



REVISTA DE FILOSOFÍA

---ÍTALO VINICIO JIMÉNEZ-IDROVO: **Del enfoque reformista de las capacidades humanas a la filosofía crítica latinoamericana y el sumak kawsay: diálogos y desencuentros** --- OSVALDO ÁNGEL HERNÁNDEZ MONTERO: **El Sujeto Político como superación del Edipo Occidental a favor de la expresión de los derechos humanos** --- YENIFETH O. BLANCO TORRES, MALDIS L. IGUARÁN MAGDANIEL Y YATSIRA E. JARAMILLO PEÑALOZA: **Romero: política y utopía.** --- TEÓFILA G. ADELAIDO, LORELEY MEJÍA GONZÁLEZ Y SILENY E. CUJIA BERRIO: **Utopía en el pensamiento “decolonial” de Pablo Freire** --- LILIANA P. PÉREZ RODELO, LUIS Á. RUEDA TONCEL Y YULY I. LIÑAN CUELLO: **Paulo Freire: Anotaciones decoloniales** --- ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: **Genealogía y memoria: Una aproximación filosófica con perspectiva de género** --- FÉLIX VALDÉS, ANA R. VILLA NAVAS Y YULY I. LIÑAN CUELLO: **La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual** --- JOSÉ ALVARADO: **COVID-19: Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia** --- BRENDA M. PORTILLO-VÁSQUEZ, DIVINIA M. RAMÍREZ-RODRIGUEZ, SILENY E. CUJIA-BERRIO Y LORELEY MEJIA-GONZÁLEZ: **Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social** --- HUMBERTO ANDRÉS ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: **Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar. Análisis de los manuales chilenos** --- INDIRA L. MOSQUERA VÁSQUEZ, MARLON P. BRITO PAREDES, ÁNGEL G. CASTELO SALAZAR Y DIEGO F. ARBELÁEZ-CAMPILLO: **Reflexiones en torno a las políticas públicas que estructuran la educación superior en Ecuador: de los principios a las realidades financieras** ---

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
“Adolfo García Díaz”
Maracaibo - Venezuela

Nº 96
2020 - 3
Septiembre - Diciembre

REVISTA DE FILOSOFÍA

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela



REVISTA DE FILOSOFÍA

...ÍTALO VINICIO JIMÉNEZ-IDROVO: Del enfoque reformista de las capacidades humanas a la filosofía crítica latinoamericana y el sumak kawsay: diálogos y desencuentros ... OSVALDO ÁNGEL HERNÁNDEZ MONTERO: El Sujeto Político como superación del Edipo Occidental a favor de la expresión de los derechos humanos ... YENIFETH O. BLANCO TORRES, MALDIS L. IGUARÁN MAGDANIEL Y YATSIRA E. JARAMILLO PEÑALOZA: Romero: política y utopía. ... TEÓFILA G. ADELAIDO, LORELEY MEJÍA GONZÁLEZ Y SILENY E. CUJIA BERRIO: Utopía en el pensamiento "decolonial" de Pablo Freire ... LILIANA P. PÉREZ RODELO, LUIS Á. RUEDA TONCEL Y YULY I. LIÑAN CUELLO: Paulo Freire: Anotaciones decoloniales ... ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: Genealogía y memoria: Una aproximación filosófica con perspectiva de género ... FÉLIX VALDÉS, ANA R. VILLA NAVAS Y YULY I. LIÑAN CUELLO: La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual ... JOSÉ ALVARADO: COVID-19: Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia ... BRENDA M. PORTILLO-VÁSQUEZ, DIVINIA M. RAMÍREZ-RODRIGUEZ, SILENY E. CUJIA-BERRIO Y LORELEY MEJIA-GONZÁLEZ: Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social ... HUMBERTO ANDRÉS ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar. Análisis de los manuales chilenos ... INDIRA L. MOSQUERA VÁSQUEZ, MARLON P. BRITO PAREDES, ÁNGEL G. CASTELO SALAZAR Y DIEGO F. ARBELÁEZ-CAMPILLO: Reflexiones en torno a las políticas públicas que estructuran la educación superior en Ecuador: de los principios a las realidades financieras ...

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 96
2020 - 3
Septiembre - Diciembre



REVISTA DE FILOSOFÍA

...ÍTALO VINICIO JIMÉNEZ-IDROVO: **Del enfoque reformista de las capacidades humanas a la filosofía crítica latinoamericana y el sumak kawsay: diálogos y desencuentros** ... OSVALDO ÁNGEL HERNÁNDEZ MONTERO: **El Sujeto Político como superación del Edipo Occidental a favor de la expresión de los derechos humanos** ... YENIFETH O. BLANCO TORRES, MALDIS L. IGUARÁN MAGDANIEL Y YATSIRA E. JARAMILLO PEÑALOZA: **Romero: política y utopía.** ... TEÓFILA G. ADELAIDO, LORELEY MEJÍA GONZÁLEZ Y SILENY E. CUJIA BERRIO: **Utopía en el pensamiento “decolonial” de Pablo Freire** ... LILIANA P. PÉREZ RODELO, LUIS Á. RUEDA TONCEL Y YULY I. LIÑAN CUELLO: **Paulo Freire: Anotaciones decoloniales** ... ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ: **Genealogía y memoria: Una aproximación filosófica con perspectiva de género** ... FÉLIX VALDÉS, ANA R. VILLA NAVAS Y YULY I. LIÑAN CUELLO: **La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual** ... JOSÉ ALVARADO: **COVID-19: Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia** ... BRENDA M. PORTILLO-VÁSQUEZ, DIVINIA M. RAMÍREZ-RODRIGUEZ, SILENY E. CUJIA-BERRIO Y LORELEY MEJIA-GONZÁLEZ: **Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social** ... HUMBERTO ANDRÉS ÁLVAREZ SEPÚLVEDA: **Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar. Análisis de los manuales chilenos** ... INDIRA L. MOSQUERA VÁSQUEZ, MARLON P. BRITO PAREDES, ÁNGEL G. CASTELO SALAZAR Y DIEGO F. ARBELÁEZ-CAMPILLO: **Reflexiones en torno a las políticas públicas que estructuran la educación superior en Ecuador: de los principios a las realidades financieras** ...

Centro de Estudios Filosóficos
“Adolfo García Díaz”
Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Maracaibo - Venezuela



Este número ha sido auspiciado
por el Consejo de Desarrollo Científico
y Humanístico de LUZ y por el Fondo
Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación



Revista de Filosofía

Copyright © 1994 Centro de Estudios Filosóficos "Adolfo García Díaz"
Facultad de Humanidades y Educación - LUZ
ISSN 0798-1171
Depósito Legal pp. 197402ZU34

Esta revista fue impresa en papel alcalino.

This publication was printed on acid-free paper that meets the minimum requirements of the American National Standard for Information Sciences-Permanence for Paper for Printed Library Materials, ANSI Z39.48-1984.

Edición e impresión: Ediciones Astro Data, S.A.
Correo electrónico: edicionesastrodata@cantv.net
Teléfonos: (0261) 7511905 - 7831345
Maracaibo - Venezuela

Contenido

I. Artículos

ÍTALO VINICIO JIMÉNEZ-IDROVO

Del enfoque reformista de las capacidades humanas a la filosofía crítica latinoamericana y el sumak kawsay: diálogos y desencuentros

From the Reformist Approach to Human Capacities to the Critical Latin American Philosophical and Sumak Kawsay: Dialogues and Disagreements.....7

OSVALDO ÁNGEL HERNÁNDEZ

El Sujeto Político como superación del Edipo Occidental a favor de la expresión de los derechos humanos

The Political Subject as Overcoming Western Oedipus in Favor of The Expression of Human Rights.....28

**YENIFETH OMAIRA BLANCO TORRES, MALDIS LIANI IGUARÁN
MAGDANIEL Y YATSIRA ELIUT JARAMILLO PEÑALOZA**

Romero: política y utopía.

Romero: Politics and Utopia.....46

**TEÓFILA G. ADELAIDO, LORELEY MEJÍA GONZÁLEZ Y SILENY E.
GUJIA BERRIO**

Utopía en el pensamiento “decolonial” de Pablo Freire

Utopia in Pablo Freire’s “Decolonial” thought.....56

**LILIANA PATRICIA PÉREZ RODELO, LUIS ÁNGEL RUEDA TONCEL Y
YULY INÉS LIÑAN CUELLO**

Paulo Freire: Anotaciones decoloniales

Paulo Freire: Decolonial Annotations.....67

ANA ISABEL HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ

Genealogía y memoria: Una aproximación filosófica con perspectiva de género

Genealogy and Memory: A Philosophical Approach From a Gender Perspective.....82

FÉLIX VALDÉS, ANA R. VILLA NAVAS Y YULY INÉS LIÑAN CUELLO

La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual

The Diaspora at a Diffracting Caribbean. Looking for its Conceptual Precision.....98

JOSÉ ALVARADO
COVID-19: Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia
*COVID-19: Philosophical Challenges of a Pandemic World.....*109

BRENDA MÓNICA PORTILLO-VÁSQUEZ, DIVINIA MARÍA RAMÍREZ-RODRÍGUEZ, SILENY ESTELLA CUJIA-BERRIO Y LORELEY MEJIA-GONZÁLEZ
Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social
*Interactions Between Philosophical Reflection and Educational Possibilities Allowed by the New Social Communication Technologies.....*128

HUMBERTO ANDRÉS ÁLVAREZ SEPÚLVEDA
Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar. Análisis de los manuales chilenos
*Eurocentric Representations of the Conquerors and Colonized in School History. Analysis of Chilean Textbooks.....*141

INDIRA LISSETH MOSQUERA VÁSQUEZ, MARLON PATRICIO BRITO PAREDES, ÁNGEL GERARDO CASTELO SALAZAR Y DIEGO FELIPE ARBELÁEZ-CAMPILLO
Reflexiones en torno a las políticas públicas que estructuran la educación superior en Ecuador: de los principios a las realidades financieras
*Reflections on The Public Policies that Structure Higher Education in Ecuador: from Principles to Financial Realities.....*169

IV. Directorio de Autores.....187
V. Índice Acumulativo.....193

I. Artículos

Del enfoque reformista de las capacidades humanas a la filosofía crítica latinoamericana y el sumak kawsay: diálogos y desencuentros¹

From the Reformist Approach to Human Capacities to the Critical Latin American Philosophical and Sumak Kawsay: Dialogues and Disagreements²

Ítalo Vinicio Jiménez-Idrovo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5269-7987>

Euskal Herriko Unibertsitatea – España

italosj@hotmail.com

Resumen

Los grandes sistemas filosóficos reflexionan sobre las condiciones necesarias para dignificar a la condición humana; entre ellos, el enfoque de las capacidades humanas de Martha Nussbaum y la filosofía latinoamericana de carácter contrahegemónico, son las que más han aportado en este sentido. También, saberes ancestrales, como *el sumak kawsay*, han contribuido en esa tarea. El objetivo en este artículo es discutir los argumentos más destacados de estas tres posturas filosóficas en relación con lo que significa el buen vivir, apoyados, metodológicamente, en la triangulación y el círculo hermenéutico e identificar sus afinidades, diferencias y sus silencios.

Palabras clave: Sumak Kawsay; buen vivir; filosofía crítica latinoamericana; desarrollo humano.

- 1 Este trabajo surge de una investigación más amplia desarrollada en el marco de la tesis doctoral: “El socialismo del *sumak kawsay* –buen vivir– como una filosofía emancipatoria” para optar al grado de doctor en filosofía por la Euskal Herriko Unibertsitatea, España.
- 2 This work comes from a larger investigation developed in the framework of the doctoral thesis: “The socialism of Sumak Kawsay -good living- as an emancipatory philosophy” to opt for the grade of doctor in philosophy for the Euskal Herriko Unibertsitatea, Spain.

Abstract

The Great Philosophical Systems reflect on the conditions necessary to dignify the human condition. Among them is Martha Nussbaum's approach to human capacities and the counter-hegemonic Latin American philosophy, which have contributed the most in this regard. Ancestral knowledge, such as Sumak Kawsay, has also contributed to this task. The objective of this article is to discuss the most prominent arguments of these three philosophical positions in relation to what "good living" means. Methodologically supported by triangulation and the hermeneutical circle to identify their affinities, differences, and silences.

Keywords: Sumak Kawsay; good living; Latin American critical philosophy; development human.

Exordio

Se concuerda, con otros autores, que la filosofía latinoamericana se ha constituido en su devenir como un meta-discurso de negación de otros discursos³, tales como: el colonial y neo-colonial, el eurocéntrico y, de contera, la formación discursiva de la modernidad y su concepción logo-céntrica de la vida, que tiende a instrumentalizar la razón en detrimento de otras dimensiones del ser, como el sentir, el hacer y el convivir; concepción, suficientemente debatida por la filosofía latinoamericana y la escuela postmoderna, hasta el punto de constituirse, al decir de Pajuelo², en una postura post-occidental como intento legítimo de la filosofía latinoamericana para hacer valer su narrativa de descolonización intelectual, desde los legados de tradiciones y saberes propios, hasta hace poco olvidados y silenciados en la región.

Por lo que se considera en este manuscrito que lo realmente importante para consolidar la autonomía de esta filosofía emergente (la latinoamericana), está en trascender lo que hasta ahora ha sido su propósito cardinal: la negación de la impronta de los discursos y dispositivos eurocéntricos en las realidades de las sociedades meridionales para, de esta manera, crear continuamente un conjunto de propuestas originales en los ámbitos políticos, epistemológicos, metafísicos y ontológicos, según el caso, que respondan a los desafíos y necesidades específicas del "ser latinoamericano" situado en todo momento en su contexto histórico, político y

3 DUSSEL, Enrique. *Hacia una Filosofía Política Crítica*, Desclee, Bilbao, 2001, p. 25; DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Refundación del Estado en América Latina*, Ediciones del Instituto Internacional de Derecho y Sociedad, Lima 2010, pp. 35-42

sociocultural particular, pero, en relación dialógica y abierto –en igual de condiciones– a otros modos de vida, cercanos o lejanos.

En este hilo conductor, se debe reconocer también que el programa filosófico de la modernidad política efectuó, más allá de sus contradicciones y limitaciones, importantes aportes –materiales y simbólicos– al desarrollo de las sociedades latinoamericanas que, más allá de su condición estructural de entidades periféricas, están íntimamente vinculadas desde su formación histórica a los modos de vida y organización política y económica del Occidente hegemónico, tal como lo demuestran nuestras “instituciones democráticas”, desarrolladas en el marco de Estados “westfalianos” que se estructuran a partir de la noción de Estado de derecho; nuestro idioma y, en suma, nuestra cosmovisión del mundo anclada –en el nivel de elites intelectuales y de poder– a las ideas de razón, evolución, desarrollo y progreso.

El reconocimiento del vínculo existente entre Latinoamérica (asumida como totalidad histórica-cultural) y Occidente, no reduce ni niega la impronta trascendental que en nuestras latitudes han tenido y tienen los grupos originarios de personas, comunidades y naciones aborígenes, mestizas y africanas que, indiscutiblemente, poseen un conjunto de identidades, culturas y, creencias que las diferencian, en esencia y existencia, del tipo occidental imperante, hasta el punto de que en el caso concreto de las sociedades andinas estas comunidades efectúan desde su cotidianidad y –de conformidad con sus ancestrales sistemas éticos y axiológicos– propuestas concretas para el buen vivir como el *sumak kawsay*, que por su sentido y profundidad demanda de ejercicios sistemáticos de reflexión filosófica y científica para su debida comprensión y consecuente aplicación.

A partir de una lectura hermenéutica⁴ en este artículo se discuten dialécticamente los argumentos más destacados que emergen de las tres filosofías objeto de de esta reflexión: a) Sumak kawsay, b) filosofía crítica latinoamericana; y, c) el enfoque de las capacidades humanas de Martha Nussbaum, en torno a lo que significa el desarrollo humano o el buen vivir. Todo ello en el marco superior de la filosofía latinoamericana, asumida como herramienta heurística, propia del pensamiento crítico y contra-hegemónico, útil para la construcción de una realidad discursiva de justicia y equidad, o al menos, para la formación de propuestas al respecto.

4 VILLASMIL, Jorge. “Saberes emergentes, intervención social crítica y nuevo contrato social en la Colombia del siglo XXI”, en, *Reinventando saberes para la intervención social*, Ediciones de Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, 2016, pp.17-46

1. El *sumak kawsay* como discurso fundamental de la concepción andina del buen vivir.

El *sumak kawsay* es un concepto quichua propio del pensamiento andino que se traduce como “vida plena” y remite a la edificación de un estilo de vida en el cual se estructuran relaciones de complementariedad y armonía entre las personas y, especialmente, entre las personas y su medio natural de convivencia, como forma para el logro del buen vivir, que implica el desarrollo integral humano –como individuos– y de las comunidades que los identifican en su conjunto. De ahí que, no podría ser posible ni pensable lo uno sin lo otro, esto a diferencia de la tradición liberal que en sus variadas escuelas piensa en el desarrollo humano como un fenómeno individual, desfavoreciendo, en muchos casos, las dimensiones colectivas del mismo.

En un intento por revalorar las cosmovisiones andinas, algunos países como Ecuador, con una amplia población constituida por comunidades y pueblos ancestrales, le han otorgado rango constitucional a los saberes y prácticas no occidentales de estos pueblos históricamente relegados, bajo –al menos– dos supuestos básicos: a) los saberes y modos de vidas de las comunidades andinas, tienen mucho que ofrecer para aliviar la entropía recurrente de las sociedades implantadas a partir del paradigma occidental hegemónico, que se expresa en la triada: capitalismo, modernidad y democracia representativa; y, b) en consecuencia con lo anterior, se reconoce que estos saberes ancestrales poseen el equivalente a estructuras epistémicas coherentes y bien argumentadas que pueden y sirven de base al desarrollo de algunas normas jurídicas y políticas públicas que apuestan por la construcción colectiva de espacios de convivencia de calidad y dignidad, que edifican una vida que valga la pena ser vivida⁵. En este sentido, en el preámbulo de la Carta magna vigente del Ecuador, se enuncia:

Decidimos construir: Una nueva forma de convivencia ciudadana, en diversidad y armonía con la naturaleza, para alcanzar el buen vivir, el *sumak kawsay*. Una sociedad que respeta, en todas sus dimensiones, la dignidad de las personas y las colectividades⁶.

Y, seguidamente, se agrega en la sección segunda de Ambiente sano que: “Art. 14.- Se reconoce el derecho de la población a vivir en un ambiente sano y

5 NUSSBAUM, Martha. *Crear Capacidades Propuesta para el desarrollo humano*, Editorial PAIDOS, Barcelona-España, 2012, pp. 266.

6 Constitución de la República del Ecuador. *Preámbulo*, Asamblea Nacional Constituyente, Quito, 2008.

ecológicamente equilibrado, que garantice la sostenibilidad y el buen vivir, *sumak kawsay*” (Constitución del Ecuador, 2008: 24).

Es de considerar, sin embargo, que en las comunidades andinas referenciadas prevalece la oralidad como forma privilegiada de socializar sus saberes de generación en generación. Por esta razón, la amplia literatura disponible sobre lo que simboliza y representa el *sumak kawsay* (Manosalvas, 2014; Viola Recasens, 2014; Llasag Fernández, 2009; Bretón, Cortez y García, 2014; Guzmán Prudencio y Polo Blanco, 2007), para el logro del buen vivir, puede ser interpretado como un intento por conceptualizar y racionalizar, en la lógica propia del discurso academicista, un conjunto de valores, ideas, sentimientos y concepciones de la vida que demandan, como condición para su realización, que el investigador o la persona interesada en aprenderlo lo experimente y lo practique en su vida cotidiana. De ahí que, suponemos que la mejor forma de aproximarse al *sumak kawsay* sea mediante metodologías al estilo de la observación participante o la etnografía que inserten al “sujeto cognoscente” en las comunidades donde el buen vivir, más que un concepto es, desde hace mucho, una realidad concreta en devenir permanente.

Hablar del *sumak kawsay* es adentrarse entonces a un discurso⁷ construido mediante una forma de proceder diferente a la occidental, caracterizada por que “el uno piensa en el todo”, –nos referimos al intelectual que funge de exegeta de los requerimientos de su momento y diseña sistemas filosóficos y modelos de sociedad sin previamente consultar a la colectividad que es una con la sociedad y no una parte muda de esta. Por el contrario, en las experiencias de *sumak kawsay* “todos, en tanto que sujeto colectivo, piensan en el todo” y mediante diversas prácticas dialógicas definen las decisiones contentivas a la gestión de sus conflictos sociales, la administración de sus recursos y la organización de sus comunidades en armonía y profundo respeto de los seres vivos y espacios naturales que les sirven de hábitat.

Al decir de Manosalvas⁸, el *sumak kawsay* implica una ruptura discursiva con la modernidad eurocéntrica y su agotado modelo de desarrollo centrado en el impulso, casi exclusivo, de las fuerzas productivas para el logro del crecimiento económico y la obtención de prosperidad material, sin tomar en cuenta la devastación de la naturaleza ocasionada por la explotación incesante de sus materias primas. Por su parte, Bretón,

7 Coincidimos con Echeverría (2003), en el hecho de que el lenguaje y sus diversos discursos no solo sirven de medio pasivo para describir e interpretar realidades, sino que al mismo tiempo generan realidades a través de sus actos lingüísticos. En esta perspectiva generativa, discurso y realidad son parte de un mismo proceso definido como “ontología del lenguaje”, en el cual las personas enuncian lo que son y doten de sentido y significación a sus mundos de vida con y por el lenguaje mismo, al tiempo que modifican sus realidades en la medida que identifican comunicación y acción.

8 MANOSALVAS, Margarita. “Buen vivir o *sumak kawsay*. En busca de nuevos referenciales para la acción pública en Ecuador”, *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, N°49, 2014, pp. 101-121.

Cortez y García⁹, alegan que esta concepción andina de la vida representa *por derecho propio* una alternativa a la idea moderna del desarrollo o, mejor aún, –agregamos nosotros– un desarrollo diferente de corte “bionista”, es decir, que intenta reivindicar la vida misma, en todas sus expresiones naturales, con el potencial moral de servir de guía a la producción normativa y la acción del Estado en algunas materias particulares.

El *Sumak Kawsay* o concepto del buen vivir ecuatoriano, es según Guzmán Prudencio y Polo Blanco¹⁰, una construcción discursiva de desarrollo humano reconocida por las estructuras de poder político de Ecuador desde el año 2007. Significa una alternativa a las visiones tradicionales de crecimiento y de bienestar social y busca, a su vez, construir y modelar, desde el diseño y ejecución de políticas públicas, una visión “holística” de la vida en sociedad en la que se articulan: “La búsqueda de la felicidad de sus ciudadanos, la diversidad cultural existente y el cuidado de la naturaleza, promoviendo valores como la igualdad, la equidad y la solidaridad, todo dentro de un marco de crecimiento económico sustentable”¹¹.

En este orden de ideas, se puede afirmar, sin lugar a dudas, que este es un programa filosófico para el logro del buen vivir; esto es, “aquella manera correcta de vivir”, o el vivir con sentido¹², de conformidad con ciertos valores y prácticas consensuados por una comunidad ancestral que no destruye en su devenir histórico otras formas de vida para estructurar su desarrollo, se traduce en las siguientes ideas de anclaje:

- a. La vida humana en general es tan importante como las otras formas y manifestaciones de vida del planeta; de ahí que, no se justifica ningún discurso antropocéntrico para alcanzar una visión materialista del desarrollo.
- b. El desarrollo como concepto y realidad no se reduce en ningún caso al crecimiento de las fuerzas económicas y tecnológicas que hacen posible la materialidad de la existencia en una sociedad determinada; menos aún, cuando estas fuerzas erosionan el ecosistema. Implica sí, un conjunto de posibilidades reales para que un actor social, individual y/o colectivo, pueda desplegar

9 BRETON, Víctor; CORTEZ, David; GARCÍA, Fernando. “En busca del sumak kawsay Presentación del Dossier”, *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, N° 48, 2014, pp. 9-24.

