de desarrollo cultural y espiritual” (p. 100-101). Se ha de explorar al otro lado de, lo que hay entre, a través y más allá de los seres humanos; lo que podría llamarse el ser de los seres. Por esto, el mismo autor (1996) establece que: “Se trata de buscar lo que hay entre, a través y más allá de los seres humanos; lo que podríamos llamar el ser de los seres” (p. 100-101). Para el autor es posible, por medio de la identificación de lo sagrado, descubrir fundamento y respuesta. Es ahí donde radica la auténtica perspectiva de los fundamentos transdisciplinarios de Nicolescu.

Ontopedagogía e interculturalidad: tensiones, tendencias y posibilidades

En el clima tecnocultural actual se puede hablar de una crisis en los planos ontológico, epistemológico y gnoseológico de la relación ontología-pedagogía como vínculo intercultural que a su vez es una dificultad de entretejidos que viene dada por una discusión del pensamiento filosófico de la modernidad. El dilema es que la posmodernidad da un paso al frente sobre si está agotado el modelo moderno y por lo tanto, tiene derecho a hablarse hoy de una nueva concepción ontopedagógica transcompleja de la interculturalidad que sea, centrada en el ser humano, espiritual y trascendental, en un nuevo humanismo que se llame transhumanismo para la formación de un sujeto otro, muchos creen y dicen que no se puede hablar de agotamiento del mismo, sino de un diseño inconcluso. Interesa también establecer si está exhausto el planteamiento de la existencia de una crisis que agota al problema alrededor de la relación ontología-pedagogía-intercultural de la formación del sujeto para rescatar la condición ontológica del ser y sus potencialidades, todas las evidencias de la literatura, con respecto a la temática, parecieran confirmar este planteamiento.

Hay una crisis ontopedagógica e intercultural en la formación del sujeto, la cual toca fundamentalmente el paradigma humanista, la matriz epistemológica con la que se construyó el concepto de formación y transhumanización y eso hay que revisarlo, verificar eso significa también reexaminar el cómo debe ser la ontopedagogía por venir, el problema de la enseñanza, de la ontología pedagógica intercultural de la alteridad, el problema, por ejemplo, de formar para transformar la condición humana de los sujetos y todas las instancias de la formación quedan como metarrelatos de la modernidad.

En consecuencia, es un reto porque no significa nada más decir hay una crisis en los planos culturales, ontológicos, epistemológicos y gnoseológicos de la relación ontología-pedagogía y dónde está la causa, y su consecuencia. Si se va a hablar de una nueva ontopedagógica intercultural como matriz paradigmática, epistemológica-transcompleja para la formación y transhumanización de un sujeto otro, quiere decir que todas esas categorías quedan impugnadas y serán redefinidas. Para esto, iríamos al punto de origen del pensamiento filosófico que es el lugar ontológico, el concepto mismo que tiene cada una de esas instancias. Allí se estará hablando de una formación y transhumanización que estaría por aparecer y esa concepción tendría que tomar aspectos muy importantes, por ejemplo, la concepción de la *bildung* (la formación) a través de una visión desplegada en la *epimelesthai sauton* y *gnothi sauton*. Nadie puede tener autocuidado de sí, autopreocupación por sí, autoinquietud por sí y autoconocerse a sí mismo, autoconocimiento de sí y autoformarse para autotransformarse si no está en contacto intercultural con el otro-nosotros y su realidad.

No hay que olvidar que la formación intercultural del sujeto implica, la identificación del sujeto consigo mismo y con el otro, es una dimensión de la interculturalidad que debe sobrepasar y trascender completamente las capacidades y habilidades humanas ontopedagógicas. Quedaría truncada si no se contará con la ayuda del otro-nosotros mediante la acción de su espíritu que supere la idea fuerza de la alteridad suprimida, la cual sólo se presenta en el curso de la autoconciencia. En este sentido, para Gadamer (1999): es "... la reconciliación con uno mismo, el reconocimiento de sí mismo en el ser del otro" (p. 42). Esta reconciliación, es lo permite que el sujeto pueda formar-se, apoderarse de un conocimiento que se alimente de la ontología, de lo real, lo soñado y de una concepción espiritual de lo humano.

Por otra parte, sólo la real configuración con la formación y la transhumanización del propio sujeto puede dar al otro la satisfacción profunda de vivir aquello que ontopedagógicamente aprende. De otro modo, sentirá lo intercultural-educativo como un cascarón vacío, que no le configura por dentro: la formación se encarnará en una personalidad no dispuesta armónicamente para él. No podrá por tanto sentirse humanamente realizado, una formación del sujeto así, que no llega a cambiar el modo de ser y vivir, dará muy pocas garantías de frutos a su transhumanización. En este sentido, Nietzsche (1979), señala que: "luego de encontrarse a sí mismo también es necesario perderse a sí mismo, para volver a encontrarse" (p. 270).

En esta proposición formativa Nietzsche invita a la transformación porque, en efecto, formar no es simplemente informar, instruir, facilitar unos cuantos contenidos o nociones teóricas multiculturales. Es

más bien orientar a que el sujeto se encuentre consigo mismo para que adquiriera una forma. Cuando, al partir, la forma que se intenta lograr no se posee ya, entonces el ser humano se tendrá que “trans-formar”. Una ontopedagogía intercultural, por venir, para un sujeto otro debe lograr, pues, la efectiva transformación de los otros de toda la personalidad del sujeto otro: su modo de pensar, sentir, amar, reaccionar, actuar, relacionarse con los demás, todo debe quedar configurado según el alto ideal del formar. Desde este punto de vista, se refrenda la posición de Larrosa (2000), quien afirma que: “se trata siempre de producir, capturar y mediar pedagógicamente alguna modalidad de la relación de uno consigo mismo con el objetivo explícito de su transformación” (p.282).

Este razonamiento, refuerza la idea de que un dispositivo ontopedagógico del sujeto por venir estará tentado por la existencia, por la vida, por la posibilidad de despojarse de sí mismo, por hacerse a sí mismo; de esta manera, el mismo autor (2000), plantea que: “un dispositivo pedagógico será entonces, cualquier lugar en el que se constituye o se transforma la experiencia de sí. Cualquier lugar en el que se aprenden o se modifican las relaciones que el sujeto establece consigo mismo”(p.291). En efecto, para repensar la interculturalidad ontopedagógica como un dispositivo para la formación del sujeto y su transhumanización hay que buscar la trans-formación humana, la cual debe guiar más allá de lo humano la autoconciencia de la persona y así poder, formarse, transformarse y trascenderse a sí misma para producir cambios en el amplio mundo espiritual de sus intuiciones, emociones, sensibilidades, necesidades, expectativas, anhelos, deseos y atención, vale decir, en toda su integridad como hijo de Dios. El sujeto humano-integral en formación intercultural, debe reconocerse en su humanidad común desde su autoconciencia, para poder llegar a ser transformador de la diversidad tecnocultural inherente a todo cuando se es humano, mediante el trabajo con el otro-nosotros, a fin de poder ver el mundo de otra manera y crear otras significaciones que ofrezcan un mejor servicio hacia la consecución de proyectos comunes que denote un proceso de formación donde desarrolle su subjetivación-otra desde su propia subjetividad humana, ético-vital, espiritual y moral.

Propuesta para la concepción de una ontopedagogía de la interculturalidad

Las proposiciones onto-epistemológicas que a continuación se enuncian, encierran, en síntesis los esfuerzos esenciales de una serie de aspectos que permitirán una nueva ontopedagogía de la interculturalidad transcompleja en los espacios escolares, propuesta que coadyuva a vincular la formación y la transhumanización desde donde se reflexiona la transformación integral que deben darse en el sujeto, el cual denote un proceso de autoconciencia donde desarrolle una subjetivación-otra desde su propia

subjetividad; son visiones que invariablemente se proponen, las cuales debe complementarse para el alcance del logro deseado.

Consideramos que la aplicación de estos horizontes puede ayudar a emprender un proceso de construcción escritural intercultural, el cual le sirva de guía, para la comprensión y aplicación del verdadero significado de lo que se es, lo que se quiere ser y el cómo se llega a ser ese otro, desde las siguientes líneas de fuga:

1. Promover la Formación del Ser Humano en Perspectiva Transdisciplinar

La perspectiva transdisciplinaria de una ontopedagogía de la interculturalidad queda desde la transversalidad en esta propuesta por la formación y la transhumanización como elementos claves para la autotransformación del sujeto; pues la transdisciplinariedad no pretende plantear la creación del hombre nuevo. La inquietud es más ontoepistémica al generar otra visión epistemológica que celebra la complejidad multidimensional ético-vital de todo ser humano, que valoriza también, de otro modo, el ser interior y la libertad. Sin embargo, sí se retiene la idea de “trascendencia” de lo humano en esta nueva concepción. Desde este punto de vista, para Nicolescu (1996):

Esta trascendencia es el fundamento de nuestra libertad. La visión transdisciplinaria es incompatible con cualquier intento por reducir el ser humano a una definición o a cualquier estructura formal. Todo ser humano es libre de abrirse por su propia vía y por su autotransformación liberadora, al autoconocimiento de su destino espiritual (56-57).

De esta manera, desde la visión de Nicolescu podemos proponer una formación del sujeto en perspectiva transdisciplinaria intercultural, la cual debe abocarse al ser humano que se forma y transhumaniza desde lo ético-vital. En este sentido, se debe tomar en cuenta: a) Reconocer y valorar la posibilidad de crear en el ser humano su autotransformación sin ningún esquematismo, una nueva estructura de creencia, de conciencia, de vigilancia para nutrir a ese sujeto de hábitos, costumbre de interculturalidad que le permita el desarrollo potencial de su ser desde la alteridad, así como su capacidad de empatía hacia el otro y hacia sí mismo; b) Creare impulsar en los sujetos a través de la interculturalidad, autoconocimiento en el control emocional, para que tengan conocimiento de cómo pueden regular sus emociones y no se dejen llevar por la impulsividad, por ese hombre primitivo; c) Activar a la luz de la transdisciplinariedad, el eje ejecutor del cerebro que le hace ser *homo sapiens sapiens*, hombre que piensa, estimular la reflexión, pero no el pensamiento multicultural, objetivo, centrado y rígido; sino el amplio de inteligencia interpersonal y que eso se vaya inculcando desde las escuelas a través de la relación transversalidad-transdisciplinariedad-intercultural; d) Innovar estrategias pedagógicas de interculturalidad para proporcionar a las personas salud, bienestar físico, hábitos que le

regulen sus actos éticos-vital, actividades interculturales las cuales permitan ejercer su función y desarrollo como persona; e) Por último, promover la creación (de la escuela) espacios interdisciplinarios para fomentar el diálogo intercultural de saberes y en el propio proceso de transversalización momentos de esparcimientos, donde los sujetos puedan nutrir sus células de ese amor vitalista que es la savia vital que regula todas las demás funciones, momentos como cultivo de sí mismo y de silencio, los cuales les activa el desarrollo de la ínsula, ésta es la parte del cerebro que regula a todas las demás hormonas y que inhibe la respuesta negativa del estrés, si los sujetos no tienen una conexión consigo mismo y no está en silencio con su yo, si no tienen un tiempo de meditación del cuidado de sí, la preocupación por sí, inquieto por sí, de conocerse a sí mismo, no puede activar su cerebro para que pueda resistir los embates porque no se puede controlar; la vida es incontrolable, siempre van a venir los momentos inesperados. Hay que preparar a esas personas para que mantengan esa línea.

2. Resignificación del Habitus Humano desde lo Transhumano: Horizontes Posibles

Para la resignificación del habitus humano desde lo transhumano como horizontes posibles lo hacemos a través de la transversalidad como ejercicio de articulaciones, de conexiones, de problematizaciones, para que desde los variados puntos de vistas interculturales de los pensadores, se afronten las articulaciones inclusivas entre disciplinas que contribuyan a la formación integral del ser humano a la luz de la Psiconeuroinmunología, neurociencia y la epigenética, estas son las ciencias transdisciplinarias más jóvenes de la medicina que han evolucionado en los últimos 20 años y siguen la misma línea del pensamiento cultural, ontológico, pedagógico, transcomplejo con la que podemos resignificar los habitus del ser humano desde lo transhumano.

En este sentido, desde el año 2000 se está estudiando el genoma humano, se ha encontrado que nuestro genoma se parece mucho al del gusano de tierra, no tenemos muchas diferencias desde el punto de vista genético con él, antes pensábamos que teníamos 120.000 cromosomas, hoy se ha encontrado que solamente tenemos menos de 90 cromosomas, nuestros habitus es más producto de la interacción, de la influencia del contexto ambiental y cultural en el cual el ser humano se encuentra, somos producto de una evolución a la luz de una ciencia que se llama epigenética más que ser producto de nuestra carga genética, de las creencias y de los esquemas mentales de los hábitos y costumbres de la capacidad de transcendencia que tiene ese ser humano que es capaz de transmitirlo a través de la expresión genética de generación en generación.

A la luz de las últimas investigaciones científicas y de las nuevas ciencias se ha dado origen precisamente al estudio de las áreas más transhumanas del ser humano, como es el habitus de la alteridad en el proceso pedagógico intercultural, encontramos que el sujeto es un ser comunitario, lo que permite al sujeto ser persona y desarrollar su potencial. Esa capacidad que tiene de relacionarse con otras personas, de ser empático, entonces ahí es donde entra el desarrollo de la neurociencia porque nos ha descrito como el cerebro se reinventa, antes decíamos que el cerebro no era regenerativo, que se morían las neuronas y ya no vuelven a nacer. En la actualidad se ha descubierto que no es así, el cerebro se regenera y se crean vías neuronales de acuerdo a la relación intercultural que tiene y a las implicaciones que tiene ese ser humano con su medio ambiente.

Cuando la persona desde la alteridad, como esencia de la interculturalidad se relaciona intersubjetivamente con el otro, lo que estamos evaluando de la relación es la parte espiritual del ser humano del alma; entonces es allí donde han aparecido los científicos. En la psiquiatría, se han abocado a estudiar la energía o lo tangible de esa relación y han logrado percibir esa parte espiritual, midiendo los campos electromagnéticos que emanan de éstos y más allá, han determinado inclusive la presencia espiritual en los sitios.

Por lo menos, han ido a sitios de esoterismos, a lugares donde hay muchos animales para ver los diferentes campos energéticos que se emanan y se ha comprobado que sí ¿Y eso quién lo aporta?, eso lo aporta la teoría de la relatividad de Albert Einstein, actualmente son cosas medibles científicamente, existe el resurgimiento de la neuroteología. Hoy en día, hay un sensor que se coloca en la persona y activa el lóbulo de Dios, conocido como el lóbulo frontal derecho, ésta es la zona que se activa cuando la persona tiene actividad espiritual. A la articulación de los cuerpos, órganos y cerebros; los científicos la llaman la energía, pero es Dios, el que sostiene el mundo: es Dios, la energía positiva, se ha llegado a determinar que es el tipo de energía implicada en la célula. Si ustedes poseen energía que es positiva, sus células tienen el agua selectiva de una manera armónica, bellísima. Si la energía que enerva en sus órganos es energía de odio, de rabia, de rencor, sus órganos se enferman porque la estructura que modela la formación del agua de la instrucción de los átomos es de autodestrucción, allí se comprueba que no se puede mirar al ser humano solamente desde esta perspectiva.

Cerrando con la epigenética, hasta ahora sabemos que la carga genética determina el 10% de la personalidad que el otro 90% viene generado por el contexto ambiental en el cual se genera el individuo dentro del útero de la madre, es decir lo intercultural a través de las creencias, las costumbres, los hábitos positivos y negativos, la fe. Todo esto se transmite de generación en generación a través de la expresión

genética de las personas. La epigenética en la actualidad está trabajando en el plano preventivo, mejorar a un individuo haciéndolo buena persona con buenos hábitos interculturales de salud para que en el futuro sus nietos hereden ese patrón de conducta y tengan buenos hábitos de salud e ir más allá, lo intercultural de los hábitos de creencia, la fe, la confianza, el optimismo, o sea ese patrón sí se puede crear en su descendencia, es decir expresiones genéticas que aseguren la supervivencia de la genética. Todo eso va aunado a la sobrevivencia de la especie, por eso es que hoy se está hablando de dar un giro a lo que es la persona para crear un sujeto otro que se autoregenere, que se expanda, que trascienda o alcance su máxima potencialidad transhumanizándose en el tiempo.

3. Hacia una Nueva Ontología Pedagógica Intercultural

El principio de la ontología pedagógica intercultural es el ser, sin ser no habría pedagogía ni ontología, pero sin formación ni transhumanización, no habría hombre; sólo una bestia biológica. En este sentido, el ser, formación y transhumanización son inseparables, el sujeto constituye el principio o fundamento ontológico de la formación y de la transhumanización. Por lo tanto, en la concepción ontoepistémica de la persona, debería iniciarse por una reflexión filosofía del ser humano. ¿Por qué? Porque debe comenzar por explicar o exponer por qué esta relación entre hombre, formación y transhumanización es intrínseca. A continuación, presentamos algunas premisas que, a nuestro juicio, pueden servir para articular una nueva ontología pedagógica intercultural:

- a) Incrementar la formación docente, en la actualidad de otra racionalidad intercultural que implique otros modos de repensar, de relación, de apropiación, que permita la transhumanización del hombre integral que el clima tecnocultura del presente requiere. Un ser libre, autónomo, capaz de guiarse por la razón, por leyes racionales, capaz de darse a sí mismo y a la sociedad producto de la relación con lo otro. Así, la ontopedagogía de la interculturalidad por venir debería propiciar el encuentro del sujeto con el otro que le da plena existencia del conocer y, con los otros que se forman y transforman. Se trata de educar de una manera distinta, con otros métodos, con otros procedimientos, especialmente, de manera transdisciplinaria, práctica y con conocimientos acordes al desarrollo e interés del individuo de manera tal que garantice que el hombre no pierda su libertad natural, sino que transforme ésta en libertad ético-vital.
- b) El fin más básico de una nueva ontología pedagógica intercultural debe lograr hacernos transhumanos, es decir, conducirnos de la humanidad biológica a la humanidad plena y sensible. La formación tiene como meta bien sea consciente o inconscientemente convertirnos en humanos completos, completar nuestra humanidad biológica. Nacemos humanos, pero tenemos que llegar a serlo. Sólo a través de la

formación con otros y por otros, y a la transmisión de la interculturalidad que nos brinda los demás humanos, nos convertimos en humanos, bien sea buenos o malos, pero en fin: humanos.

- c) Una ontología pedagógica de la interculturalidad por venir tendrá que asumir que un sujeto transhumanizado es perfectamente imperfecto como cualquier hombre con cerebro, el cual no actúa solo a través de lo espiritual sino por medio de sus sentidos, de su razón, su memoria, cuando descubre en el otro quien es él. El sujeto transhumanizado interculturalmente ha de tener inteligencia emocional, es decir, cuando actúa con autoridad, para que una persona tenga ésta, tiene que ser coherente con sus pensamientos, sus sentimientos, su acción, tienen que seguir la misma línea de actuación. Su sentir, su pensar y su actuar deben de ser su convicción, ya que el lóbulo frontal tiene el punto de atención, intención y acción.

Referencias bibliográficas

- De Sousa, S. (2019). *Educación para otro Mundo Posible*. Buenos Aires: CEDALC.
- Gadamer, H. (1999). *Verdad y Método*. 8va. Edición. Salamanca, España: Editorial Sígueme.
- Foucault, M. (2000). *Tecnología del Yo y Otros Textos Afines*. Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A.
- Larrosa, J. (2000). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Barcelona, España: Ediciones de la Piqueta.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la Razón Sensible*. Barcelona, España: Paidós.
- Morín, E. (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la Pandemia*. Barcelona, España: Editorial Planeta, S. A.
- Nicolescu, B. (1996): *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Traducción de Mercedes Vallejo Gómez. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morín, A.C.
- Nietzsche, F. (1979) *Ecce Homo*. Madrid, España: Edaf, S.A.
- Savater, F. (2007): *El Valor de Educar*. Bogotá: Editorial Ariel, S. A.