10 GUZMÁN-PRUDENCIO, Guillermo; POLO-BLANCO, Jorge. “La construcción discursiva del sumak kawsay ecuatoriano y su relación con la consecución de los objetivos del buen vivir, *Revista Análisis político* N° 89, 2017, 76-90.

11 *Ibíd.*, p. 85.

12 ECHEVERRÍA, Rafael. *La ontología del lenguaje*, Comunicaciones Roreste Ltda, Santiago de Chile, 2003, p.74.

armónicamente sus incommensurables capacidades creativas, críticas y asociativas en función de mejorar continuamente su vida y su entorno.

- c. La experiencia de *Sumak Kawsay* se constituye en un dispositivo de liberación de personas, familias, pueblos y naciones en la medida que dismantela las estructuras autoritarias de poder que constituyen el *statu quo* de tipo occidental y, en consecuencia, democratiza las decisiones fundamentales para el mantenimiento de la vida en comunidad, mediante la generalización del diálogo y la concertación con todas y cada una de las personas que forman parte activa de la comunidad, siempre y cuando estas personas estén dispuestas voluntariamente a construir intersubjetivamente sus mundos de vida, con criterio de desarrollo sostenible.

Así parece evidente que no es el propósito de los pueblos y personas que han desarrollado los imaginarios colectivos que producen y reproducen el *Sumak Kawsay*, generar debates, “discursos pomposos” y modas académicas, en el nivel de las elites políticas e intelectuales que tienen el poder y la autoridad fáctica para diseñar modelos de sociedad, sino defender una identidad en la cual la existencia, la alegría y la responsabilidad compartida de edificar cotidianamente una vida de justicia, equidad y respeto por el mundo natural, marque la pauta de su ser, hacer y convivir, como un símbolo deferencial frente a otros pueblos y naciones diferentes en sus concepciones de vida y formas de relacionarse con la Pachamama.

2. El enfoque de las capacidades humanas como filosofía liberal reformista

En el texto de amplia difusión “Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano”, la filósofa estadounidense Martha C. Nussbaum¹³ expone los lineamientos generales de su programa filosófico aplicado —enmarcado en la tradición liberal igualitaria— que tiene como propósito crear las condiciones necesarias para el despliegue de las capacidades básicas o centrales, con énfasis especial en personas vulnerables situadas en circunstancias de emergencia social. Este enfoque, ampliamente debatido ya¹⁴, es subsidiario de la obra del premio nobel de economía Amartya Sen, dedicado

13 NUSSBAUM, Martha. *Ibidem*, pp. 19-28.

14 ARJONA Gabriel, “Democracia y liberalismo político. La perspectiva de Martha Nussbaum”, *Revista Colombia Internacional*, N°78, 2013, pp. 145-180; ARJONA Gabriel, “Promover la justicia y la vida buena a escala global. El liberalismo político de Martha Nussbaum”, *Revista Colombiana de Humanidades*, N°74, 2009, pp. 157-176; FASCIOLI, Ana, “Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento”, *Areté Revista de Filosofía*, Vol. XXIII, N° 1, 2011, pp. 53-77; MORÓN Antón,

a los estudios de la pobreza en naciones en vías de desarrollo como la India, que reclaman la implementación de políticas públicas con sentido de justicia social y equidad.

Desde el primer capítulo del texto ya referido de Nussbaum (2012) se plantea la preocupación por las diversas formas de desigualdad que en el plano político, económico, social y educativo oprimen y reducen a una vida miserable a grandes colectivos humanos. Con el estudio del caso de Vasanti, una mujer india relegada por el sistema de castas que asume el desafío por alcanzar la soberanía de su vida, se reflexiona sobre la desigualdad entre hombres y mujeres y se argumentan los beneficios de la intervención social en la recuperación y dignificación de las mujeres, como política encaminada al “reconocimiento propio de ser personas”¹⁵.

El estudio de caso de Vasanti, representativo de la situación opresiva de las mujeres en sociedades patriarcales y estratificadas, presentes tanto en Oriente como en Occidente, aporta luces sobre el contenido, alcance y significado —no de una política de liberación propiamente dicha, en el sentido de la filosofía crítica latinoamericana—, pero sí, al menos, en la construcción de políticas con sentido ético que pueden influir positivamente en todas las facetas de la existencia de las personas, procurando su empoderamiento, tanto más que: “Es lógico, pues, que un enfoque que se dice “del desarrollo” —o, lo que es lo mismo, de cómo hacer mejor las cosas— se centre en cómo afectan las diversas políticas a las oportunidades y a las libertades de Vasanti”¹⁶”.

Para Nussbaum, el mejor sistema político imaginable es aquel que logra proporcionarles a todas las personas un umbral mínimo de bienestar material. Al tiempo que lo concibe según la ética kantiana como un fin en sí mismo y se pregunta, en consecuencia, qué pueden lograr ser y hacer en una sociedad con un mínimo aceptable de justicia que se esfuerza por generar, en todo momento, las condiciones de posibilidad para impulsar sus capacidades centrales para que estos puedan, al mismo tiempo, desarrollar un proyecto de vida autónomo y particular en función de sus necesidades, aspiraciones y propósitos.

El concepto de capacidades centrales o básicas se define —desde nuestra lectura de su obra— como, el conjunto de posibilidades inconmensurables “de ser y hacer” en el marco de una sociedad que genera unos mínimos de justicia para la elaboración y puesta en marcha de un proyecto de vida definido desde la soberanía individual,

“Igualdad y Libertad: Fundamentos de la Justicia Social”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol.2, N°1, 2013, pp. 173-194; DI TULLIO, Anabella, “¿Hacia una justicia sin fronteras? El enfoque de las capacidades de Martha Nussbaum y los límites de la justicia”, *Daímon: Revista Internacional de Filosofía*, N° 58, 2013, pp. 51-68.

15 NUSSBAUM, Martha. *Ibidem*

16 NUSSBAUM, Martha. *Ibidem*

que reconoce y promueva la autonomía de la persona. Nussbaum, diferencia – además– entre capacidades internas, capacidades básicas y capacidades combinadas; igualmente, explica de forma recursiva que el funcionamiento en tanto “realización activa de una o más capacidades¹⁷”, es lo que se busca lograr para la realización de las capacidades.

En este orden de ideas, Nussbaum a diferencia de su mentor Sen, sí se atreve a formular una lista con las que supone son las diez capacidades centrales que todo ser humano debe desarrollar para la consecución de una vida plena, sin importar las diferencias de cultura, género o credo. Estas capacidades se resumen en:

- **Vida:** poder vivir hasta el término de una vida humana de una duración normal, no morir de forma prematura o antes de que la propia vida se vea tan reducida que no merezca la pena vivirla.
- **Salud física:** poder mantener una buena salud, incluida la salud reproductiva; recibir una alimentación adecuada; disponer de un lugar apropiado para vivir.
- **Integridad física:** poder desplazarse libremente un lugar a otro; estar protegidos de los ataques violentos, incluidas las agresiones sexuales y para la elección en cuestiones reproductivas.
- **Sentidos, imaginación y pensamientos:** poder utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento, y hacerlo de un modo “verdaderamente humano”.
- **Emociones:** poder sentir apego por cosas y personas externas a nosotros mismos; poder amar a quienes nos aman y se preocupan por nosotros.
- **Razón práctica:** poder formarse una concepción del bien y reflexionar críticamente ante la propia vida.
- **Afiliación:** poder vivir con y para los demás, reconocer y mostrar interés por otros seres humanos, participar en formas diversas de interacción social.
- **Otras especies:** poder vivir una relación próxima y respetuosa con los animales, las plantas y el mundo natural.
- **Juego:** poder reír, jugar y disfrutar de actividades recreativas.

17 Ibídem, p.43

- **Control sobre el propio entorno.** a) Político: poder participar de forma efectiva de las decisiones públicas que gobiernan nuestra vida. c) Material: poder poseer propiedades (tanto muebles como inmuebles).

En líneas generales, este decálogo no es otra cosa que la traducción al lenguaje de las capacidades de las ideas centrales del proyecto civilizatorio¹⁸ presente desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Sin embargo, se podría imaginar una lista mucho más amplia que no solo tome en consideración los requisitos básicos para el “buen vivir” de la persona humana —en su terminología animales humanos—, sino además, de los animales no humanos, que merecen también la posibilidad efectiva de desarrollar su vida en función de los requerimiento de su especie¹⁹, lo que en principio representa un intento fructífero para rebasar las coordenadas hegemónicas del discurso antropocéntrico que impera en las concepciones políticas y jurídicas modernas.

El carácter reformista de este proyecto filosófico viene dado, porque se limita a manejar los efectos que niegan el desarrollo de las capacidades sin una reflexión más profunda, acertada o no, de la impronta negativa en la vida de las personas comunes, de los sistemas políticos, económicos y socioculturales que reproducen todo tipo de desigualdades —en detrimento de la vida misma— para que una minoría privilegiada permanezca indefinidamente en el ejercicio del poder²⁰, a diferencia de otros programas filosóficos que como el marxismo²¹ y la filosofía Latinoamérica²², entre otros, se han “atrevido” —al menos— en el plano retórico a cuestionar los fundamentos de las sociedades actuales y a formular propuestas para su necesaria superación.

Y es que las capacidades centrales, como pieza angular de los procesos de desarrollo humano, no pueden ser adecuadamente trabajadas sin la comprensión previa de los esquemas y dispositivos de control social, formales e informales, que anulan

18 Entendemos que el concepto de civilización es polémico por sí mismo, toda vez que viene promovido por filosofías eurocéntricas que, como el positivismo clásico, veía en los modos de vida occidentales la única posibilidad de genera “orden y progreso” en la humanidad. Por ello occidente era la civilización y lo no- occidental la barbarie. En nuestro discurso la noción de “proyecto civilizatorio” se traduce en la creación de las condiciones necesarias para realizar en la realidad concreta el ideal de los Derechos Humanos y, por antonomasia, su concepción de dignidad humana.

19 NUSSBAUM, Martha. *Ibidem*, p. 55

20 STIGLITZ, Joseph, *El precio de las desigualdades El 1% de la población tiene lo que el 99% necesita*, Edit. Taurus, Bogotá, 2015, pp. 333-336

21 MARX, Carlos, *El capital Versión resumida por Gabriel Deville*, Panamericana Editorial, Bogotá, 2014, pp. 57-68

22 DUSSEL, Enrique, *Hacia una filosofía política crítica*, Editorial Desclee, Bilbao, 2001, pp. 475.

históricamente las libertades de las personas al reducir o, suprimir por completo, sus oportunidades y opciones para vivir dignamente y progresar. Además, tampoco se puede impulsar el desarrollo de las capacidades enunciadas anteriormente sin atender los desafíos colectivos que condicionan la vida de las personas en el plano individual de su existencia o ¿es posible desarrollar una vida plena en un contexto de calamidad colectiva y extrema pobreza? De ahí que, la filosofía latinoamericana tenga más que aportar en el cuestionamiento de las causas sistemáticas que obstaculizan el desarrollo humano, en todas sus facetas y dimensiones específicas.

3. La filosofía latinoamericana y su cuestionamiento constante del orden establecido.

En principio, se asumió que existen dos maneras de admitir y practicar la filosofía latinoamericana: por una parte, y esta es la más común, están los pensadores que siguiendo las pautas, criterios lógicos y procedimientos intelectuales de la filosofía en general, han enmarcado su ejercicio interpretativo, reflexivo y especulativo en la realidad latinoamericana, influenciados por las corrientes filosóficas e ideológicas más destacadas del imaginario occidental —marxismo, positivismo, pensamiento sistémico y posmodernidad, para mencionar algunas. Por la otra, y esta es la postura más original, destacan las comunidades y pueblos que, con unas pautas, criterios y procedimientos intelectuales particulares, han resuelto reflexionar sistemáticamente sobre su propia realidad constitutiva y, sobre el mundo en general, hasta el punto que han estructurado sus propias concepciones de la vida, la sociedad, la naturaleza y la política. De esta segunda manera de practicar la filosofía, emerge el *sumak kawsay*.

Se parte del supuesto que existen otras experiencias filosóficas concretas más allá de los linderos materiales y alegóricos del occidente hegemónico, que merecen reconocimiento y valoración, tal como lo demuestran las filosofías milenarias del budismo, sintoísmo, brahmanismo y, en este caso, el *sumak kawsay*; experiencias que por su solidez y consistencia argumentativa no se reducen a “pensamientos”, sino que, poseen por derecho propio la condición de filosofías.

Así las cosas, la práctica del filosofar no es, en ningún caso, exclusiva de la historia de Occidente, ya que está presente también en otras civilizaciones. Todo indica que, antropológicamente, todas las sociedades humanas presentan en su movimiento histórico, en mayor o menor medida, fundadas preocupaciones filosóficas. Admitir esta realidad no significa desmeritar la trascendencia universal de los diversos programas filosóficos gestados en Europa desde la Antigüedad.

Aclarado lo anterior, la filosofía crítica latinoamericana, asumida aquí como formación discursiva, se caracteriza en sus variadas tendencias, modalidades, pensadores y escuelas, por su marcado pensamiento contra-hegemónico, ante el orden de cosas existentes que, configura en todos los países de la región, independientemente de sus particularismos, un modelo de sociedad excluyente, violento, desigual y francamente inequitativo, que reduce a una vida de pobreza extrema y marginación a la mayoría de personas que, más allá del despliegue sistemático de programas y proyectos modernizadores orientados o tutelados, según el caso, por organismos multilaterales al estilo del FMI, BM, BID, OEA, entre otros, no han conseguido una mejora sustancial a su situación de vida en pleno siglo XXI, lo que deja mucho que desear de la calidad de nuestras democracias y sus agendas sociales, y del potencial “transformador” de estos programas, que, desde el neoliberalismo o, incluso, socialismo, terminan empeorando las cosas.

Ideológicamente hablando, la ciencia social funcional parte en su proceder de una premisa de “Economía política” que al decir de Fontana²³, implica una justificación tácita del presente y las relaciones asimétricas de poder que existen entre los hombres, incluidas la desigualdad y la explotación, como la consecuencia evolutiva de la división social del trabajo: “... que no solo aparece ahora como resultado del progreso histórico, sino como la forma que maximiza el bien común²⁴”.

Tanto la filosofía latinoamericana y la subsidiaria ciencia social que le sirve de plataforma concreta, han estructurado en su devenir dialéctico un programa filosófico y científico que tiene por interés fundamental contribuir, en su decurso, con las acciones y procesos de liberación de la condición humana en los pueblos del sur, para lo cual, se han diseñado, al mismo tiempo, modelos alternativos de desarrollo con equidad. Este programa filosófico iniciado en el contexto posterior a la ruptura de los nexos coloniales, al decir de Santos Herceg²⁵, tiene en el argentino Alberti su precursor, quien, ubicado en las coordenadas del positivismo decimonónico, justifica en su discurso la utilidad de una Filosofía para “Latinoamérica” como la expresión de la consciencia de nuestra identidad específica que reclama de una reflexión de “sí y para sí.” Entre los aspectos comunes de este programa filosófico, francamente contra-hegemónico ante los poderes y discursos de dominación, destacan a nuestro parecer:

23 FONTANA, Josep, *Historia: análisis del pasado y proyecto social*, Biblioteca de Bolsillo, Barcelona-España, p. 10.

24 *Ibidem*.

25 SANTOS-HERCEG, José, “¿Qué se dice cuando se dice filosofía latinoamericana?”, *Revista de Filosofía* Vol. 68, 2012, pp.65-78

- La necesidad de superar la colonialidad del saber, tanto en Lander²⁶, como en De Sousa ²⁷, para deliberar desde la particularidad del ser latinoamericano, en el que se conjugan una pléyade de identidades, cosmovisiones y “formas de ser en el mundo” que ameritan respuestas propias más allá de los discursos de corte euro-occidental-céntrico, pensados –desde y para realidades diferentes–, con una carga etnocéntrica avasallante.
- En lo económico, se critica los efectos devastadores de los programas de desarrollo capitalistas que deterioran sistemáticamente al mundo natural, al tiempo que relegan a las mayorías nacionales a una vida de precariedad. Se plantea, en consecuencia, relaciones productivas y laborales en base a la equidad, solidaridad y sostenibilidad ecológica, toda vez que “... el desarrollo económico y social son interdependientes y se refuerzan mutuamente; y que la [...] observancia de los derechos económicos, sociales y culturales son consustanciales al desarrollo integral, al crecimiento económico con equidad, así como a la consolidación de la democracia²⁸”.
- En lo político, se privilegia las experiencias de democracia participativa y protagónica que logran rebasar la rigidez de las estructuras democráticas formales, empoderando a la ciudadanía organizada en los complejos procesos de construcción de sus mundos de vida y espacios cotidianos de convivencia, para transitar de una ciudadanía formal a una social de tipo material sustantiva²⁹.
- En lo cultural, se apuesta por el multiculturalismo y la ética intercultural como discurso y práctica que refleja una realidad poli-étnica en la cual todas las diversas identidades, modos de vida y tradiciones históricas merecen reconocimiento y consideración, con énfasis especial en los pueblos indígenas, relegados y maltratados, desde la colonia hasta la actualidad. Desde esta perspectiva, no hay culturas superiores e inferiores, primitivas y/o avanzadas, sino, simplemente diferentes con encuentros y desencuentros permanentes, pero obligadas a convivir³⁰.

26 LANDER, Edgardo, *La colonialidad del saber*, Fundación Editorial El Perro y La Rana, Caracas, 2009, pp. 203.

27 DE SOUSA SANTOS, Boaventura, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Ediciones Trilce, Montevideo, 2010a, pp. 112.

28 OEA, *Carta Democrática Interamericana*, Ediciones de la OEA, Lima, 2001, p.3

29 DUSSEL, Enrique. *Política de la liberación*, Fundación Editorial El Perro y la Rana, Caracas, 2011, p. 30.

30 SALAS, Ricardo, *Ética intercultural Ensayos de una ética discursiva para contextos culturales conflictivos. (Re) Lecturas del pensamiento latinoamericano*, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2006, p. 35

- En lo educativo, se propone una “pedagogía del oprimido” que asume los procesos de enseñanza-aprendizaje como una experiencia liberadora, en la cual los grupos marginados, oprimidos, segregados y abusados en su dignidad, toman conciencia inefable de su situación en el “mundo explotador” en el que están inmersos y, en consecuencia, son dotados de las herramientas de pensamiento crítico, creativo y organizativo para recuperar su humanidad y transformar su realidad en un clima de justicia, equidad y solidaridad a contravía de los intereses mezquinos de los grupos privilegiados, a quienes habrá que liberar también, toda vez que Freire³¹, propone la liberación no solo del oprimido, sino –además– del opresor, quien lleva a costas una carga detestable.

Es, precisamente, en el diálogo simétrico entre el programa filosófico latinoamericano del que es “pariente cercano” el *sumak kawsay*, con otras concepciones del desarrollo como, en este caso, el enfoque de las capacidades humanas, donde emergen algunas tensiones dialécticas que vale la pena revisar con mayor detalle.

4. Tensiones dialécticas en la triangulación del enfoque de las capacidades, la filosofía latinoamericana y el *sumak kawsay*.

La noción de tensiones dialécticas es definida aquí como las contradicciones que se dan entre teorías y programas filosóficos diferentes, elaborados en distintos lugares de enunciación como las sociedades centrales de Occidente, Latinoamérica y el mundo Andino. Los cuales constituyen espacios simbólicos y materiales que responden a intereses y cosmovisiones en esencia heterogéneas; y, en algunos aspectos, antagónicos, lo que no impide su relacionamiento dialógico y dialéctico, en aras de propiciar ciertos consensos inter-culturales sobre temas cruciales para la vida en el planeta como, en este caso, el buen vivir y su causa primaria: el desarrollo humano.

La triangulación que se propone no es más que un círculo hermenéutico, que identifica puntos de encuentro, diferencias sustanciales, así como silencios, entre diferentes propuestas que apuestan en común, a su manera, por generar las condiciones de posibilidad suficientes para impulsar dinámicas de desarrollo humano y social, con alguna pretensión de universalidad.

En cuanto al caso del enfoque de las capacidades adelantado por Nussbaum, prácticamente, todo se limita a la creación de los requisitos básicos para la consecución del desarrollo humano. En principio la filósofa estadounidense no propone en su obra un

31 FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, México, 2008, pp.35-38

concepto marco sobre desarrollo diferente al que promueve el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD); ya que supone que todas las culturas tienen un concepto elaborado en su acervo cognitivo sobre lo que significa y representa el desarrollo humano como medio fundamental para optar a una vida de calidad.

Para ella, lo realmente importante, en todo caso, es que los “diseñadores de políticas” se comprometan con la estructuración de un umbral mínimo de bienestar material que sirva de plataforma para el despliegue de las capacidades centrales antes referida. De seguida, es la persona soberana quien debe definir el contenido y características de su proyecto de vida en concreto, tal como es lógico argumentar en un sistema filosófico liberal enfocado en individuos y no en estructuras, ni actores colectivos. Por estas razones, Dussel³², no duda en calificar esta tradición de pensamiento moderno como *solipsismo egoísta* de la conservación del ser.

A nuestro modo de ver, son aportes claros del enfoque de las capacidades el concepto de “animales humanos” y “animales no humanos” como un intento de rebasar desde la reflexión filosófica encaminada a la acción política, la visión antropocéntrica típica del imaginario occidental que supone en la persona humana el protagonismo de la historia, tal como en el medioevo el actor clave era la persona divina. En consecuencia, los sistemas políticos, económicos, sociales y jurídicos históricamente existentes han sido diseñados, casi exclusivamente, para la satisfacción de los requerimientos de los animales humanos.

Conviene ahora, desde su punto de vista, pensar a la humanidad como una forma de vida que, aunque racionalmente superior, no posee la primacía de la vida en el planeta, sino que, al igual que todas las especies biológicamente superiores, posee una dignidad inherente a su condición y especie. A pesar de que los animales no humanos no están dotados de las capacidades cognitivas para desplegar un proyecto de vida racional, sí deben –por justicia– contar con las condiciones de posibilidad para desarrollar las capacidades centrales propias de su especie, toda vez que, no son subsidiarios simplemente de ciertos compromisos éticos, sino formas de vida tan importantes en su devenir como los animales humanos.

El *sumak kawsay* coincide en ese punto con el enfoque de las capacidades, pero a diferencia de la tradición liberal moderna que ha arribado hace poco a la convicción de la necesidad de una concepción bionista de la vida, como superación del humanismo antropocéntrico, eurocéntrico y logocéntrico, las sociedades y pueblos originarios de los Andes, siempre han estado claros en el hecho de que su vida es tan valiosa como todas y cada una de las formas de vida que constituyen en su interacción a la Pachamama. Es más, su énfasis está puesto, insistimos, en la construcción de

32 Ibidem, 2001, p. 30

un modelo de desarrollo no basado en la depredación sistemática de los recursos naturales de la tierra, sino en una noción de calidad de vida afirmada en el respeto y el cuidado de la vida en un sentido holístico, próximo –si se quiere– al naturalismo presente en la antigua Grecia; es decir, la vida como fenómeno total que subsume a todas las formas de vida en un solo ente o ser de la misma sustancia.

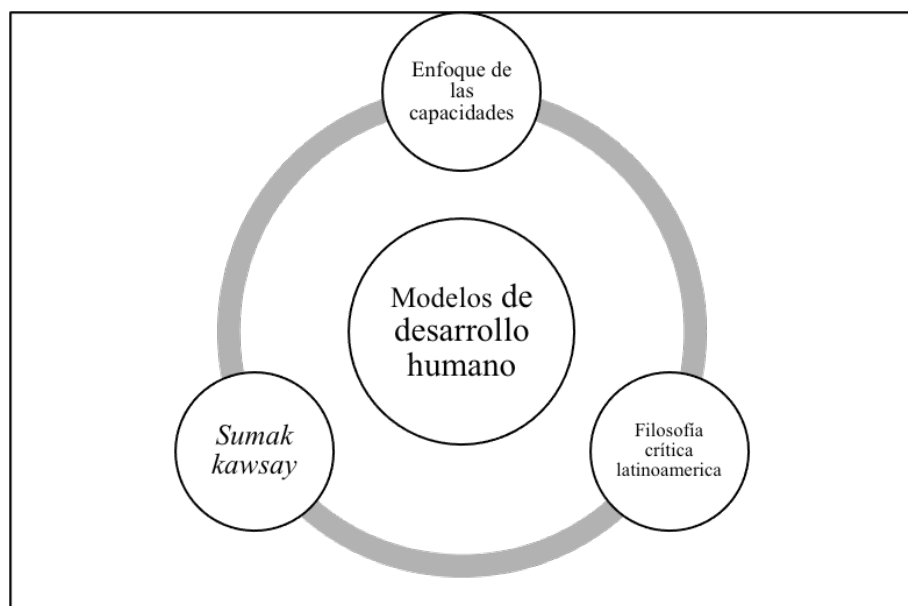


Figura 1. Matriz relacional de los enfoques abordados

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en el *sumak kawsay* no se ve posibilidad alguna, reiteramos, en formular un planteamiento de desarrollo enfocado únicamente en sujetos individuales, toda vez que, a diferencia de Occidente donde –el uno piensa el todo–, en estas comunidades –el todo piensa en el todo–, de ahí que toda visión inclusiva de desarrollo sostenible debe partir de las necesidades y aspiraciones colectivas, materiales y espirituales. No debe confundirse esta concepción del buen vivir, con los totalitarismos colectivistas que, al estilo de la URSS o China, terminan sofocando todos los espacios individuales de libertad y dignidad en base a modelos ideológicos impuestos que no admiten, cuestionamientos, discrepancias, ni críticas, con el propósito del mantenimiento de un poder hegemónico de carácter arbitrario.

El *sumak kawsay* no es, en ningún caso, una ideología cosificada e impuesta, sino la convicción ancestral socializada por consenso de que, la protección de la vida individual de la persona, requiere en todo momento como condición de posibilidad del cuidado de la vida en general. En este orden de ideas, la erosión de la naturaleza determina para el actor individual y colectivo formado en esta representación de la realidad, la erosión y deterioro de su propia vida, al minimizar sus posibilidades para ser, hacer y convivir en un ambiente sano. De esta manera, el *suma kawsay* es, en síntesis, un estado de conciencia lúcida que más que un discurso romántico y bucólico a la manera del “buen salvaje” genera prácticas concretas de democracia de base, encaminadas a evitar a toda costa el colapso de la vida en el planeta por la mala gestión de los recursos medioambientales disponibles para esta generación.

En palabras de Diamond³³, el colapso ecológico es un fenómeno de causas antrópicas recurrentes en la historia humana, tal como lo evidencian los casos de las sociedades ya extintas de la Isla de Pascua, los anasazi, los mayas o los vikingos, entre otros. *Grosso modo* se refiere a “... un drástico descenso del tamaño de la población humana y/o la complejidad política, económica y social a lo largo de un territorio considerable y durante un periodo de tiempo prolongado”³⁴. Además, en su investigación demuestra que “El fenómeno del colapso es [...] una forma extrema de los diversos tipos de declive más leves, y acaba siendo arbitrario establecer cuán drástico debe ser el declive de una sociedad hasta reunir las características adecuadas que permitan calificarlo de colapso”³⁵.

La filosofía crítica latinoamericana no es indiferente ante estas álgidas cuestiones. De hecho, en su decurso —y a manera de signo que le identifica— ha formulado proyectos de desarrollo, que parten de la urgencia de emancipar a personas, comunidades y naciones meridionales de los esquemas multidimensionales de dominación y explotación que los reducen a una vida de precariedad y sufrimiento por causas estructurales y sistémicas. De esta manera, el desarrollo de las capacidades o, el logro del buen vivir, demanda previamente de un ejercicio contra-hegemónico de liberación, a la manera de una “fuerza de salto cuántico” que lleve a los pueblos segregados a una fase ética y materialmente superior de su historia.

La mirada de los cultores de este modo de filosofar, está puesta en lo que consideran son las causas primarias de las dinámicas de pobreza, violencia, atraso tecnológico, así como las groseras desigualdades que identifican a Latinoamérica en su conjunto. Más allá de sus diferencias de enfoque, coinciden en que el contrato

33 DIAMOND, Jaerd, *Colapso*, Ediciones de Bolsillo, Bogotá, 2007, p. 23

34 Ibídem

35 Ibídem

social existente hasta ahora, debe ser reformulado, para hacerle frente a los desafíos presentes y futuros que afronta la región, que, como bien indica Grynspan³⁶, se relacionan directamente con la necesidad de gestionar los vaivenes macroeconómicos a través de políticas e instituciones que promuevan, por una parte, una mayor productividad y competitividad para la definitiva diversificación de los aparatos productivos nacionales, así como su inserción en la cadenas globales de valor; y, por la otra, el fortalecimiento de las redes de formación de capital humano y protección social, que signifique una mejora sostenida en la calidad de la educación, la salud y todo el tejido social.

5. Hacia una teoría ecléctica y holística del desarrollo humano desde la praxis del diálogo intercultural.

La literatura especializada en desarrollo humano –revisada y disponible en las citas a pie de página–, indica que, el problema fundamental de Latinoamérica radica en la inconsistencia de los sistemas políticos, económicos y sociales impuestos en la región que, en esencia, no han podido responder todavía a las verdaderas necesidades de los grupos humanos mayoritarios que habitan el Sur y que aún hoy permanecen condenados a una vida de calamidad.

Aunque las teorías del desarrollo han avanzado desde posturas economicistas centradas únicamente en el fortalecimiento de las economías nacionales mediante la implantación mecanicista de procesos de industrialización y sustitución de importaciones bajo la influencia de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), primero; y los enfoques neoliberales signados por los postulados del fundamentalismo de mercado del consenso de Washington, después, cuyo objetivo básico estaba, en ambos casos, en la procura del crecimiento económico sostenido sin conciencia de su impacto negativo para la naturaleza; hasta posturas post-economicistas que como el Índice de Desarrollo Humano (IDH), ven en la economía una herramienta al servicio de la satisfacción de las necesidades humanas y el desarrollo sostenible, ha prevalecido, sin lugar a dudas, la visión moderna del desarrollo con claras señales ya de su declive y agotamiento sistemático.

Ante este panorama regional que avizora vientos de cambios, al menos en los debates progresistas sobre lo que entraña el desarrollo para el bienestar de los pueblos meridionales, apremia la necesidad de un nuevo pensamiento que aporte luces y

36 GRYNSPAN, Rebeca, “¿Hacia dónde va América Latina? Fortalezas y debilidades”, en, *América Latina: un nuevo contrato social*, Catedra de Estudios Iberoamericanos Jesús de Polanco. Marcial Pons, Madrid, 2016, pp.20-54

caminos alternativos para alcanzar un desarrollo diferente de cara al buen vivir o al vivir a plenitud. Lo que significa, a nuestro modo de ver, un acto de desobediencia cognitiva ante las posturas modernas tradicionales que invita a la formulación consensuada de una teoría ecléctica y holística del desarrollo humano, desde la praxis del diálogo intercultural, que tiene en la hermenéutica diatópica su mayor fortaleza.

Afirmamos la necesidad de una teoría ecléctica, porque esta debe integrar en su núcleo diferentes propuestas y alternativas de desarrollo, bien sea articulándolas –de ser complementarias– o confrontándolas al interior de un debate amplio e inclusivo sobre los sentidos del desarrollo y holística, porque –como bien señala Barrera³⁷–, debe representar una oportunidad para trascender la fragmentación recurrente de los múltiples enfoques de desarrollo (humano, social, político, económico y tecnológico) en aras de construir una propuesta teórica integradora donde se aprecie las interrelaciones de un fenómeno que –aunque multifacético– se expresa como totalidad para beneficio de la vida.

En la lógica de la hermenéutica diatópica, las culturas en su totalidad son entidades incompletas. Bajo este supuesto antropológico, Boaventura de Sousa³⁸ señala la idea de que los *topoi* de una cultura particular, sin importar cuan fuertes puedan ser, son tan incompletos como la cultura misma. La realidad de ser una entidad incompleta no es apreciable desde la cultura misma, dado que la aspiración a la incompletud induce a tomar *pars pro toto*.

Así las cosas, la finalidad de la hermenéutica diatópica no es lograr la completud de una entidad cultural determinada –al ser este un objetivo inalcanzable– sino, por el contrario, impulsar la conciencia de incompletud a su máxima expresión para impulsar los diálogos interculturales encaminados al re-conocimiento y a la re-valoración multicultural para el logro de consensos en torno a problemáticas que involucran a la humanidad toda; toda vez que, estas problemáticas trascendentales no pueden resolverse desde los parámetros de una sola cultura sin importar cuan sofisticada sea en su desarrollo.

En este sentido, no es verdad que una teoría ecléctica y holística del desarrollo humano, gestada desde la praxis del diálogo intercultural, desemboque necesariamente en un relativismo cultural conducente a un relativismo moral que, como afirman los posmodernos, es incompatible con una concepción universal de la dignidad humana o del desarrollo. Por el contrario, esta maqueta epistemológica busca cimentar desde bases más sólidas las dinámicas de desarrollo que apuntan al buen vivir, de todas las

37 BARRERA, Marcos, *La holística*, Quirón Ediciones, Bogotá, 2006, pp. 4-5

38 DE SOUSA SANTOS, Boaventura, “Hacia una concepción multicultural de los Derechos Humanos”, *Revista El Otro Derecho*, N°28, 2002, pp. 1-9.

naciones por igual, respetando sus diferentes identidades y sus diversos modos para lograrlo, que se desprenden, claro está, de sus particularidades sociohistóricas.

Sobre esta sección se puntualizarán algunas ideas de anclaje que podrían servir de plataforma de inicio para discutir una alternativa de desarrollo diferente, con arreglo a las tres teorías y enfoques tratados en las líneas precedentes. Estas ideas se traducen en los planteamientos siguientes:

- a. Todos los procesos desarrollistas deben tener como fin primordial la preservación de la vida; no de la vida humana en particular, sino de la vida en general en tanto unidad indisoluble de especies y hábitat natural.
- b. Las políticas para el desarrollo humano, por su parte, deben apuntar a la estructuración paulatina de un umbral mínimo de bienestar, que como afirma Nussbaum³⁹, es imprescindible para el desarrollo de las capacidades centrales de las personas.
- c. El desarrollo involucra por igual a personas y comunidades, ello más allá del solipsismo manifiesto en el pensamiento liberal. Por esta razón, no es posible en la realidad cotidiana adelantar un proyecto de vida en condiciones de pobreza extrema y arbitrariedad permanente.
- d. Como bien afirma la filosofía crítica latinoamericana, la puesta en marcha de una política de desarrollo integral de cara al *suma kawsay* o buen vivir, involucra entender los factores y causas estructurales que subsumen a personas, comunidades y naciones enteras en el no-desarrollo de sus potencialidades propias. Estas causas son producidas y reproducidas, en último término, por un contrato social de carácter inequitativo e injusto para la mayoría de las personas y seres vivos que ven anuladas sus capacidades y funciones. Se impone la necesidad de un nuevo modelo de sociedad diferente a la vía reformista, que implique la consecución consensuada de un orden bionista, post-materialista y post-patriarcal, en marco de la democracia participativa y de desarrollo sostenible.

Las ideas presentadas son útiles para la elaboración de un programa mínimo de desarrollo, aplicable a una diversidad de naciones en el mundo; porque —más allá de sus diferencias y particularidades de toda índole—, las sociedades periféricas comparten sus principales problemas y contradicciones, aunque no se tenga la debida

conciencia de esta realidad internacional, ni se apuesta por soluciones colectivas al respecto que involucren alianzas geopolíticas estratégicas y duraderas entre las naciones emergentes, más allá de la impostura de algunas instituciones ornamentales y de discursos demagógicos para consumo masivo.

Consideraciones Finales

El agotamiento de los programas filosóficos constitutivos de la modernidad, demanda la puesta en marcha de un nuevo o renovado pensamiento que, como el *sumak kawsay*, aporten luces sobre opciones concretas para gestar el desarrollo, en un marco de respeto al equilibrio natural que nos proporciona la Pachamama.

No obstante, la superación de los enfoques tradicionales de desarrollo que se han tornado insuficientes hasta el momento para apalancar procesos de desarrollo integral de Latinoamérica, impela al debate franco y abierto entre diferentes discursos y posturas, que aunque enunciados en desiguales espacios simbólicos, resultan complementarios en muchos aspectos cruciales y, en un ejercicio de hermenéutica diatópica, articulándose dialécticamente en el propósito superior de edificar un contrato social diferente, con base a una teoría ecléctica y holística del desarrollo, aún por florecer, desde la praxis del diálogo intercultural, que aspira impulsar el despliegue de las capacidades centrales, de los animales humanos y no humanos, como requisito básico para el buen vivir o vivir a plenitud.

La filosofía crítica latinoamericana es, a nuestro entender, un lugar privilegiado para pensar y revisar los enfoques que contribuyen con una renovada concepción de la vida y la sociedad que, desde la teoría y la acción, reivindican la vida y aspiran liberar a las personas de todas las trabas y barreras que propician su no-desarrollo, tal como lo evidencian las distintas propuestas que en diversos órdenes caracterizan su programa histórico, el cual resulta orientador para las transformaciones estructurales que están por venir en las sociedades del Sur en los albores del siglo XXI.

El Sujeto Político como superación del Edipo Occidental a favor de la expresión de los derechos humanos

*The Political Subject as Overcoming Western Oedipus in
Favor of The Expression of Human Rights*

Oswaldo Ángel Hernández Montero

Universidad del Zulia

Escuela de Filosofía

Maracaibo - Venezuela

osvaldoangelmontero@gmail.com

Resumen

La siguiente investigación analiza el Edipo Occidental como sustrato psicológico del hombre subsumido a la organización del Estado totalitario contemporáneo. Se caracteriza la contra-ética que valida el sacrificio de la vida a favor de la reproducción de las mercancías; justificando la barbarie que produce la sacralización del mercado globalizado. En consecuencia, se insiste en la figura del *Sujeto Político* como desarticulación de los modos enajenantes de imposición política y económica; en procura de la reproducción de la vida en condiciones dignas. Se trata de una investigación hermenéutica de carácter diacrónico, según el enfoque racionalista deductivo.

Palabras clave: Sujeto Político; Edipo Occidental; Derechos Humanos.

Abstract

The following investigation analyzes the Western Oedipus as the psychological substratum of man subsumed into the organization of the contemporary totalitarian state. The counter-ethic that validates the sacrifice of life in favor of the reproduction of merchandise is characterized; justifying the barbarism produced by the sacralization of the globalized market. Consequently, the figure of the Political Subject is insisted on as a disarticulation of the alienating modes of political and economic imposition; in search of the reproduction of life in decent conditions. It is a hermeneutical investigation of a diachronic nature, according to the deductive rationalist approach.

Keywords: Political Subject; Western Oedipus; Human Rights.

Introducción

El hombre es un existente que debido a su constitución posee la urgencia de entender, explicarse y explicar el mundo que lo rodea; realidad que irreductiblemente lo contiene. Ante la incertidumbre, el desconcierto y el asombro, las explicaciones se hacen necesidad al pretender alcanzar la estabilidad brindada por estas. La urgencia de justificación deriva de la angustia sentida ante la aparente inestabilidad de lo acontecido derredor del hombre.

Así, la razón se perfila como capacidad plausible para generar los esclarecimientos que generen alivio ante la angustia. El mito, surge como respuesta inmediata ante los fenómenos vividos. El mito, como forma de entender y entenderse, posee la argumentación lógica como asidero del pensamiento. El mundo se colma de explicaciones; para los egipcios, la sequía es la consecuencia inmediata del disgusto de los dioses, la lluvia no cae por arbitrariedad, es la respuesta de la deidad ante el buen comportamiento. Seguidamente, Osiris es la diosa de la fertilidad y la resurrección del Nilo.

Quien controla la generación del mito administra la política y la economía. Los sacerdotes se constituyen en los indudables representantes del poder social. Thomas Hobbes diría muchos años después que saber es poder; y, Foucault insistiría en los mecanismos de organización del saber como estructuración de control.¹

1 DAVILA, J. (2011). Entre Disciplinas, entre Morin y Foucault. Centro de Investigaciones en Sistemología Interpretativa. Universidad de los Andes. Venezuela.

Sin embargo, llega un momento en el cual el mito se hace insuficiente para explicar satisfactoriamente los fenómenos del mundo. La crisis del mito genera el momento que lo cancelará como explicación de validez universal. De la crisis del mito surge la filosofía como herramienta interpretativa de realidad. La filosofía se presenta con la pretensión de negar el mito sustentándose en la racionalidad como capacidad privilegiada.

A su vez, la ciencia se perfila como explicación plausible del acontecer. La filosofía y la ciencia pretenden invalidar la explicación mítica, acusando su inconexión con la realidad. Pero, en la suficiencia de la ciencia y filosofía observamos la aparición del mito, como aquella explicación que se extravía de la condición empírica de la existencia.

El mito pervive en el saber objetivo, habita en la praxis social, justifica modos particulares de vida; presentándose como metaestructura que modula el hacer cultural de las sociedades. Comprender las prácticas sociales requiere el estudio de los mitos que sustentan las comunidades. Por lo cual, Hinkelammert se sirve del análisis de los mitos fundacionales occidentales para explicar lo que acontece hoy.

Occidente tiene sus raíces culturales en dos grandes vertientes. La griega, de la cual hereda el culto a la razón como capacidad predilecta para interpretar la realidad, el temor y los miedos de una mitología donde los dioses ordenan la vida; siendo ellos, muchas veces indiferentes a ella. La otra gran fuente cultural es la judeo-cristiana, se asimila una teología que se ofrece como explicación del todo. La historia se concibe como el relato de la salvación, el tránsito desde la esclavitud a la comunión con Dios.

Nuestra psicología se estructura con base a estas dos columnas vertebrales. Lo que somos es la interacción de las circunstancias vividas con la tradición heredada. Así, la tradición se exhibe como un entramado ontológico que explica los fenómenos culturales hoy.

Partiendo de esto, Hinkelammert analiza *El Mito de Edipo*, como asesinato del padre. Es la muerte del padre la que significa la vida del hijo. En ella subyace el sacrificio de la vida del otro a favor de la reproducción de la propia.

Psicológicamente occidente espera, admite, busca, pretende, justifica, el sacrificio de la vida, la muerte, en beneficio de la vida propia; siempre, la vida presente solicita el sacrificio de una vida anterior. Es incapaz de ver que la vida no exige muerte para ser. Se concibe que para que algo viva necesariamente otro ser debe morir. En esta dialéctica de la muerte-vida se justifica la muerte en beneficio de otro; ese otro es siempre el rostro de quien administra en poder. En consecuencia, los mitos fundantes occidentales validan el sacrificio de vida en procura de la vida de quienes controlan la administración política.

Mas, en toda cultura encontramos las raíces del sacrificio. Aún hoy, en cada misa cristiana, conmemoramos la muerte del hijo para que el padre sea. Vemos la muerte de muchos bajo la sacralización del mercado; y el grueso de la sociedad se detiene a justificar el sacrificio del inocente en favor del proyecto de globalización. Cuando los derechos humanos son violados, anulados, execrados, significa el sacrificio de la vida, para que sea la vida del padre.

Los mitos que justifican la muerte deben ser reemplazados por la realidad de la existencia en conjunto. Relatos que indiquen que la vida no se paga con muerte; que su basamento sea la certeza que la vida se reproduce en el vivir de otro. Otra relación filial es necesaria. El mito de Cronos devorando a sus hijos debe ser suplantado por el relato de la vida, porque no hay vida; por lo menos, no vida digna, donde muchos deben perecer en favor de pocos. Las épocas de los sacrificios deben ser reemplazados por las eras de la vida.

Contrario al pensar de la escuela freudiana y darwinistas sociales no hay bases biológicas que nos aten a la violencia. El hombre está condenado a ser libre, afirma Sartre. Y esa condena nos posibilita en cambiar las situaciones injustas en justas. Conociendo que el hombre es el diseñador de sí, que no hay predeterminaciones biológicas y teológicas; no hay una teleología irreductible implícita en la vida.² Tenemos la obligación con nosotros mismos de modificar los mitos de muerte en relatos de vida. Recordemos:

Así, no tenemos ni detrás ni delante de nosotros, en el dominio luminoso de los valores, justificaciones o excusas. Estamos solos, sin excusas. Es lo que expresaré diciendo que el hombre está condenado a ser libre. Condenado, porque no se ha creado a sí mismo, y sin embargo, por otro lado, libre, porque una vez arrojado al mundo es responsable de todo lo que hace.³

El propósito de promover los derechos humanos frente al huracán de la globalización, parte de este planteamiento. Así como las situaciones injustas sacrifican vida, y en ocasiones el desierto parece crecer a pasos agigantados y atentar con tragarse todo, sabemos que otra realidad es posible. Así, junto con Hinkelammert promovemos el cambio hacia otros relatos que funden la sociedad humanizante que está por venir.

2 DUSSEL, Enrique. (2007). *Para una Erótica Latinoamericana*. Fundación Editorial el perro y la rana. Caracas. Venezuela.

3 SARTRE, Jean-Paul. (2020). *El Existencialismo es un Humanismo*. <http://www.uruguaypiensa.org.uy/imgnoticias/766.pdf> Consultado en mayo de 2020., p. 7.

1. El Mito de Edipo como ente estructurador de la sociedad occidental

El mito de Edipo no tiene un autor determinado, pertenece a la tradición oral de la Grecia antigua. Por lo cual, posee varias interpretaciones, variadas formas de ofrecerse. La narración que conocemos modeladora de la sociedad occidental, es la ofrecida por Sófocles en dos textos: *Edipo Rey*⁴ y *Edipo en Colono*.⁵ Con la finalidad de explicar de mejor forma las propuestas defendidas, consideramos apropiado hacer un breve resumen de las obras,

Etimológicamente el nombre Edipo significa pies hinchados. Edipo fue rey de Tebas, hijo de Layo y Yocasta. Layo acostumbraba consultar al oráculo. Éste le indica que si engendra un hijo, su vástago le quitará la vida. Debido a la advertencia Layo evita el contacto sexual con Yocasta. A pesar de eso, en alguna ocasión, estando ebrio tiene intimidad con su esposa. Más adelante, Layo es incapaz, por deseo propio, de interrumpir la gestación de Edipo.

Cuando Edipo nace, Layo le atraviesa con fibulas los pies y lo entrega a un pastor para que lo abandone fuera de Tebas. Asegurando con esto la muerte del hijo. Layo no asesina al hijo directamente, pues al cometer un acto de impiedad puede ser castigado por los dioses. Edipo es abandonado en el monte de Citerón, siendo encontrado por pastores, que lo entregan al rey Pólipo de Corinto. Se encarga de la crianza del niño Peribea, la reina de Corinto, la cual le coloca el nombre a la criatura.