Abstract

The great challenges of this moment, of this moment of permanent construction, demand the transformation of the rebirth of the school, the invention of another pedagogical, in the face of human problems and its context, in diversity, migratory mobilizations that occur daily, They demand vigorous action. The pandemic has shown the face of an exhausted school, and an eclipsed pedagogy. This exercise of critical reflection, claims Latin American thought, in de-colonizing keys, America is from Americans and not from North America, South America is not a backyard, in this sense the purpose consists of the search for elements to think the School in another way, and forging from the event, life, a commitment to the event and the struggle for a just, solidary, multicultural, creative, inclusive, claiming society, to move towards a pedagogy of interculturality that Contribute in the consolidation of a Latin American integrating vision. Hence the vital importance of studying school as an instance of power: For domination or for life? Emerging educational times ensure a constant critical and invention that allows the birth of a school that lives from the voice and the existence of its own authors.

Keywords: school, event, pedagogy, interculturality.

Resumen

Los grandes desafíos de este momento, de este instante de permanente construcción, exigen la transformación el renacer de la escuela (otra), la invención de pedagógica, de cara a los problemas humanos y su contexto, en la diversidad, movilizaciones migratorias que ocurren a diario, demandan un accionar vigoroso. La pandemia ha mostrado la cara de una escuela agotada, y una pedagogía eclipsada. Este ejercicio de Reflexión Crítica, reivindica el pensamiento latinoamericano, en claves des-colonizador, América es de los americanos y no de norte América, América del sur no es patio trasero, en este sentido el propósito consiste en la búsqueda de elementos para pensar la escuela de otro modo, y forjar desde la relación acontecimiento, vida, un sujeto comprometido son su contexto y la lucha por una sociedad justa, solidaria, multicultural, creativa, inclusiva, reivindicadora de su realidad, para avanzar hacia una pedagogía de la interculturalidad que contribuya en la consolidación de una visión integradora latinoamericana. De allí la vital importancia de estudiar la escuela como instancia de poder: ¿para la dominación o para la vida? Los tiempos educativos emergentes ameritan una constante crítica e invención que permita el nacimiento de una escuela que viva desde la voz y la existencia de sus propios autores.

Palabras claves: Escuela, Acontecimiento, Pedagogía, Interculturalidad.

La escuela como acontecer de vida: hacia una pedagogía de la interculturalidad

(School as an event life: towards a pedagogy of
interculturality)

Raúl M. Arcia M.

Universidad de Oriente, Núcleo Sucre, Escuela de
Educación

raulmarcelo1980@gmail.com

Introducción

Este ejercicio de reflexión crítica surge del compromiso con la formación, y el pensamiento latinoamericano, como posibilidad de pulsar la transformación de la sociedad, justa, inclusiva, tolerante, solidaria, respetuosa de nuestra interculturalidad latinoamericana, el derecho que tienen los pueblos de ser reconocidos, de su autodeterminación para ser libres e independientes. En este sentido, la escuela como acontecer de vida es pensada como posibilidad distinta a lo establecido y accionada para transcender la pedagogía enciclopédica, colonialista y avanzar en la formación de ciudadanos socialmente comprometidos con su contexto, con su americanidad, tarea que convoca a unir esfuerzos, e impulsar políticas educativas que apunte al renacer de la escuela, donde lo humano en su hacer diario se convierta en epicentro de la vida escolar, es decir; la

Escuela se convierte en un espacio multi-dialectico de encuentro, desencuentro, saberes, experiencias, religiones, culturas, otras, que favorece el respeto, la creatividad y la construcción de nuevas formas en el saber y hacer desde una postura crítica, se trata de ejercicios permanentes e inacabados de hacer pensando, lo que acontece en nuestra América. Esa América hecha poesía. (García Márquez, 1982), esa “américa en las alturas de Machu picho de Pablo Neruda el grande, el más grande, y donde su tristeza milenaria nuestros mejores sueños sin salida, la poesía, en fin, esa energía secreta de la vida cotidiana, que cuece los garbanzos en la cocina, y contagia el amor” (p.8). Se trata de desbrozar eso que llamamos américa latina, reivindicar nuestros saberes y valores originarios y soslayar lo impuesto desde las esferas del poder constituido, reproducido, y naturalizado por la escuela devenida de la modernidad, asimilado como nuestro.

El desafío de una escuela distinta

Tal desafío no es fácil, pero debemos iniciar por descolonizar las mentes y reconocernos en lo genuino, originario, e irrepitible del acontecer del día a día, de nuestras potencialidades para visibilizar los verdaderos problemas que hoy tocan a nuestra región. Por ende, debemos escrudiñar en la historia nuestra historia, reivindicarnos desde nuestras latitudes, ¡porqué américa, es de los americanos y no de norte américa! américa del sur no es patio trasero de ningún país y exige de nosotros nuevas formas de ver el mapa geopolítico del mundo con respecto a los intereses de nuestra región. Crear nuestra propia geopolítica es tarea ineludible que inicia por la formación y la movilización del pensamiento que constriñe la transformación de nuestra escuela y forjarse, en las latitudes referenciales de nuestros pensadores, ejemplos: Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Freire, Martí, Alejandro Moreno, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Enrique Dussel, entre otros, transversada por la poesía, la investigación genuina, la vida.

Otra referencia para pensarnos, la encontramos en Gabriel García Márquez quien al recibir el premio nobel de literatura en el año 1982, denunció contundentemente las pretensiones de dominación eurocéntrica sobre la región y el etnocidio a nuestro pueblo desde la época de la colonia hasta el momento de su discurso. García Márquez (1982), postula “ una nueva y arrasadora utopía de la vida, donde nadie pueda decidir por otros la forma de morir, donde de veras sea cierto el amor y sea posible la felicidad, y donde las estirpes condenadas a cien años de soledad tengan por fin y para siempre una segunda oportunidad sobre la tierra”.(p.03). Esto incita el modesto propósito de este trabajo que apunta a contribuir en la construcción de una pedagogía intercultural de cara a la vida latinoamericana, e impulsar el renacer de la escuela en claves des-colonizadoras, por ende, nos movemos en la necesidad de transformar lo

establecido como verdad universal, devenido en lógica de la dominación que naturaliza las injusticias y la imposición de la historia euro-occidental, la lógica de raza devenida de la colonización y luego con la modernidad, blanco-indio, blanco-negro, blanco- mestizo, latino-americanos. Este proceso que dio paso a la invención de categorías jerárquicas para la dominación y obliga a repensar lo establecido como verdad, y crear una concepción en correspondencia con la realidad de América, donde el respeto a las diferencias sea un hecho, donde sea posible vivir con dignidad, donde la historia reivindique al vencido, en este sentido américa ha de ser genuina, creativa, inclusiva, multicolor. Porque el hombre es histórico y alberga posibilidad creativa de transformación de la realidad. Así ha de ser nuestra escuela.

Pero, para transformar debe construirse una conciencia histórica que nos distinga de lo establecido como natural, que inmoviliza y despolitiza, implica conocer pensando y actuando en profundidad, visibilizar la lógica constituida como único horizonte posible, su génesis y sus instituciones máspreciadas para trascender en lo creativo, e inventar desde nuevas prácticas, nuevas formas de pensar y construir. Morín (2000) “conocer y pensar no es llegar a una verdad totalmente cierta, es dialogar con la incertidumbre” (p.63). En este sentido se hace necesario pensar la escuela en Latinoamérica, la que tenemos que crear y la instalada hace más de 100 años, de signos neo-colonialista devenida de la modernidad, utilitaria bajo la primicia del progreso, que utilizo la ciencia instrumental como trampolín para desplegar un aparataje escolar cuyo objeto tenía que ver con despolitizar y persuadir de que nada podemos hacer contra las contradicciones e injusticias de la realidad social, forjando un prototipo de sujeto, sin voluntad, resinado, apolítico, disciplinado al orden instalado, con el simple objeto de naturalizar las desigualdades e injusticias. Por lo tanto, el ejercicio es en primera instancia develar los problemas para problematizar la realidad y ser consciente de:

La enorme máquina de la educación es rígida, está endurecida, es coriácea, esta burocratizada. Muchos docentes se instalaron en sus costumbres y sus soberanías disciplinares, estos, como decía Curien, son como los lobos que orinan para marcar su territorio y muerden a los que allí entran. Existe una resistencia obtusa, inclusive en gente con pensamiento refinado. No ven el desafío. (Morín, 1999, p.103).

Esta escuela de signos modernos cómplice de reproducir las anomalías socio-culturales que niega la diversidad, lo intercultural, el terruño como un todo integral, lo nuevo, lo utópico, e intenta suprimir la incertidumbre, la complejidad humana y toda posibilidad de invención distinta a lo instalado. Esta concepción cerrada no entiende que la vida es como un río desbordado, que se abre paso por todas las direcciones, rompiendo esquemas de recorrido común, abriendo nuevas brechas, desdibujando paisajes y creando otros, se resiste y no se deja doblegar a toda forma de dominación. Con Freire (2004) por ejemplo hemos aprendido “reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo.” (p.6), desde esta premisa debe renacer nuestra escuela, otra escuela, la tensión de lo nuevo emerge. En este

sentido la implosión de todo un caudaloso río de nacientes experiencias, sentidos y mecánicas que problematizan, desdibujan y ponen según, Balanguera (2003) “fuerte tensión los modos, imaginarios y maneras ofertadas por la modernidad para ensayar la vida social, política, familiar, económica, laboral, educacional y sexual” (p.7), devela los límites y el poco alcance de la escuela moderna para dar cuenta del tiempo que vivimos. Y deja desnuda las injusticias de la sociedad moderna, que han ejercido por muchos años en nuestras latitudes bajo las banderas de democracia, progreso, bienestar, y que han permitido las atrocidades más decadente de la humanidad, guerras, hambrunas, exterminios de pueblos milenarios, muertes de líderes indígenas, campesinos y defensores de la madre tierra, y los recursos naturales de la humanidad, golpes de estados en países de gobiernos nacionalistas y el robo de sus riquezas; han provocado millones de desplazamientos, demostrando que las grandes promesas incumplidas de la modernidad fueron engañosas y que de cierta manera Gabriel García Márquez con el poder de la palabra recoge y expresa con suspicacia en su discurso del premio nobel de literatura, cien años de soledad de América latina. Y otros escritos. Por tal motivo, la escuela como centro de adiestramiento está en franca decadencia, desde su relación lineal saber-poder, siempre alineada a intereses ajenos, está siendo interpelada por otras formas emergentes de la vida. Impulsa Pensar desde algunas incursiones problematizadoras y re-significadoras, obliga interrogarse y ejercitar una interpelación de la visión pedagógica instalada, identificando sus límites y debilidades para insurgir contra los rituales y principios epistemológicos reduccionistas que todavía permanecen intactos en la escuela. En este contexto el discurso pedagógico de corte instrumental no tiene fuerza trasformadora y movilizadora, y quedó limitado a las estrategias estériles de enseñanza que niega lo fecundo y lo diverso, devenido de la vida como acontecimiento del fértil caudal de la interculturalidad latinoamericana.

En este contexto: ¿Cuáles serían los retos para avanzar en la concreción de una escuela como acontecer de vida, que favorezca el surgimiento de una pedagogía de la interculturalidad? Por ello, es vital profundizar en la descolonización del saber y preguntarnos ¿tiene chance la escuela actual de transformar la práctica y sus estamentos filosóficos, epistemológicos, ontológicos de cara al desafío de este tiempo? ¿La escuela está dando cuenta de las grandes movilizaciones migratorias que suceden en este momento y las discriminaciones que se ejercen, el porqué de las movilizaciones? Entendiendo que cuando las pedagogías se conforman con una conciencia de sus situaciones mediatas y no tocan la realidad socio-histórica que se vive, ni las estructuras de poder que están en la base de las injusticias apócalas, entonces carecen de fuerza transformadora. Arroyo (2016) “seguimos reproduciendo en algunos casos visiones de mundo estereotipadas, sin muchas posibilidades críticas y de pensamiento contextual” (p.51). En consecuencia, aquí hay que problematizar, la escuela, la sociedad como un todo complejo humano, entendiendo que no se mueven por leyes naturales inalterables e imposibles de cambiar, sino que es el hombre histórico quien

alberga siempre la posibilidad de romper lo establecido, y de construir nuevas prácticas liberadoras, basadas en la reflexión, autorreflexión, y acción del hombre sobre la sociedad para transformarla, de allí, la vitalidad de la escuela como acontecer de vida para la construcción de una pedagogía intercultural que favorezca la formación y la participación del pueblo consciente de las luchas antagónicas por una mejor sociedad, y hacerle frente a las imposiciones y arbitrariedades neocoloniales para soslayar los derechos que tienen los pueblos en su autodeterminación de ser libres. Es el hombre desde su capacidad de decisión consubstanciada con su práctica creativa, quien lo habilita para romper con las verdades instituidas y desde la diversidad cultural posibilita las aperturas de nuevas formas de vivir, esto implica que lo pedagógico para la interculturalidad, se construye como voluntad ética-política y educativa. Arroyo, (2016) “la interculturalidad irrumpe como parte de la resistencia y del deseo de construir una sociedad justa y equitativa por parte de los grupos dominados” (p.56). transcender lo establecido como verdad absoluta implica atender nuestros propios problemas, nuestras propias realidades, con un pensamiento renovado en claves des-colonizador, que surja de la creatividad, la originalidad, del movimiento cotidiano, de la diversidad, que fortalezca la concreción de una escuela propia, con rostro propio; que impulse procesos complejos de ver y sentir el mundo, pensar-nos en lo relacional, que permita movernos con voz propia, construir nuevas formas de pensamientos con lasos de amor por la pachamama, que visibilice nuestros ancestros originarios, nuestras identidades solapadas por un doloroso proceso de coloniaje. Este trabajo de escudriñar en la historia olvidada, en la historia como presente en construcción, como futuro que se construye, sopesa la necesidad de una escuela nueva, revitalizada en la originalidad de américa.

La escuela que necesitamos

En este punto, inicio aclarando que los cambios y transformaciones necesarias para una mejor y nueva escuela, por una mejor sociedad, no ocurren por fuerzas del más allá, o más acá, o por leyes naturales, somos nosotros, hombres y mujeres comprometidos con la educación liberadora los que empujamos las posibilidades del renacer de la escuela y su transformación, los que entendemos que el saber es poder y ella se puede direccionar para dominar o para la liberación. Lamentablemente ha sido utilizada con mayor fuerza para dominarnos, pero la lucha no se puede abandonar, estamos obligados a seguir. El compromiso ineludible de pulsar la formación de un ciudadano comprometido con la vida, con la diversidad socio-cultural en sus diferentes dimensiones, otra sociedad posible. Desde lo antes dicho, los nuevos escenarios ameritan la disponibilidad de un docente abierto a los nuevos tiempos, demanda iniciativa creadora, que rebase las viejas estructuras de organización escolar para avanzar en la formación y la práctica educativa, y la concreción de una escuela como acontecer de vida que privilegie la interculturalidad como base inagotable de otras formas del saber que vibre desde lo humano. En este

sentido, el ejercicio pedagógico es vital desde otras perspectivas ontológicas y epistemológicas, esto sugiere como primera instancia asumir una pedagogía en clave decolonial para avanzar a otras posibilidades al respecto:

Una pedagogía en clave decolonial, presupone desestabilizar y debilitar la visión eurocéntrica que comporta la perspectiva de occidente, abriendo la posibilidad de reconocer otras formas de verla, comprenderla y configurarla. A su vez significa dismantlar el andamiaje conceptual y epistémico que mantiene la exclusión, la segregación y control, así como la imposición de un sistema económico globalizante, como un fenómeno natural que se afirma en las condiciones propias del devenir histórico. (Díaz, 2010, p.222).

Por lo tanto, es tarea primordial empujar un proceso profundo de reflexión y autorreflexión crítica, para develar y dismantlar valores, conceptos, episteme devenida con la modernidad, que legitiman lo establecido como único horizonte posible, en este caso la des-colonización es un proceso obligatorio que involucra renovar-se desde los saberes autosustentables de nuestra región americana, (otra). La importancia de incluir y reactualizar las voces del pensamiento pedagógico latinoamericano se articula con la resignificación de sus aportes para hacernos cargo de las subjetividades emergentes, las cuales se mueven en una cultura compleja con otras demandas y desafíos. La escuela como acontecer de vida, se abriría a otras experiencias formativas del ser en sus múltiples dimensiones culturales, donde lo ético y lo estético, tiene lugar, aperturando la necesidad articuladora: vida-acontecimiento-formación el cual posibilita explorar lo intercultural desde el relato y la experiencia, como prácticas pedagógicas, portadoras de una praxis vital en la escuela., Simón Rodríguez (2012) citado por Montero: “La República no se puede hacer en los campos de batalla, sino en la escuela. En una escuela nueva y completamente distinta de ésta que hemos heredado con todos los errores del pasado”. (P.54). La necesidad de una escuela nueva vitalizada en el acontecer, en la vida, en la interculturalidad pasa por despojarnos de la herencia de la sociedad moderna.

Hacia una Pedagogía de la Interculturalidad

Apostamos a la construcción de una pedagogía intercultural desde la complejidad humana en su contexto, ubicación geo-referencial, para comprender lo que se mueve, lo que se teje y sus puntos de intersección, porque no se trata de recortar al sujeto de su contexto, para estudiarlo, se trata de ubicarlo en su contexto para abordarlo desde su totalidad compleja e interacción con las partes, Morín (2000) “hay que ubicar las informaciones y los elementos en su contexto para que adquieran sentido” esto propone lecturas y acciones más profundas, que ubiquen a la pedagogía en un contexto complejo de lo humano para abordar la interculturalidad en sus diferentes contextos que ayuden a pensar más allá de lo establecido de la lógica de la razón instrumental, reduccionista. Es decir; si no ubicamos los procesos de

transformación y de construcción en lo inédito, en lo inacabado, en lo complejo, se quedara en proclama de transformación atrapado en lo reduccionista, como por ejemplo las tantas proclamas de transformación que hemos visto en América latina, que se han quedado reducidas en términos cuantitativos, mas docentes, flexibilización de horarios, materias, cursos para docentes, reducción de matrículas, entre otros, pero esta variante, si es lo único que hace, limitada a pequeñas reformas, obstaculiza la necesidad de la reforma del pensamiento, como urgencia de estos nuevos tiempos, avanzar es necesario. En este sentido, la pandemia del covid 19 dejo ver con claridad las debilidades de la escuela moderna y el corto alcance de la pedagogía clásica para pensar lo que sucede, lo que pasa y nos pasa, en sus diferentes niveles, evidenciando el gran abismos que existe entre la escuela y la realidad, en pocas palabras la escuela no da cuenta de lo que acontece y está llamada a transformase y asumir el desafío ineludible, de enfrentar y atender los problemas actuales con mayor compromiso. Esto solo es posible desde otra escuela otra pedagogía.

Hay una práctica de la libertad, así como hay una práctica de la dominación. Actualmente, nos movemos, somos, vivimos, sufrimos, anhelamos y morimos, en sociedades en que se ejerce la práctica de la dominación. No perdemos nada si intentamos una nueva pedagogía. Por el contrario, podemos ganar una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana. (Freire, 1970. P.18).

Pensar la acción escolar y su vinculación con los problemas en sus diferentes niveles y modalidades, su contexto comunitario, económico, social, cultural, religioso, regional y local. Nos invita a reinventarnos como docentes, estudiantes, familia, comunidad, como ciudadanos, que posibilitan un accionar desde la creatividad, lo cotidiano, en su relacional compleja de la condición humana todo esto tiene una carga ético-político que apunta a la descolonización del pensamiento, en conexión con el eje articulador, escuela-vida-pedagogía-interculturalidad que viene a revitalizar el debate de los problemas y desafíos de este momento, que impulsa movilizaciones constantes y remuevan los procesos de transformación del espacio escolar y la vida en sociedad, de los procesos emergentes de descolonización, transversada por una investigación permanente, inacabada, provocadora de rupturas de bases constituidas como verdades absolutas e inmutables, de las lógicas de explotación, de las nuevas tecnologías neocolonizadoras, en fin un ejercicio permanente y sin descanso que permita penetrar en los andamiajes que han definido la teoría y práctica de la escuela y sus mecanismo de legitimación para pensar otro modo. La escuela debe enseñar para pensar geopolíticamente los problemas de la condición humana, resaltar y pensar las grandes injusticias producidas en el mundo, ejemplo: discriminación de los pueblos indígenas, en Chile, Colombia, la discriminación del pueblo palestino y los conflictos armados suscitados en este tiempo. Por ello hay que pensar desde otros referentes, desde la autonomía crítica, como ciudadanos latinoamericanos y no desde la ciencia instrumental- eurocéntrica o desde los dogmas filosóficos modernos. Esto sugiere que lo nuevo en sus múltiples formas de lo pedagógico se configure desde lo que las propias experiencias tienen para recrear otras opciones significativas, otras opciones de realidad y vida. En este sentido, La escuela no

puede seguir jugando a ser neutra, disfrazada de objetivismo, alejada de la realidad del cada sujeto en su contexto complejo, local y planetaria. La escuela que apostamos debe abordar la violencia, el atropello, la traición, la exclusión, la explotación, la solidaridad, el desprendimiento, el apego, la intolerancia, el dolor, el sufrimiento, el miedo, entre otras, vivencias que, traídas a la reflexión intersubjetiva, se convierten en experiencias transformadoras.

Pero, se trata todavía más, de una vía de hacer pedagogía para superar lo que De Sousa ha llamado las “injusticias cognitivas” y el “epistemicidio” en un mundo de vida. Por esta vía, incluso, la escuela como acontecer de vida, tendría en las narraciones y relatos de vida, una fuente de saberes interpeladores y posibilidades formativas extraordinarias. La pedagogía se abriría así a otras formas liberadoras, como resignificación de lo intercultural desde lo vivido, que no se encierra en una experiencia individual o grupal, sino que se articula con lo ético-vital y ecosocial, con la trama de un devenir histórico, con las condiciones que hacen posible la conciencia y la lucha por la vida.

El proyecto Eurocéntrico, con base en la idea de “existencia” que entiende al mundo del Otro, desde la idea civilizacional del centro-periferia, o desarrollo- subdesarrollo; pretende monopolizar la cultura en el mundo. Su expresión la entendemos desde lo que Edgardo Lander, Aníbal Quijano, Walter Dignolo y Enrique Dussel llaman colonialidad del poder, colonialidad del saber, que expresa en sí la trama tecnológica-cultural que devino después de la colonia y que configura determinado tipo de subjetividades, nos preguntamos: ¿Cómo esta trama ha tenido sus efectos en lo educativo?

Avanzar hacia una escuela de vida, según Morin: implica, en primer lugar, la pregunta ¿cómo y hasta dónde es posible pensar distinto?, tal pregunta distingue un ejercicio de pensamiento en el campo de la filosofía que conlleva una modificación de aquel que lo realiza. Luego, la pregunta filosófica se orienta en el sentido de una ontología del presente, una crítica de nosotros mismos. En este horizonte, lo cotidiano no estaría limitado al acontecer interno y contextual de la escuela, sino que será necesario articular el discurso pedagógico con la lucha cultural y política que surge del reconocido avance del corporativismo educativo a nivel global, proponiendo estrategias y opciones emancipadoras para la revalorización de una pedagogía latinoamericana y caribeña. Entonces lo pedagógico intercultural en el contexto de lo humano y descolonizador atraviesa la resignificación del eje complejo subjetividad-conciencia-resistencia-participación-creatividad-liberación. Tal vez, todo lo que esto comporta, como trama político-cultural y pedagógica, merezca nombrarse con otras palabras, para lo cual se requiere la apertura suficiente que permita no perder una sensibilidad creativa y liberadora inherente. Una ética de la descolonización está en la base de esta inquietud. Entonces, la escuela de hoy debe emerger con nuevos contenidos, sentidos y

renovadas fuerzas, romper con el conocimiento cíclico y permitir el ejercicio democrático del conocimiento y la creación, conectado con la cotidianidad, la comunidad, con lo que pasa y nos pasa. Para esto, cobraría importancia resignificar los procesos de investigación en la escuela. Una investigación inacabada, en construcción permanente, centrada en lo humano, que impulse escenarios complejos de debates, escritura, poesía, arte, de encuentros de saberes que desarrollen la inquietud intelectual y rompa con la pasividad y el objetivismo.

En este sentido, cabe preguntarnos si los proyectos educativos que se desarrollan en la escuela tienen posibilidad genuina de acercamiento a las realidades que albergan las comunidades, debemos preguntarnos en igual medida si la escuela tiene chance de impulsar una nueva geopolítica del conocimiento que permita la construcción de saberes originales y contribuir en la formación de un ciudadano emancipado conectado con la vida, que entienda el tiempo y espacio escolar como trinchera de singularidad y pluralismo, articulado de manera relacional con el mundo, que de acuerdo a (Caraballo, 2008), “deviene como producto histórico resultante de la experiencia humana y expresión de multiplicidad y poder” (p.03). Con base en estos referentes creemos en una formación transversada por lo ético-político como posibilidad de creación de una escuela nueva y una pedagogía para la interculturalidad que atienda los verdaderos problemas que palpitan en nuestra américa.

La idea que nos mueve, con relación a la Escuela como acontecer de vida, está vinculada con una exigencia pedagógica intercultural. Desde esta exigencia, lo intercultural se asoma como una alternativa de poder para ejercer una nueva estética de vivir la vida, construir-reconstruir los saberes, desde una mirada no ingenua del mundo, del poder y la historia. Un cuestionamiento a las pedagogías engañosas, a la falsa conciencia, a todas las formas manifiestas y sutiles del poder despótico que puede estar encarnado en el Estado, la Escuela, las Corporaciones, y aún en el mismo pueblo (poder popular, comunidad) es inseparable de esta búsqueda teórica resignificadora. Se trata de taladrar los esquemas de conocimientos que no aportan sentido a la vida, que no sirven para hacer lectura de nuestras vivencias humanas y sus acontecimientos. En tal sentido, estamos obligados a inventar otros senderos para estudiar lo social, lo humano, e inventarnos como ciudadanos políticos: ¿será esto posible desde la escuela? En este contexto, necesitamos enarbolar las banderas creativas de la transformación de una escuela que favorezca la vida, lo nuevo, lo diverso y propicie nuevas estéticas de hacer pedagogía que incluya la riqueza socio-diversa de nuestras culturas, que dé cuenta de las injusticias raciales, migratorias, religiosas entre otras, que abrace el acontecer diario en sus múltiples vinculaciones y relaciones. Pensar la escuela como acontecer de vida es reivindicar la escritura cotidiana de la formación como despliegue creativo de las subjetividades en su potencialidad intercultural en conexión vital con sus mundos de vida. Entendiendo que por obra del

acontecimiento, tiene lugar la ruptura, el cambio, la discontinuidad, y de allí, otras posibilidades para construir pedagogías interculturales-multicolor que afloran cuando un orden fatalista y desmovilizador es cuestionado, cuando tiene lugar en la escuela otras exigencias de vida, de mundo y de humanidad. En otras palabras hay que liberar a la propia pedagogía constreñida y prisionera de ciertos juegos estériles de la resistencia o de la réplica inofensiva e inocua al poder. Para desprendernos de la ideología neoliberal individualista y separadora, que conforma al sujeto a ser mero espectador y consumidor, (nótese esto en los encantos tecnológicos y económicos que seducen a la nuevas generaciones) es necesario reflexionar en otras posibilidades descolonizadoras genuinas de nuestras latinoamericanidad y romper con la lógica discriminatoria de la clasificación del ser humano en raza, cultura, religión devenida de la modernidad eurocéntrica en tanto único horizonte posible de occidentalización. En este sentido se trata de reconocer la hibridez, como respuesta cultural latinoamericana, desde la diversidad de sus resonancias estéticas, de sus saberes y mixturas, de sus narrativas de lucha y vida, se configura una fuente fecunda de acontecimientos y realidades a menudo suprimidas por la cultura escolar dominante. Pero, sin duda que desde la escuela este camino no está desbrozado de obstáculos.

Una escuela que abrigue el debate como el quehacer diario continuo, ilimitado, inacabado; una escuela que dé cuenta de lo que pasa y nos pasa; una escuela que favorece el encuentro y desencuentro dialéctico, pero también el respeto a la pluralidad; una escuela del encuentro con la lectura como experiencia de vida; una escuela desde miradas críticas, que reflexiona e interpela lo establecido como verdad única, es la Escuela viva e insurgente, una escuela no indolente con la condición humana y vital, que encuentra en su propio acontecer cotidiano el fermento creativo, la trama, los tejidos eco-sociales para otras opciones formativas y de pedagogía. Es así que se trata de una búsqueda ontoepistémica, que rearticule una interpretación ontológica de la realidad y del ser, en conexión con otros modos posibles de pensar y conocer.

A manera de cierre

Asumir una concepción crítica no ha sido fácil, porque nos coloca en un proceso constante de hacer pensando, de pensar haciendo, siempre inacabado, sin puntos de llegada o descanso, por tal motivo este trabajo no termina con estas páginas, al contrario apertura un proceso permanente de creación y recreación, cuyo objeto es fracturar lo establecido como único horizonte posible, y reivindicar la vida con atención a la complejidad humana, propia y genuina de todo proceso socio educativo de nuestra región latinoamericana. De allí, la propuesta de una escuela como acontecer de vida y la construcción de una pedagogía para la interculturalidad, se articula a lo multicultural, a la incertidumbre, a lo inesperado

porque se trata no de predecir lo que puede pasar, sino crear la disposición para lo nuevo, lo que viene, lo que acontece, capacidad para tomar decisiones ante las circunstancias que se presentan y sobre la marcha construir posibilidades acorde a los desafíos de nuestro tiempo. Por ende, se trata de impulsar escenarios de profundos debates e intercambios de saberes que permitan incitar la inquietud, provocar la efervescencia de la investigación como parte del hacer diario, ajustadas a estos nuevos tiempos que ameritan una constante crítica e invención, que permita el nacimiento de una escuela que viva desde la voz y la existencia de sus propios autores.

Referencias bibliográficas

- Arroyo A. (2016) Interculturalidad y educación desde el sur, Quito-ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Balaguera E. (2003). La escuela enferma, crítica a la razón moderna. Maracay: Ediciones Cinco –Upel
- Díaz C (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Colombia, Universidad de La Salle. Revista tabula rasa, N° 13: 217-233. Recuperado de <http://www.semanticscholar.org/paper/>
- Freire P. (2004). Pedagogía de la autonomía, Sao paulo: Editorial Paz y Tierra.
- Freire P. (1970): La educación como práctica de libertad, Montevideo: Ediciones Tierra Nueva.
- García G. (1982). Ensayo de Discurso al recibidor Premio Nobel De Literatura. Recuperado de <http://www.elmundo.uecdn.es>
- Morín E. (1999). La cabeza bien puesta, Buenos aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin E. (2000). Siete saberes necesarios a la educación del futuro, Caracas: ediciones IESALC/UNESCO.
- Montero A. (2012). Simón de los pueblos, Simón Rodríguez. Buenos aires: edición Cora roja.

Abstract

A critical-analytical review of two categories that are related and that should enable reflections on the development of the educational process of the school in Venezuela, relying in part on the sociological thought of Boaventura de Sousa Santos and other authors. seeks to rethink from education, how to contribute to the strengthening of the individual and collective consciousness of students, aspects necessary to assume a new eco-planetary perspective. In this sense, the document approaches to build an understanding of the concepts interculturality and eco-knowledge from the assessment of doing, knowing and worldview of all the actors that come together in the school and its sociocultural reality, establishing in the discursive development a critical reflection that involves the context, the intercultural character and the sense of the human present in the educational act. In addition, are describing interpretations that enable a critical direction regarding the crisis of the paradigm of progress based on global capitalism. Thus, the article will establish possible understandings from the hermeneutical field that split a possible characterization of what is educational and, in turn, fold another meaning in its discourse, giving rise to an eco-planetary possibility through eco-knowledge and interculturality.

Keywords: Education, eco-knowledge, interculturality.

Resumen

Se realiza un recorrido crítico-analítico de dos categorías que se relacionan y que deben posibilitar reflexiones en el desarrollo del proceso formativo de la escuela en Venezuela, fundamentándose en parte, del pensamiento sociológico de Boaventura de Sousa Santos y de otros autores, para procurar repensar desde la educación, cómo contribuir al fortalecimiento de la conciencia individual y colectiva de los educandos, aspectos necesarios para asumir una nueva perspectiva eco-planetary. En este sentido, el documento se aproxima a construir una comprensión de los conceptos interculturalidad y eco-saberes a partir de la valoración del hacer, saber y cosmovisión de todos los actores que confluyen en la escuela y su realidad sociocultural, estableciendo en el desarrollo discursivo una reflexión crítica que involucra el contexto, el carácter intercultural y el sentido de lo humano presentes en el acto educativo. Se presentan además, interpretaciones que posibilitan una dirección de crítica respecto a la crisis del paradigma del progreso asentado en el capitalismo global. Así, el artículo establece posibles comprensiones desde el ámbito hermenéutico que escindan una posible caracterización de lo educativo, y a su vez, replieguen otro sentido en su discurso, dando lugar a una posibilidad educativa transformadora e inclusiva que a través de los eco-saberes y la interculturalidad aseguran una escuela otra, para el futuro.

Palabras clave: Educación, eco-saberes, interculturalidad.

Eco-saberes e Interculturalidad una posibilidad desde la Educación para una nueva perspectiva Eco-planetary

(Eco-knowledge and Interculturality a possibility
from Education for a new
Eco-planetary perspective).

Fernán Rodríguez

Universidad de Oriente Núcleo Sucre

Fernanrodriguez80@gmail.com

Introducción

El entorno internacional actual se caracteriza por la existencia de una crisis sistémica de sus estructuras, lo que genera una problemática en diversos ámbitos y contextos, pero en la siguiente reflexión haremos énfasis a lo educativo que desde los eco-saberes y la interculturalidad nos posibilite una nueva perspectiva eco-planetary. Es evidente que Venezuela no ha estado exenta de esta crisis y menos de los impactos de la misma, esto se ha manifestado en diferentes esferas, dentro de las que se destaca la ambiental, la agrícola desde lo técnico-productivo y la educacional.

En relación a lo planteado se hace imperante un análisis, crítico y a la vez reflexivo sobre la presencia histórica del otro en la razón educativa, cultural y ambiental, debido a, que la relación eco-saberes e interculturalidad

posibilita una nueva perspectiva eco-planetaria necesaria para avanzar desde la colectividad en la consolidación de la protección de la naturaleza y el ambiente, tomando como referente el lugar y sus expresiones humanas. Es por eso que, abordar la realidad desde una mirada crítica; en este artículo, será un posible referente que permita indagar el estado del arte de la realidad ontológica del contexto, enfoque que también permite establecer diálogos con la educación.

Sin embargo, para potenciar el desarrollo de este loable propósito, se requiere de profesionales comprometidos con su hacer-saber cotidiano, que sean capaces de desplegar acciones colectivas transformadoras, donde se reconozca el saber y el hacer del otro, ya sea en el ámbito educativo o en lo productivo-ambiental. Por tal razón, a partir de esta reflexión, se aspira, desde una mirada otra, seguir promoviendo una formación con una perspectiva eco-planetaria, intercultural y con criticidad para lograr las transformaciones necesarias.

A continuación se presenta un estudio crítico y reflexivo apoyado en la hermenéutica, presentando parte de los posibles referentes sintéticos en torno a algunas concepciones de los eco-saberes e interculturalidad que se asumen desde el contexto planteado en este caso; la escuela toma en consideración a los actores del hecho educativo, situación que permite en el presente artículo, perseguir un objetivo de estudio que apunta a mostrar las posibilidades de una renovación discursiva dentro de lo que podría considerarse una nueva perspectiva eco-planetaria desde la educación.

La escuela, posibilidad de transformación desde el hacer y el reconocimiento del otro

Con base en las consideraciones anteriores se plantea que, para asumir este problema desde la educación toca tener claro el contexto de acción, y en este caso particular, es la escuela, la cual debe tener su hacer-saber, refundado en el aprender haciendo, enseñar conociendo, donde el colectivo que hace vida en ella, se reconozca como sujetos históricos de cambio y transformación. Es imperante impulsar los eco-saberes como una posibilidad para lograr un salto amplio en el fortalecimiento de la conciencia individual y colectiva, ya que estos deben estar estrechamente vinculados a los aspectos socio-ambientales, educativos, productivos, culturales y políticos de la sociedad; es decir que los eco-saberes permitan a la población avanzar en colectivo, producir en colectivo y sobrevivir, reconociéndose como una totalidad concreta que avanza con prácticas sustentables en consonancia con los ecosistemas y los recursos naturales, pero que también valora las prácticas ancestrales, la espiritualidad y cosmovisión de cada ser humano.

Para esto, es necesario resaltar el rol y el deber del docente en la manifestación de los procesos cognitivos y su contexto social, en razón a que el rol del docente deberá ir más allá de transmitir cosas, porque su pretensión es abordar una formación por los procesos individuales y colectivos de aprendizaje más activos al sujeto que aprende; tanto en conocimiento, como en valores.

En este contexto y debido al desarrollo de algunos países, el capitalismo genera una desigualdad sentida entre los países industrializados y los dependientes, mal llamados del tercer mundo, las Epistemologías del Norte y las del Sur se han imbricado y solapado en los países que han sido, y siguen siendo, dependientes. De aquí, que surge la necesidad legítima y reivindicar los saberes que han sido subordinados por el Norte, controladores del capital y sus ciencias, pero que fundamentan las luchas del Sur Anti-imperial, y que son descalificadas como formas de conocer-saber-hacer, siendo parte de sus resistencias existenciales, y, por consiguiente, conforman igualmente sus subjetividades libertarias.

Es por ello, que se pretende resaltar los modos de vida, el hacer histórico invisibilizado, el saber insurgente en el presente, cuando son expresiones de las luchas emancipadoras contra el capital, el colonialismo y el patriarcado. Por consiguiente, el docente que procura convertirse en un actor para la transformación del otro, requiere entonces, que desde lo epistemológico y lo ontológico, promueva modos de pensar, saber, conocer y hacer que se relacionen directamente con el lugar, sus modos, cosmovisión y la realidad propia de la vida de la gente implicada. Es por eso que cada país, cada nación debe hacer un reconocimiento de las diferentes culturas, grupos étnicos, de sus formas de hacer las cosas, de su producción de conocimiento, de la interpretación de la realidad y el mundo.

Todo lo anterior permite inferir que estamos ante una situación que amerita profunda atención, ya que más que ser un problema de carácter político, educativo, cultural o ambiental se convierte también en un problema del ser como sujeto social, que siente, piensa, razona, y comparte su hacer-saber con el otro (a), y para lograr transformaciones profundas toca realizar un conjunto de acciones que generen en la sociedad venezolana cambios profundos en sus modos de actuación y esto se logra a través de la educación, pensar que la problemática es un asunto aislado donde se impone la transferencia descontextualizada de experiencias y modelos de otras latitudes sería una contradicción.

Se aspira entonces, propiciar una nueva racionalidad para el hacer y el convivir, con una propuesta endógena donde todos los involucrados sean tomados en cuenta y sean respetados por lo que son y lo que aportan.

La problemática ambiental, una dicotomía entre el ser y la lógica depredadora Occidental

En el orden del planteamiento que se viene haciendo, se asume que, la problemática eco-ambiental es una problemática de civilización, provocada por el modelo económico, tecnológico y cultural de “desarrollo” globalizado, que destruye a la naturaleza y revela la hegemonía cultural occidental. Es una crisis social que incluye fenómenos y procesos naturales y sociales (cognitivos, económicos, políticos e ideológicos).

De acuerdo con los razonamientos que se han venido realizando, debemos asumir que la tarea vincula al ser, y esto conlleva a plantearnos, que a través de la formación podemos coadyuvar a la concientización de ciudadanos que sean capaces de tomar decisiones, por una parte, que promuevan el pensamiento crítico y la independencia intelectual puesta al servicio de la sociedad; por otra parte, estimulen y consoliden en los jóvenes la vocación por el estudio de los eco-saberes.

Lo anterior, conlleva a plantearnos las siguientes interrogantes: ¿Se puede lograr desde una nueva perspectiva eco-planetaria la transformación de la sociedad a partir de la promoción de los eco-saberes y la interculturalidad?