Cuando Edipo crece, las habladurías de la ciudad le hacen sospechar no ser hijo de sus padres. Con la finalidad de aclarar la interrogante se dirige al Oráculo de Delfos donde se le informa que mataría a su padre y se casaría con su madre. Edipo, convencido de ser hijo de los reyes Corinto decide huir.

En el camino hacia Tebas Edipo se encuentra con su padre en la intersección de unos caminos. Los sirvientes ordenan que apure el paso para que el rey continúe la marcha. El sirviente hiere a uno de los caballos de Edipo. Seguidamente, ocurre un enfrentamiento donde Edipo da muerte a toda la comitiva real, incluyendo a su padre Layo.

El rey de Tebas pasa a ser Creonte, cuñado de Layo, hermano de Yocasta. Posteriormente, Edipo encuentra a la Esfinge, monstruo enviado por Hera, que reposa sobre el monte Ficio y asesina a quien no pudiera adivinar sus acertijos. La esfinge interroga a Edipo, el cual responde correctamente. “El hombre” es la respuesta al

4 Sófocles. (2020). *Edipo Rey*. <http://www.biblioteca.org.ar/libros/133636.pdf> Consultado en abril de 2020.

5 Sófocles. (2020). *Edipo en Colono*. <http://www.cch.unam.mx/bibliotecadigital/libros/Sofocles/Edipo%20en%20Colono.pdf> Consultado en abril de 2020.

primer enigma. La Esfinge vuelve a preguntar, y al contestar acertadamente la segunda pregunta, cuando dice Edipo “el día y la noche”, la Esfinge se sabe derrotada. Por lo cual, se suicida lanzándose al vacío.

En consecuencia, Edipo gana el favor de los tebanos, que lo coronan rey de Tebas. Se casa con la viuda de Layo, Yocasta; su madre, con la que procrea cuatro hijos: Polinices, Eteocles, Ismene y Antígona. Mucho después los hermanos se enfrentarán a muerte por el trono de Tebas, recreado esto en *Siete sobre Tebas* de Sófocles.

Tiempo después, una terrible plaga azota a Tebas, hay escasez y hambre, las tierras productivas se convierten en desierto. Los hombres de Tebas achacan esto a que el asesino del Rey Layo no ha sido apresado y pagado por su crimen. Edipo desconoce que ha sido él el causante de la muerte del rey de Tebas, al suponer que a quien asesinó en el camino es otro.

Edipo se vale del adivino Tiresias para descubrir al asesino de Layo, siendo este quien le revela la verdad de lo acontecido a Edipo. Al enterarse Yocasta que su esposo es su hijo se suicida ahorcándose dentro del palacio real. Edipo se quita los ojos con los broches del vestido de Yocasta. Posteriormente, es exilado de Tebas. Edipo maldice a sus hijos, sólo su hija Antígona lo acompaña como guía. En Colono, Edipo es acogido por el rey Teseo hasta su muerte.

Hasta aquí el resumen del *El Mito de Edipo* presentado por la pluma de Sófocles. De la cual podemos hacer algunas inferencias que nos permiten comprender mejor las reflexiones que el mito le vale a Hinkelammert. Pues, nuestro objetivo central es presentar la interpretación que hace Hinkelammert del mito y cómo este influye el hacer social occidental.

El Mito de Edipo no sólo presenta linajes disfuncionales donde reina el rencor, el odio, la envidia, el temor, el horror. Estas familias están conformadas por seres que adolecen de integridad moral. Son hombres que prefieren sacrificar las vidas ajenas en favor de conservar el poder. Se encuentran tan llenos de orgullo que prefieren asesinar que doblegar.

A lo largo del relato los hombres son incapaces de eludir las pasiones. Son estas las que dictaminan y conducen las acciones. Cuando los personajes manifiestan amor, es para ganar o mantener el poder. Sin embargo, de la culpa sentida por Yocasta y Edipo se interpreta la vergüenza ante lo cometido. De hecho, justamente la culpa se convierte en el trasfondo narrativo que conduce la tragedia. Si Edipo asesina a Tiresias y guarda silencio, la muerte y la desdicha no serían sus días futuros. Pero, al reconocerse incapaz de este delito, prefiere hablar.

El desencadenante de la tragedia no es Edipo, tampoco el amor de Yocasta hacia él. Quien inicia la cadena de eventos que desemboca en la tragedia es Layo.

Adivinamos en Layo un hombre temeroso, falto de fe en el futuro y en sí mismo. Antes de confiar en sus fuerzas prefiere consultar un oráculo. Éste hace la sentencia de muerte que teme. Evita el contacto con su esposa pues teme perder la vida y el reinado. Tras embriagarse sucumbe al deseo.

No asesina a Edipo por amor hacia él, no lo hace porque teme las consecuencias que el crimen de impiedad le generará. Es la falta de amor de Layo quien termina produciéndole la muerte. Si Layo hubiera amado a su hijo, anteponiendo ese amor al temor, hubiera cortado los hilos de la tragedia y al morir heredaría un próspero reino a su hijo.

El sirviente de Layo al abandonar a Edipo cumple la orden de Layo, sirviendo de instrumento a la tragedia que se está armando. Pólipo y Peribea muestran compasión por el niño, acogiéndolo como propio. Tal vez, este acto de amor los libera de la tragedia.

Edipo horrorizado por la posibilidad de asesinar a su padre huye de la ciudad. Seguidamente, es víctima de orgullo al cobrar con vida la afrenta del camino. Mismo orgullo sentido por Layo al batirse en duelo con él. El orgullo se convierte en pecado cuando cierra la tragedia. Muere Layo en el acto, tiempo después lo hace Edipo y su madre Yocasta. Edipo maldice a sus hijos que se batan en duelo y mueren por el reino de Tebas. En medio del arrepentimiento de Edipo y Yocasta, es la ambición y orgullo de sus hijos quien termina haciendo un desierto de la ciudad.

Evidentemente, se trata de familias donde el amor no prevalece. Es el orgullo y la ambición la que termina dominando, quedando aridez donde alguna vez hubo un reino próspero. Insistimos, los padres de acogida de Edipo son los únicos que muestran amor y compasión, por eso escapan de la rueda de la tragedia.

Cuando Freud recrea *El Mito de Edipo* como correlato del haber psíquico del hombre, toma de él la ambición, el orgullo y la rivalidad, evitando en su análisis a los padres de acogida de Edipo. Para Freud en cada familia hay un Layo, un Edipo y una Yocasta; olvida el amor de Yocasta y el arrepentimiento de Edipo, deja en el tintero la compasión de Pólipo y Peribea. Cuando afirmamos que Freud se equivoca, que otro tipo de familia es posible, respaldado por el análisis que hace Duseel en *Para una Erótica Latinoamericana*, sabemos que la compasión mostrada por Pólipo y Peribea es posible como basamento familiar. Como hombres no estamos condenados a ser Edipo, Layo y Yocasta; tenemos la posibilidad de ser Pólipo y Peribea.

Si interpretamos la familia como lo hace Freud el hombre se encuentra atado a sus pasiones; la familia igual que la sociedad no sería más que el campo de batalla del orgullo y la ambición. Donde la muerte del otro estaría justificada por el botín requerido. Como sabemos que podemos ser Pólipo y Peribea, tenemos la certeza que

la familia posee el amor como estrategia de vida. Amor que nos hace escapar del ciclo de las tragedias. En consecuencia, la sociedad no puede reducirse al temor de Layo o la ambición de los hijos de Edipo. Al ser los hombres seres de compasión, le es posible escapar de las tragedias.

Articular una sociedad donde todos seamos tendrá como consecuencia el desierto de Tebas. Eso es irreal, porque desconoce el amor, la compasión y solidaridad como haber humano. Si el mundo fuera exclusivamente el reino de la ambición y los orgullos en duelo la vida hubiera concluido mucho tiempo atrás. Para que la vida sea posible debemos combatir al Layo que habita en cada sí y entre nosotros.

2. La narrativa del Edipo Occidental

Hinkelammert al elucidar *El mito de Edipo* realiza diversas interpretaciones. Plantea la noción de *Edipo Occidental* para caracterizar rasgos de nuestra psiquis social. Compartimos con él la interpretación ejecutada del mito, creemos que es pertinente contrarrestar al *Edipo Occidental* en función de una sociedad más justa y humanizada.

Hinkelammert enfoca su análisis en el miedo sentido por Edipo de asesinar a su padre. Otra de las falencias de Freud es inferir y trabajar exclusivamente sobre el supuesto odio, rencor y rivalidad de Edipo hacia su padre. Lo cual es un error. Aunque ciertamente Edipo asesina a su padre, desconoce que Layo lo es. La falta de Edipo se sustenta en este desconocimiento y en la propensión a la ira. Insistimos junto con Hinkelammert que el horror que Edipo siente ante el asesinato cometido contra el padre impulsa las penurias que ha de padecer.

Si el odio al padre fuera la exclusiva fuerza que conduce a Edipo, este se hubiera quedado en el hogar de acogida, esperando dar muerte a quien cree su padre con la finalidad de heredar el reino. Pero el caso es el contrario, la huida de Edipo de la tierra que cree natal deriva del temor a faltar al padre. Pero el padre de Edipo es Layo, un ser empujado por el temor y la ambición; estas le conducen a desear la muerte del hijo como adyuvante para conservar la vida y el reino.

Un rey, un padre conducido por la ambición y el temor sólo genera horror. Frente a la falta de humanidad, de solidaridad y compasión que Layo adolece, lo más sensato sería apartarlo de la conducción de Tebas. En consecuencia, es deseable separar del poder a quienes son incapaces de reconocer la condición de dignidad como haber irreductible en el ser del otro.

Desde la violencia hacia la vida ejercida por quienes administran el poder, Hinkelammert plantea la noción de *Edipo Occidental*. La concepción edípica opera en el seno social occidental como el temor a contraponer los derechos ante un poder que se sabe injusto. Edipo está presente en la fuerza que detiene las reclamaciones sociales ante las estructuras de Estados hegemónicos. Se prefiere escapar, guardar silencio, rehuir al enfrentamiento antes de oponerse al poder que oprime.

Hoy Layo es el proyecto de globalización que movido por la ambición desconoce los derechos humanos. El orgullo y la codicia mueven un teatro-mundo que se presenta explotador e injusto. Quienes padecen del *Edipo Occidental* son incapaces de coordinar las acciones políticas que detengan la dialéctica de muerte del mercado globalizado. Es más, lo edípico provoca el desprecio que se siente ante quienes retan al poder arbitrario. El *Edipo Occidental* funciona como base psíquica estructural que defiende y reproduce el sistema injusto. “El Edipo occidental es absolutamente agresivo frente a aquellos que no aceptan la obediencia al padre, hasta la muerte infligida por este mismo padre. A esta sumisión absoluta la llama libertad, y la quiere imponer en todas partes.”⁶

El *Edipo Occidental* sostiene comportamientos sumisos ante quienes restan vida a la otredad. Refiere esto un rasgo psicológico que convierte al grueso de la comunidad a ejercer la dualidad de papel: víctima y victimario. Esta patología nos impulsa a conservar el ser y hacer del victimario porque se desea ocupar su lugar. Es Edipo materializando el deseo de ser Layo, encontrando fundamento existencial en la violencia ejercida por el padre. Aquí, el hijo se sabe extensión y continuación del padre al producir sus acciones; de esta barbarie adquiere el derecho a poseer a la madre.

Explica esto la agresividad evidenciada entre quienes deberían unir esfuerzos ante el poder que oprime. También, el desprecio y minusvalía de sí sentido por quienes se sienten incapaces de alcanzar formas de vida que supuestamente la dinámica del mercado ofrece. Se manifiesta el racismo sentido por el indígena y el negro contra sí; que lo paraliza ante organizaciones de poder abiertamente racistas. Se evidencia la sonsera de quien sufre hambre por propia voluntad al querer parecer al ideal de belleza que proyecta quien oprime. La frustración de quien se sabe diferente a la idealización de belleza impuesta. Los padecimientos de quienes al ostentar características propias se alejan de los estándares estéticos que se impone desde el poder. Más que validar al padre, el *Edipo Occidental* representa la anulación de sí ante el padre.

6 HINKELAMMERT, Franz. (1989). *La Fe de Abraham y el Edipo Occidental*. DEI. San José de Costa Rica., p. 32.

La necesidad de venta de los productos en competencia en el mercado provoca la publicidad que obnubila la capacidad reflexiva; ofrece bellezas estandarizadas que al ser introyectadas favorecen exclusivamente los modos de ser que provocan la compra y consumo. En consecuencia, la belleza se presenta como recompensa tras el consumo de mercancías en la sociedad del espectáculo; la sociedad que se basa en la relación entre objetos, no entre entidades capaces de pensar y criticar los modos de vida común. La ritualización de la belleza procede así a expresar el trasfondo alienante que opera en la sociedad. Sabemos junto con Hinkelammert que:

Este Edipo occidental arrasa con el mundo. Convierte su sometimiento absoluto a la ley en agresividad absoluta contra la resistencia a la ley. Ha imprimido completamente la estructura del sujeto de la sociedad occidental, que hoy se lanza a destruir la humanidad entera junto con la naturaleza.⁷

Se precisa subsanar este temor para que la compasión sentida por los padres de acogida de Edipo sirva de asidero para el reconocimiento de los *Sujetos Políticos*, en favor de promover acciones conjuntas que desplacen la ambición por los derechos que la dignidad contenida en la vida nos otorga. Se requiere desarticular *El Mito de Edipo* que se transfigura en *Layo-globalización* como basamento de la psicología del hombre occidental. Conocemos que:

El padre está en: el matrimonio hasta la muerte, la lealtad a la patria hasta la muerte, el cumplimiento de los compromisos laborales hasta la muerte, el cumplimiento de leyes y contratos incluyendo el pago de las deudas hasta la muerte. Pero no se trata solamente en un sentido temporal de un hasta la muerte, sino también de aceptar la muerte como resultado del cumplimiento de la ley. Esta aceptación es la voluntad del padre frente al hijo, y el amor es la unión del hijo con el padre en la muerte. Rechazar esta aceptación hasta la muerte, es asesinato del padre, pérdida del amor, autonomía humana ilícita. Según el Papa, lo más profundamente humano es: la muerte. Libertad es sometimiento absoluto a la ley, aunque la ley mate.⁸

La superación del *Edipo Occidental* pasa por asumirnos en conjunto como entidad legítima para ejercer la soberanía y no como receptores de procedimientos emanados de un poder que sabemos injusto. El desprecio de Layo hacia su hijo está hoy expresado en el racismo que condena a quienes son inoperantes en el mercado sacralizado. Este racismo debe ser desplazado por la compasión de los padres de acogida de Edipo.

7 Ibidem.

8 Ibid., p. 48.

El *Edipo Occidental* provoca que la suma de los desplazados aumenten los cordones de miseria de las ciudades. Convirtiendo así a cada país en el desierto de Tebas. Esa cantidad de seres humanos, articulados políticamente tienen la capacidad de desplazar a Layo como estructurador de una sociedad que vulnera la dignidad inherente a la vida. Se precisa ejercer la política desde la intersubjetividad ciudadana cristalizando las críticas a los modos de vida compartidos. Es necesario fortalecer, justamente ahí donde el proyecto de globalización debilita, la capacidad crítica que las comunidades adquieren de las formas de vida común.

Aquí la educación juega un papel fundamental. No nos referimos exclusivamente a la educación recibida en el aula, que no en pocas ocasiones se presenta como herramienta que adormece la consciencia crítica al reproducir los contra-valores que el mercado favorece. Hacemos hincapié en la educación que nos damos en conjunto como seres sociales. La educación es un hecho social; por tal, se ejerce en conjunto. Cuando los movimientos de base se reúnen y discuten sus problemas comunes, ahí se está educando; en el momento que la comunidad se organiza para ejercer prácticas políticas emancipadoras, ahí se está educando. Suscribimos con Hinkelammert que:

Cuanto más se seculariza y desaparece el Dios-autoridad, más reaparece el otro, que es el Dios que no mata a su hijo. Retorna así el Dios de la fe, porque el Dios autoridad levantada en su contra, se autoelimina. Es un Dios nihilista, que se devora a sí mismo. Vuelve el Dios de la libertad frente a la ley, que es el Dios de la vida. Este es el Dios de los pobres, que sustenta el mesianismo del pobre. Es el Dios de la opción preferencial por los pobres. Dios toma la opción preferencial por los pobres, no el poder. La obediencia del pobre consiste en liberarse y oponerse a la ley. La obediencia frente al Dios de la vida pide liberarse e imponerse a la ley, no someterse. La obediencia del poder frente al Dios de la vida, es respetar la opción preferencial por los pobres; no ahogarla en el cumplimiento de la ley. También la opción preferencial es democrática. Pero no se trata de la democracia del sometimiento a la ley, sino del sometimiento de la ley a la vida humana.⁹

Se reconoce la participación humana organizada como modo idóneo de desarticular las acciones del *Edipo Occidental*. En consecuencia, cortar la tiranía que manifiesta el proyecto de globalización del mercado neoliberal. Más que los derechos del mercado, son los derechos humanos los que han de prevalecer. Insistimos, esto pasa a través de vencer el *Edipo Occidental* a través de la formación y ejercicio crítico que todos nos debemos. Sabemos que:

9 Ibid., p. 56.

No puede haber conciliación con Dios, sin conciliación con los hombres. Y no hay conciliación con los hombres, sin respeto por la opción preferencial por los pobres. El cristianismo del Edipo occidental, en cambio, quiere conciliarse con Dios a partir de las transgresiones de la ley, absolutizando la ley misma. Así se escapa por su individualismo de la opción preferencial por los pobres. Pero se escapa del Dios de la vida para someterse a un Dios de la muerte.¹⁰

Se presenta así, la opción preferencial por los pobres como elección por la vida. Ante la enajenación que deja el *Edipo Occidental* en las bases psicológicas de la sociedad, la opción preferencial por los pobres, es elección por la humanidad entera que nos aproxima a la salud mental, al desplazamiento del padre déspota por el hermano.

Recordemos que Edipo termina cristalizando el horror recibido en el desprecio y olvido hacia los hijos. Recordemos que el desamor de Edipo hacia su prole radica en que su consciencia está subsumida por los mecanismos del odio, el rencor y la ambición. La opción preferencial por los pobres nos reconcilia con el padre cuando éste muestra amor, o lo desplaza por el amor a sí cuando Layo es déspota. La opción preferencial por los pobres reconcilia a Edipo con sus hijos, cortando definitivamente la reproducción del dolor.

Esta recuperación de la familia, de la sociedad, donde opera el amor como base del ser y estar se opone diametralmente a la dialéctica de la muerte que se representa cuando se pide el sacrificio del hijo para que el padre sea y viceversa.

3. La narrativa del *Sujeto Político* como basamento de la emancipación

En el momento que los derechos humanos se convierten en concesión que da el Estado; estos desaparecen bajo los intereses de la organización alienante; se diluyen entre los intersticios de las instituciones que afirman defenderlos. En la democracia liberal se soslaya precisamente el epíteto que usa para identificarse: sociedad liberal.

Cuando los economistas neoliberales indican que el mercado al dejarse funcionar libremente tiene la potestad de regular el todo social, la ética como capacidad humana desaparece. Ese relato significa la ruptura de la justicia. Pues, ante cada reclamo insiste que la solución pasa necesariamente por promover las acciones del mercado. Entonces, si hay injusticia es porque falta mercado en condiciones de libertad. Si los

10 Ibidem.

derechos humanos son vulnerados la razón es falta de mercado. La sacralización del mercado desplaza, sustituye y silencia los derechos como haberes irreductible de la condición humana. Conformemente, la solución que se ofrece es el veneno que se le obliga a beber al moribundo esperando su pronta recuperación. Pero, como el enfermo no mejora y pronto muere, ahí está el mito del sacrificio que indica que quien padece debe morir para que todos vivan. A esto, el *Edipo Occidental* responde con pasividad.

En la democracia que hace pasar el totalitarismo como libertad, exigir la presencia de derechos humanos articulados en la dignidad de la vida y no en el fetiche del mercado, es considerado demagogia. Mientras más totalitarismo hay, más negación a la dignidad de la vida acontece. El proceso contrario pide la acción de *Sujetos Políticos* coordinados en espacios que manifiestan democracia.

La inversión de los valores que solicita la democracia liberal pretende hacer del hombre una entidad que produce los actos que niegan la condición de dignidad. Se hace del hombre un autómatas que se mutila a sí. Se evidencia en la alta cantidad de suicidios, inconformidad con la propia apariencia; la pretensión de hacer de sí una mercancía que se comercia. En la sociedad global es más importante presentarse al mercado a modo de mercancía en lugar de exigir el respeto de sí. Apunta Hannah Arendt:

Porque resulta completamente concebible, y se halla incluso dentro del terreno de las posibilidades políticas prácticas, que un buen día una Humanidad muy organizada y mecanizada llegue a la conclusión totalmente democrática —es decir, por una decisión mayoritaria— de que para la Humanidad en conjunto sería mejor proceder a la liquidación de algunas de sus partes.¹¹

Por esto es importante recuperar al hombre subsumido bajo las instituciones que lo niega ¿Cómo hacerlo? ¿Cómo se logra despertar consciencia crítica al que tiene la consciencia obnubilada ante la imagen que refleja el espejo de las instituciones? ¿Cómo liberar al hombre cuando el Estado manifiesta el sistema totalitario? Parece imposible hacer del hombre un *Sujeto Político* cuando la educación que debe formarlo, lo devalúa; ante los medios que deben informarlo, lo alienan; ante el trabajo que debe ser expresión de la libertad, lo aliena. Ante esto, adquieren importancia las organizaciones de base.

Las organizaciones de base son cercanas a las comunidades, pues se conforman en su seno. Se presentan como articulación política que emerge de las necesidades de los seres concretos, teniendo como fin la solución de las urgencias que los aqueja. Estas sociedades obtienen legitimidad en el reconocimiento que los miembros que

11 ARENDT, Hannah. (1974). *Los Orígenes del Totalitarismo*. Taurus. España., p. 378.

la conforman sienten. En la mayoría de las ocasiones surgen de manera espontánea, eso quiere decir sin la autorización de las instituciones que conforman al Estado. En no pocas ocasiones se presentan con acciones contrarias a las promovidas por los gobiernos locales; pues, constituyen en sí movimientos políticos de los seres organizados.