En esta perspectiva, la interpretación de la interculturalidad se complementa con el análisis y la reflexión que la persona en sociedad realiza a través de las vivencias cotidianas como sujeto, lo que deriva en un aprendizaje que conlleva a conocimientos propios de su hacer en el lugar donde coexiste con el otro y lo reconoce, donde desde el respeto y valoración del conocimiento mutuo, se apropia de una información que es libre de aceptar y ser asimilada acorde a su ritmo de aprendizaje. La generación de ideas en el sujeto está relacionada con la capacidad de reflexionar sobre sí mismo y auto-reconocerse, por lo tanto, puede retardar o acelerar sus acciones para adquirir el saber y ser acompañado en el proceso de acceso al conocimiento.

De lo anterior surge otra interrogante ¿Qué son los eco-saberes?, antes de avanzar es necesario definirlo y comprender la lógica del mismo; sin lugar a dudas estamos hablando de un proceso de identificación, investigación, valorización, difusión de los conocimientos tradicionales del territorio y su estrecha vinculación con lo eco-ambiental. La preocupación social y la lucha contra las desigualdades están en el centro de nuestras preocupaciones. No se trata de cualquier saber, sino del eco-saber, como lo plantea Bansart (2012), la preocupación por las desigualdades obliga a trabajar los lazos estrechos entre los problemas sociales, y los problemas ecológicos o ambientales. Además, de ser un saber para el reconocimiento del territorio, corresponde a una cierta visión del mundo y a una cultura ecológica, política y educativa.

Luchar en contra de las desigualdades implica un sostenido esfuerzo por reconocer al otro, pero es desde la mirada del Occidente como se percibe al otro como un ser inferior, si Oriente es para Occidente un espacio de alteridad, el salvaje es el espacio de la inferioridad.

El salvaje es la diferencia incapaz de constituirse en alteridad. En uno de los relatos recogidos por Barradas (1992), los indios son descritos como “verdaderos seres inhumanos, bestias de la selva incapaces de comprender la fe católica, salvajes dispersos, feroces y viles, se parecen en todo a los animales salvajes menos en la forma humana”. Es aquí donde la educación juega un papel fundamental ya que es la única vía para poder lograr el reconocimiento del otro desde su saber local, corresponde al sujeto que enseña y al que aprende desde lo dialógico entamar relaciones formativas para lograr tal fin y superar tal descripción.

Al respecto, De Souza (2007), indica que la naturaleza es el tercer gran descubrimiento del segundo milenio, concomitante, por cierto, al del salvaje amerindio. Si el salvaje es, por excelencia, el lugar de la inferioridad, la naturaleza lo es de la exterioridad. Pero, como lo que es exterior no pertenece y lo que no pertenece no es reconocido como igual, el lugar de la exterioridad es también el de la inferioridad. Igual que el salvaje, la naturaleza es simultáneamente una amenaza y un recurso.

En el caso de la naturaleza, esa construcción se sustentó en una portentosa revolución científica de donde salió la ciencia tal y como hoy la conocemos, la ciencia moderna. De Galileo a Newton, de Descartes a Bacon, emerge un nuevo paradigma científico que separa la naturaleza de la cultura y de la sociedad, y la somete a una predeterminación bajo leyes matemáticas.

Este paradigma de construcción de la naturaleza, a pesar de presentar algunos indicios de crisis, sigue siendo el dominante. Dos de sus consecuencias tienen una preeminencia especial al final del milenio: la crisis ecológica y la cuestión de la biodiversidad. Transformada en recurso, la naturaleza no tiene otra lógica que la de ser explotada hasta la extenuación. Separada del hombre y de la sociedad, no es posible pensar en interacciones mutuas. Esa segregación no permite formular equilibrios ni límites y es por eso que la ecología solo puede afirmarse a través de la crisis ecológica.

No es por casualidad que al final del milenio buena parte de la biodiversidad del planeta se encuentre en los territorios de los pueblos indios. Para ellos, la naturaleza nunca fue un recurso natural, fue siempre parte de su propia naturaleza como pueblos indios y, en consecuencia, la preservaron siempre que pudieron escapar de la destrucción occidental.

Hoy, a semejanza de lo que ocurrió en los albores del sistema capitalista mundial, las empresas transnacionales de la farmacéutica, la biotecnología y la ingeniería genética procuran transformar a los

indios en recursos, pero no de trabajo, sino en recursos genéticos, en instrumentos de acceso, no ya al oro y la plata sino; a través del conocimiento tradicional, a la flora y la fauna bajo la forma de biodiversidad.

El descubrimiento del que dice venir del norte hacia el sur no reconoce igualdad, derechos o dignidad en lo que descubre. Oriente es el enemigo, el salvaje es inferior y la naturaleza es un recurso a merced de los humanos. ¿Es posible sustituir el Oriente por la convivencia multicultural? ¿Es posible sustituir la naturaleza por una humanidad que la incluya? Éstas son preguntas obligadas y con imperante necesidad de respuesta.

En ese sentido, se hace necesario inferir que el momento coyuntural que vive Venezuela y en el marco de las transformaciones necesarias que deben generarse en la educación, se debe asumir un compromiso histórico desde la escuela, para modificar la realidad y la desigualdad en los diferentes contextos en los que se encuentra emplazada. Surge entonces, la necesidad de la formación para los eco- saberes y esta debe estar estrechamente relacionada con lo ambiental, con la naturaleza, con el ser humano, como han referido numerosos investigadores, tal como lo plantea Goffin (1996), la formación ambiental como un proceso global y generalizado, que comprende una relación entre los valores, las actitudes y los comportamientos de cara a la protección de la naturaleza.

Así mismo, Hernández (2009), visualiza la formación ambiental como herramienta de participación para la sustentabilidad local e insiste en proporcionar nuevas maneras de generar en las personas y en las sociedades humanas cambios significativos de comportamiento y re significación de valores culturales, sociales, políticos, económicos y relativos a la naturaleza; aspectos que nos insertan de manera directa en la propuesta.

Es por ello que, al asumir los eco-saberes, se impulsa la formación de una cultura ambientalista basada en la conservación de la biodiversidad y la socio-diversidad, las condiciones ambientales, el aprovechamiento racional de los recursos naturales, el reconocimiento y el saber autóctono, popular, el saber del otro y la otra, el respeto a su cosmovisión y su inclusión, que mediante la participación protagónica y corresponsable, y a todos los que nos compete la existencia en esta gran aldea llamada Tierra, para que se conviertan todas estas acciones en un acto político transformador insurgente.

De igual forma Schinitman (2012), en su artículo “Un Nuevo Enfoque de la Educación para el Desarrollo Sustentable” refiere que, indudablemente, la educación y la sustentabilidad están inextricablemente vinculadas, y que precisamente el desarrollo sustentable “constituye hoy en día un

referente global y una gran meta esencial, que podría alcanzarse por medio de un arduo proceso de transformación, difícil, complicado, holístico e interdisciplinario”, (p.12).

En consecuencia, es preciso insistir en la importancia y prioridad que debe tener la formación para los eco-saberes, desde nuestras instituciones educativas, porque si el hombre no adquiere, desarrolla y manifiesta conciencia, conocimientos, comportamientos y participación en los problemas ecológicos, no será capaz de preverlos y solucionarlos, así como rehabilitarlos. He aquí, la responsabilidad que tiene el docente como sujeto que enseña y aprende, sujeto consciente que supone que el otro es, porque él es y porque el otro tiene la necesidad de aprender.

Es por ello que, la formación como proceso intercultural, en este caso particular, posibilita la construcción de la realidad social, desde la subjetividad a partir de la interacción, para lo cual el lenguaje verbal es un medio. Los significados de la intersubjetividad se dan en la cosmovisión colectiva. La intersubjetividad requiere de la interacción con otros sujetos y permite percibir la realidad desde el lugar del otro.

Al respecto, Besalú (2002), plantea que: La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. (Besalú 2002:71). Eso da pie a pensar de manera colectiva, para buscar entre iguales la solución al problema eco-ambiental.

En relación a lo anterior, el problema nos concierne a todos. Es una situación colectiva y no puede verse como un problema individual. De hecho, no podemos alejarnos de la realidad contradictoria en la que se encuentra la humanidad actualmente, los crecientes problemas de la naturaleza, en consecuencia del ambiente, crean una situación dramática, que exige no solo una simple observancia y gran preocupación, más que ello, demandan de una vigente atención y ocupación, pues el riesgo que entrañan, provoca insatisfacciones o necesidades que amenazan con la extinción de la especie humana.

El deterioro, la degradación, se manifiesta en diversas formas: recalentamiento global, mega inundaciones, sequías, tsunamis, catástrofes con muertes que son un claro aviso de que la *pacha mama*, la *Gaia*, la *Naturaleza*, ya no admite más destrucción.

Ante esto, tenemos la responsabilidad de encontrar soluciones simples que trasciendan las formas actuales. Por lo tanto, se hace imprescindible otra opción cultural que nos religue armónicamente. El ambiente, otrora, invisible para la política, nos obliga hoy a repensar su lugar dentro de cualquier teoría política actual y futura. Debemos superar las propuestas reduccionistas de las ciencias en “la modernidad insustentable” Leis, (2001), que, desde una visión antropocéntrica basada en el Contrato Social, la Naturaleza queda afuera. La necesidad de *retomar* aquello que un día comenzamos a transitar como separado, se nos va imponiendo con urgencia. Necesitamos una instancia superadora de la separatividad en la que hemos caído al objetivar la naturaleza para pretender colocarnos por encima y “apropiarnos” de ella.

Necesitamos dar un salto cuali-cuantitativo, un cambio de paradigma cultural, hacia un paradigma más humano que desde el método dialéctico, nos permita incorporar la naturaleza en la comunidad y viceversa, donde los saberes populares, el arte y la espiritualidad sean también incorporados, donde la teoría, sea tan importante como los quehaceres de la comunidad, su música, su arte y su dignidad. Debemos salir de los condicionamientos de nuestra época histórica, incluyendo en nuestra perspectiva un futuro digno, humano, armonioso, solidario y respetuoso por la diversidad, sólo posible desde la práctica hoy, de una ética socialmente ecológica.

¿Qué situación presentan estas profundas contradicciones desde el proceso educativo? Se observan avances muy discretos en cuanto al aprovechamiento de las potencialidades de los contenidos, para vincularlos con lo ambiental y menos con los eco-saberes. Aún es insuficiente el conocimiento de los profesores en los conceptos básicos. Poca sistematicidad en la inserción de las temáticas eco-ambientales en el proceso de enseñanza – aprendizaje; esto ocurre en a todo nivel educativo, más aún con profesionales no capacitados que abordan temas ambientales en las instituciones educativas e incluso a nivel gubernamental.

Es insuficiente la participación de los profesores en la formación, prevención, mitigación y solución de los problemas eco-ambientales desde las escuelas y las comunidades y se desarrolla muy poco, estrategias para el desarrollo de este eje transversal en las instituciones educativas, no se trasciende de lo teórico. De ahí que se hace necesario contribuir a la formación en el orden teórico-práctico y metodológico para asumir la problemática eco-ambiental con acciones que se complementen desde los eco-saberes.

Se trata entonces de una formación con una pedagogía amorosa, del ejemplo y la curiosidad, donde se involucre a los estudiantes, obreros, administrativos miembros de la comunidad escolar, en la actualidad

“Circuitos Educativos” (*Circuitos Educativos: espacio territorial educativo en el Contexto Venezolano*), para intencionar el flujo de información sobre la problemática eco-ambiental y con ello alcanzar una cultura de preservación y sustentabilidad activa que les permitan participar activamente en su comunidad y en el proceso que requiere el objetivo cumbre de salvar al planeta y la especie humana con una propuesta sensible y centrada en el ser, orientada por el ente rector en educación y por los responsables gubernamentales en materia ambiental.

No basta tener una cierta sensibilidad hacia algunos fenómenos aislados referidos a la naturaleza, es necesario lograr una comprensión de los fenómenos y ser capaz de relacionar entre sí las dinámicas de la naturaleza con las dinámicas sociales. Ambas son muy complejas y es indispensable entenderlas bien. Se hace imperante, determinar un gran número de relaciones en la naturaleza y en las sociedades humanas, y observar las interrelaciones que existen entre las dos. Luego, es preciso comprometerse mediante una praxis ecológica. La cultura ecológica no es únicamente una visión global y externa de los equilibrios y desequilibrios que van ocurriendo en el mundo, sino la comprensión de numerosísimas interrelaciones que existen entre las especies (entre las cuales se encuentra la especie humana).

No se trata solamente de tener una visión general de los fenómenos (como el funcionamiento de un ecosistema o las dinámicas de una cadena alimenticia), sino de hechos concretos y cercanos que llevan a acciones precisas. Por consiguiente, la escuela que tenemos, debe trascender radicalmente de los espacios de simple reproducción y sistematización académica, debe superar los esquemas tradicionales y excluyentes de centro expendedor de boletas, calificaciones y certificados, de producción de estudiantes funcionalmente adaptados a la división del trabajo que plantea y requiere el modelo hegemónico globalizado de economía mercantilista en atención a intereses privados de las élites nacionales vinculadas a los diversos hilos del poder económico transnacional.

Necesitamos asumir con método, con rigor teórico y epistemológico apoyándonos en la ciencia y en la tecnología, las complejas y significativas tareas que implica la ruptura con viejos esquemas reproductores de desigualdad, de exclusión, de miseria, de violencia, de deterioro progresivo del planeta y la construcción de la economía, la salud, la educación, la cultura, la ciencia, la política desde una opción humanista social que implica una formación integral y profunda de los sujetos sociales que tendrán que asumir y responder ante los nuevos y radicales retos. Es así, que el docente juega un papel histórico sin precedentes.

Si emprendemos la ardua tarea de revertir los males causados al planeta debemos comenzar por transformar nuestro accionar en el mismo, en el fragmento de *La Carta de la Tierra*, citado por Gadotti, M (2011) en su ensayo: *Una Eco-pedagogía por la humanización y desarrollo humano desde la Emancipación Anti-neoliberal*. Se plantea que estamos en un momento crítico de la historia del planeta, en el cual la humanidad debe elegir su futuro. A medida que el mundo se vuelve cada vez más interdependiente y frágil, el futuro depara a su vez, grandes riesgos y promesas. Para seguir adelante, debemos reconocer que, en medio de la magnífica diversidad de culturas y formas de vida, somos una sola familia humana y una sola comunidad terrestre con un destino común. Debemos unirnos para crear una sociedad global sostenible fundada en el respeto hacia la naturaleza, los derechos humanos universales, la justicia económica y una cultura de paz. En torno a este fin, es imperativo que nosotros, los pueblos de la Tierra, declaremos nuestra responsabilidad unos hacia otros, hacia la gran comunidad de la vida y hacia las generaciones futuras. No aprendemos a amar la Tierra leyendo libros sobre esa materia. La experiencia propia es la que cuenta.

Es lógico que existe la degradación ambiental pero ya es necesario asumir con conciencia ecológica y política para movernos a la acción, es por eso que en Venezuela se han emitido una cantidad de leyes y normativas (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica del Ambiente, Ley Penal del Ambiente, Ley de diversidad biológica, Ley forestal de suelos y aguas, entre otras), que orientan a la preservación de los recursos naturales y la preservación de la vida en el planeta, en ese marco la escuela tiene una tarea histórica para hacer valer este conjunto de preceptos, postulados y leyes que no pueden ser esquivos de análisis y del debate colectivo desde adentro para que se proyecte hacia afuera, esto definirá nuestro futuro, lo lamentable es que desconocemos el cuerpo legal que para construir una cultura formativa para los eco-saberes.

La escuela desde su hacer debe asumir *los eco-saberes*, no como imposición, sino como el compromiso de generar desde sus espacios valores de igualdad, justicia y solidaridad. Es momento de transformar la realidad de nuestras escuelas, donde aún el individualismo rapaz y consumista está permeando nuestro quehacer, pulverizando toda forma de liberación y emancipación cultural y política.

Asumir los eco-saberes, visto de una forma crítica y reflexiva, con un profundo sentido intercultural, tiene un componente socio-político y educativo formidable; la preservación del planeta y del ambiente depende de una conciencia ecológica y la formación de la conciencia depende de la educación. Es por ello que, debe surgir la idea de que todo conocimiento, ya sea occidental, popular, autóctono, no-civilizado debe permitirnos hacer un proceso reflexivo en torno a cómo valoramos su producción, desarrollo y, por ende, a quien o quienes lo producen. El sentimiento de amor hacia la naturaleza y hacia el otro, es propio

del hombre; sin embargo, no se desarrolla por sí solo sin la influencia orientadora de la familia, el educador y la sociedad en general.

En algunas instituciones educativas del país como lo es el caso de la escuela Agroecológica Indio Rangel en el Estado Aragua, la escuela la Escuela Bolivariana Plan de la Mesa en el estado Sucre y la Escuela Agroecológica Ezequiel Zamora en el estado Carabobo, son un ejemplo, donde se ha evidenciado que no sólo se manifiesta un despertar de la conciencia acerca de la necesidad de preservar los recursos naturales, el patrimonio cultural nacional, la salud e higiene del hombre, sino que existen también acciones concretas, desde la educación, así como otras encaminadas a ese fin. No obstante, los resultados, en sentido general, aún no son los esperados ya que no hay una regularidad de este tipo de planteles, que intencionan la educación para la preservación del ambiente y la vida, y para lograrlo, insistimos que los profesores del futuro deben recibir una formación profesional superior con un sentido claro de responsabilidad y con profundo dominio de los enfoques, estrategias, métodos, técnicas y procedimientos que garanticen un uso óptimo del ambiente y la educación consecuente de las nuevas y futuras generaciones.

Conclusión

Educar para los eco-saberes e interculturalidad, como una posibilidad para promover una nueva perspectiva eco-planetaria, enfatiza en la concientización sobre los problemas ecológicos y socio - culturales y promueve acciones con carácter remedial. Un objetivo esencial en la formación de las comunidades educativas que involucran a todos los actores del proceso con una conciencia colectiva, social, ambiental y política, va a permitir que los sujetos que interactúan en la producción del saber, compartan conocimientos y desarrollen valores, de conjunto con el desarrollo de habilidades para el reconocimiento de los problemas ambientales y naturales, presentes, no solo en la escuela sino también en otros contextos e incluso en el propio hogar.

La educación y el encargo social de la escuela para los eco-saberes es fundamental para adquirir conciencia, valores y actitudes, técnicas y comportamientos ecológicos y éticos en consonancia con el desarrollo sustentable, social y cultural, que se irán fortaleciendo en todas las instancias de la sociedad para la transformación social a partir de determinantes geo-históricas comunitarias, regionales y nacionales con visión latinoamericana, caribeña y mundial.

Es a partir de lo anterior, y reafirmando nuestro criterio, de que la educación para los eco-saberes es vital, debe ser este entonces, un proceso educativo permanente, también en la formación de profesores, que requieren pensar en la problemática y en la crisis actual que atraviesa la humanidad en sus relaciones

vitales de coexistencia y desde una perspectiva dinámica, se debe organizar, planificar y velar porque los procesos formativos estén acordes con las necesidades de la población.

Referencias bibliográficas

Bansart, A. (2012). Construir el Ecosocialismo. Venezuela. Fundación editorial El perro y la Rana. Venezuela.

Barradas, A. (1992) Ministros da Noite. Libro negro da expansao portuguesa. Lisboa: Antígona.

Besalú, X. (2002). Diversidad cultural y educación. Madrid: Síntesis Educación.

De Sousa Santos, B. (2007) Conocer desde el Sur para una Cultura Política Emancipatoria. CLACSO, CIDES - UMSA, Plural editores. Ecuador.

Gadotti, M. (2011). Una eco-pedagogía por la humanización y desarrollo humano desde la emancipación anti-neoliberal. Sustentable. (enlínea). Disponible en: <http://www.Nojom06.blogspot.com/> [Consultado el 6 Mayo de 2014].

Goffin, L. (1996). Formación de Actitudes y valores en Educación Ambiental. En: Memorias del Segundo Encuentro Internacional Formación de dinamizadores en Educación Ambiental. Santa Fe de Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.

Hernández, A. (2009). Calidad de vida y medio ambiente urbano. Indicadores locales de sostenibilidad y calidad de vida urbana. Revista INVI N° 65, Mayo, Volume N° 24: 79-111.

Leis, H. (2001). La modernidad insustentable. Las Críticas del ambientalismo a la sociedad contemporánea. Montevideo, PNUMA/Nordan.

Schinitman, N. (2012). Un Nuevo Enfoque para la Educación para el Desarrollo Sustentable. (enlínea). Disponible en: [http://www.ecoportal.net/Temas Especiales/Educación Ambiental/Un Nuevo Enfoque para la Educación para el Desarrollo Sustentable](http://www.ecoportal.net/Temas_Especiales/Educación_Ambiental/Un_Nuevo_Enfoque_para_la_Educación_para_el_Desarrollo_Sustentable) [Consultado el 02 de Junio de 2014]

Abstract

It is proposed, from a critical hermeneutics point of view, that the latinamerican educational reality in which the society sectors considered as minority live in (disabled people, afro-descendants, immigrants and natives, ancestral and aboriginal) and the way this one it is being absorbed by the educational system since the early school until college and further, suffering mistreatment, discrimination, exclusion and being trained in the proper way to adapt themselves to the already established system in order to not desert it. The latinoamerican educational system, originally designed to attend the "common" men, has an Occidental stamp and more recently it has added into its ways the North American United States way. To let go of this Eurocentry face means the need of drawing a face for Latin American, a face full of wisdom, a face to lose all attachments to old and powerful figures, imaginations and preconceptions made by socioeconomic Elites, who are really the minority. With that said, there is a need of a Latin American face to arise, one to be involved with its native identities, seeing them as nations with geographic zones on their own. A face that brings decoloniality to the table and starts to build free men, owners of their destiny, one in which the Latin folk can work together under real intercultural spaces.

Keywords: Interculturality, Face, Subjectivity, Latin American, Intercultural education, Educational Coloniality

Resumen

Se plantea, desde una hermenéutica crítica reflexiva, la realidad educativa latinoamericana que viven los sectores de la población considerados minorías (discapacitados, afrodescendientes, migrantes y pueblos indígenas, ancestrales y aborígenes), cómo son asumidos por el sistema educativo desde la escuela hasta la universidad, sufriendo vejación, discriminación, exclusión y cómo deben adaptarse al sistema imperante para no desertar de él. El sistema educativo latinoamericano, diseñado para atender a la población "normal", tiene el sello del rostro de Occidente y más recientemente de Estados Unidos de América. Dejar detrás el rostro eurocéntrico supone dibujar un rostro para Latinoamérica, un rostro intercultural, que se deslinde de las figuras, imaginarios y preconcepciones elaborados desde élites socioeconómicas verdaderamente minoritarias, es decir; se precisa del surgimiento de la rostridad latinoamericana, consustanciada con la identidad de los pueblos como naciones y como zona geográfica emblemática, que propicie la decolonialidad para comenzar a ser pueblos realmente libres, dueños de nuestros destinos y donde la interculturalidad permee todos los espacios de vida del latino.

Palabras Claves: Interculturalidad, Rostridad, Subjetividad y Latinoamérica, Educación Intercultural y Colonialidad Educativa

Rostridad y Subjetivación: el rostro de la interculturalidad latinoamericana

(Rostrity and Subjectivation: the face o Latin American interculturality)

Bertha Barrera

Universidad de Oriente - Núcleo de Sucre
barcovb1@gmail.com

Introducción

La geografía latinoamericana está configurada por una diversidad cultural que va desde la Patagonia argentina hasta México. Allí viven y conviven multiplicidad de culturas, muchas de ellas de origen ancestral, es decir; América Latina se puede definir como la zona de convergencia del multiculturalismo. Y es que, en esta tierra de gracia, es posible encontrar migrantes de todos los restantes continentes que conforman el planeta Tierra, además de todas las posibles mezclas que la colonialidad eurocéntrica creó y dejó y también la sobrevivencia de pueblos ancestrales y grupos étnicos originarios de la región. Esta confluencia de seres humanos distintos, diversos, constituyen a América Latina.

Al ser Latinoamérica la zona de convergencia multicultural por excelencia, donde confluyen un sin par de culturas, se puede entonces asegurar que la cultura es un aroma envolvente que impregna los espacios, donde lo intercultural promueve la combinación aromática de colores, olores y sabores, que se dan en perfecta armonía en lo multicultural de la población latinoamericana.

Las diferentes culturas que conforman esta multiculturalidad son vistas y acogidas dentro del espectro sociocultural, por el conglomerado general, dependiendo de las características fenotípicas manifestadas por los sujetos, en función de estereotipos diseñados desde estructuras de poder que mantienen a Latinoamérica sumergida en la esclavitud y la gran mayoría de los latinoamericanos no se han logrado percatar de la manipulación a la que son sometidos a diario.

Esta manipulación está constituida por la colonialidad del ser, el saber y el poder, es decir; la colonialidad está inmersa en todas las estructuras del Estado, desde el ámbito político hasta el educativo. Es precisamente en este último ámbito, el educativo, donde se logra enquistar el imaginario del rostro eurocéntrico y estadounidense, desde la niñez temprana y acompaña al sujeto hasta su etapa adulta en la educación universitaria, logrando formar sujetos para la producción de bienes y servicios a disposición de la hegemonía mundial.

En el sistema educativo, en todos sus niveles y modalidades, las minorías raciales, étnicas y socioculturales en Latinoamérica (afrodescendientes, pueblos indígenas y ancestrales, discapacitados y migrantes), al no reunir las características y condiciones de los grandes grupos sociales considerados como “normales”, se ven incapacitados para participar activamente dentro del entorno educativo, por lo que son invisibilizados, discriminados y finalmente excluidos, siendo muy pocos los sujetos que logran egresar del sistema educativo exitosamente. Fajardo (2017:174) haciendo referencia a países como Ecuador y Perú, señala:

Se resalta que pese a los esfuerzos desarrollados en materia de políticas compensatorias para la equidad en Ecuador y Perú, aún se concentra la mayor dificultad entre los que menos tienen, es decir, en los jóvenes en pobreza o en extrema pobreza, la población indígena, la población femenina y la población con discapacidad o capacidades diferentes, lo cual limita la participación de todos estos grupos vulnerables en la educación superior.

Esta lamentable situación educativa que viven los grupos minoritarios bien podría cambiar, desde sus raíces, si como región geográfica iniciamos procesos que conmuevan las instituciones y que permita el retomar idiosincrático latino, con la identidad que nos define, instaurando formas diversas para la decolonización de Latinoamérica. De este modo, se estaría construyendo una rostridad divergente de la que actualmente sufrimos.

Metodología

Este trabajo se centró en un estudio cualitativo de corte hermenéutico, a modo de ensayo teórico, donde de manera personal y crítica, se asume el tema de la rostridad y la subjetivación haciendo reflexiones acerca del rostro occidental que se ha enquistado en la sociedad latina occidentalizándola y en

procura de la emergencia de un rostrointercultural latinoamericano otro. Plantea Jaramillo y Mendoza (2004; 6):

El ensayo científico es un intento por acercarnos al entorno de un problema de investigación, generar una explicación de cómo el que escribe analiza el mundo en relación con la temática propuesta... En este sentido un ensayo científico se define por la posición que el ensayista toma con relación al tema, es decir, que, a diferencia de otros géneros de escritura en el campo de la ciencia, el aspecto subjetivo destaca la importancia de un ensayo, y este aspecto subjetivo se localiza por los juicios que emite el ensayista sobre los temas que está abordando. Una de las funciones que tiene el ensayo es mostrar la parte interpretativa de la subjetividad del ensayista.

La multiculturalidad en la escuela latinoamericana

La injerencia eurocéntrica en todos los asuntos latinos, desde los tiempos coloniales hasta la actualidad, ha permitido que los ciudadanos que pertenecen a las distintas sociedades de la región, se perciban a sí mismos desde la sesgada visión eurocéntrica. Asumiéndose con posturas propias de los europeos occidentales. Es así como se puede encontrar, por ejemplo, a un sujeto con la piel trigueña o color miel considerándose “blanco” y degradando verbal y psicológicamente a otro sujeto de su mismo color de piel con epítetos como “negro”, al tiempo que asume expresiones que indican desprecio, es decir; a través del tiempo se ha venido gestando una colonización interna, que es, incluso, tanto más férrea que la externa. Todos estos tipos de colonización suponen una negación del ser y al ser, desde su subjetividad creando brechas intersubjetivas muchas veces infranqueables.

La colonialidad del ser inmersa en este tipo de posicionamiento, se hace tangible en nuestras sociedades estereotipadas con símbolos, signos, imaginarios, discursos y narrativas que invaden todos los escenarios posibles, sin omitir ni descuidar ningún ámbito de vida. Por lo que, el ciudadano común, el de a pie, se ve bombardeado con información proveniente de otras latitudes que las absorbe y digiere convirtiéndolas y/o adecuándolas en su realidad desde la infancia temprana. En otras palabras, se da la aculturación de Latinoamérica a la cosmovisión occidentalizada, transculturizando a la región en su conjunto, en este sentido “transcultural implica un movimiento, indica el paso de una situación cultural a otra” (Aguado; 1991:1).

Por supuesto que esta transculturización y su consecuente aculturación se desarrolla, a la mirada lisonjera de todos, desde los predios educativos, donde se asume la cotidianidad de la colonialidad del ser y del saber con demasiada normalidad y naturalidad, al extremo que cualquier situación que escapa de lo prescrito como natural por el sistema es motivo de ruido dentro de los espacios educativos. En este sentido, la educación moderna “..., representa el dispositivo..., más eficaz de evangelización cultural y de disciplinamiento social, mediante el cual se reproduce, arraiga y promueve tal sistema de dominio global

de las sociedades humanas, desde aproximadamente el siglo XVI hasta la época contemporánea.” (Guzmán; 2018: 200)

En esta escuela latinoamericana, creada para la preservación de la colonialidad del poder, diseñada en forma, estructura y conducción para la “gente normal”, no hay espacio ni cabida para la “gente no normal”. En esta categoría de “no normal”, entran los que tienen discapacidades físicas y/o mentales, los indígenas y/o pueblos aborígenes y ancestrales, los afrodescendientes y los inmigrantes, todos vistos, considerados y catalogados como minorías sociales, raciales, étnicas y culturales. Para la supuesta normalidad institucionalizada, todos ellos están investidos de un halo de rareza que impide a la sociedad común aceptar su participación dentro de los procesos educativos y culturales.

De esta manera en los espacios educativos latinoamericanos, rebosantes de pluralidad (pluriculturalidad), se trabaja y promueve la monocultura en pro de la aculturación de todos hacia el esquema colonizador eurocéntrico, donde se privilegia la homogeneización de la población estudiantil, excluyendo a aquellos que no calzan dentro de las categorías previamente establecidas. Y es que, “..., en el sistema educativo hegemónico las otras culturas o están ausentes o están merecidamente vencidas, marginalizadas, suprimidas.” (De Sousa; 2019: 43)

La exclusión no implica cerrar el acceso al sistema educativo de la población estudiantil en edad escolar, muy por el contrario, el sistema escolar, “garantiza el acceso, ..., el problema estriba en que no se garantiza de igual manera que todos disfruten de la misma experiencia de cómo y qué se aprende en ella, así como de lo que en ella se vive.” (Arroyo; 2013: 150): Por lo que, la escuela se transforma en un espacio de rechazo en lugar de aceptación a las minorías. Y estas, las minorías que logran participar en el ruedo educativo, deben acoplarse a la dinámica educativa para no ser rechazadas y excluidas.

En los espacios educativos escolares, los sectores de la población considerados minorías sociales, raciales, étnicas y culturales, son minimizados incluso desde el ámbito intelectual, considerándolos no capaces para enfrentar y resolver los mismos problemas y situaciones de la población “normal”, en este sentido, se gesta, dentro de la institución educativa, en la actividad diaria, un tipo de racismo muy sutil, incluso imperceptible, debido a la sugestión de la misma dinámica educativa que envuelve y absorbe, se trata del racismo intelectual. Este tipo de racismo, el intelectual, puede ser definido como la subestimación de las capacidades cognitivas que puede llegar a desarrollar un sujeto en una determinada situación. A través del racismo intelectual se logra promover la discriminación y exclusión de las minorías, incidiendo esto en su permanencia dentro del sistema educativo.

“Las escuelas en contextos de alumnado migrante no han logrado implementar una política inclusiva que facilite la integración de los niños y niñas extranjeros. Se evidencia la ausencia de un plan y actividades concretas para eliminar la discriminación, el racismo y la xenofobia. (Hernández (2016) citado por Román (2021: 162)). De esta manera la multiculturalidad en el aula se preserva per se, cada grupo convive e interactúa con los integrantes de su mismo grupo, promoviéndose la intraculturalización, es decir; los miembros de cada grupo realizan las actividades dentro de su grupo y no existe la interacción entre culturas diferentes, por lo que lo intercultural se convierte en una palabra de uso a conveniencia dentro de estos espacios.

La experiencia intercultural en la universidad latinoamericana

Dentro de los distintos sistemas educativos de cada Estado – Nación que conforma la América Latina toda, está el sector universitario, conocido también como nivel superior. Este sector educativo, por su misma historia, surgimiento y desarrollo, está más cercano y en avenencia al patrón sociocultural instituido por la hegemonía mundial. La universidad se ha manifestado ante la sociedad como el eslabón último de la cultura, donde reside la elite pensante, procreadora y dosificadora del conocimiento.

Los miembros de la comunidad universitaria han asumido, con mucho prestigio, su posición de superioridad dentro de las sociedades a las que pertenecen, siendo incluso en muchos casos, cuestionadores socioculturales. Las universidades se han dedicado generacionalmente, a desarrollar los objetivos para los cuales fue creada, es decir; la docencia, la investigación y la extensión, esta última, normalmente desarrollada también en los espacios académicos universitarios por lo que, la vinculación de la universidad con la sociedad, a la que corresponde, está en entre dicho.

La universidad es el lugar por excelencia donde se “fabrica” el conocimiento, que por supuesto ya viene indicado desde instancias de poder. En estos espacios universitarios, al igual que en el resto del sistema educativo, también hacen vida la colonialidad del saber, del poder y del ser, con su imposición de un único tipo de saber, el saber instrumental racionalista, objetivado, que objetiva al sujeto junto con el conocimiento y restringe la capacidad de subjetivación de este sujeto.

En la universidad es posible mirar más de cerca y fácilmente la exclusión de las minorías (grupos étnicos, afrodescendientes, discapacitados y migrantes), pues estas instituciones además de no estar diseñadas para la acogida a todos los grupos sociales según raza, etnia, sexo, etc., tampoco cuentan con los elementos básicos para lograr que estas minorías se inserten exitosamente dentro del sistema. Con

respecto a la discapacidad, encontramos que la educación superior cuenta con estructuras físicas adecuadas para el movimiento y desenvolvimiento de “sujetos normales”, esto significa que los sujetos que padecen alguna discapacidad no están aptos para el uso y disfrute de estas instalaciones, por lo que su movilidad y accionar se ven afectadas reprimiendo su ciclo educativo.

Pero no son solo las instalaciones físicas las inadecuadas, eso es solo la punta del iceberg, también están los profesores que carecen de formación para atender a este tipo de población y el sistema no ofrece oportunidades para capacitarlos, por lo que el personal docente se ve de brazos cruzados. Por otro lado, no existen los recursos didácticos dentro de las universidades que coadyuven en la labor docente para la enseñanza a discapacitados (sistema Braille, auxiliares de lenguaje de señas, etc.). La carencia de todos estos elementos indica que la población de discapacitados que logra llegar a la universidad (una minoría dentro de la minoría) debe adaptarse al sistema dominante y si no logra el propósito, su única opción es desertar.

Con respecto a los otros grupos minoritarios tenemos que para el caso de los afrodescendientes, estos son mirados, en las universidades, con animadversión por parte de estudiantes y docentes en muchos países donde lo racial es un problema social predominante, aun cuando la población total latinoamericana tiene un alto porcentaje de población afrodescendiente. Alavez (2014: 54-55) asevera:

Los afrodescendientes, que representan entre 20 y 30 por ciento de la población de América Latina, experimentan niveles desproporcionados de pobreza y exclusión social y continúan enfrentando una severa discriminación en todos los órdenes. En particular, falta profundizar el reconocimiento político y cultural de sus valores, sus aspiraciones y sus modos de vida, para dejar atrás una invisibilidad cultural que potencia la exclusión socioeconómica creando más desigualdad, segmentación social y ciudadanía incompleta.

Este grupo poblacional, considerado minoría racial, no solo está sometido a la exclusión del sistema educativo sino que debe soportar la exclusión en todos los restantes aspectos de vida: social, político, económico y cultural. Los sujetos afrodescendientes, dentro del sistema educativo universitario deben adecuar sus modos de pensar, sentir y obrar a la imposición sociocultural prevaleciente en nuestras sociedades, para poder ser admitidos en ellas.

Otro de los grupos que sufre la exclusión y la discriminación sociocultural son los migrantes. Muchas personas, actualmente, en Latinoamérica, se han visto obligadas a salir de sus países de origen en búsqueda de mejores condiciones de vida para ellos y sus familias y los países de destino que escogen también pertenecen a suelo latinoamericano. Estos sujetos migrantes, en muchísimos casos, han tenido que enfrentar la burla, la exclusión, la discriminación, la xenofobia, por parte de los ciudadanos

pertenecientes al país receptor, pues no son percibidos como iguales. Son extraños, ajenos, que vienen a apropiarse de lo que no les pertenece y a perjudicar la estructura social establecida con sus costumbres y modos. Son los otros, distintos, diferentes que quieren imponer su identidad. Tal como apunta García (2016: 72): “En América Latina el otro cultural ha sido sistemática e históricamente silenciado en nombre de un discurso hegemónico que, a la postre, es identificado como la raíz y matriz de las declaraciones históricas de derechos humanos.”

En Chile, a manera de ejemplo, se puede percibir esta realidad, a través de las investigaciones de Arias, Moreno y Núñez(2010) yTijoux(2013) citados porSalas, Kong y Gazmuri (2017), donde indican que: “Estudios realizados a nivel local/nacional respecto a migrantes latinoamericanos (especialmente la comunidad peruana), dan indicio de que éstos son visualizados a partir de estereotipos (asociados a raza, pobreza, delincuencia, entre otros) que operan como fuente de discriminación.” Esta mirada discriminatoria hacia este sector de la población, tiene el sello del sesgo de Occidente, con su particular forma de percibir al ser humano desde los estereotipos diseñados y enquistados en la sociedad latina (colonialidad interna), provocando que la inserción de este grupo poblacional en la educación universitaria represente un problema sociocultural y educativo.

Finalmente, dentro de los grupos poblacionales minoritarios, están los pueblos ancestrales, los aborígenes y pueblos indígenas que sufren la negación, el rechazo de la sociedad y sus posibilidades de inserción dentro de las comunidades organizadas, con las estructuras institucionales existentes,son casi nulas. Este sector minoritario, junto con los afrodescendientes, han soportado, más que cualquier otro grupo, la exclusión y la discriminación de todos los ámbitos de vida, tanto que sufren la invisibilización y anulación en todos los aspectos.

Este grupo conformado por los pueblos indígenas y ancestrales, ha sido tomado en consideración, buscando su visibilización e inserción en la sociedad actual, por organismos internacionales como la UNESCO, desde las dos (2) últimas décadas del siglo pasado y hasta la actualidad y, se ha venido desarrollando en Latinoamérica, programas educativos de inclusión y normativas legales que los amparan. En este sentido, existen algunas experiencias educativas que han tenido lugar en algunas universidades de algunos países de Latinoamérica.

Estas experiencias educativas están dirigidas a la incorporación de los pueblos indígenas y ancestrales al sistema educativo y la sociedad. Sin embargo, no se ha tenido mucho éxito, pues la visión de estudios universitarios que se ha desarrollado, desde estas nuevas universidades, denominadas

interculturales, sigue siendo la misma estructura de universidad que conocemos: el mismo modelo educativo, con planes de estudio similares al de todo el sistema de educación superior, un currículo dividido en asignaturas, con docentes preparados para la administración de dichas asignaturas y la dosificación del conocimiento, etc.