Cuando el sistema totalitario cree homogeneizar los modos humanos de ser, son los movimientos de base quienes irrumpen en función de reivindicar los derechos violentados. Por esto, en la democracia liberal se desdice de la instauración operativa de estos movimientos. Pues, su existir hace peligrar la subsistencia del sistema. Irrumpen como modos de libertad ante sistemas hegemónicos que consumen independencia. Piden los derechos humanos que son desplazados por los deberes que a la sociedad se le impone en la dialéctica del fetiche de las mercancías. Aclara Hinkelammert:

Para que los derechos humanos tengan relevancia, tienen que ser ubicados en la relación del sujeto humano con la estructura social, relativizándola. En caso contrario, en nombre de los derechos humanos se viola a esos mismos derechos. En esta relación surge la libertad, la cual jamás puede consistir en la identificación ciega con una estructura.¹²

La incursión de los *Sujetos Políticos* dentro del Estado busca dislocar la tecnificación de las relaciones humanas que colocan al hombre debajo de la sacralización del mercado. Porque es precisamente cuando se reemplaza la capacidad política de los seres vivos por procedimiento técnicos de relación, que surgen las leyes que desfragmentan las posibilidades humanas. Por tanto, el hacer del *Sujeto Político* en las organizaciones de base invalida la maldición que se presenta al cumplir la ley. “La crítica que surge contra el liberalismo no es una crítica a su imagen subyacente de libertad y de la utopía de la espontaneidad, sino del proyecto político para realizarlo.”¹³ Refiere Hinkelammert:

Sociedad civil y Estado no son polos excluyentes, sino complementarios. El desarrollo de la sociedad civil presupone el desarrollo correspondiente del Estado y el desarrollo del Estado supone, para que el Estado no se transforme en totalitario, el desarrollo de la sociedad civil. Lo mismo es válido también para la elección entre mercado y planificación. La relación es también de complementariedad.¹⁴

12 HINKELAMMERT, Franz. (1989). *La Fe de Abraham y el Edipo Occidental*. DEI. San José de Costa Rica., p. 73.

13 Ibid., p. 77.

14 Ibid., p. 92.

El liberalismo pretende abolir al Estado locus de articulación de los Sujetos Políticos, para que prevalezca la hegemonía del mercado. Sus acciones son llevadas a cabo en nombre de la libertad; sin embargo, es la libertad la que se proscribe en ella. La desfragmentación política de los sujetos genera crisis, quiebra institucional y económica. Ante estas fallas, los neoliberales recomiendan imbuirse aún más en la sacralización del mercado. Al aumentar las crisis, en consecuencia, justifican procedimientos jurídicos que restan mayor libertad a los hombres. Afirmamos que las crisis benefician al sistema totalitario al brindarle la oportunidad de afianzar más los sistemas de vigilancia, de control y sujeción; surgiendo así la represión como forma de vida. Hayek indica:

Quando un gobierno está en quiebra, y no hay reglas conocidas, es necesario crear las reglas para decir lo que se puede hacer y lo que no se puede hacer. Y en estas circunstancias es prácticamente inevitable que alguien tenga poderes absolutos. Poderes absolutos que deberían usar justamente, para evitar y limitar todo poder absoluto en el futuro.¹⁵

La ironía de la afirmación está representada por el hecho de que las crisis que refiere son consecuencia de la sacralización del mercado y el desconocimiento de los sujetos como actores sociales. Entonces, en vez de promover el reconocimiento de los *Sujetos Políticos* como forma de enfrentar las urgencias, promueve el surgimiento del Leviatán del mercado. Un monstruo de muchas cabezas que come vida para multiplicar muerte. Para los neoliberales la solución de las dificultades sociales del tercer mundo pasa por seguir las recomendaciones económicas del FMI, el BM y el Departamento del Tesoro; esto, indudablemente es pensamiento mágico religioso.

Tal vez haga falta el estudio del Leviatán como representación del Estado totalitario que consume vida para crear muerte; pero, el *Edipo Occidental* explica los basamentos psíquicos de las injusticias. Al Leviatán si le cortas una de sus cabezas salen dos que atacan a derecha y a izquierda. Luego de la quiebra económica de las naciones denominadas “emergentes”, se procede a provocar el quiebre político.

De esta manera, de la concepción de batallas finales y Estados absolutos para que nunca más haya Estados absolutos, surgen los diversos totalitarismos. Ningún Estado totalitario es de ideología estatista, ni su política es jamás estatista. El totalitarismo es un fenómeno de Estados virulentos e irracionales, de un poder de terror sin límite. Ofrecen una sociedad idealizada sin Estado, con referencia a la cual transforman el Estado en un aparato de terror. Libertad

15 EL MERCURIO. (1981). Entrevista a Hayek. <https://puntodevistaeconomico.wordpress.com/2016/12/21/extracts-from-an-interview-with-friedrich-von-hayek-el-mercurio-chile-1981/> Consultado en marzo de 2020.

como libre espontaneidad, sociedad idealizada y perfecta y Estado totalitario, forman una unidad eruptiva.¹⁶

En la actualidad, el liberalismo, en su forma neoliberal socaba las bases de la razón como estrategia para coordinar espacios de vida digna. Por lo cual, sus promotores son esencialmente anti-racionalistas. Es la razón de la sinrazón la que se opone al reconocimiento de los derechos humanos como principios ontológicos de la existencia humana. Ante esto, los movimientos de base esgrimen los derechos humanos como reductos inviolables que nos otorgan igualdad de derechos en condiciones disímiles. Aclaremos, la igualdad promovida desde los seres humanos que se emancipan refiere a la igualdad que todos tenemos como derecho a no ser vulnerados. Jamás refiere esto a igualdad como homogeneización humana.

En nombre de esta igualdad aparecen las resistencias al racismo, al colonialismo, al trabajo forzado de la esclavitud, a la opresión clasista y a la opresión de las mujeres. La igualdad pasa a ser el punto de partida de movimientos emancipatorios que amenazan a la propia sociedad burguesa, en cuyo origen está la declaración de la igualdad de los hombres. Siendo ésta al comienzo la afirmación de la burguesía frente a la aristocracia feudal, ahora es la afirmación de los oprimidos y marginados frente a la burguesía.¹⁷

Ante las amenazas que representan en la actualidad el proyecto económico global, y las consecuencias culturales que se derivan de estos; se obliga a superar los mitos de la Modernidad. Esto representa rescatar el hecho de pensar el ser y estar en el mundo, el derecho a la racionalidad. Es necesario repensar nuestras condiciones de vida a partir de las premuras que nos aquejan. Significa esto, un rescate del racionalismo como capacidad humana que obliga a reflexionar las bases de la existencia. Por esto, la Filosofía y la Teología de la Liberación aparecen como estrategias para fundamentar modos de vida necesarios. Explica esto porqué los movimientos de base en Latinoamérica encuentran referentes teóricos en estas propuestas filosóficas. Se experimenta en Nuestra América una nueva puesta en escena del quehacer filosófico, una labor que se hace desde la calle, junto a los que padecen las injusticias del sistema hegemónico.

Estas formas de pensar la realidad no están atravesadas por ningún *a priori*. El único haber ontológico apodíctico es la existencia de dignidad en la condición de vida.

16 . HINKELAMMERT, Franz. (1989). *La Fe de Abraham y el Edipo Occidental*. DEI. San José de Costa Rica., p. 81.

17 Ibid., p. 86.

Resultan entonces, la Filosofía y la Teología de Liberación, junto a otras importantes propuestas racionales latinoamericanas herramientas que rompen la dialéctica de muerte impuestas desde los mitos del totalitarismo.

Se sabe que la superación de la Modernidad amerita la cancelación de los mitos que la sustentan. Hay dos que específicamente ameritan espacial oposición, el que valida el sacrificio del hijo en beneficio del padre y el evangelio del progreso. Pues, en estos se fundamenta el hacer destructivo del totalitarismo. Para la lógica sacrificial es necesario tomar la vida de hombres y de los recursos naturales en pro de mayor producción. Obvian el hecho que a mayor crecimiento se debe cuidar y reproducir los factores que garantizan el incremento. Los responsables son, para no faltar a la indicación socrática que exige claridad: los economistas y políticos neoliberales.

Consideraciones finales

La superación de la metafísica de la Modernidad involucra el final de la noción de *Solución Final*. Este principio involucra el hecho que ante las dificultades es preciso tomar acciones que exterminen los problemas de raíz. La renuncia a la utopía del progreso que promueve soluciones finales, exige la renuncia al Estado paternalista, promoviendo la política como derecho de los *Sujetos Políticos*. Esto no representa el final de las utopías, es la cancelación de la utopía sacrificial. Apunta Hinkelammert:

El Dios que libera de la esclavitud, libera igualmente del sacrificio del hijo. De hecho, se ve a ambos como un solo fenómeno. La esclavitud es a la vez sacrificio del hijo y sacrificio humano. Por eso el sacrificio del hijo legitima e implica la esclavitud, pero la liberación de la esclavitud no lleva al rescate del esclavo sino al rescate del hijo.¹⁸

Indica la acotación de Hinkelammert que la dialéctica de muerte impuesta a través de la justificación mitológica que impone la Modernidad, debe ser reemplazada por proyectos que benefician las realidades de las víctimas. Al ser sacrificados los hombres y la naturaleza, los proyectos de emancipación deben tomar en cuenta dos aspectos. Hemos mencionado hacer la política desde la dignidad contenida en la vida, involucrando a los derechos humanos como reducto ontológico irrenunciable; pasa esto por el rescate de la figura del sujeto que se hace a sí mismo en integración, sin disolución del otro. El segundo aspecto exige elaborar planes de producción de bienes

18 Ibíd., p. 103.

y servicios que tomen en cuenta la tasa de reproducción de la vida. Así, la toma de los recursos en función de la producción evita la desaparición de los recursos.

Los principios antes señalados exigen del replanteamiento del hacer productivo de la sociedad. Así como no podemos delegar la función política en entidades privadas que se presentan a manera de *hegemón*; no es posible que la administración de los modos de producción se ejerza por una cantidad reducida y exclusivas de seres humanos.

Insistimos que la recuperación del *Sujeto Político* va acompañada por la reapropiación del hombre como ser productor de bienestar. Por lo cual, es contralógico que la administración de los modos, mecanismos y técnicas de producción sean haber exclusivo de los administradores del mercado mundial. Porque, el problema central de la globalización, es el propósito de entidades financieras privadas de apropiarse de los medios de producción de la población mundial, esclavizando a todos bajo los mitos que funcionan como base al fetiche del mercado. En consecuencia, las acciones emancipadoras llevadas a cabo por los *Sujetos Políticos* se contraponen al hacer del mercado globalizado al cancelar el *Edipo Occidental* como sustento mitológico que valida la explotación.

Romero: política y utopía.

Romero: Politics and Utopia

Yenifeth Omaira Blanco Torres

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-8526>

Universidad de la Guajira - Colombia

yoblancot@uniguajira.edu.co

Maldis Liani Iguarán Magdaniel

ORDID: <https://orcid.org/0000-0002-8598-8921>

Universidad de la Guajira - Colombia

miguaran@uniguajira.edu.co

Yatsira Eliut Jaramillo Peñaloza

ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0003-2053-3296>

Universidad de la Guajira – Colombia

yjaramillo@Uniguajira.Edu.Co

Resumen

Oscar Arnulfo Romero y Galdámez constituye una figura importante en el imaginario religioso latinoamericano. Su obra trasciende los muros de los templos y en franca opción preferencial por los pobres apuesta por la edificación de una nueva civilización. Su praxis política orientada desde las líneas de los evangelios supo reconocer la injusticia en sus múltiples expresiones, denunciar los totalitarismos militares e infundir a su vez un mensaje esperanzador en la construcción de una sociedad más humana. Este ensayo destaca de su obra su perspectiva política y utópica, la misma de una Iglesia que se enfrenta a los poderosos y hace casa común con los excluidos.

Palabras clave: Romero; política; utopía.

Summary

Oscar Arnulfo Romero y Galdámez constitutes an important figure in the Latin American religious imaginary. His work transcends the walls of the temples and in a frank preferential option for the poor, he is committed to the building of a new civilization. His political praxis oriented from the lines of the Gospels knew how to recognize injustice in its multiple expressions, denounce military totalitarianisms and in turn infuse a hopeful message in the construction of a more humane society. This essay highlights his political and utopian perspective of his work, the same of a Church that confronts the powerful and makes a common home with the excluded.

Keywords: Romero; Politics; Utopia.

No se trata de ignorar la realidad.

Más aún: hay que asumirla y transformarla, radicalmente.

Ahora ya no nos conformamos con proclamar

que “otro mundo es posible”,

proclamamos que es factible y lo hacemos.

Pedro Casaldáliga.

1. Romero de nuestra América.

La presencia de una Iglesia profética —entendida como denuncia de las injusticias- y utópica —concebida como esperanza y lucha por un mundo mejor- hunde sus raíces en la figura de varios misioneros que a inicios de la conquista denunciaron la violencia que caracterizó este proceso de subordinación de los pueblos originarios en el continente. Destacan entre ellos Fray Antonio de Montesinos y Bartolomé de la Casas. De los escritos de este último se rescata la existencia de Pedro de Córdoba, quien al parecer afirmara que los indios habían sido destruidos en cuerpo y alma y en su posteridad, y que en esas condiciones no podían ser ganados al cristianismo, ni siquiera vivir. De ahí que exigiera a las autoridades conquistadoras fuesen dejados en libertad y sacados del poder de los cristianos.¹

1 Cfr. TAMAYO, Juan J. Para comprender la teología de la liberación. Editorial Verbo Divino. Navarra. España. 2000.

Es precisamente con ellos que se inicia en nuestra América esa presencia política de la Iglesia expresada en la *opción preferencial por los pobres* y la denuncia de las atrocidades que significó la llegada de los europeos a estas tierras, así como su perspectiva utópica y esperanzadora de construir un mundo mejor.

El siglo XX en nuestra América ha de reservar para sus hombres y mujeres imprescindibles un altar, un lugar donde evocar sus ideas, recordar sus vidas y sobre todo continuar con los ideales que los inspiraron –desde diversas circunstancias– a luchar contra la exclusión y la pobreza de las grandes mayorías de nuestro pueblo. Se trata de reconstruir sus sendas desde las cuales en clara evocación profética alertaron sobre las injusticias desde el convencimiento raigal que otro mundo mejor es posible.

Se trata de hombres y mujeres que marcharon contra corriente a lo establecido. Cuando en nuestra América se instauraron regímenes de terror (Nicaragua 1934-1979; El Salvador 1931-1979; Paraguay 1954-1989; Perú 1968-1980; Argentina 1976-1983; Uruguay 1973-1984; Chile 1973-1990) al servicio de los intereses de los Estados Unidos, las voces silenciadas fueron miles, pero en medio de ese escenario de muerte, cárcel y desapariciones forzosas, se dejó escuchar el mensaje de quienes no temieron la muerte y abrazaron la vida y la esperanza.

Hoy cuando el panorama tiene apariencia de democracia y se enarbolan banderas en defensa de los derechos humanos, las injusticias siguen marginando a millones de seres humanos: pueblos indígenas desplazados, comunidades negras empobrecidas, mujeres y niños violentados, multitudes desempleadas, continúan siendo el rostro de todos nuestros pueblos.

Es ante esa circunstancia límite donde la voz de la presencia de Monseñor Romero (1917-1980) tributa a la esperanza y tiene plena vigencia. Sus reflexiones parecen haber sido concebidas en plena tiranía actual de los mercados y de gobierno global de tecnócratas sin entrañas que han sometido la ética al asedio del poder financiero y la utopía a uno de sus más largos olvidos o silencios en todos los campos del saber y del quehacer humano.²

Durante los últimos 20 años de vida de Monseñor Romero, la Iglesia Latinoamericana intentaba una profunda transformación. Vio surgir el movimiento de la *teología de la liberación*, y con ella una reinterpretación del evangelio desde las circunstancias propias de estas tierras. Si bien es cierto, que pocos catalogan a Romero como representante de este movimiento eclesial, no menos lo es el hecho que muchos de sus planteamientos tributan en la orientación profética, utópica y política de la teología de la liberación.

2 Crf. TAMAYO, Juan J. *Invitación a la Utopía. Estudio histórico para tiempos de crisis*. Editorial Trotta. Madrid. 2012.

Recordado es el episodio que ante la represión de la que fuera víctima el Movimiento Estudiantil de Secundaria –con la masacre de 15 estudiantes–, Romero emitió una misiva al entonces Presidente de los Estados Unidos de Norteamérica: Jimmy Carter. En sus líneas planteó la indignación ante la violencia que padecían las organizaciones sociales y el pueblo en general, ahí expresa con vehemencia su rechazo a la ayuda que ese gobierno tirano recibía de la administración de la Casa Blanca e instaba a cesar el apoyo al gobierno y ejército salvadoreño.

Esta inédita acción de un prelado de la iglesia durante el siglo XX, ubica a Romero del lado de nuestra América, la sometida a gobiernos totalitarios, la desplazada, la emigrante, la indígena, la obrera, la de bosques incendiados, la de miles de desaparecidos.

En esa carta plantea:

Por tanto, dado que como salvadoreño y Arzobispo de la Arquidiócesis de San salvador tengo la obligación de velar porque reine la fe y la justicia en mi país, le pide que si en verdad quiere defender los derechos humanos:

Prohíba se dé ayuda militar al gobierno salvadoreño.

Garantice que su gobierno no intervenga directa o indirectamente con presiones militares, económicas, diplomáticas, etc., en determinar el destino del pueblo salvadoreño (...)³

La elocuencia de sus líneas evidencia un conocimiento certero de la realidad de su pueblo, realidad nada ajena al resto de nuestra América, que lo llevan a develar el rostro imperial de la nación del Norte, sus políticas injerencistas y el falso discurso sobre los derechos humanos bajo el cual se esconde el desprecio hacia los pueblos explotados del mundo.

Esta carta, escrita semanas antes de su asesinato, además reconoce la voluntad del pueblo salvadoreño de ser protagonista de su destino, defiende la autodeterminación y se opone a la injerencia extranjera en la resolución de los conflictos internos. Planteamientos estos que continúan vigentes a 40 años de su martirio y que hoy invitan a repensar la política y los sueños como instancias de la humanidad que han decidido construir un mundo más humano.

3 PERALES, Iosu. *¿Por qué la guerra en el Salvador? (1970-1980)*. Editorial Ocean SUR. México D.F. 2009. P. 19

2. Una opción, la de los pobres.

La designación de Romero en 1977 como Arzobispo de San Salvador fue recibida por la élite política y militar con regocijo. Todo hacía presagiar que él contribuiría a que la Iglesia salvadoreña disciplinara los grupos de sacerdotes, comunidades religiosas y laicos comprometidos, que realizaban trabajos junto al pueblo despertando conciencias y acompañando sus sueños. Era este el camino más fácil, pero no fue el elegido.

La violencia desatada en El Salvador, las masacres perpetradas, las desapariciones y las persecuciones sistemáticas a la Iglesia hicieron que Romero escogiera el camino de los pobres, haciéndose pobre y viviendo entre ellos. Asimiló desde su apostolado el estar en el mundo:

“Pero la Iglesia está en el mundo para los hombres. (...) Como sacramento y signo la Iglesia significa y realiza algo para los hombres. (...) La Iglesia está en el mundo para significar y realizar el amor liberador de Dios, manifestado en Cristo por los pobres (Cfr. L.G. 8), porque ellos son –explica Medellín– “los que ponen a la Iglesia latinoamericana ante un desafío y una misión que no puede soslayar y al que debe responder con diligencia y audacia adecuadas a la urgencia de los tiempos” (Pobreza n. 7)”⁴

Se trata en Romero de una Iglesia que camina junto a los pobres, quienes representan el rostro continuamente crucificado de Cristo que ha sido encontrado no en los templos y mirando al cielo, sino en el mundo como expresión del *pecado institucionalizado* en nuestras sociedades. Es el reconocer el Jesús histórico, aquel que contra el imperio y los falsos profetas no dudó en oponer su encendido mensaje de rebeldía. Un Jesús que hizo causa común con los empobrecidos y excluidos. Un Romero que comprende que el mensaje de la Iglesia en su compromiso social y político ha de denunciar las injusticias, sumar voluntades al lado del pueblo como sujeto de su historia, pero a su vez reforzar el mensaje esperanzador de la liberación, una liberación que empieza por superar las condiciones materiales, ideológicas, culturales que imponen pobreza y marginación a las grandes mayorías:

“este acercamiento al mundo de los pobres es lo que entendemos a la vez como encarnación y como conversión. Los necesarios cambios al interior de la Iglesia, la pastoral, la educación, en la vida religiosa y sacerdotal, en los

4 ROMERO, A. La voz de los sin voz. La palabra viva de <Monseñor Romero. UCA Editores. San Salvador. 2001. p. 72.

movimientos laicales, que no habíamos logrado al mirar sólo al interior de la Iglesia, lo estamos consiguiendo ahora al volvernos al mundo.”⁵

En Romero encontramos una Iglesia que no sólo opta preferencialmente por los pobres y les da una esperanza, sino que asume la defensa de sus vidas al denunciar la opresión de la que son víctimas por las políticas económicas y sociales que se imponían en El Salvador por instrucciones de quienes desde siempre han gobernado los destinos de ese país.

En Romero, la dimensión de la pobreza es redentora, pero no entendida tradicionalmente como redención del pecado, sino a la liberación de la injusticia social. Se trata de una pobreza que en su seno encarna el potencial de derribar las estructuras económicas y sociales que empobrecen. En ese sentido dirá:

Dios no quiere esa injusticia social (...) Dios reclama justicia, pero le está diciendo al pobre, como Cristo al oprimido, cargando con su cruz, salvarás al mundo si le das con tu dolor no un conformismo que Dios no quiere, sino una inquietud de salvación (...) acuerpando todo aquello que trata de liberar al pueblo de esta situación.⁶

Las reflexiones de Romero apuntan a reconocer la pobreza como expresión de la injusticia, como negación de los derechos elementales para la vida: pero a su vez reconoce en los pobres la fuerza transformadora de la historia. Ellos, quienes padecen las injusticias, están llamados a ser los portadores de una nueva sociedad. No se trata de redimir sus pecados, como lo plantearía la teología tradicional, se trata del reconocimiento de un nuevo sujeto —que a la luz del evangelio— procura su emancipación espiritual y material.⁷

La obra de Romero, en sus años al frente del arzobispado de San Salvador, fue descubriendo la necesidad de otro mundo. La realidad que ante él se manifestaba no podía ser expresión de humanidad, sino de su negación. No reflejaban vida, sino violencia y muerte. Lo que en esa fusión de horizontes entre el cielo y la tierra, entre lo escatológico y lo terrenal, lo llevan a plantearse a subvertir la historia y orientarla en otra dirección.

La civilización ante sus ojos era la que cimentada sobre el terror, la tiranía de los poderosos, la explotación, el desplazamiento de los campesinos, las desapariciones

5 Ibidem. p. 186.

6 ROMERO, A. Homilía del 24 de Diciembre de 1979 en Ob. Cit. p.213

7 Cfr. SOBRINO, Jon: *Fuera de los pobres no hay salvación*. Editorial Trotta. Madrid. 2007.

forzosas, la que estando bajo la hegemonía de quienes en su frenética acumulación de riquezas es expresión de un sistema económico y social que subordina la vida al capital. Se trata de lo que luego Ignacio Ellacuría denominaría *civilización de la riqueza*.

Los signos de los tiempos que caracterizaron la emergencia de la obra de Romero -pobreza, marginalidad, desigualdad social, regímenes totalitarios, entre otros- no han desaparecido; hoy se han agudizado, y con ello el derecho a la vida de millones de seres humanos sigue siendo vulnerado. La estrategia de la globalización neoliberal que avanza, manifiesta en la privatización de todos los ámbitos de la vida, viene propiciando que el vivir con dignidad constituya en un derecho predicable sólo para aquellos que puedan pagar.

3. Profeta: denuncia y utopía.

En Romero, es sorprendente su misión profética. En sus reflexiones –desde una perspectiva teológica- plantea Monseñor Romero que la denuncia de las injusticias es una obligación para la Iglesia.

“Esta situación conflictiva y antagónica, en que unos pocos controlan el poder económico y político, la Iglesia se ha puesto al lado de los pobres y ha asumido su defensa. No puede ser de otra manera pues recuerda a aquel Jesús que se compadecía de las muchedumbres. Por defender al pobre ha entrado en grave conflicto con los poderosos de las oligarquías económicas y los poderes políticos y militares del Estado.”⁸

Pero en Romero, su testimonio educativo y evangelizador, trasciende la denuncia. Sus postulados se inspiran en la posibilidad real de un mundo mejor, en la concreción histórica de la justicia, en la superación de las estructuras que oprimen y niegan vida.