“... la propia Educación Indígena, en América Latina, de manera histórica, se ha determinado por su función socio-civilizante, donde las lenguas nativas representan simples instrumentos estratégicos para hacer más eficiente los procesos educativos de evangelización cultural, o de “colonización del pensamiento”, si se prefiere.” (Guzmán; 2018: 200). Las universidades interculturales, en su mayoría, siguen promoviendo la monocultura, pues pareciera que la intención es acoplar a la población indígena a las estructuras de poder y saber ya en función.

Las experiencias educativas universitarias interculturales, además de suscitar, sin querer, lo monocultural hacia la sociocultura eurocéntrica y su rostro cuestionador, también funciona para la preservación de cada etnia o grupo dentro de su grupo, originando la intraculturización de cada grupo étnico con la preservación de su lengua, cultura, idiosincrasia, identidad, modos y formas de vida y, que conlleva a la división de un gran conglomerado en pequeños sectores sociales fácilmente manipulables.

Por otro lado, es necesario resaltar, que la mayoría de los miembros de estas comunidades que tienen la oportunidad y posibilidad de participación en dichas experiencias educativas universitarias corresponden al sexo masculino, son muy pocas las mujeres de estas etnias que cursan estudios universitarios. Se estaría hablando de un racismo dentro de otro (racismo étnico y racismo sexual), es decir; además de pertenecer a un pueblo indígena también se es mujer (doble sentencia), situación que coloca a este sector poblacional en mayor desventaja y vulnerabilidad, por lo que la exclusión del sistema educativo para las mujeres indígenas está dado como un hecho que también se constituye en una normalidad social.

Una vez más se puede apreciar, en cada una de estas experiencias educativas con sectores minoritarios, la mirada burlona eurocéntrica que plantea la apertura de los escenarios educativos, pero con las puertas cerradas y la negación de la interacción, la subjetividad y la intersubjetividad convirtiendo a lo intercultural en una quimérica posibilidad.

La emergencia del rostro intercultural

La manera en que se conduce la educación, en todos sus niveles y modalidades, en Latinoamérica, denota una única forma de asumir el hecho educativo, es precisamente la mirada cansada del rostro de occidente impuesto generacionalmente en la institución educativa. Este rostro no admite matices, tonalidades, diversidades, está desarrollado concienzudamente para la homogeneización de lo heterogéneo y la producción de masa trabajadora capaz de mover los medios de producción, para la satisfacción económica de una verdadera minoría mundial, el poder hegemónico, que controla los medios de comunicación y producción y es el que designa los destinos del planeta.

El rostro del eurocentrismo y más recientemente el de Estados Unidos, que a fin de cuenta, es el mismo rostro colonizador, esclavizante, irreverente, insolente, asume a los otros, a todos los otros, pertenecientes a otras culturas, como inexistente y los invisibiliza hasta desaparecerlos. Y es que la rostridad eurocéntrica con su “modelo dominante del imperialismo cultural no reconoce otro tipo de relaciones entre culturas sino la jerarquización según criterios que son asumidos como universales, aunque sean específicos de un solo universo cultural, la cultura occidental.” (De Sousa; 2019: 48). Por lo que, es imposible que bajo esta mirada (rostridad eurocéntrica) se desarrollen políticas educativas y políticas públicas que reviertan el proceso colonizador/esclavizador y promuevan la apertura al proceso decolonial.

“La decolonialidad..., aparece... como una postura de resistencia crítica que cuestiona las prácticas... y... maneras en que nos relacionamos ... en las distintas esferas sociales y la construcción de esas relaciones con el denominado Norte o con Europa.” (Arroyo; 2016: 49). Es necesaria la reflexión histórica latinoamericana en las instancias educativas, en todos sus niveles y modalidades, sobre cómo nos han tratado desde fuera (colonización externa) y cómo nos hemos vulnerado entre nosotros mismos (colonización interna).

Necesitamos reflexionar sobre nuestras prácticas educativas diarias, que han propiciado la instauración de la rostridad eurocéntrica y peor aún su preservación, no solo en el sistema educativo, sino que ha permeado todas las instituciones y escenarios socioculturales, donde hace vida el ser humano, influenciando su actuación en función a prejuicios que lapidan al ser mismo. Se precisa la reflexión como docentes sobre nuestro propio posicionamiento ante la actividad educativa que estamos desarrollando, cómo nos apreciamos a nosotros mismos, que somos parte de ese espectro de la pluriculturalidad y que también hemos crecido bajo la mirada soslayada eurocéntrica. En este sentido Arroyo (2016: 54) afirma:

Por lo que no podemos pretender una neutralidad en el conocimiento que se ha construido, en las mismas ciencias en las que nos estamos formando, en las pedagogías y con las que se ha dado el

proceso de cientifización de la sociedad liberal, su objetivación y universalización, y por lo tanto, su naturalización.”

Necesitamos comenzar a mirarnos desde la interculturalidad, ya que ésta tal como sostiene Di Caudo (2016:110) “... trasciende la valoración, el respeto mutuo y el reconocimiento de derechos. Y establece un principio de obligatoriedad mutua, que se asuma igualitariamente las responsabilidades que implica la convivencia, para garantizar derechos económicos, culturales, lingüísticos de cada grupo.”. La valoración, el respeto mutuo y el reconocimiento de nuestros derechos como ciudadanos latinoamericanos son elementos constitutivos de la identidad de los sujetos, sin una identidad plena y claramente definida no es posible asumir una nueva conciencia sobre el mundo en que vivimos y su realidad y por tanto construir una rostridad otra. Hay que reafirmar la identidad latina considerando nuestros orígenes, saberes ancestrales, nuestra historia, vivencias, contextos y relacionamientos, que nos definen y hacen únicos, pues estos elementos son forjadores de la identidad latinoamericana.

Guerrero (2011) citado por Di Caudo (2016: 110) plantea que la “interculturalidad va más allá de lo étnico y tiene una profunda importancia social y política porque interpela al conjunto de la nación, a todos los sectores de la sociedad y a la totalidad de la humanidad”. Esta manera de mirar la interculturalidad coloca sobre el tapete, la necesidad de romper con los esquemas sociales, culturales, económicos y políticos impuestos desde latitudes ajenas a la realidad histórica, social y vivencial latina.

Esta ruptura, de esquemas preestablecidos, debe comenzar desde dentro de cada uno de los latinoamericanos, como un examen de conciencia, pues es evidente que, en primer lugar debemos deslastrarnos del colonialismo interior nuestro, desarrollado a través del tiempo, deshacernos de nuestros propios prejuicios, dejar de discriminar y categorizar al hermano según patrones foráneos y comenzar a percibirnos como miembros de un mismo pueblo grande llamado Latinoamérica. Reconocer nuestras diferencias como seres humanos únicos y estar dispuestos a la interacción con las distintas culturas que hacen vida en este continente, ya sean afrodescendientes, migrantes o miembros de los pueblos indígenas, aprendiendo de cada una de ellas todas las infinitas cosas que tienen para mostrar y enseñar.

Esta concepción y percepción de lo intercultural es coincidente con el planteamiento de Alavez (2014: 40) cuando expone:

La actual interculturalidad tiene que ver esa realidad con dos ojos; no solo etnia, no solo cultura, en el sentido de folclore, sino también como clase; y la interculturalidad crítica, además de intentar cambiar esos modelos que hasta hace poco se consideraban inmutables, únicos, también presenta de otra manera las culturas, no como entidades cerradas históricas que solo pueden aportarnos tradiciones históricas culturales, raíces, sino como sociedades, pueblos, culturas vivas que pueden aportar mucho, mucho más de lo folclórico a nuestras sociedades.

Desde esta postura del autor, desde lo intercultural crítico, se podría comenzar a tejer una nueva historia latinoamericana, donde los sujetos pertenecientes a esta geografía sean capaces de cuestionar, poner en duda “las modas” que van llegando de esas otras latitudes que hasta la fecha han servido para mantener el yugo colonizador. Estaríamos esculpiendo, modelando, creando una rostridad que nos identifique como latinos, donde lo intercultural sea manifestación de la subjetividad y la sensibilidad del pluriculturalismo, porque a fin de cuentas cada Estado – Nación que conforma a Latinoamérica es un estado pluricultural.

En síntesis, desarrollar la sensibilidad hacia lo nuestro, nuestra historia, nuestras formas y modos de vida será el detonante para el nacimiento o surgimiento de un nuevo ser, un ser con imagen y reflejo propio, un ser procreador de otro rostro, el rostro intercultural latinoamericano, con la subsecuente instauración de la rostridad latina, que deviene en la constitución de sociedades intersubjetivas, interculturalizadas y sensibilizadas hacia la reafirmación de la idiosincrasia y la identidad nacional y regional, capaz de mirar al otro como igual, sin los distinguos categoriales que la rostridad hegemónica eurocéntrica ha logrado insertar, desde lo más recóndito del pensamiento y el sentimiento, en las sociedades latinoamericanas.

La rostridad intercultural latina prefigura la metamorfosis del ser latinoamericano, desde todos los ámbitos de vida posible y, este rostro latino, posicionado en los espacios educativos, en todos sus niveles y modalidades, es la apertura hacia otros mundos posibles, hacia una mejorada visión de sociedad, hacia la conformación de las nuevas generaciones latinas latinizadas, donde la inserción de las minorías a la vida en sociedad se convierta en una realidad irrenunciable y sea posible la desaparición de la palabra minoría, donde el ser humano sea realmente humano y se constituya en un ser sensible, altero y otro.

Referencias bibliográficas

Aguado, M. (1991). La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones. *Lecturas de pedagogía diferencial*. Madrid, Dykinson, pp. 89-104. Seminario de Educación Multicultural en Veracruz. Disponible en: [Intercultur@-net\[enlínea\]](mailto:Intercultur@-net[enlínea]).
<http://www.isftic.mepsyd.es/w3/interculturamet/archivos/eintercultural.rtf>

Alavez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. EDICIONES MESA DIRECTIVA; México

Arroyo, A. (2016). Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas. En: Arroyo, A., García, J., Di Caudo, M., Ossola, M., y otros. *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. 1ra edición. Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI). Universidad Politécnica Salesiana. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Quito-Ecuador.

Arroyo, M. (2013) La Educación Intercultural: un camino hacia la inclusión educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, Junio, 2013, Vol. 6 (2). Universidad de Valladolid. Páginas 144-159

De Sousa, B. (2019) Educación para otro mundo posible. 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Medellín: CEDALC, 344 p.

Di Caudo, M. (2016). Interculturalidad y universidad. Cuando lo distinto (no) cabe en el mismo molde. En: Arroyo, A., García, J., Di Caudo, M., Ossola, M., y otros. *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. 1ra edición. Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI). Universidad Politécnica Salesiana. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Quito-Ecuador.

Fajardo, M. (2017). La Educación Superior Inclusiva en Algunos Países de Latinoamérica: Avances, Obstáculos y Retos. Universidad de Manizales-Cinde. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, 11(1), 171-197

García, J. (2016). Fundamentos antropológicos para una didáctica de los derechos humanos en perspectiva intercultural. En: Arroyo, A., García, J., Di Caudo, M., Ossola, M., y otros. *Interculturalidad y educación desde el Sur. Contextos, experiencias y voces*. 1ra edición. Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI). Universidad Politécnica Salesiana. CLACSO: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Quito-Ecuador.

Guzmán, F. (2018). Los Retos de la Educación Intercultural en el Siglo XXI. Universidad Pedagógica Nacional, México. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2018, 12(1), 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100013>

Jaramillo, S. y Mendoza, V. (2004). Guía para la elaboración de ensayos de investigación. Razón y Palabra. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n41/vmendoza.html>.

Román, D. (2021). Migración Inclusiva en Chile, un Desafío Educativo Vigente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2021, 15(1), 157-172

Salas, N., Kong, y Gazmuri (2017). La Investigación Socio Territorial: Una Propuesta para Comprender los Procesos de Inclusión de los Migrantes en las Escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 2017, 11(1), 73-91

Abstract:

In this comprehensive hermeneutic work, of a reflective theoretical type, the conceptions about mathematics were analyzed, and the teaching of ethnomathematics is presented as a path towards the decolonization of knowledge, from an intercultural perspective, envisioning a teaching that breaks with the old schemes, taxes, where ethnomathematics is still seen in a fragmented, closed and directed way to a certain group of people. It is sought "then" to generate new views that go to the rescue of a contextualized, transforming and liberating teaching of ethnomathematics of the subject, capable of promoting profound changes in the conceptions that are held about this area of training.

Keywords: ethnomathematics, interculturality, transcomplex teaching of ethnomathematics

Resumen:

En este trabajo hermenéutico comprensivo, de tipo teórico reflexivo, se analizaron las concepciones sobre las matemáticas, y se presenta la enseñanza de la etnomatemática como un camino hacia la descolonización del saber, desde una perspectiva intercultural, visionando una enseñanza que rompa con los viejos esquemas impuestos, donde aún la etnomatemática es vista de manera parcelada, cerrada y dirigida a un grupo determinado de personas. Se busca "entonces" generar nuevas miradas que vayan al rescate de una enseñanza de la etnomatemática contextualizada, transformadora y liberadora del sujeto, capaz de promover cambios profundos en las concepciones que se tienen sobre esta área de formación.

Palabras claves: etnomatemática, interculturalidad, enseñanza transcompleja de la etnomatemáticas.

La etnomatemática desde una perspectiva intercultural

(The ethnomathematic from an intercultural perspective)

Pedro José López

Universidad de Oriente Núcleo de Sucre

Coordinación de Postgrado Doctorado en Educación

pedrolopezeg@gmail.com

Introducción

Las matemáticas, patrimonio cultural de la humanidad, concebida por Galileo como el lenguaje con el cual DIOS ha escrito el universo, también, considerada una de las áreas del conocimiento más importantes, que debe ser estudiada, por sus implicaciones en las otras ciencias, está experimentando en la actualidad un proceso de detrimento en las aulas de clases, convirtiéndose en la tortura de los escolares del mundo, el suplicio que deben padecer para la adquisición de un conocimiento necesario; esta ciencia refugiada en un sistema mecanicista de formación, encontró asideros sólidos que dieron paso a su desarrollo exponencial, es ahora piedra de tropiezo en la formación del sujeto, puesto que se centró en la transmisión de conocimiento, dejando de lado aspectos inherentes al ser humano.

Así, a través de las matemáticas se buscó satisfacer ciertas necesidades cognitivas bajo un patrón normalista, que pretendió homogenizar los procesos de enseñanza de la matemática, esta realidad ha hecho de la

pedagogía de esta ciencia, un proceso repetitivo, memorísticos limitado a la transmisión de un conocimiento ya acabado, donde solo se han de poner en práctica los algoritmos aprendidos. Desde esta perspectiva las matemáticas fueron vaciadas de su contexto cultural, de su historicidad, de su trayectoria, más aun fue parcelada en la diferentes ramas que la componen como aritmética, algebra, y la geometría, estableciendo fronteras entre ellas a tal extremo, que unas son consideradas inferiores a otras, sin resaltar que entre ellas existe una relación simbiótica inquebrantable.

Esta dicotomía, trajo consigo el cercenar del conocimiento matemático, promoviendo una enseñanza alejada de los fundamentos, y principios socioculturales que los gestaron. donde la enseñanza de las matemáticas se limitó a la transferencia de un conocimiento, dando origen, a una modalidad formativa que Freire (1997), llamó educación bancaria, de las cuales dan cuenta autores como Rodríguez y Mosqueda 2015, Rodríguez (2010 a), Rodríguez (2010 b); una metodología donde el discente no se inmiscuye en los procesos de formación, y se le es impuesto un modo de pensar y de visionar las realidades; Donde la visión asignada es la de aquel que tiene el deber de educar, y que no ha logrado despojarse de los enfoques reduccionistas de una enseñanza positivista. Bajo esta ideología, la enseñanza de las matemáticas, deja de lado aspectos inseparables como la cotidianidad del sujeto que aprende, castrando su cultura, su creatividad, su forma de concebir el mundo y de expresarlo, esto debido a que se presenta una matemática descontextualizada con la realidad; Entonces, desde esta óptica las matemáticas bajo esta filosofía “modernista” carece de sentido y utilidad aparente, al respecto señala Rodríguez (2010a, pág. 4):

Como ha desaparecido el diálogo en el acto de enseñar el proceso de enseñanza de las matemáticas se ha simplificado y se remite al dictado de una teoría ya acabada, donde el estudiante no inmiscuye su cotidianidad, su cultura, sus sentimientos.

Las matemáticas entonces se limitaron a la presentación de contenidos memorístico, a la reproducción de algoritmos, recetarios para la soluciones de planteamientos predeterminados y no aplicados a la realidad y cotidianidad del sujeto. Ahora bien, por medio de la presente investigación se pretende presentar visiones de una enseñanza otra de las matemáticas, donde la cultura juega un papel importante para el desarrollo de los procesos matemáticos, aspectos culturales que han quedado abstraídos en los procesos de enseñanza, dejando los conceptos vacíos no solo de utilidad sino también de las condiciones de pensamiento y realidades que lo hicieron posible.

Se busca entonces, develar nuevas sendas no “únicas” que favorezcan la enseñanza de las matemáticas, desde la etnomatemática, orientada desde la cultura, la cotidianidad del sujeto que aprende,

dando sentido de pertenencia a aquello que se pretende enseñar, donde se muestre la utilidad de los conceptos aprendidos, y converjan el saber científico y aquellos saberes matemáticos soterrados, presentes en la cultura nuestra, y de esta manera darle una identidad latinoamericana, donde se visiona una enseñanza que trascienda el paradigma modernista, posicionándonos en la transmodernidad, como “un nuevo proyecto de liberación de las víctimas de la Modernidad, la “otra-cara” oculta y negada” (Dussel, 1994, pág 162).

Concepciones de las matemáticas y sus implicaciones

Puig Adam (1958, pág. 17) señala que: “La matemática ha constituido, tradicionalmente, la tortura de los escolares del mundo, y la humanidad ha tolerado esta tortura para sus hijos como un sufrimiento inevitable para adquirir un conocimiento necesario (...)”.

Desde la perspectiva de Adam, las matemáticas pasaron de ser una ciencia o área de formación a un castigo, convirtiendo las aulas en cuartos de torturas, y los docentes son considerados de otro mundo, distinguidos eruditos digno de admiración, y en el peor de los casos un verdugo que infringe dolor y punición, que no pueden ser contrariados.

Visión, que ha hecho de las matemáticas a nivel mundial un aprendizaje complejo, incomprensibles, que solo puede ser elucidada por mentes brillantes, y que no todo el mundo está apto para enfrentarlas. Esta realidad difusa sobre las matemáticas se ha transmitido de generación en generación, formando parte de la idiosincrasia de los ciudadanos del mundo, al respecto Bishop (1999) afirma: “*siguen creyendo que las matemáticas son importantes, pero también que son difíciles, imposible para mucho, misteriosa, sin sentido y aburridas. No “tratan” de nada y provocan sentimientos de temor, de falta de confianza y, sin duda de odio*” (Bishop 1999, pág. 18)

De allí que, las matemáticas en la actualidad sean aborrecidas por muchos y apreciadas por unos pocos, de igual modo Bishop (1999) sostiene que “*si las matemáticas buscan acercarse al hombre con su entorno entonces, han fracasado en la tarea*”, lo que nos lleva a las siguientes interrogantes, ¿Qué estamos haciendo para cambiar esta realidad?, ¿Son los docentes de matemáticas a nivel mundial, verdugos legitimados para infringir tortura?, ¿podemos romper con estas realidades?, ¿Cómo desde las matemáticas podemos objetar, y cambiar esa concepción?

Ahora bien, para nadie es un secreto que la forma en la que se ha venido enseñando las matemáticas, actualmente no da respuesta a las exigencias de la educación actual, que se desenvuelve en una sociedad que evoluciona al ritmo de las tecnologías, una sociedad dinámica que no ha logrado

evidenciar una matemática para la vida, sino un proceso mecanicista para aprobar los requisitos de una asignatura, una sociedad que espera un sujeto proactivo, y protagonista en su propia formación, crítico, y que aporte soluciones a los problemas sociales.