En ese sentido anunciará Monseñor Romero:

“La Iglesia tiene una Buena Nueva que anunciar a los pobres, aquellos que secularmente han escuchado malas noticias, y han vivido peores realidades, están escuchando ahora a través de la Iglesia la palabra de Jesús: “El Reino de Dios se acerca” y “Dichosos los pobres porque de ustedes es el Reino de Dios”. (...) Para quien conozca nuestro continente latinoamericano, será muy claro

8 ROMERO, A. La voz de los sin voz. La palabra viva de <Monseñor Romero. UCA Editores. San Salvador. 2001. p. 187.

que no hay ingenuidad en estas palabras ni menos aún opio adormecedor. Lo que hay en estas palabras es la coincidencia del anhelo de liberación de nuestro continente y la oferta del amor de Dios a los pobres. Es la esperanza que ofrece la Iglesia, y que coincide con la esperanza a veces adormecida y tantas veces manipulada y frustrada, de los pobres del continente.”⁹

Así pues, la presencia en el mundo, el estar ahí, exige siempre elección y decisión, no es una presencia neutra. Al no ser neutra, posee un carácter político, que impide estar en el mundo en conformidad, sino para transformarlo. Si no es posible su transformación apelando a los sueños o proyecto de otro mundo, se debe no sólo hablar de la esperanza, sino también ejecutar acciones concretas en concordancia con ella. La utopía invita a una praxis transformadora y no a una actitud contemplativa, para Monseñor Romero, el mensaje de la Iglesia ha dejado de ser un *opio para el pueblo* y ha de ser expresión de sus anhelos.

Para Romero, la dimensión política de su fe, implica que la Iglesia es una institución histórica y como tal debe estar inmersa en las circunstancias del mundo. Le asigna así, a su misión evangelizadora la necesidad de encararse en el mundo, de hacer opción preferencial con los pobres, de construir junto a ellos una praxis libertaria, en defensa de sus sueños. No se trata de los pobres de espíritu, sino de los de carne y hueso, reales, en circunstancias concretas. Y dado que es una opción, implica un compromiso político.¹⁰

Estamos ante la praxis de una Iglesia que asume con responsabilidad la política y ante la presencia de una propuesta evangelizadora política. Ambas se conciben bajo las circunstancias de sus pueblos, pero ninguna renuncia a la esperanza de un mundo mejor. Y es que, la negación de la utopía, de la esperanza, es la negación de la propia humanidad. Se es persona humana por la posibilidad histórica de transformar el mundo, aún sabiendo las dificultades que ello pueda implicar.

Y la fe y su manifestación en el mundo implica su concreción histórica, como lo expresa Monseñor Romero al decir:

“Creemos en Jesús que vino a traer vida en plenitud y creemos en un Dios viviente que da vida a los hombres y quiere que los hombres vivan en verdad. Estas verdades radicales de la fe se hacen realmente verdades y verdades radicales cuando la Iglesia se inserta en medio de la vida y de la muerte de su pueblo. Ahí se le presenta a la Iglesia, como a todo hombre, la opción más fundamental para su fe: estar a favor de la vida o de la muerte. Con gran

9 Ibidem. P. 186.

10 Cfr. Romero, A. Ob. Cit.

claridad vemos que en esto no hay posible neutralidad. O servimos a la vida de los salvadoreños o somos cómplices de su muerte. Y aquí se da la mediación histórica de lo más fundamental de la fe: o creemos en un Dios de vida o servimos a los ídolos de la muerte.”¹¹

Se trata de una facultad que dota al ser humano de una cualidad profética que denuncia al mismo tiempo que proyecta –de manera no fatalista– un mañana, casi siempre esperanzador, cargado de una energía utópica que ha de manifestarse en la voluntad y decisión de quienes pretenden transformar el mundo. Monseñor Romero es expresión de esas circunstancias de pobreza y muerte que producen en América Latina un debate sobre la misión que ante las injusticias y la pobreza debe asumir la Iglesia. Podría decirse que con su martirio, se mutó desde el paradigma de una Iglesia colonial a una Iglesia liberadora, lo cual tuvo importantes impactos en todos los ámbitos de la vida de nuestra América, más allá de la esfera religiosa: social, político, económico, cultural, étnico, y en otros entornos religiosos geoculturales y políticos, más allá de América Latina.

La presencia de Monseñor Romero significó un cambio en el rumbo de la Iglesia latinoamericana, que venía de una larga etapa de cristiandad colonial, orientándola hacia la liberación y el diálogo en un continente caracterizado por expresiones extremas de desigualdad y pobreza. Su denuncia de la pobreza estructural, profundizó en la Iglesia una relectura de los evangelios a la luz de la realidad latinoamericana. *Medellín* (1968) y *Puebla* (1979), inspiraron su relectura del Evangelio bajo el tamiz de la realidad latinoamericana. Sendos eventos volvieron la mirada de la Iglesia sobre nuestra América, al tiempo que orientaron a su pueblo hacia una nueva civilización bajo el signo de la esperanza.

En esta nueva Iglesia, la utopía se orienta a la liberación integral, la cual incluye necesariamente la emancipación política e impone luchar contra las estructuras que impiden una vida digna y niegan al pueblo ser sujeto de su propia historia. Historia en la que se suceden las expresiones de marginalidad y exclusión, la discriminación en todos sus matices: política, étnica, económica, de género; por lo que, ha de ser en la historia donde se desarrollen los procesos que procuran la emancipación.

En la obra de Romero está presente una perspectiva utópica ni mitificada, una que no imagina mundos irrealizables, sino aquella orientada por proyectos emancipatorios, que se ven reflejados en la lucha incesante de los pueblos por construir la libertad; una utopía con carga ética, que implica una praxis política al lado de los desposeídos, de las víctimas del capitalismo y de cualquier otro modelo de desarrollo que irrespete la dignidad humana.

11 Ibidem. p. 190-191.

La Iglesia de Romero, condena el sistema capitalista como sistema económico anti ético y en contradicción con el principio cristiano de fraternidad y solidaridad. Para él la opción preferencial es con los que padecen las injusticias de la pobreza, la enfermedad, el desempleo. Se vive en nuestra América una revolución de la praxis cristiana, de la que Romero participa acercándose a las Comunidades Eclesiales de Base, desde donde contribuye en este proyecto evangelizador que no solo procura la salvación de las almas, sino también la superación de las circunstancias concretas que oprimen e impiden la realización plena de la humanidad.

El ser humano lo es en su circunstancia, pero esta no lo determina fatalmente. Su capacidad de conciencia lo faculta para realizar su proyecto vital. No se trata solo de estar en el mundo, se trata de estar en él y tener la capacidad de trascender y perfilar nuevos mundos. Solo en una sociedad soportada sobre una ideología fatalista se inhibe el rol esperanzador y transformador de la fe y la educación, reduciendo el credo y el aprendizaje a la mera contemplación o a la instrucción.

Los retos a los que la humanidad se enfrenta en la actualidad siguen siendo los mismos que inspiraron la obra de Monseñor Romero. Su presencia debe ser asumida como ejemplos del poder transformador de la fe y la educación, cuando éstas denuncian las injusticias y apuestan a la construcción de una civilización centrada en la vida en todas sus expresiones y garantice las condiciones para que ella se dé en abundancia.

Los tiempos actuales, han demostrado que el fin de la historia no se decreta. Son estos tiempos de crisis los que inspiran y alientan las utopías como elementos que dinamizan las fortalezas del ser humano. Cuando en los pensa de estudio se apuesta a lo técnico, medible, calculable, en franca alienación con los intereses de una sociedad milimétricamente programada, surgen los sueños, las voces de los pueblos que indican que el modelo de civilización sobre el que la humanidad ha cabalgado durante siglos no puede hoy resolver los problemas que su lógica instrumental ha generado.¹²

Se requiere de eso sí, de nuevas utopías, unas descolonizadoras, de esas que no impongan un modelo, que respete la multidiversidad de sueños y anhelos, que reconozca otras visiones utópicas e inspire el diálogo entre ellas. Es un horizonte utópico que surge de la diversidad de voces y culturas existentes. Desde la diversidad de sujetos que tomando conciencia de las amenazas sobre la vida cuestionan la hegemonía del modelo de sociedad occidental y su modelo de desarrollo depredador.

12 Crf. TAMAYO, Juan J. *Invitación a la Utopía. Estudio histórico para tiempos de crisis*. Editorial Trotta. Madrid. 2012.

Utopía en el pensamiento “decolonial” de Pablo Freire

Utopia in Pablo Freire's “Decolonial” thought

Teófila G. Adelaido

*Universidad Nacional Experimental “Rafael María Baralt”
Cabimas - Venezuela
Gabileon_76@hotmail.com*

Loreley Mejía González

*ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-0096-020X>
Universidad de la Guajira-Colombia
lpmejia@uniguajira.edu.co.*

Sileny E. Cujía Berrio

*ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-1262-9776>
Universidad de la Guajira-Colombia
scujiab@uniguajira.edu.co*

Resumen

El pensamiento de Pablo Freire reflexiona sobre el impacto que la Europa colonizadora tuvo sobre nuestra América. Con ello devela la violencia que significó la gesta *civilizadora* sobre los pueblos originarios, a la vez que destaca la resistencia que les ha permitido existir en medio de la nueva agresión cultural de la globalización. La esperanza en un mundo mejor inspiran su obra, en él la utopía se encarna en la praxis transformadora por lo que critica el proyecto de civilización de los que hoy niegan al quehacer educativo cualquier relación con los sueños y las utopías

Palabras clave: Pablo Freire; nuestra América; utopía.

Abstract

Pablo Freire reflects on the impact colonizing Europe had on our America. With this, he unveils the violence that the civilizing feat meant on the native peoples, while highlighting the resistance that has allowed them to exist in the midst of the new cultural aggression of globalization. Hope in a better world is inspired by his work. In him utopia is embodied in transforming praxis, which is why he criticizes the project of civilization of those who today deny the educational task any relationship with dreams and utopias.

Keywords: Pablo Freire; Our America; Utopia.

La obra de Pablo Freire constituye un hito en la historia de las ideas pedagógicas de América Latina, su impacto ha trascendido a su Brasil natal y su perspectiva continúa siendo referencia obligada de quienes consideran que un mundo mejor es posible a pesar de la tan publicitada tesis del fin de la historia que hoy pregonan el triunfo definitivo del capitalismo. Desde la caída del Muro de Berlín, pasando por la desintegración de los socialismos totalitarios hasta nuestros días, se ha impuesto con violencia el pensamiento único que considera al capitalismo y su globalización neoliberal, la única alternativa para la humanidad.

En momentos en los que todo el continente pareciera enfrentar una arremetida neocolonizadora a manos de gobiernos neoliberales, son muchas las voces que se escuchan a contra corriente, muchos los movimientos sociales que en sus prácticas cotidianas enarbolan las banderas de una educación popular y liberadora. Se trata de experiencias pedagógicas que tributan al pensamiento crítico, al destierro de los dogmas en las prácticas escolares, al respeto a la diversidad cultural.

Su vida estuvo signada por las circunstancias que le tocara vivir. Fue consecuente con su prédica aun cuando su vida estuviera en riesgo. Sufrió el exilio por no negar su compromiso con el pueblo, por ser militante de la esperanza y no de la violencia que oprime a los más vulnerables.

Difícilmente se podría calificar a Freire como perteneciente a una doctrina filosófica o política; él se nutre de las más variadas corrientes del pensamiento. Su obra es un crisol que supo tomar para sí, todas aquellas ideas que le ayudaron a tener una visión compleja de la realidad. Tomó del existencialismo la sensibilidad para comprender al ser humano como un ser que se realiza en la circunstancia, del humanismo la preocupación por la vida en su totalidad, del marxismo su método dialéctico para confrontar su teoría con la praxis y del cristianismo la opción preferencial por los pobres.

1. Nuestra América en el horizonte de la colonialidad.

Ahora bien, si bien es cierto que la experiencia de Freire en África lo enfrentó a la violencia colonial, su agudeza intelectual le permitió corroborar la colonialidad como un fenómeno planetario llevado adelante por la Europa hegemónica. Por ello reflexiona críticamente sobre la conquista de América por quienes también sometieron al negro, en nombre de la civilización occidental y su racionalidad.

Así, elabora Freire su apreciación del proceso de conquista y colonización de los territorios y pueblos americanos, poniendo de manifiesto idénticas injusticias a las padecidas por los africanos:

La presencia predatoria del conquistador, su desmedido placer de imponerse, no sólo sobre el espacio físico, sino también sobre el espacio histórico y cultural de los invadidos; su despotismo, su poder avasallador sobre las tierras y los pueblos, su ilimitada ambición de destruir la identidad de los nativos, considerados inferiores, casi animales (...) nada de esto puede olvidarse cuando corremos, distanciados en el tiempo, corremos el riesgo de suavizar la invasión y verla como una especie de regalo “civilizador” del llamado Viejo Mundo. (Freire, 2012: p.91)

Su postura, no es de quien se deja poseer de un odio al europeo, sino la de quien no se adecua a la maldad constitutiva de cualquier versión de colonialismo, de dominación, de despojo, de sometimiento. Su indignación es la de quien no puede éticamente encontrar elementos que justifiquen un proceso –indigno por naturaleza– como la colonización en todas sus expresiones. Dirá así “no serán los quinientos años que nos separan de la llegada invasora, lo que me harán bendecir la mutilación del cuerpo y del alma de América, cuyas heridas padecemos aún hoy.” (Freire, 2012: p. 92)

Freire está consciente que la colonización aun superada como régimen administrativo y político, deja sus heridas. Siendo estas la expresión dolorosa de la colonialidad, sobre la cual ha de trabajar un proyecto educativo emancipador desde múltiples escenarios que padecen la dominación en sus diversas manifestaciones. Se trata de un proyecto libertario contra la dominación por motivos de raza, sexo, condición social, ideología, entre tantas otros.

El cuerpo y el alma de América, el cuerpo y el alma de sus pueblos originarios, así como el cuerpo y el alma de los hombres y las mujeres que nacieron en suelo americano, hijos e hijas de no importa de qué combinaciones étnicas, el cuerpo y el alma de mujeres y hombres que dicen no a la dominación de un Estado sobre otro, de un sexo sobre otro, de una clase social sobre otra, el cuerpo y el alma de los progresistas y de las progresistas saben lo que representó el proceso de expansión europea que traía consigo las limitaciones que se nos imponían.

Y porque saben, no pueden bendecir a los invasores ni a la invasión. (Freire, 2012: p. 92)

El impacto de la conquista y colonización se manifestó en todos los ámbitos de la vida, nada escapó a ser dominado, sometido, discriminado, cuando no exterminado. Tanto la violencia como la opresión tuvieron múltiples facetas, acontecimientos que encontraron la pluma de intelectuales que hasta el día de hoy vienen pregonando las bondades de dicho régimen, dando una versión de la historia que es la de los vencedores y que por tanto no contempla el padecimiento de las víctimas.

Desde la racionalidad occidental no podía ser de otra forma. La cultura europea y su historia, constituyen la expresión de la humanidad. Se trata de un debate entre la civilización y la barbarie que ha venido justificando la violencia contra la diversidad. En ese sentido Freire es enfático al considerar que:

La descolonización ha de asumir (...) rendir homenaje a la rebeldía, al coraje, a la insumisión de indios e indias, de negros y negras, de blancos y blancas, de mestizos y mestizas, que fueron víctimas del despojo de sus almas y cuerpos por la atrocidad del invasor, que robó sus sueños y asesinó sus vidas. (...) Así como rendir homenaje a quienes hoy, se mantienen en rebeldía contra el invasor, comprendiendo que desde la violencia que se padece producto del despojo, los empobrecidos son capaces de cambiar el mundo. Comprender ese pasado, deja la enseñanza de poder descifrar los sutiles mecanismos de dominación actual, manifiesta en la dominación económica, en la invasión cultural, en la dominación de clase a través de innumerables mecanismos, que utilizan los poderosos neoimperialistas. (2012: p.93)

Esa violencia padecida al momento de la llegada del invasor europeo, no acabó con los procesos independentistas. Hoy aún continúa el sufrimiento de pueblos enteros que claman por su vida, por sus territorios. Esa colonialidad se justifica en la actualidad bajo nuevos argumentos, los mecanismos de opresión, quizás más sutiles, no dejan de oprimir, de robar los sueños, de negar las voces de quienes piensan y conciben al mundo de manera diferente a lo planteado por occidente.

Es ahí, en medio de la dominación donde, según Freire, emergen las voces proféticas que denuncian, a la vez que anuncian otro mundo posible. Es la defensa de la esperanza, del derecho a la utopía, que anima a seguir transitando caminos de inconformidad y rebeldía. Mientras occidente y su capitalismo anuncian el fin de la historia, desde los condenados de la tierra se vienen construyendo alternativas.

De lo que se trata en concreto es que Freire, no se ajusta a cualquier concepto de la educación, sino con un concepto emancipador de la educación, que enfrenta las

adversidades de la dominación material e ideológica, a las cuales concibe como partes sustantivas de los procesos pedagógicos. No se aspira solo a una mera escolarización, se trata de un proyecto educativo que entiende la educación como un proceso pleno desde el cual emerge el hombre y la mujer nuevos.

La educación como una manera que permita - desde una perspectiva política - situarse en el mundo en pro de la vida. La educación como un derecho social, humano, que une justicia social y epistémica, dado que procura la afirmación de sujetos antes invisibilizados y silenciados, pero realmente existentes aun en medio de la violencia propia de la colonización. Sujetos portadores de perspectivas antihegemónicas, libertarias que lo constituyen en sujetos dueños de su historia y portadores de saberes.

Un proyecto educativo emancipatorio siempre presente, en virtud de que la agresión colonial de la cultura occidental es hoy asunto que reviste de preocupación cuando la homogenización cultural del planeta se impone al precio de la desaparición de otros escenarios culturales y epistémicos en nombre del progreso económico que pregona el neoliberalismo.

La propuesta de Freire es un proyecto rebelde, desestabilizador, promueve la crítica al poder hegemónico y totalitario, a la dominación material y la colonialidad ideológica del neoliberalismo. Anuncia la presencia siempre inspiradora de las utopías, esa energía no conforme con la violencia y las injusticias.

2. La utopía contra el mito del *fin de la historia*.

El desplome del Muro de Berlín, el fin de la Guerra Fría, el fracaso del socialismo totalitario, acontecimientos que dibujaron la década de 1990 y las siguientes, hicieron surgir el mito del fin de la historia. Ideología, según la cual, el capitalismo se constituía como el único modelo para el desarrollo pleno de la humanidad. Ante él no existe alternativa viable, por lo que la humanidad había alcanzado su etapa de mayor madurez política, económica y cultural. Su expresión máxima es el neoliberalismo que ha de ser globalizado. Los sueños, esperanzas y utopías no tienen lugar en un mundo milimétricamente calculado por las leyes del mercado.

Contracorriente, la obra de Freire apuesta a la utopía. Nada más decolonial que el resurgir constante de nuevos horizontes para el bien de la humanidad.

De ahí, que Freire afirmara:

(...) en la medida que nos volvemos capaces de transformar el mundo, de dar nombre a las cosas, de percibir, de comprender, de decidir, de escoger,

de valorar, en última instancia, de eticizar el mundo, nuestro movimiento en el mundo y en la historia, involucra necesariamente los sueños, por cuya realización luchamos. (1993: p. 39)

Así pues, la presencia en el mundo, el estar ahí, que exige siempre elección y decisión, no es una presencia neutra. Al no ser neutra, posee un carácter político, que impide estar en el mundo en conformidad, sino para transformarlo. Si no es posible su transformación apelando a los sueños o proyecto de otro mundo, se debe no solo para hablar de la esperanza, sino también ejecutar acciones concretas en concordancia con ella. La utopía invita a una praxis transformadora y no a una actitud contemplativa. Para Freire, “Imaginar un mundo con el que soñamos, un mundo que todavía no es, un mundo diferente del que está ahí y al que debemos dar forma” (2012: p. 46).

La negación de la utopía, es la negación de la propia humanidad. Se es persona humana por la posibilidad histórica de transformar el mundo, aún sabiendo las dificultades que ello pueda implicar. Es desde esa perspectiva que la educación adquiere su mayor expresión sublime, no tendría sentido de otra forma.

La educación tiene sentido porque el mundo no es necesariamente esto o aquello, porque los seres humanos somos proyectos y al mismo tiempo podemos tener proyectos para el mundo (...) La conciencia del mundo, que hace posible la conciencia de mí, hace imposible la inmutabilidad del mundo. La conciencia del mundo y la conciencia de mí me hacen un ser no sólo en el mundo, sino con el mundo y con los otros. Un ser capaz de intervenir en el mundo y no solo adaptarse a él.(...) Por eso, no sólo tenemos historia, sino que hacemos historia que a su vez nos hace y que, a su vez nos hace históricos. (Freire, 2012: p. 47-48)

Contestes se podrá estar al afirmar que 2020 pasará a la historia como el año de la Covid 19, su impacto planetario no deja lugar a dudas que será así. Pero han sucedido otras tantas cosas, que también quedarán guardadas en nuestra memoria colectiva como la expresión más sublime de la fuerza transformadora de los pueblos.

Durante 2020, los indígenas bolivianos derrotaron el fascismo. Derrotaron el golpe de Estado orquestado por los Estados Unidos, la O.E.A y la derecha neoliberal boliviana y demostraron al mundo, que ese pequeño país del Sur tiene la majestuosidad imponente de la cordillera andina. La onda de Bolivia, ha sido la honda de David. Creyeron en un sueño y lucharon por él. Cómo no ver en la victoria del pueblo boliviano la fuerza transformadora de la utopía, de la esperanza, que aún en medio de tantas adversidades defendió su derecho a soñar un mundo mejor para todos.

Estos acontecimientos y muchos más que se suceden en el Sur (triunfo en Chile por una nueva Constitución, la Minga colombiana, el pueblo peruano hoy en la calles defendiendo su democracia, entre tantas otras expresiones de vida) son el reflejo de

una lucha contra el fetiche del capital, contra la recolonización del neoliberalismo que se ha impuesto en nuestra América.

Que estas voces de esperanza vengan del Sur no es una casualidad. Ha sido esta región del planeta la que históricamente ha sido víctima de esa idolatría al poder que caracteriza al capitalismo, han sido sus pueblos indígenas los más violentados. Han sido siglos de opresión, de explotación, de coloniaje.

A pesar de la máxima del neoliberalismo, del fin de la historia, hay un pueblo que lucha. Precisamente por esa voluntad y ese fuerte deseo de construir un mundo diferente, alentados por el sueño posible, por la UTOPIA tan necesaria como viable, los pueblos de estas tierras de América, marchan para la concreción, la realización de los sueños de Túpac, de los Bolívar, de los San Martín, de los Tiradentes, de los Romero, de todos aquellos movimientos sociales que le han tomado el pulso a la historia.

El proyecto educativo de Freire apunta en ese sentido, en el de la transformación del mundo. Se trata de una educación para la liberación, contra todo proyecto de opresión. El mito del fin de la historia niega la naturaleza intrínseca de la educación:

(...) el discurso de la imposibilidad del cambio para mejorar el mundo no es el discurso de la constatación de imposibilidad sino el discurso ideológico, de la inviabilización de lo posible. Un discurso por eso mismo reaccionario, y en el mejor de los casos, desesperadamente fatalista. El discurso de la imposibilidad de cambiar el mundo es el discurso de quien, por diferentes razones, aceptó el acomodamiento, incluso para lucrar con él. El acomodamiento es la expresión del abandono de la lucha por el cambio. (Freire, 2012: p. 50)

Ese proyecto transformador es de los pueblos, no de las élites ni de líderes iluminados, mucho menos será producto del dejar a las leyes del mercado a su antojo. Freire es un convencido de que la discusión en torno del sueño o del proyecto de sociedad por el que se lucha es un derecho de las clases populares que no pueden deleitarse con ser tuteladas ante el sueño de sus dirigentes.