Desde esta perspectiva, se hace necesaria una educación que rompa con formas de pensamiento reduccionista, que promueva una enseñanza de las matemáticas contextualizadas, entrelazadas con las diferentes ciencias, donde se transgredan las fronteras disciplinarias, ofreciendo nuevas alternativas para la adquisición de un conocimiento entramado desde la cultura, desde su contexto sociocultural, que tome en cuenta sus necesidades. Esto implica el desarrollo de nuevas tendencias de enseñanzas que rompan con las concepciones que histórico-culturalmente se han establecido sobre las matemáticas.

De las matemáticas a la etnomatemática

Las matemáticas, surgen del ideal del hombre y aunque algunos presuman que es el lenguaje con el que DIOS creó el universo, que permite comprender el contenido de la naturaleza, no es el contenido mismo de la naturaleza, esto sería una pretensión reduccionista del conocimiento. La matemática es un lenguaje de invención y representación desarrollado por el hombre desde una cultura e historia. Lo que se contrapone a la concepción cultural instituida de que las matemáticas fueron desarrolladas para ser comprendida por mentes brillantes, o superdotadas, que veníamos hablando en párrafo anteriores.

Desde hace mucho tiempo, las matemáticas desde la perspectiva social y cultural se han convertido en la piedra de tranca que entorpece los procesos de formación de los escolares en todo el mundo, esto debido a que, pese a los aportes de grandes pedagogo, se continúan perpetrando procesos de enseñanza castrantes, donde se presenta una matemática fría, improvisada, y descontextualizada, ajena de la realidad y vivencias del que aprende, lo que ha implicado que el discente incurra en mecanismos instrumentales y de memorización para abordar las exigencias de un examen.

Dejando sin sentido el proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que, lo aprendido carece de utilidad y aplicabilidad aparente, por lo que, la enseñanza actual de las matemáticas continua permeada por un mecanismo positivista de enseñanza, donde el discente no es participe de su formación, siendo una marioneta guiada, hemos errado en el camino.

Esta forma de enseñanza, que dio cabida a un discurso hegemónico unidireccional, que además, quito el papel protagónico del sujeto de su propia formación, “como ha desaparecido el diálogo en el acto de enseñar el proceso de enseñanza de las matemáticas se ha simplificado y se remite al dictado de

una teoría ya acabada, donde el estudiante no inmiscuye su cotidianidad, su cultura, sus sentimientos” (Rodríguez, 2010, pag. 4).

Desde esta perspectiva, las matemáticas, se han convertido en un instrumento de poder, ya no es un lenguaje, una forma de percibir el mundo, ahora, es un arma para doblegar a aquellos menos favorecidos, subyugando todo pensamiento y saber vulgar capaz de ofrecer nuevas alternativas para conocer. De allí que, en el querer establecer una ley única que rigiera el comportamiento del universo, las matemáticas pasaron de un modo de expresar y concebir la realidad a ser una herramienta, mutilante, castrante de la creatividad.

Esto reclamaría desde la enseñanza la necesidad de revitalizar otros vínculos formativos, y ante este contexto, llamaría a la reivindicación cultural de las matemáticas aperturando hacia otros escenarios diversos, los saberes que transversan el pensamiento matemático. Entonces emerge un grito desesperado, en busca de nuevas vías, de una matemática innovadora que transforme la visión que se tiene de esta disciplina en todo el mundo, que se a capaz de inmiscuir la realidad del que aprende. Es así como la matemática se ha enfocado también como etnomatemática, para dar cuentas de los vínculos y modos culturales, históricos, sociales, políticos, económicos, ecológicos constituyendo una matriz compleja de relaciones, una matriz de lógicas y significaciones en la que se constituye el pensamiento etnomatemático vinculado con exigencias humanas y sociales de vida, y que además de respuesta a las exigencias interculturales que se presenta en un aula de clases.

La etnomatemática entendida como “*la matemática practicada por grupos culturales, tales como comunidades urbanas o rurales, grupos de trabajadores, clases profesionales, niños de cierta edad, sociedades indígenas y otros tantos grupos que se identifican por objetivos y tradiciones comunes a los grupos*” (D’Ambrosio, 2001, pág. 8). Está más vinculada con el lenguaje cotidiano referencial pero incluye también lo sociosimbólico, por lo cual, puede coexistir con el lenguaje simbólico formal y abstracto de la matemática que se transmite en el espacio escolar. Este autor sostiene que la “etnomatemáticas es una corriente del saber para mantener y rescatar los saberes de los pueblos” (D’Ambrosio, 2001, pág. 12)

Desde una visión transcompleja de la etnomatemática, se puede suscitar la búsqueda de nueva vías para una “enseñanza otra” de las matemáticas, una enseñanza que trascienda el paradigma instrumental modernista, desde la cultura autóctona latinoamericana, rescatando o reafirmando los saberes soterrados y excluidos por la filosofía modernista, partiendo de un devenir histórico, se puede captar la multidimensionalidad de nuestros saberes, deslastrándonos del prejuicio de interiorización impuesto por una filosofía eurocentrista, en el ropaje occidental de una cultura matemática que también ha olvidado sus

nexos complejos con otras culturas e historias. Nunca fuimos descubiertos como Otros, con nuestra Otredad y diferencia. En los esquemas epistémicos de pensamiento del invasor, fue violentado suprimido nuestro pensar, nuestro sentir, nuestra cultura, así “de todas maneras, ese Otro no fue “Des-cubierto” como Otro, sino que fue “en-cubierto” como “lo mismo” que Europa ya era desde siempre” (Dussel, 1994, pág. 8).

No pretendemos acá desconocer la rigurosidad de esta ciencia y su patrimonio universal, ni negar tampoco en nuestra propia constitución cultural latinoamericana la conformación de saberes desde la transculturación ibérica y europea. Lo que rechazamos es todo etnocentrismo, y en este caso eurocéntrico, en tanto impide desde una visión transcompleja de la etnomatemática, preservar la apertura autocrítica y afirmativa de nuestros saberes, articulando la historicidad de la matriz de relaciones y lógicas que constituyen al saber matemático, una matriz que remite a diferentes lugares de sentido y pensamiento.

Justamente, a modo de rasgar el velo y en contra posición a la enseñanza modernista de las matemáticas emerge un grito desesperado, llamando a un cambio, una transformación profunda, al resquebrajamiento de las estructuras impuestas por la modernidad, que vaya al rescate de las matemáticas desde una visión compleja, visiones complejas que desde luego son posibles con aperturas otras descolonizadas de maneras que se pueda visionar la matemática como ciencia profundamente transdisciplinar, compleja y que atraviesa todos los conocimientos; incluyendo los saberes soterrados de las ciencias.

La etnomatemática desde una perspectiva intercultural

La etnomatemática es un concepto formulado en la modernidad, por tanto, fue asimilada también a una lógica conquistadora triunfante y externa, reducida a una arbitrariedad cultural ajena. Y no es que se pretenda aquí negar otros saberes, sino que lo que se negó fue precisamente el diálogo con nuestra alteridad cultural y vital, una otredad que aún persiste en su hibridez. Es así, como desde la enseñanza de la matemática, también se pueden perpetrar las “injusticias cognitivas” (De Sousa, 2003)

Para romper con estas estructuras, se hace necesaria una resignificación de la concepción de etnomatemática y de los procesos de enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, desde una visión transcompleja, que vaya más allá de lo evidente, del cálculo matemático y se centre en presentar una matemática desde la cultura del hombre, desde su cotidianidad, sin prejuicios matemáticos, sino que desde el quehacer pedagógico se despliegue una matemática, motorizada por un saber cultural complejo.

Este saber debe dar apertura al dialogo, un diálogo intercultural que también develaría conceptos, criterios y principios para un despliegue transversal y transdisciplinario de la enseñanza de la etnomatemática. En esa apertura autocrítica y afirmativa de nuestros saberes matemáticos, desde nuestro continente, cobra sentido retener las vinculaciones con una perspectiva de transmodernidad desde el enfoque epistémico y filosófico de Dussel. Así, una visión transcompleja de la etnomatemática está implicada con la interpretación de la sociedad, su cultura, cosmovisiones e historia, y obviamente está vinculada también con lo educativo, en tanto discurso no neutral en sus visiones de mundo.

La interculturalidad desde la perspectiva de García y Sámano (2019) se entiende como el reconocimiento del otro, como otro, sin prejuicios de inferioridad, por sus costumbres, cultura, lenguaje, simbolismo y representaciones sociales, donde el diálogo estrecha las diferencias y enriquece las relaciones. Para Alavez (2014) la interculturalidad es una herramienta de emancipación, de lucha orientada hacia la igualdad real, en el sentido no solo cultural sino material, donde el diálogo es el medio, comprensión y coexistencia de la diversidad cultural.

Así la interculturalidad, se fundamenta en un dialogo intercultural, como un intercambio de opiniones abierto a la tolerancia y el respeto mutuo, entre personas y grupos de personas con orígenes y patrimonio culturales, étnicos, culturales religiosos y lingüísticos diferentes, desde esta perspectiva, cobra sentido una enseñanza transcompleja de la etnomatemática, donde se establezcan vínculos, sociales, culturales que den sentido a una matemática para la vida, y no al cumplimiento del requisito exigido.

Desde este enfoque intercultural, se visiona entonces una etnomatemáticas transcompleja, concebida desde una cultura dinámica, que se mueve al ritmo de sus relaciones con el otro, entre tanto ese otro no se subyuga, sino que es integrado mediante el diálogo, cohesionando de esta manera sociedades, y culturas diversas, fomentado la igualdad y la dignidad humana. Se concibe entonces al sujeto como ser integral inmerso dentro de un contexto histórico y social que lo forja, y que influye en su formación y manera de visionar el mundo, una carga cultural que es parte innegable del que aprender que no puede ser negada durante los procesos formativos, de allí que desde la etnomatemática se promueva a un sujeto participativo, crítico y reflexivo, que aporte soluciones a la diversas problemáticas presentes en la cotidianidad.

Las escuelas dejarían de ser industrias reproductoras, para convertirse en centros culturales ricos en enseñanzas matemáticas desde la práctica, la lúdica, que promueva la formación de nuevas estructuras cognitivas, y genere nuevas formas de enseñanzas, que transgreda las fronteras de las paredes y aquellas

que se forjaron en el parcelamiento del conocimiento, producto de una enseñanza positivista, técnico instrumental.

Ahora bien, esta enseñanza transcompleja de la etnomatemáticas, requerirá de esfuerzo para deslastrarse de los prejuicios, y no caer en el error eminente de creer que es que es la única vía, y que por ello deba aceptada sin prejuicios. Se hace necesario comprender que esta propuesta no es un proceso acabado, y determinista sino que posee un estado de incompletitud, en cuanto a motivación a la búsqueda incesante de nuevas vías que refresquen y renueven sus fundamentos, es decir, ir evolucionando a medida que evoluciona la sociedad, y no quedarse en el camino.

Por ello, la interculturalidad, a través de su dialogo se convierte en una fuente inagotable de saberes matemáticos diversos, promoviendo una enseñanza de la etnomatemáticas desde una cultura otra, no Europea, lo que cobra pertinencia en el enfoque transmoderno, desde esta perspectiva la interculturalidad sería el puente que conecte el saber etnomatemático con la cultura que en nuestro caso particular, se enfoca en la cultura latinoamericana, donde se debe la identidad nuestra, que fue solapada, en la imposición hegemónica de una línea de pensamiento .

Bajo esta forma de pensamiento, las escuelas se convertirían en centros de convergencias culturales, donde cada discente, es en sí mismo una fuente de conocimiento cultural capaces de promover a través del diálogo una enseñanza entrelazada de la etnomatemáticas, que descentralizaría los conceptos matemáticos, rompiendo con discursos hegemónicos de poder, que subyugaban la enseñanza de las matemáticas al dictado de recetas, con ejercicios prescritos, ahora se busca una apropiación desde la cultura del conocimiento matemático presentando una enseñanza más cercana al sujeto que aprende, además de, presentar un proceso de enseñanza participativo, dejando de lado las parcelas cognitivas. Claro está que, esta propuesta demandaría docentes abiertos al cambio, dispuesto, y críticos de su propia práctica pedagógica, que afinen la brújula en la búsqueda, nuevas maneras de acercamiento al conocimiento matemático desde una perspectiva cultural, dejando de lado los métodos repetitivos y memorísticos que no promueven el protagonismo de aquellos que se están formando, ahora bien, este perfil del docente no pretendemos en este apartado desarrollar, puesto que no es el centro del discurso.

A modo de conclusión, una enseñanza transcompleja de la etnomatemática, debe ser entendida como un acercamiento de los conceptos matemáticos desde una perspectiva cultural, cuyo acercamiento generaría un banco amplio de ejemplo y situaciones sociales, y coloquiales, que dejarían de lado las proposiciones repetitivas limitadas a aplicación de un algoritmo, lo que obligaría a la reflexión y

construcción de nuevos procesos cognitivos capaces de dar respuestas a las realidades sociales. Un constructo cognitivo, que busca una nueva mirada para los procesos de enseñanza.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alavez, A (2014). Interculturalidad: conceptos alcances y derecho. Primera edición 2014. Editorial del GPPRD. México - Col. El Parque, 15960 México, D.F.
- Bishop, A. (1999) Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural, Paidós, Barcelona, p. 17-19
- D'Ambrosio, U. (1997). Ethnomathematics and its Place in the History and Pedagogy of Mathematics.
- D'Ambrosio, U. (2001). Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade. Colección: Tendencias en educación matemática. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dussel, E. (1994) "Europa, modernidad y eurocentrismo", en Lander, E (ed.), La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO.
- García, M, y Sámano, M. (2019). Interculturalidad y currículum intercultural para la educación superior en México. REVISTA ELECTRÓNICA: CALIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ISSN: 1659-4703, VOL. 10(2) JULIO - DICIEMBRE, 2019: 158-179.
- Puig Adam, P. (1958). Curso de Geometría Métrica. Tomo I Madrid: Patronato de Publicaciones de la Escuela Especial de Ingenieros Industriales
- Rodríguez, M. (2010). Matemática, Cotidianidad y Pedagogía Integral: Elementos Epistemológicos en la Relación Ciencia-Vida, en el Clima Cultural del Presente, Tesis Doctoral. Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada, Caracas.
- Rodríguez, M. (2010a). El Perfil Del Docente De Matemática: Visión Desde La Triada Matemática-Cotidianidad Y Pedagogía Integral. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, 1-19.
- Rodríguez, M. (2010b). El papel de la escuela y el docente en el contexto de los cambios devenidos de la praxis del binomio Matemática-cotidianidad. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*, 21, 115-117
- Rodríguez, M y Mosqueda, K. (2015). Aportes de la pedagogía de Paulo Freire en la enseñanza de la Matemática: hacia una pedagogía liberadora de la matemática. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 9(1), 82 – 95.
- De Sousa Santos, B. (2003). Crítica de la Razón Indolente Contra el Desperdicio de la Experiencia, Volumen I, Para un Nuevo Sentido Común: La Ciencia, El Derecho y La Política En La Transición Paradigmática. Madrid: Editorial Desclée De Brouwer, S.A.

Ing. Osmicar Vallenilla.

Promover los productos locales es una forma de fortalecer nuestra cultura alimentaria.

La trayectoria de este investigador venezolano, adscrito al Instituto Nacional de Investigaciones Agrícolas (INIA), abarca una variedad de aspectos relacionados con el estudio de los alimentos, incluyendo aplicación de métodos de análisis físico- químico y organoléptico de alimentos, productos pesqueros, análisis de agua, metales pesados, elaboración de alimentos para animales, entre otros. Al respecto, en esta oportunidad nos ofrece su opinión sobre distintos temas de actualidad, relacionados con la industria alimentaria.

Vestigium: ¿En qué líneas de investigación ha desarrollado su trabajo?

Ing. Vallenilla: Cuando inicié mis trabajos en el INIA, en el año 1994, realicé mi trabajo como jefe del laboratorio de tecnología de los alimentos, allí trabajé por unos diecisiete años en análisis de los alimentos, incluyendo peces y alimentos deshidratados. Posteriormente, hice trabajos en el área de acuicultura, especializándome en análisis de alimentos para peces y otros animales.

Vestigium: ¿Podría comentarnos un poco sobre sus experiencias en el ámbito científico?

Ing. Vallenilla: A lo largo de mi trabajo siempre he tratado de hacer aportes en el campo científico, particularmente a través de artículos, los cuales he presentado junto con otros colegas del INIA como las profesoras Crucita Grau, y Ana Cabello, y que fueron publicados en su momento en la Revista científica y divulgativa INIA (Zootecnia, Inia Divulga), que para entonces era el principal medio de difusión con el que se contaba. Por supuesto, todos estos trabajos se han desarrollado en control de calidad de alimentos, procesamiento de recursos pesqueros y otras áreas en las cuales me he desempeñado.

De hecho, a lo largo de estos años, hemos desarrollado distintas propuestas, no solo de alimentos para animales, sino también de alternativas con valor agregado dentro de la alimentación animal, además de que se han logrado formar nuevas generaciones de investigadores tanto en las universidades, como en los centros de investigación del estado Sucre. Buena parte de estos nuevos investigadores llegaron al INIA en busca de pasantías académicas en el área de alimentos, ya que la institución estaba reconocida



como uno de los centros de investigación más desarrollados, tanto del estado como del país en general, y sus puertas siempre han estado abiertas para todos los estudiantes, ya que se comprende la importancia de formar nuevos talentos que puedan seguir desarrollándose en áreas tan importantes como el análisis y producción alimentaria.

Vestigium: Como parte de su trayectoria, sabemos que usted ha venido ofreciendo apoyo a FUNDACITE, que es el organismo estatal más importante en el área científico tecnológica en Sucre ¿Puede comentarnos un poco sobre el trabajo que ha realizado en esta institución?

Ing. Vallenilla: Para comenzar, cumpla funciones como Director Ejecutivo de FUNDACITE Sucre, y al respecto debo mencionar que afrontar el tiempo de la pandemia fue un reto complejo. Sin embargo, con el apoyo del Estado logramos mantener la infraestructura necesaria para continuar adelante, hemos acondicionado varios laboratorios, también le dimos apoyos a varios departamentos con la adquisición de nuevos equipos, y lo más importante es que la investigación no se ha detenido, estamos desarrollando varios proyectos importantes, entre ellos tenemos tres proyectos que van a desarrollarse con apoyo del MPPCyT, y que se llevarán a cabo en el Parque Nacional Mochima, una de las reservas naturales más importantes del estado Sucre y el país. Esto incluye el “Proyecto Unomia”, en donde se realizará el estudio del coral invasor que se encuentra presente en el parque, a cargo de las investigadoras MSc. Carol Lares y la Dra. Sinatra Salazar (UDO-Sucre), una investigación que recién comenzó, y está recibiendo todo el apoyo posible desde FUNDACITE Sucre, institución que está abierta para impulsar y fortalecer a todos los investigadores e instituciones que lo necesiten. De hecho, se ha establecido una sinergia excelente con investigadores de la UDO, la UPTOS, el INIAy otros institutos que vienen trabajando en distintas áreas de desarrollo, sirviendo de enlace entre ellos y las instituciones que pueden financiar sus proyectos, lo cual permite que se sigan llevando a cabo esta clase de trabajos tan importantes para el país.

Vestigium: Uno de los temas que en la actualidad se discute mucho es el relacionado con los alimentos transgénicos, hay quienes opinan que constituyen una forma sencilla y económica de alimentar a grandes multitudes, otros piensan que esta clase de alimentos –que también se están suministrando a los animales criados para el consumo humano– implican riesgos para la salud ¿Cuál es su punto de vista al respecto?

Ing. Vallenilla: Como científico del área estoy en desacuerdo con la producción de este tipo de alimentos. De hecho, las leyes venezolanas prohíben el desarrollo y la

distribución de alimentos transgénicos entre la población. Por ejemplo, en la Ley de Semillas prohíbe expresamente la distribución de semillas de origen transgénico. Por el contrario, el Estado venezolano ha realizado importantes esfuerzos para promover el desarrollo de los alimentos locales, y de las semillas autónomas de la zona.