Una pedagogía crítica emancipadora debe tener como horizonte trabajar sobre la validez del sueño ético-político que procura superar la injusticia. Debe concebir la autenticidad de esa lucha y la posibilidad de cambiar; en decir, denunciar la ideología fatalista del fin de la historia dominante, que inmoviliza a los oprimidos. Se requiere de un quehacer educativo donde los contenidos sean expresión de la vida. Más claramente, Freire considera que:

(...) la pedagogía crítica jamás debe hacer ninguna concesión a las artimañas del “pragmatismo” neoliberal que reduce la práctica educativa al entrenamiento técnico-científico de los educandos, al entrenamiento y no a la formación. La necesaria formación técnico-científica de los educandos por la que lucha la

pedagogía crítica nada tiene que ver con la estrechez tecnicista y científicista que caracteriza al mero entrenamiento. Por eso el educador progresista, serio y capaz, no solo debe enseñar su disciplina sino que debe desafiar al educando a pensar críticamente la realidad social, política e histórica en la que vive. (2012: p. 53)

El proyecto de civilización de los que hoy niegan al quehacer educativo cualquier relación con los sueños y las utopías, el sueño de la liberación por lo tanto, el de una sociedad menos injusta, menos violenta- es el proyecto de la domesticación ideológica de los seres humanos a una realidad considerada incuestionable. Por ello Freire enfatiza en su obra que la naturaleza humana no es un a priori de la historia, esta se va constituyendo social e históricamente. Ella, estando en el mundo, posibilita a los hombres y mujeres con agudeza epistemológica a interpretar los signos de los tiempos, a caracterizar la tragedia humana mancillada por la pobreza y opresión de un mercado omnipotente y omnipresente.

Se trata de una facultad que dota al ser humano de una cualidad profética que denuncia al mismo tiempo que proyecta –de manera no fatalista- un mañana, casi siempre esperanzador, cargado de una energía utópica que ha de manifestarse en la voluntad y decisión de quienes pretenden transformar el mundo. A su entender: “repensar según los datos concretos la realidad vivida el pensamiento profético, que también es utópico, conlleva la denuncia de cómo estamos viviendo y el anuncio de cómo podríamos vivir. Por eso mismo es un pensamiento esperanzador” (Freire, 2012: p.154).

Se trata del ser humano como sujeto de la historia, que le demanda una praxis transformadora y no a una mera postura contemplativa. A enfrentar las leyes del mercado que lo cosifican. Por ello, Freire enfatiza que: “En contra de cualquier tipo de fatalismo, el discurso profético insiste en derecho de todo ser humano de comparecer ante la historia no sólo como su objeto, sino también como sujeto. Por eso, debe dejar sus huellas en ella como sujeto, y no simples pisadas de mero objeto” (Freire, 2012: p. 155)

El ser humano lo es en su circunstancia, pero esta no lo determina fatalmente. Su capacidad de conciencia lo faculta para realizar su proyecto vital. No se trata solo de estar en el mundo, se trata de estar en él y tener la capacidad de trascender y perfilar nuevos mundos. Solo en una sociedad soportada sobre una ideología fatalista se inhibe el rol esperanzador y transformador de la educación, reduciendo el aprendizaje a la mera instrucción, al entrenamiento sobre el uso de las técnicas.

Pero ante esa circunstancia se puede simplemente adaptarse a ella o impulsar su transformación. Encrucijada en la que se pone de manifiesto la naturaleza ética de la existencia humana. De ahí el empeño de Freire en la lucha contra las prácticas

mecanicistas que minimizan el valor del rol del ser humano en el mundo y que se empeñan en considerarlo una simple pieza en el ajedrez de una sociedad que cree tener todo programado.

El rechazo sistemático de los sueños y de la utopía viene siendo una de las connotaciones fuertes del discurso neoliberal (...) sacrifica indefectiblemente la esperanza. La propalada muerte de los sueños y de las utopías, que amenaza la vida de la esperanza, termina por despolitizar la práctica educativa hiriendo a la naturaleza humana misma. (Freire, 2012: p. 159)

Y es que lo que se pretende es que se acepte de una, la tesis del fin de la historia, del triunfo definitivo del neoliberalismo, de la lógica del mercado como regla suprema, con el propósito de presentar como esfuerzo inútil todo proyecto emancipador y adaptarnos al mundo en su fatalidad inquebrantable. Pero de aceptarse esto, considera Freire que:

Si los sueños mueren, y la utopía también muere, la práctica educativa ya no se relaciona con la denuncia de una realidad malvada y el anuncio de una realidad menos vergonzosa, más humana. A la educación, en tanto práctica rigurosamente pragmática le toca entrenar a los educandos en el uso de técnicas y principios científicos. Entrenarlos, eso es todo. El pragmatismo neoliberal no tiene nada que ver con la formación. (Freire, 2012: 180)

Como es de suponer, en un contexto dibujado con los matices del neoliberalismo la pedagogía crítica es algo superado. Se requiere de resultados cuantificables, medibles, concretos, productivos, rentables. No de sueños y utopías sobre un mañana diferente. No se tiene lugar para el pensamiento crítico ni la denuncia, para la vocación profética del educador. Para inconformidad de la intelectualidad neoliberal, autores como Freire, y los partícipes del grupo de investigación modernidad-decolonialidad, tributan a la utopía y al nacimiento de un mundo más justo.

Breves notas finales.

Freire al reconocer en la acción educativa un acto político, niega su neutralidad y le imprime el compromiso ético de luchar contra las injusticias y la opresión. Para él, esa perspectiva política de la educación popular se construye desde la cotidianidad del pueblo, en perspectiva histórica, lo que posibilita la transformación de las circunstancias que oprimen al hombre y la mujer.

En Freire, la educación popular es resistencia, se centra sobre todo en propiciar una conciencia crítica capaz de dialogar con la realidad y los otros, formar seres esperanzados y responsables, dispuestos a emprender la construcción de una nueva

sociedad. La educación popular se inspira en la utopía como empuje histórico de los pueblos y procura generar acciones transformadoras en pro de condiciones de vida más dignas y en armonía con la naturaleza. Por ello se enfrenta con fuerza al predominio de un pensamiento único, dogmático; inspira la resistencia contra el consumismo y el individualismo; y, acompaña la lucha de los sectores marginados de la sociedad.

Los fundamentos de su propuesta de una educación popular liberadora, hunden sus raíces en la crítica al pensamiento colonial. Conocidas por él las obras de Memmi y Fanon, las hace suyas y no dejan de permear todos sus planteamientos. Sus reflexiones, se encuentran con los principios del pensamiento decolonial, y de manera muy similar realizan una crítica epistémica y política al modelo de civilización hegemónico. Una civilización que deshumaniza en la alienación y niega toda posibilidad de vida digna a millones de seres humanos y depreda la naturaleza mientras acumula capital. Su aprehensión de la relación dialéctica opresor-oprimido, resulta el equivalente a la dicotomía colonizador-colonizado, planteada por los teóricos decoloniales.

Ante la tesis del fin de la historia, rescata la naturaleza utópica y esperanzadora de la existencia humana. En fin sus tesis se inscriben en las tesis del pensamiento decolonial, desde donde se considera oportuna una educación que evalúe los mecanismos ideológicos y materiales del capitalismo que reproducen las injusticias sociales; que rescate la herencia de rebeldía de los pueblos; que incorpore en sus contenidos visibilizar la existencia de otras culturas y civilizaciones.

Su propuesta educativa emancipadora tiene en su horizonte trabajar sobre la validez del sueño ético-político que procura superar las injusticias. Se requiere de un quehacer educativo donde los contenidos sean expresión de la vida y de la historia de los pueblos. A 100 años del nacimiento de Freire, queda mucho aún por aprehender de su obra. Su perspectiva utópica es una apuesta siempre necesaria por el mundo que ha de ser construido, un mundo donde todos y todas sean respetados en su diversidad cultural y por ende reconocidos como sujetos portadores de saberes válidos para enfrentar los retos que la realidad impone.

Referencias Bibliográficas

FREIRE, Pablo (1978) *Cartas a Guinea Bissau*. Editorial Paz y Tierra. Rio de Janeiro.

FREIRE, P. (1984) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1987) *Aprendiendo con la propia historia*. : Paz e Terra. Rio de Janeiro.

FREIRE, P. (1992) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.

FREIRE, P. (1993) *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. Buenos Aires.

FREIRE, P. (2002) *Cartas a Cristina*. Editorial Paz y Tierra. São Paulo. Brasil.

FREIRE, P. (2010) *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Editorial Caminos, La Habana.

FREIRE, P. (2012) *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Siglo XXI. Buenos Aires.

KOROL, Claudia. (2010) “La Educación Popular –algunos debates posibles y necesarios–” en: *Encuentro de educadores y educadoras populares*, Argentina.

QUIJANO, Aníbal. (2014) *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO, Argentina.

Paulo Freire: Anotaciones decoloniales

Paulo Freire: Decolonial Annotations

Liliana Patricia Pérez Rodelo

ORCID:[https://orcid.org/ 0000-0002-3445-206X](https://orcid.org/0000-0002-3445-206X)

Universidad Libre – Colombia

lilianapperez@hotmail.com

Luis Ángel Rueda Toncel

ORCID:[https://orcid.org/ 0000-0002-1686-1943](https://orcid.org/0000-0002-1686-1943)

Universidad de la Guajira – Colombia

luisangelrueda@uniguajira.edu.co

Yuly Inés Liñan Cuello

ORCID:[https://orcid.org/ 0000-0003-3911-8586](https://orcid.org/0000-0003-3911-8586)

Universidad de la Guajira - Colombia

ylinanc@uniguajira.edu.co

Resumen

El artículo tiene por objetivo contrastar la ontología educativa freiriana con los lineamientos actuales de la pedagogía decolonial. Para lograr tal fin, el artículo considera tres aspectos fundamentales: el primero, plantea los elementos medulares de la educación liberadora de Paulo Freire, los cuales incluyen la ruptura con la concepción bancaria de la educación, el proceso humanizador de la pedagogía y la descodificación del mundo a través de las palabras. Seguidamente, se señalan los postulados críticos que, desde la pedagogía decolonial, se realizan a la obra de Freire. Finalmente, se postula la necesidad de orientar el saber hacia una reconfiguración epistémica *otra*, libre de los patrones eurocéntricos modernos.

Palabras clave: Paulo Freire; ontología educativa; pedagogía decolonial; ontología social; colonialidad-decolonialidad.

Abstract

The article aims to contrast the Freirian educational ontology with the current guidelines of decolonial pedagogy. To achieve this purpose, this paper considers three fundamental aspects: the first, raises the core elements of Paulo Freire's liberating education, which include the break with the banking conception of education, the humanizing process of pedagogy and the decoding of the world through words. Next, the critical postulates that, from the decolonial pedagogy, are made to the work of Freire are pointed out. Finally, the need to orient knowledge towards an epistemic reconfiguration of another, free of modern Eurocentric patterns, is postulated.

Keywords: Paulo Freire; Educational Ontology; Decolonial Pedagogy; Social Ontology; Coloniality-Decoloniality.

Introducción

Las inquietudes filosóficas de Paulo Freire, nacen del contexto histórico, político y social del Brasil del siglo XX. Dicho período histórico está caracterizado por la emergencia social de la población, la exclusión, la marginación y notables condiciones de miseria en las que se encontraba la clase trabajadora de su país. Su filosofía de la educación, tiene como objetivo lograr que el educando sea consciente de su condición humana, de su dignidad y el valor que tiene como persona, ya que, de esta manera, puede llegar a comprender su lugar dentro de los procesos educativos, culturales, sociales y emancipatorios requeridos por la sociedad latinoamericana.

Su pedagogía ha sido aceptada como una pedagogía crítica. Ayuda a los educandos a cuestionar los patrones de dominación que se erigen en su entorno. En consecuencia, su propuesta no se limita al ámbito teórico, sino que incita a desafiar las prácticas de opresión a través de una conciencia crítica, por lo que también se articula con los ideales de la filosofía de la liberación, transformándose en una pedagogía de la liberación, pensada para los oprimidos.

Freire afirma que los problemas educativos no son de tipo metodológicos, sino de índole político. Plantea una pedagogía para la transición social y la acción cultural, cuyo último fin es la concienciación de los educandos. En este orden de ideas, su pedagogía crítica está pensada como una ontología educativa, como un esfuerzo para conducir al ser humano a una educación como práctica para la libertad, lo que, con el paso de los años, ha servido como cimiento para una pedagogía en clave decolonial.

Por esta razón, la educación liberadora resulta imprescindible a la hora de evaluar la propuesta para una pedagogía decolonial, cuyo postulado central está orientado en tener una ruptura definitiva con los ordenamientos coloniales imperantes: llámese colonialidad del poder, del saber y del ser, presentes en la configuración metodológica de la educación, con lineamientos modernos y eurocéntricos, que imponen pautas que son reguladas a través de la política y de sus dirigentes, a quienes no les conviene subvertir el orden academicista, propio de la Modernidad. De esta forma, en una sociedad caracterizada por la academia convencional, donde predominan patrones epistémicos excluyentes, se hace necesario trascender estas barreras coloniales a través de modos *otros* y una praxis educativa *otra*,¹ que brinde al individuo la oportunidad de adquirir conciencia de su realidad y destino histórico.

Se requiere, en consecuencia, que la pedagogía se desarrolle en concordancia con el ámbito cultural de los pueblos, con el diálogo simétrico de saberes, de aquellos saberes marginados y desestimados por la colonialidad. Esto remite a un accionar político y epistémico *otro*, en el cual subyace una propuesta capaz de superar los obstáculos sociales, por medio de una ontología social, con pertinencia política y axiológica.

Freire sienta las bases de una pedagogía decolonial; su enfoque está centrado en una teoría y práctica educativa diseñada para promover la acción social. Su *Pedagogía del Oprimido*², ha tenido considerable trascendencia en los esfuerzos mundiales por encontrar modelos educativos que generen cambios profundos en las estructuras del saber, promoviendo la participación activa y democrática de la sociedad, el pensamiento crítico, así como la producción, creación y recreación de saberes. El oprimido es el motor de su pensamiento, es clave a la hora de analizar su concepción educativa y del poder; no es sólo aquel que es víctima de la dominación, sino que son los sujetos presentes en una dialéctica constante e interminable entre opresores-oprimidos, donde la lógica de los opresores se impone sobre el oprimido³.

1 Por modos *otros*, hacemos referencia a modos distintos de ser, pensar, conocer, sentir, percibir y vivir, que desafían la lógica de la Modernidad, su antropocentrismo y su proceso civilizatorio. Los modos *otros*, llevan al reconocimiento de los conocimientos *otros*; es decir aquellos conocimientos/pensamientos que han sido negados por la Modernidad y que, sin embargo, ha estado presente en forma de resistencia, buscando ocupar un espacio dentro de la sociedad. Esto lleva a plantear la necesidad de una pedagogía y praxis educativa distinta, que ve en los marginados, víctimas y excluidos sujetos valiosos que se abren paso a través de la colonialidad, con la finalidad de dar reconocimiento a experiencias individuales y colectivas que han sido valiosas en la lucha contra la colonialidad. Cfr. WALSH, Catherine. “¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales”. *Revista Nómadas*, N° Número 26, 2007 y “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Revista Entramados*, Año 1, N° 1, 2014.

2 Cfr. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo Veintiuno Editores, Colombia, 1970.

3 Cfr. RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. *Inflexión decolonial: fuentes conceptos y cuestionamientos*. Colección Políticas de Alteridad, Universidad del Cauca, Colombia, 2010.

La pedagogía decolonial, rescata de Freire la idea de una racionalidad aplastante que somete a los individuos, definiéndola como un *logos* opresor, con matices excluyentes, que se reproduce en todos los niveles educativos, convirtiendo a la academia en un medio de exclusión y marginación. Por razones como las ya esgrimidas, el objetivo principal de esta investigación es realizar un análisis crítico de la propuesta pedagógica de Paulo Freire y contrastarla con el proyecto desarrollado a través de la pedagogía decolonial.

I. La ontología educativa de Paulo Freire

En su oferta pedagógica, Freire considera que la esencia de la educación es la práctica de la libertad y del diálogo permanente de saberes, que trastocan el orden imperante por los patrones académicos modernos, donde se establecen claras jerarquías en el orden de conocimiento. De esta forma, observa que el esquema educando-educador reproduce las relaciones de imposición entre opresor y oprimido. Para romper este esquema, propone una pedagogía dinámica y autónoma, que valore la experiencia y el conocimiento de cada estudiante, así como su participación social, su producción creativa, y el ejercicio constante de una libertad responsable, que debe convertirse en una libertad colectiva⁴.

Empero, las dificultades educativas que enfrentan las sociedades latinoamericanas en el siglo XXI, siguen siendo las mismas que afrontaban en el siglo XX y que han las aspiraciones que ha tenido la filosofía y pedagogía de la liberación de lograr una sociedad emancipada. Entre ellas podemos enumerar las siguientes:

- Pese a numerosas campañas de alfabetización masivas, no se consigue erradicar por completo el número de analfabetismo en la región⁵.

4 Cfr. FREIRE, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Op. Cit.

5 La alfabetización es un derecho humano y uno de los problemas más importantes en América Latina; es un interés prioritario en la región, sin embargo, pese a innumerables esfuerzos en políticas educativas, el Instituto de Estadísticas de la UNESCO en París, estimaba, en su último estudio realizado a gran escala, que treinta y dos millones de personas carecían de alfabetización en América Latina y el Caribe para el año 2017. Para el año 2019, esta cifra desalentadora había mejorado con un 93,4 % de alfabetización, logrando cifras positivas y un avance notorio en la alfabetización de jóvenes y adultos. Para el año 2020, el aprendizaje de las nuevas generaciones ha tenido un impacto negativo, en cuanto a las condiciones de vida y trabajo, lo que repercutirá en los índices de alfabetización en jóvenes y adultos en el futuro. El COVID-19, ha hecho retroceder en temas de desigualdades sociales, económicas, discriminación étnica y racial, así como en materia de alfabetización. La alfabetización de jóvenes y adultos, en tiempos de pandemia, sólo es considerado como prioritario por un 33% de los países de la región. Cfr. UNESCO. "La alfabetización de jóvenes y adultos en tiempos de la COVID-19: Impactos y revelaciones". Documento publicado el 08 de septiembre del año 2020. Disponible en: <https://unesdoc.org/>

- Las nuevas codificaciones del lenguaje, el avance de las intercomunicaciones y la nueva sociedad globalizada, aumentan la brecha existente entre los instruidos y no instruidos, los que tienen acceso a la información y los que no, marginando aún más los saberes distintos y no aceptados por la academia, así como a las clases menos favorecidas⁶.
- Las dificultades en los campos de trabajo y el desempleo⁷.
- La subsidiariedad de la educación, limitados accesos a las instituciones educativas en algunas regiones, problemas de coordinación interinstitucionales y los precarios salarios del personal docente en todos los niveles educativos⁸.

unesco.org/ark:/48223/pf0000374187_spa; Cfr: GUZMÁN, Nicolás. “UNESCO: Dos de cada diez personas en América Latina no tienen niveles mínimos de comprensión de lectura”. Publicado el 06 de septiembre del año 2019. Disponible en: <https://www.dw.com/es/unesco-dos-de-cada-diez-personas-en-am%C3%A9rica-latina-no-tienen-los-niveles-m%C3%ADimos-de-compresi%C3%B3n-de-lectura/a-50333467#:~:text=32%20millones%20de%20analfabetos%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina&text=Seg%C3%BAAn%20el%20informe%2C%20exist%C3%ADan%20750,de%20la%20poblaci%C3%B3n%20del%20mundo>

- 6 Las nuevas tecnologías de la información, suponen una ventana de oportunidad para la universalización del saber, hacer frente a la sociedad globalizada, a la era post-pandemia y para acortar la distancia existente en materia educativa. Sin embargo, el avance tecnológico deja rezagado a un gran porcentaje de la población que no tiene acceso a la información de una forma ventajosa, lo cual implica un crecimiento en las brechas sociales existentes en América Latina. El analfabetismo, la deserción escolar, no hablar fluidamente el castellano, e inclusive el inglés, carecer de habilidades mínimas para el uso de las tecnologías, son barreras limitativas que generan exclusión y marginación; crea poblaciones rezagadas y minorías que son estigmatizadas y señaladas por su situación desfavorable. Cfr. CABRERA, Pedro y col. *Nuevas tecnologías y exclusión social. Un estudio sobre las posibilidades de las TIC en la lucha por la inclusión social en España*. Universidad Pontificia Comilla, Madrid, 2005.
- 7 En América Latina y el Caribe, el tema laboral ha sido una constante preocupación, sobre todo en el ámbito docente, donde educadores se han visto señalados como clases menos favorecidas en algunas regiones. Para el año 2020, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), señala que el escenario en materia laboral luce desalentador, aumentando el desempleo en 4 o 5 puntos porcentuales con respecto al año 2019, llevando el desempleo a cuarenta y un millones de personas. Esto podría provocar una caída considerable en el crecimiento económico, en los programas sociales y aumentar la deserción de docentes y estudiantes de las instituciones educativas a futuro. Cfr: OIT. “Panorama Laboral en tiempos de la COVID-19 Impactos en el mercado de trabajo y los ingresos en América Latina y el Caribe”. Documento publicado en junio 2020. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_749659.pdf
- 8 El COVID-19 ha provocado una crisis que agudiza y deja al descubierto la fragilidad educativa en América Latina. En el ámbito educativo, se ha dado el cierre de las actividades presenciales, en aras de resguardar la salud de los estudiantes y mitigar el impacto de la pandemia Sin embargo, se han generado aún más brechas y desigualdades sociales, acentuado la pobreza y proyectando escenarios de crisis a futuro. El problema de la movilización de los educadores, el acceso a las tecnologías de la información, el bienestar y la salud integral de educandos y educadores, son algunos de los temas de interés y preocupación para los gobiernos latinoamericanos. Cfr: CEPAL-UNESCO. “La educación en tiempos de la pandemia COVID-19”. Informe Publicado en agosto 2020. Disponible en: <https://>

- La difícil tarea de desconectar la educación de patrones epistémicos modernos, así como instituciones educativas, centros de investigaciones y universidades divorciadas de los problemas sociales⁹.
- Dificultad de formación de personal capacitado para la educación intercultural y la enseñanza en lenguas autóctonas¹⁰.

Afrontar estas problemáticas significa otorgar un carácter humano a la educación. Para Freire, la educación tiene una necesidad ontológica de humanización, de ahí deriva en sus aspectos políticos, éticos e ideológicos. El autor plantea una pedagogía crítica, afianzada en aspectos claves del marxismo: poder, ideología, dominación, alienación, entre otras. Trata de avanzar hacia una comprensión holística del ser humano, en tanto ente que existe en el mundo y con el mundo¹¹.

En virtud de lo anterior, la concepción tradicional de la educación está fundamentada en un modelo distorsionado del saber (epistemológico), del ser (ontológico) y del poder (político); establece una visión parcelada de la realidad humana. Esto representa, según Freire, una concepción mecanicista e instrumental de la educación, que no distingue la dimensión propia de la conciencia humana¹².