Vestigium: Sin embargo, hay quienes opinan que la producción local de alimentos, particularmente aquellos que se obtienen siguiendo técnicas orgánicas de cría y cultivo, termina siendo más costosa que aquellos alimentos como los transgénicos, que se producen en masa ¿Qué piensa al respecto?

Ing. Vallenilla: Creo que esto no es del todo cierto, más bien se trata de un problema cultural relacionado con la tendencia a buscar lo más fácil, y claro está es más sencillo pagar por un alimento ya elaborado que producirlo localmente. Sin embargo, hay que destacar que el alimento biológico, o producido orgánicamente, puede representar más trabajo, pero es mucho más sano para la salud y para nuestro organismo. En cambio, no se puede decir lo mismo de los alimentos transgénicos, se han descubierto nuevas enfermedades, brotes de nuevos virus en personas y animales que está directamente asociados con este tipo de alimentos, eso sin mencionar que, la forma en que funcionan estas especies genéticamente modificadas termina siendo más costosa. Por ejemplo, las semillas transgénicas están diseñadas para aportar una sola cosecha. De hecho, es el motivo por el cual el Estado venezolano las prohíbe, puesto que este tipo de semillas están elaboradas para producir una sola vez, y no es posible obtener nuevas semillas a partir de su cosecha, por lo que es necesario seguir comprando el mismo producto. Mientras que, la semilla local puede seguir recuperándose con las nuevas cosechas para darle más rendimiento.

Vestigium: ¿Esto también se aplica en el caso de la alimentación animal?

Ing. Vallenilla: Claro que sí, todo alimento modificado genéticamente a la larga termina perjudicando la salud. Aunque hay normativas que permiten cierto margen de riesgo, las normas COVENIN por ejemplo, permiten un margen razonable de error, igualmente las normas internacionales contemplan estos márgenes de error que pueden implicar riesgos en la producción alimentaria. Por citar un caso en alimentos para pollos, la norma COVENIN establece que puede haber hasta un contenido de 0,02 Ppm de aflatoxina, ya que aunque legalmente se supone que el alimento no debe tener ningún tipo de contaminante, hay ciertas cantidades que pueden estar presentes sin que ello implique daños en la salud. Además, hay que recordar que al tratarse de animales para el consumo humano, si están contaminados las personas terminarán viendo afectada su

salud, quizás no de manera inmediata, pero si a la larga. Sobre este asunto ocurre algo interesante, y es que nuestro organismo es una maquinaria perfecta, tanto que es capaz de almacenar cierta cantidad de contaminantes sin que se produzca daño e incluso generar resistencia natural a esta clase de productos, pero a la larga cuando las cantidades rebasan los límites permitidos habrá daños en la salud, esto debido a que nuestro organismo tiene sistemas propios que permiten liberar ciertas cantidades de sustancias que puedan hacernos daños, pero cuando la capacidad natural de organismo para desintoxicarse se ve superada vienen las consecuencias.

Vestigium: Como científico ¿Considera usted que las instituciones que se dedican al estudio de temas tan importantes como estos tienen suficiente apoyo para desarrollar su trabajo?

Ing. Vallenilla: Tanto en el país como en estado Sucre hay varias instituciones que se dedican a estudiar estas cosas tales como, el Ministerio del Poder Popular para la Alimentación –que tiene excelentes políticas para promover la alimentación que se produce naturalmente y de forma local-. Sin embargo, con el advenimiento de la pandemia muchos de estos centros detuvieron su actividad, entre ellos el INIA, y terminaron viéndose desvalijados de sus equipos y bienes, aunque actualmente están recuperándose de nuevo. Otros, como en el caso de los laboratorios de la Universidad Politécnica Territorial del Oeste de Sucre, que no detuvieron por completo su actividad siguen teniendo sus laboratorios, los cuales pese a las carencias que tienen han venido aumentando su actividad, y prestando colaboración a otros centros del estado. El núcleo Sucre de la Universidad de Oriente por su parte, ha sido víctima de robos que han dejado en un estado lamentable sus laboratorios y requerirá de mucho esfuerzo y dinero para poder reactivar su infraestructura. Por esta razón, los centros de investigación que aún conservan parte de sus equipos son los que continúan adelante, y eso constituye una fortaleza que todavía se tiene, además de que se cuenta con excelentes profesionales del área que vienen desarrollando nuevas investigaciones sobre todos estos temas.

Vestigium: Hablando sobre el cambio climático, la evidente crisis ambiental que se está sufriendo a nivel global ¿Cómo considera usted que estos fenómenos afectarán la producción alimentaria?

Ing. Vallenilla: La FAO ha publicado recientemente varios artículos en relación a los efectos del cambio climático en la alimentación, pues existe preocupación sobre la forma en que el clima está afectando la producción de alimentos. Al respecto, debo reconocer que las políticas del país han sido un tanto erradas en ese sentido, quizás no ha existido

el suficiente entendimiento entre el Estado y los sectores productivos sobre este aspecto. Por ejemplo, Cariaco en el estado Sucre, es una zona agrícola por excelencia, allí se producía una variedad de alimentos en los rubros de hortalizas, raíces, tubérculos y vegetales en general. Incluso, recuerdo que años atrás mi padre me contaba que el sector Las Manoas en Cariaco, llegaron a existir cultivos de arroz de tan buena calidad que llegaron a exportarse fuera del país. Por su parte, los valles de Cariaco y sus sectores aledaños eran zonas importantes para la producción de caña de azúcar, hoy por hoy el central azucarero local no funciona porque la caña dejó de sembrarse, y por lo tanto no hay materia prima, lo poco que se produce llega directamente a los trapiches. Esto ocurre, debido a que en la actualidad todos estos terrenos fueron abandonados, en parte porque el cambio climático ha venido afectando las condiciones que en un tiempo fueron ideales para los cultivos, pero también porque la población campesina simplemente dejó de sembrar en estos espacios, hasta el punto de que ahora la siembra se limita a las áreas montañosas.

Pero, hablando propiamente del cambio climático, todo indica que habrá consecuencias mayores en el futuro, sobre todo tomando en cuenta que en Venezuela no tenemos un control eficiente de la natalidad, sino que la población crece de forma sostenida, eso implica una demanda mucho mayor de alimentos para el futuro que será difícil de atender debido a las complicaciones derivadas del clima. En el campo de la pesca, ya pueden verse las consecuencias de la grave situación climática. Por ejemplo, las épocas de veda de las sardinas ya no sigue su curso natural en el tiempo como ocurría anteriormente, y eso ha bajado mucho el rendimiento en la pesca de esta especie, además debido al calentamiento de las aguas los bancos de peces se han ido alejando de las costas, por lo que el pescador tiene que dedicar más tiempo y esfuerzo a la hora de obtener estos productos, y en el caso del estado Sucre es preocupante, porque se trata del mayor productor de pescado en el país, sin embargo el rendimiento ha mermado mucho, y eso se nota incluso en el mercado local, donde la abundancia de productos del mar ya no es la misma, y los precios siguen aumentando debido a las malas condiciones climáticas.

Vestigium: Ahora bien, como especialista en análisis de alimentos ¿Qué opina sobre el modo en que se ven afectados los alimentos provenientes del mar por causa de la contaminación?

Ing. Vallenilla: Hubo un tiempo en que se hicieron estudios, en los que se afirmó que las especies marinas de nuestra zona estaban contaminadas con mercurio por ejemplo, pero hoy en día se ha demostrado que esto no es así, la contaminación por mercurio es un fenómeno que se presenta en grandes especies que habitan y se pescan en altamar,

tales como el atún. Sin embargo, una persona tendría que consumir atún todos los días para que su organismo llegara a acumular un nivel de mercurio que sea perjudicial para la salud. En el caso de las especies más pequeñas, que son las más consumidas localmente, debido a su corto tiempo de desarrollo no tienen tiempo para acumular grandes cantidades de metales pesados u otros contaminantes. De hecho, como mencioné anteriormente, las normas nacionales COVENIN, establecen que existen cantidades límite que son tolerables para la salud, con respecto a la presencia de este tipo de contaminantes en las especies marinas para consumo humano, por lo que una persona tendría que consumir estos alimentos con muchísima frecuencia para sufrir consecuencias negativas.

Me preocupa más, el hecho de que en el país no se están efectuando los controles correspondientes, para determinar la calidad de los alimentos que llegan a nuestros mercados desde el exterior. Anteriormente, habían laboratorios especializados en el país, que se encargaban de esto; el Instituto Nacional de Higiene por ejemplo, era el encargado de analizar los alimentos y llevar el control sanitario previo de cualquier alimento que se comercializaba en el país, hoy en día para llevar a cabo esa clase de controles, se requiere de más de seis meses para que se realicen los análisis correspondientes. Por lo tanto, el alimento que llega al país no cuenta con ningún tipo de control, así que no sabemos en realidad cuál es la calidad de estos insumos que la población está consumiendo, ni la cantidad de contaminantes que tienen. Instituciones como SENCAMER y Fondo Norma, que llevaban a cabo los controles necesarios para determinar si un alimento cumplía con los estándares vigentes en las normas nacionales, han dejado de funcionar en varios estados del país.

Claro está, nuestro organismo es tan noble, que desarrolla la capacidad para generar ciertos niveles de resistencia a los contaminantes que se consumen por medio de la alimentación. Por citar un ejemplo, cuando una persona viene al estado Sucre desde la capital de algún estado de la zona centro-occidental del país y consume un coctel de mariscos de los que se venden normalmente en nuestros mercados locales, tiene mucho más riesgo de tener una reacción alérgica o digestiva, que una persona que vive en la zona, ya que este último ha desarrollado un mecanismo de resistencia natural ante las bacterias o los microorganismos propios de esa clase de alimentos, debido a lo consume con mucha mayor frecuencia. Incluso el mar como organismo vivo tiene esa capacidad de resiliencia, o como se dice en Biología, capacidad de carga, que le permite asimilar buena parte de los contaminantes que recibe y procesarlos de forma natural. Por ejemplo, en las costas de Caigüire, el Peñón, Etc., acá en Sucre, la gente disfruta de las playas y pesca para alimentarse. Sin embargo, todos los desagües de la zona van a

parar al mar, lo que indica que la capacidad de carga funciona y el mar mantiene su calidad. Lógicamente, a nivel microbiológico es muy probable que existan contaminantes en estas aguas, porque los desagües vierten heces fecales por ejemplo, eso implica la presencia de coliformes o sustancias contaminantes, pero tanto el mar como las personas que habitan en la zona, desarrollan un nivel de tolerancia a estos elementos.

Vestigium: Por otra parte, ya que usted trabaja como docente en el área de la alimentación libre de gluten para los pacientes alérgicos o con autismo ¿Considera usted que actualmente es factible a nivel económico llevar una dieta libre de gluten?

Ing. Vallenilla: Claro que sí, de hecho una de las líneas de investigación en las que estoy brindando asesoramiento, está relacionada con la elaboración de harinas artesanales a base de otros productos distintos al trigo, tales como: yuca, ocumo, ñame, batata (o patata dulce), entre otras especies de raíces y tubérculos que pueden convertirse en harinas comestibles de forma sencilla, y que ofrecen una alternativa sana y nutritiva de alimentación para estos pacientes. Es más, hace poco se realizó un proyecto de investigación con un niño autista de cinco años, en cuya dieta se incorporaron esta clase de harinas y la mejoría fue considerable. Es importante mencionar que, el mayor problema con los niños autistas no es la dieta en sí, sino que a los padres les cuesta aceptar la condición del niño o no le mantienen la dieta, o se resisten a probar otros tipos de alimentación. Además, en ocasiones por cultura resulta más cómodo adquirir un alimento ya listo, que puede tener contaminantes, además de un precio mucho mayor, que comprar el tubérculo y procesarlo en casa para obtener la harina. Claro, hay que comprender también, que debido a la situación país, la gente no tiene tanto tiempo para dedicarse a labores como esta, muchos padres pasan el tiempo trabajando fuera de su casa, además de que un niño autista necesita que se le dedique tiempo extra. Sin embargo, debemos comprender que el tiempo que se invierte en preparar esta clase de alimentos, también se está dedicando al niño y a mejorar su comportamiento, ya que el gluten altera su organismo, específicamente causa irritación en el tracto digestivo, y esto se manifiesta en un niño mucho más inquieto e hiperactivo.

Vestigium: Ya para concluir, en materia de políticas alimentarias, tanto en el estado Sucre como en el país ¿Qué piensa que nos hace falta para fortalecer la calidad de nuestra alimentación?

Ing. Vallenilla: Creo que lo más importante es reactivar los laboratorios destinados a verificar la calidad de los alimentos en todos los estados del país, fundamentalmente en lo relacionado con la contraloría sanitaria, tanto de la producción alimentaria local como

de los productos que vienen del exterior. Existe un departamento de sanidad que se encarga de conceder los permisos como un trámite administrativo, pero es sumamente necesario que estas licencias se otorguen con base en los análisis que deberían estarse realizando de forma obligatoria, antes de que un alimento circule en el mercado, eso nos permite saber qué se está consumiendo y rechazar aquellos alimentos que no están aptos para su consumo. Es importante tomarse en serio este asunto, porque la población está en riesgo de sufrir consecuencias graves y si puede evitarse una tragedia debido a la ingesta masiva de un alimento que no cumple con los requerimientos mínimos para su consumo, hay que hacer todo lo posible.

Osmicar Vallenilla, es ingeniero en Procesamiento y Distribución de Alimentos, con especialización en Control y Gestión Ambiental. Además, como director ejecutivo de FUNDACITE Sucre, conjuntamente con sus labores docentes, participa en la gestión, promoción y asesoramiento de una amplia variedad de proyectos, tanto en tecnología de los alimentos, como en otras áreas científicas.

Las ballenas azules, grandes consumidoras de microplásticos.



Fuente: Portal de noticias SINC

De acuerdo a un estudio realizado en California, y publicado por la revista NatureCommunications (2022), las ballenas azules pueden consumir hasta 10 millones de macropartículas plásticas al día cuando se alimentan de kril, un tipo crustáceo diminuto que ingieren mediante la filtración del agua, y que constituye su principal fuente de alimento.

En tal sentido, tal y como explicaron Shirel Kahane-Rapporty y Matthew Savoca –coautores del estudio– al portal de noticias científicas SINC, se realizó un seguimiento a tres especies de amplia distribución: la ballena jorobada o yubarta (*Megapteranovaeangliae*), la ballena de aleta o rorcual común (*Balaenoptera physalus*) y la ballena azul (*Balaenoptera musculus*), registrando sus hábitos de alimentación durante la última década, encontrando que, las ballenas suelen alimentarse a una profundidad de 50 y 250 metros en mar abierto, precisamente la zona en donde hay una mayor concentración de microplásticos. Al respecto, se aclaró que el consumo de microplásticos no ocurre debido a la filtración de agua, sino más bien debido que el kril, consume todo ese plástico y las ballenas a su vez se comen al kril.

Lo preocupante de esta situación, es que los datos obtenidos en el estudio sugieren que estas especies pudieran no estar ingiriendo toda la nutrición que necesitan, ya que si el kril se llena consumiendo una mayor cantidad de microplásticos, puede resultar en individuos menos carnosos y con menor contenido graso del que se necesita para aportar lo necesario a la dieta de las ballenas. Aunque se desconoce todavía los riesgos que esto representa en su salud, es muy probable que existan riesgos fisiológicos y toxicológicos, una vez que estos contaminantes se acumulan en el organismo. Esto sin mencionar que los microplásticos son un factor de estrés adicional para unas especies que luchan por recuperarse de la caza histórica de ballenas y de los impactos antropogénicos”, un conjunto de amenazas acumuladas que requieren más atención.

Sobre este tema tan importante, en el pasado número Vestigium se publicó una entrevista a la Dra. Adriana Gamboa, quien ha realizado estudios sobre el nivel de contaminación con microplásticos en las costas venezolanas.

Fuentes:

<https://www.nature.com/articles/s41467-022-33334-5>

<https://www.agenciasinc.es/Noticias/Las-ballenas-ingieren-millones-de-microplasticos-al-dia>

UPTOSCR presente en la Expo Investigación Universitaria 2022.

En las instalaciones del Fuerte Tiuna (Caracas), se llevó a cabo la primera Expo Investigación Universitaria 2022. Desde el 8 hasta el 10 de diciembre de este mismo año, las universidades del país presentaron unos 173 proyectos desarrollados en distintas áreas del quehacer científico, actividad que contó con el apoyo de la Ministra Tibusay Lucena (MPPEU), Ministra Gabriela Jiménez (MPPCYT), Viceministra para la gestión universitaria Iroschima Vásquez, Edgar Martínez, presidente de la Asociación de Rectores ARBOL, entre otras personalidades.

Al respecto, la UPTOSCR, representada por el Dr. Enry Gómez (Rector), MSc. Jesús Blanco (Secretario General) y el MSc Carlos Pérez (Vicerrector Territorial), presentó un total de 4 proyectos que contaron con una excelente aceptación, a saber; reciclaje de conchas marinas para la producción de carbonato de calcio, un producto natural, 100% orgánico, con aplicaciones en áreas tan diversas como la construcción y la cosmética entre otras. La elaboración de alcohol antibacterial a partir de la melaza y el merey, elaboración de biofertilizantes a partir de productos orgánicos de desecho, y la producción de solución salina y agua desmineralizada para la atención médica – hospitalaria a partir de la sal que se produce naturalmente en los yacimientos ubicados en la península de Araya (Estado Sucre).

Cabe destacar que, todos estos proyectos se desarrollan en el marco de la “ciencia sustentable”, con el objeto de elaborar productos de calidad, que puedan ser utilizados para satisfacer las necesidades de la población, causando a su vez un impacto negativo en el ambiente y cuidando de nuestro planeta.



Estand de la UPTOSCR durante la Expo Investigación Universitaria: de izquierda a derecha: Jesús Blanco, Secretario General, Carlos Pérez, Vicerrector Territorial, y Enry Gómez, Rector.

Este investigador y docente caraqueño hizo del estado Sucre su tierra de adopción, dejando tras de sí, un legado de excelencia.

Licenciado en Matemáticas por la Universidad de Oriente, sería la Gerencia su área definitiva de desarrollo científico y académico, obteniendo su maestría en Informática Gerencial (UDO), y más tarde su doctorado en Ciencias Gerenciales (UNEFA).

Profesor Jubilado de la Universidad de Oriente, se caracterizó por su rigurosidad como buen matemático, pero sin dejar de lado la calidez humana que supo transmitir con su sencillez y paciencia, tal como lo pueden confirmar todos los tesisistas de grado, postgrado y doctorado que contaron con su sapiencia como tutor, tanto en el área de informática como en la gerencia.

Fiel creyente de la importancia de la tecnología en el desarrollo de la Ciencia y la Educación, no la consideró jamás como un fin en sí misma, sino más bien un medio, que utilizado con inteligencia estratégica, ofrece la oportunidad de visualizar con amplitud una situación específica, a partir del manejo integral de la información necesaria para solventar problemas, y crear herramientas con valor agregado orientadas a lograr una mayor eficiencia en los procesos gerenciales.

De hecho, como asesor regional del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en el estado Sucre, se dedicó a promover la conformación de un registro amplio y eficiente de los investigadores que hacen vida en el estado, pues creía que para lograr una gerencia eficiente, y una infraestructura sólida que sostenga el desarrollo científico del país, es necesario conocer a fondo lo que somos, tanto en las fortalezas como en las debilidades.

Uno de sus últimos campos de interés científico, fue el estudio de las criptomonedas, una herramienta que consideraba fascinante como gerente, y como informático, viendo en estas un abanico de posibilidades para los nuevos emprendedores, más allá de los sistemas tradicionales del mundo laboral.

Además, como parte del Consejo Editorial de la Revista Vestigium fue una voz amiga, que nos ofreció su experiencia como autor e investigador, siempre dispuesto a ofrecer su consejo oportuno, particularmente durante los inicios de esta publicación el pasado 2021.

Su partida deja un vacío, no sólo para quienes forman parte de esta publicación, sino también en toda la comunidad científica y universitaria sucrense, que siempre reconoció sus valiosos aportes.



Dr. Alfredo Castro