Presentar al educando como un receptáculo de conocimientos, es asumir una concepción bancaria de la educación, la cual responde a intereses propios de las estructuras políticas imperantes. La concepción bancaria reproduce patrones ontológicos, políticos y epistémicos propios del logos occidental, donde priva la acumulación del conocimiento, la instrumentalización del saber y la utilidad

repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

- 9 Las instituciones educativas en América Latina y el Caribe responden a la lógica de la Modernidad, forman parte de la expansión del mundo moderno, siendo parte del entramado colonizador. En ellas se perpetúan las relaciones de dominación, estableciendo claros patrones de injusticia epistémica, invisibilizando los saberes distintos y alternativos, centrando el saber en la academia. *Cfr.* CARNOY, Martín. *La educación como imperialismo cultural*. Siglo XXI Editores, México D.F., 2000.
- 10 El pensamiento decolonial plantea una fuerte crítica a los programas de educación intercultural bilingüe manejados por los Estados en América Latina. En ellos se plantea perpetuar las nociones de multiculturalidad y pluriculturalidad, que esconden un racismo epistémico, ya que reconocen la existencia del otro, sin llegar a entablar un diálogo genuino con la alteridad, reproduciendo patrones de inequidad social y exclusión en las estructuras sociales. En este sentido, la pedagogía decolonial aboga por un diálogo de saberes, por el rescate de las lenguas autóctonas, por dar valor a la vida misma, a la memoria colectiva y a los saberes ancestrales. *Cfr.* WALSH, Catherine, "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Signos y Pensamientos*, N° 26, Vol. XXIV, 2005.
- 11 *Cfr.* GONZÁLEZ MONTEAGUADO, José. "La pedagogía crítica de Paulo Freire: contexto histórico y biográfico". *Anuario Pedagógico*, N° 11, 2007.
- 12 *Cfr.* Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*, Op. Cit.

práctica que puede aplicarse a los mismos, distanciando al estudiante de experiencias existenciales. Superar esta visión epistemológica, implica desarrollar una educación pensada para el constante diálogo, de la interacción del ser humano consigo mismo, con el otro y con su contexto histórico-social.

De la urgencia educativa en el siglo XX, nace la educación liberadora, pensada para los *oprimidos*, para las voces que han sido negadas y silenciadas en los procesos de globalización del saber; no pretende distanciar al educando de su mundo, de su realidad; en su lugar, postula integrarle a los procesos dinámicos y cambiantes, propios de la nueva sociedad del conocimiento, en los cuales se ve envuelta la sociedad latinoamericana, estimulando su capacidad crítica y creativa, promoviendo su humanización. Sin embargo, estos procesos de cambio no pueden ser vistos como abstractos, sino que se manifiestan por medio de una ontología educativa, es decir, a través de la inter-relacionalidad de los sujetos con sus congéneres, dinamizando así los procesos humanos en la creación de nuevas relaciones entre los individuos y del hombre con su mundo.

A través de ello, el ser humano se encuentra a sí mismo en los demás; establece relaciones con los otros, siendo capaz de situarse frente al mundo como sujeto que tiene valor y dignidad. De esta manera, la ontología postulada por Freire asume dos conceptos vitales, como son el de mundo y conciencia, unidos a través de los sujetos que buscan su realización ontológica, que sólo es posible de lograr al asumirse como entes conscientes y activos, en capacidad de percibir su realidad y su momento histórico.

La visión de mundo responde a la visión antropológica y ontológica de Freire. En ella presenta una estrecha relación entre los educandos, como sujetos inacabados de los procesos de formación, con el mundo en el que se desenvuelve y desarrolla su accionar político-crítico. El proceso de educación es infinito, no se agota con el paso del tiempo; por el contrario, le permite obtener una conciencia crítica, que es profunda y le relaciona con su entorno, con el otro; le faculta para tomar su destino y pensar en la construcción de un nuevo entorno posible, a través de imaginarios que le eran imposibles de percibir, al no despertar este grado de conciencia. A través de los procesos de enseñanza, de la educación liberadora, el educando, llega a una conciencia crítica, ve la realidad, se aleja de todo fanatismo, ingenuidad y misticismo en el cual se encontraba envuelto por las estructuras dominantes del saber.

En consecuencia, Freire sostiene que los educandos deben atender a su propia realidad. Ello es vital para su aprendizaje, ya que le permite obtener un criterio crítico, haciendo lectura del cosmos que le rodea. El proceso educativo es más que una imposición epistémica; es construir el conocimiento desde sí mismo, en interrelación

permanente con su propia existencia, con el contexto en el que se desenvuelve; por lo cual, el conocimiento debe tener como norte la transformación social.

Estas ideas conducen a un proceso de humanización del saber, donde es posible aprehender de la visión, valores y pensamientos no escritos de los individuos que han sido excluidos y marginados. Es un ejemplo notorio del diálogo simétrico de saberes, donde se pretende recrear el mundo a través del diálogo permanente con la realidad histórica. De esta forma, el hombre se vincula ontológicamente a otros, al universo cultural y a la naturaleza. Es una relación indisoluble que manifiesta la existencia humana.

La realidad se percibe en primera persona, pero se construye a través del diálogo con el otro. Por este motivo, la educación debe tener un carácter auténticamente humano; la misma tiene como meta integrar al individuo a su contexto histórico y recuperar el valor de su palabra, de su voz silenciada por la academia. Recuperar el verbo que fue negado, significa tener libertad para crear, construir, admirar y aventurarse. En este proceso de liberación, el individuo se transforma, crea, construye y recrea su mundo¹³.

Empero, para ello es necesario realizar una descodificación de la realidad social. El diálogo es la herramienta apropiada para esta tarea, ya que pone al descubierto lo propio del ser humano: cultura, lenguaje, sintaxis, trabajo, creencias, entre otros elementos. En este sentido, para Freire, la comprensión de la ontología educativa en la que se ven envueltas los individuos, antecede al acto de aprender a leer o escribir, a la lectura de las palabras. Lo prioritario es saber descodificar el lenguaje y la realidad, comprender que el mundo es dinámico y que las necesidades sociales deben estar presentes en el proceso pedagógico. Por lo tanto, la educación se convierte en un acto político, así como creador, que debe ser vivido en primera persona.

La comprensión de la realidad debe ser dada a través de los propios estudiantes y sus procesos creativos. Sólo a través de las palabras, los educandos, pueden percibir la realidad y moldear su entorno. Las palabras que configuran el universo vocabular en los procesos de enseñanza, deben provenir de los grupos populares, los cuales, a través de ellas, pueden expresar su realidad, su universo cultural, sus inquietudes y todo su ser. En consecuencia, la palabra se ve cargada con un profundo significado; denota el carácter existencial de los individuos.

Las palabras son el instrumento para descodificar la realidad. En el proceso de alfabetización, la palabra tijolo (ladrillo) queda incluida en las mentes de los educandos como una representación pictórica: la de un grupo de albañiles construyendo una casa,

13 Cfr: FREIRE, PAULO. *La importancia del acto de leer*. Laboratorio Educativo, Caracas, 2006.

por ejemplo. Pero antes de ser plasmada esta palabra de forma escrita, debe ser vista de forma oral; es decir, a los educandos se les desafía con una serie de imágenes que fomenten la discusión a través de codificaciones, lo que los lleva a buscar las soluciones o apreciaciones críticas de lo que es el trabajo humano¹⁴.

El lenguaje se convierte en un universo simbólico; permite a los estudiantes tomar posición frente a la realidad. Apropiarse de las palabras, del lenguaje, es despertar una conciencia crítica ante la realidad; es hacer frente a la hegemonía del ser, que se extiende sobre el saber y el poder e impone patrones coloniales. Descodificar el mundo a través del lenguaje, es una acción contra-hegemónica; en consecuencia, el acto de leer debe incluir siempre una apreciación crítica de la realidad¹⁵.

Freire ve la educación como un proceso ontológico. Empero, la misma se convierte en un proceso político y epistémico, donde es imposible asumir el hecho educativo como algo neutro. Los ideales políticos, metafísicos y epistemológicos forman parte del ser humano y ganan o pierden espacios a través de la praxis educativa. Las palabras fungen como elementos esenciales para realizar una lectura crítica del mundo. En este proceso se da una ruptura con la concepción bancaria de la educación, al convertirse el proceso de enseñanza en un proceso creador, pero, a la vez, político, donde se unen esfuerzos para leer el mundo y comprender el universo vocabular en el cual nos encontramos inmersos¹⁶.

La educación liberadora plantea la necesidad de reescribir el mundo. En este proceso, los educandos hacen frente a la lógica dialéctica entre opresor-oprimidos y comienza su inserción dentro del diálogo de saberes. La educación se refleja como un acto crítico, donde lo primordial es la lectura de la realidad, el diálogo permanente con el otro. Esto una relación directa entre la lectura del mundo con la lectura de la palabra escrita¹⁷.

14 *Ibidem*. En el proceso de alfabetización liberadora, los grupos populares deben extraer de su mundo aquellas palabras significativas o generadoras para el debate. La palabra repercute en las discusiones y configura el acto de leer desde tres aristas: la forma visual, el sonido y el significado. La palabra tijolo (ladrillo), lleva a discutir acerca de la construcción, del trabajo humano y vincula la palabra con el objeto o imágenes pictóricas del mismo, para luego reconocer la familia fonética que compone a la misma. Examinando la palabra, se descompone en sílaba y de ellas se compara con otras sílabas de la misma familia, para, posteriormente, hacer lectura de las sílabas, reconocerlas fonéticamente e ir creando palabras a partir de las combinaciones de diferentes sílabas, hasta llegar a construir nuevas palabras generadoras. En este sentido, la alfabetización, en especial la de adultos, se presenta como aprendizaje no instrumental ni mecánico, sino que pretende presentar al educando su mundo, para un mejor comprensión ontológica del mismo.

15 *Ibidem*.

16 *Ibidem*.

17 *Ibidem*.

Freire aspira que los educandos, a través de la praxis educativa, asuman un rol activo en los procesos de diálogo, tomen el lenguaje como suyo y den una marcada importancia a la descodificación de las palabras y, con ello, a la realidad social. En consecuencia, aspira lograr una reivindicación axiológica de los educandos, donde el educador sirva como instrumento para que los educandos ejerciten su derecho de pronunciar su palabra, a construir su propio universo vocabular y a descodificar la realidad.

En tal sentido, se da un nuevo marco ontológico, político y epistemológico a la educación. Se busca desarrollar las potencialidades de los individuos a través de un ejercicio dialéctico de confrontación con la realidad. Ello es posible de lograr a través de las palabras, del diálogo y de la ampliación en los patrones del saber.

La palabra le brinda a los educandos la oportunidad de reencontrarse consigo mismo, con los otros y con su mundo. En el común acuerdo, en medio del diálogo, surgen las discusiones necesarias para los cambios histórico-sociales. La educación no consiste en repetir un universo vocabular impuesto por patrones culturales heredados, sino que debe darse a través de la apropiación de las palabras provistas por su propia realidad.

Sin embargo, la academia regula el conocimiento y niega la posibilidad de realización existencial de los educandos. Para lograr desconectar la educación de los patrones coloniales, es necesario que el docente se constituya en pieza fundamental, ya que el mismo debe insertar a los educandos a la dimensión histórica de su realidad, ayudarlo a insertarse como ciudadano dentro de la sociedad, a desarrollar una capacidad axiológica al despertar valores como la justicia, la fraternidad, la colaboración, entre otros aspectos que hacen del proceso educativo más humano.

II. La pedagogía decolonial como ontología social

La educación liberadora constituye el cimiento más importante para el desarrollo de una pedagogía en clave decolonial, ya que, para Freire, preocuparse por la humanización, es reconocer la cara oculta de ello: la deshumanización como una posibilidad histórica, como la negación del ser que está en un constante proceso de formación. Sin embargo, no puede perderse de vista cómo la Modernidad ha tenido una presencia innegable dentro del contexto educativo latinoamericano, negando la posibilidad de concretar imaginarios distintos, saberes otros y surgimiento de voces insurgentes dentro de la sociedad.

En este orden de ideas, la pedagogía decolonial nace como una crítica al ámbito pedagógico, a la imposición del conocimiento, a la concepción bancaria del saber, heredando el carácter emancipador de la educación liberadora. Se perfila como una nueva dimensión del saber, lo que significa percibir el mundo desde la diversidad, desde otros mundos y otras formas de asumir la realidad¹⁸.

El trabajo de Freire procura desafiar y derribar los estándares producidos a través de la lógica de la Modernidad/Colonialidad, alentando nuevos procesos y prácticas pedagógicas, que permitan leer críticamente el mundo y actuar de manera consciente acerca de la realidad. En tal sentido, se aborda la necesidad de rescatar los elementos medulares de la pedagogía educativa freiriana y articularlos con la praxis pedagógica decolonial, la cual, desde su origen, debe notarse como dialógica e intercultural. Sin embargo, la lucha por la descolonización pedagógica debe gestarse a través de sujetos distintos, dotados de existencia y marginalizados por la colonialidad del ser: nos referimos a poblaciones indígenas, afrodescendientes, colectivos feministas, campesinos, obreros, entre otros, que han sido víctimas de la univocidad de la Modernidad¹⁹.

En esto, señala Walsh, existe un vacío en el pensamiento de Freire, al circunscribir el problema de la dominación a la esfera histórica, dejando de lado un problema ontológico denso, como es el de la colonialidad del ser: la del negro por su raza, la del indio por su etnia, la mujer por su condición femenina, la del obrero y el campesino por su condición desfavorable. Por esta razón, surge la necesidad de replantear lo pedagógico a partir de otros imaginarios, de prácticas críticas, que lleven a construir y a asumir una nueva dimensión del ser, del saber y del poder²⁰.

El problema de la colonialidad educativa, no debe entenderse sólo como un problema histórico, económico, social o de estructuración metodológica, sino, también, como la negación de la existencia del otro, de sus voces distintas e interpretaciones diferentes de la realidad²¹. Reconocer el problema histórico y social de las poblaciones desfavorecidas, tal como lo hizo Freire, significa un paso, sin embargo, señala Walsh:

18 DÍAZ, Cristhian, "Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades", *Tabula Rasa* N° 13

19 Cfr. WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad*. Ensayos desde Abya Yala. Ediciones Abya-Yala, 2012.

20 Cfr. *Ibid.*

21 Cfr. BOLO ROMERO, Karla. "Críticas decoloniales a Paulo Freire: La mirada de Catherine Walsh". *PHAINOMENON*, Vol. 18, N° 1, 2019.

¿Qué sucede con las afueras de la modernidad? ¿Y qué hacer respecto de las geopolíticas del conocimiento dominantes, entendidas como la universalización de una definición, un marco, una lógica, un enfoque de conocimiento – conocimiento racional-occidental-céntrico(europeo-estadounidense-céntrico), que efectivamente niega y rechaza lugares, modos y prácticas “otras” de conocer y de producir conocimiento?²²

Para Walsh, la ontología educativa de Freire desatiende las luchas de las comunidades indígenas, de los movimientos sociales y del colectivo afrodescendiente. Las insurgencias epistémicas, las movilizaciones contrahegemónicas y las acciones militantes, son una clara representación de las batallas que se han dado desde el siglo XX. Sin embargo, la autora considera que las mismas deben ir más allá de la dialéctica opresor-oprimido; no sólo evidencian una lucha en contra de la opresión, sino una gesta permanente por la descolonización, para enfrentar las estructuras coloniales, creando condiciones distintas a las impuestas por los patrones coloniales²³.

Evidentemente, el ser que ha sido negado y cosificado (el analfabeta, la mujer sometida por el patriarcado, el negro, el indígena, el campesino), continúa bajo yugos coloniales, y sigue evidenciándose a través de sus luchas, que buscan darle significado real a sus voces silenciadas por el *logos* occidental. Al dejar de manifiesto la colonialidad del ser, la colonialidad del poder adquiere un significado real en los procesos históricos que han recorrido las minorías en sus luchas por lograr el reconocimiento como sujetos reales, con voces únicas que aspiran su descolonización.

En consecuencia, se debe dar un giro en materia pedagógica, romper con la monoculturalidad, y la lógica moderna-occidental, para dar centralidad a la vida y avanzar en el proyecto inacabado de descolonización. En la *Pedagogía del Oprimido*, ya se encontraba presente el problema de la humanización-deshumanización como un problema histórico. Empero, así como la lógica de la Modernidad tiende a la cosificación de los individuos, a la marginación, a la exclusión, negando su carácter de humano, la pedagogía decolonial debe tender hacia la humanización. En términos freirianos, es posible la humanización del saber, en tanto el hombre es un ser incompleto, que es consciente de ello²⁴.

No obstante, este proceso de humanización no puede darse sin hacer reconocimiento a las diversas resistencias que se han dado desde la periferia. Luchas

22 WALSH, Catherine. “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Revista Entramados*, Año 1, N° 1, 2014, p. 21.

23 *Cfr. Ibid.*

24 *Cfr. FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido. Op. Cit.*

que han tenido como norte mantener la identidad y particularidad de los pueblos, que buscan, incesantemente, prácticas descolonizadoras con las cuales hacer frente a la lógica monolítica de la Modernidad²⁵. Es un desafiar constante a la Modernidad, a la universalidad del saber, al eurocentrismo, a la presión civilizatoria de Occidente, al antropocentrismo y a los cimientos de una sociedad fundada en el saber academicista. En consecuencia, la pedagogía decolonial persigue un modo *otro* de educar; construye una praxis pedagógica fundada en la interrelación con toda la naturaleza. En palabras de Walsh:

El “modo otro” aquí, y especialmente en los Andes, denota y construye una pedagogía y praxis vivida que no está centrada en lo humano ni es humanística, sino fundamentada en la interrelación de toda la naturaleza, de la cual los humanos somos sólo una parte. Como he llegado a reconocerlo y comprenderlo, el “modo otro” es aquello que existe en las fronteras, bordes, fisuras y grietas del orden moderno/colonial, es aquello que continúa siendo (re)modelado, (re) constituido y (re)moldeado tanto en contra como a pesar de la colonialidad²⁶.

En este sentido, el proyecto decolonial debe estar pensado por y desde los pueblos, donde no solo es necesario comprender la realidad y el entorno, sino asumir la cultura, la cosmología, la espiritualidad, la sabiduría, la naturaleza, el conocimiento, la determinación y autodeterminación, los procesos de movilización y transformación; en fin, todo el entramado descolonizador que han vivido los pueblos en su lucha por su libertad. La pedagogía crítica aboga por la libertad de los individuos, pero pierde de vista el pasado colonial y la diferencia colonial a la que han estado sometidos los sujetos latinoamericanos. No ofrece acciones concretas de acción y reacción, pero sí plantea la insurgencia y la creación de formas *otras* y modos otros de hacer y de estar con el mundo²⁷.

25 Cfr. BOLO ROMERO, Karla. *Op. Cit.*

26 WALSH, Catherine. “Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala”. *Op. Cit.*, p. 20. Para Walsh, las grietas se convierten en el sitio por el cual la militancia, la resistencia, la insurgencia puede penetrar en la lógica de la modernidad y subvertir el orden de la academia a través de modos otros que se están creando y construyendo desde la periferia. Aunque las grietas se encuentran presentes en todos los espacios educativos, la colonialidad del saber se presenta como un frente sólido e impermeable, que trata de cercenar el derecho a otras voces y a modos diferentes del saber. En tal sentido, es necesario hacer posible una praxis pedagógica diferente que conecte a los individuos con el proceso descolonizador.

27 Cfr. *Ibid.*

III. Hacia una reconfiguración del saber

Para Walsh²⁸, el pensamiento de Freire resulta ser un elemento medular en la lucha por la emancipación del saber y lograr una práctica educativa distinta. Sin embargo, la autora ve con preocupación que Freire pase desapercibido los patrones epistémicos y raciales impuestos por la Modernidad, donde se establece una clara estratificación del saber, ubicando el saber hegemónico como blanco, patriarcal y eurocéntrico. En este sentido, el eurocentrismo, producto de la globalización, tiende a crear barreras limitativas que impiden un adecuado abordaje de la pedagogía, en particular, de una praxis decolonial *otra*, intercultural, dialógica y simétrica.

Es la ciencia positiva el bastión de la Modernidad. Representa el elemento perpetuador de las relaciones existenciales imperantes. Por este motivo, es menester construir nuevos marcos epistemológicos que dinamicen los procesos de formación, que eleven las voces silenciadas, marginadas y excluidas por la academia, otorgando a los sujetos un valor, una dignidad, una cualidad ontológica que el logos occidental le ha negado. No obstante, las relaciones de poder y colonialidad continúan vigentes en Latinoamérica. Los saberes *otros*, ancestrales, del indígena, del campesino, de la mujer, del afrodescendiente, entre otros, siguen silenciados, requieren de un descubrir y redescubrir en los escenarios actuales. Sin estos elementos, abordar una pedagogía decolonial no tendría ningún sentido.

El proyecto pedagógico decolonial se entreteje de manera ineludible con la interculturalidad crítica o interculturalidad *otra/epistémica*, en términos de Walsh. Significa una actuación renovada del ejercicio pedagógico, no sólo como un accionar histórico y político, como planteaba Freire, sino que deja al desnudo los patrones de colonialidad del ser, del saber y del poder. En otros términos, la colonialidad se extiende en todos los niveles, se apropia de las instancias educativas, que manifiestan contenidos pedagógicos que están determinados geohistóricamente, geopolíticamente y geoculturalmente; en este sentido, tienen un valor, una utilidad, un color racial y un lugar de origen²⁹.

Romper con esta tradición moderna requiere apropiarnos de una praxis educativa *otra*. Dejar atrás los lineamientos teóricos de la filosofía intercultural, que ha terminado por amoldarse a patrones occidentales, donde se reconoce la diferencia, pero no se renuncia a las jerarquías y estructuras raciales, dejando infructífero la idea de un diálogo entre culturas. En este orden de ideas, las nuevas dimensiones del saber deben situarse como un proyecto ontológico, epistemológico y político. Debe cohesionar los fundamentos de la educación liberadora de Freire, pero añadir los

28 Cfr. *Ibid.*

29 Cfr. WALSH, Catherine, "Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad". *Op. Cit.*

elementos que quedaron inconclusos en su obra. La pedagogía decolonial se convierte en una búsqueda incesante por establecer relaciones equitativas entre pueblos y culturas insurgentes, que se niegan a ser arropados por el *logos* occidental. En tal sentido:

“no se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o a la diferencia en sí... Se trata en cambio de impulsar activamente procesos de intercambio que permitan construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas”³⁰.

La pedagogía decolonial insta a superar la colonialidad en todos sus aspectos, conduce a la desobediencia epistémica, a la insurgencia existencial, a crear espacios *otros*, dimensiones antihegemónicas y antisistémicas en el saber. Si bien este es un proceso que se conquista políticamente y tendrá trascendencia histórica, es el sujeto individual y luego los sujetos colectivos, que podrán apropiarse de su lugar en el mundo. De esta manera, se trasciende de una ontología educativa a una ontología social, al reconocimiento del otro, del que ha sido negada e invisibilizado por la Modernidad.

La pedagogía decolonial, en consecuencia, es un diálogo constante entre seres, saberes, que promueven prácticas distintas. Pone a dialogar al hombre consigo mismo, con el otro, con la naturaleza, con la vida. Así, se convierte en un proyecto ontológico diferente; asume la espiritualidad de los pueblos como parte esencial de los sujetos, alienta una actitud crítica que rompe con los estándares modernos, para refundar una sociedad distinta. En tal sentido, la pedagogía decolonial debe ir “dirigida a enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental”³¹.

En estos aspectos, el pensamiento decolonial da un paso más allá de la pedagogía de la liberación de Freire. Se eleva por encima de la relación entre opresor-oprimido e invita a las voces silenciadas a articularse en trabajos conjuntos, en movimientos sociales, a levantar la voz contra el bloque monolítico del saber occidental. Consecuentemente, pensar en una reconfiguración del saber, significa cuestionar el conocimiento academicista, sin negar todos los avances que en materia científica se han dado, sino aprender y aprehender a convivir y coexistir con otras voces, dotando de dimensiones ontológicas, existenciales a la educación. No se pretende perder de vista los aspectos políticos e históricos de la educación, pero sí de cuestionar las bases del saber, la *episteme* hegemónica e instar a los sujetos a descubrirse a ellos mismos como pensantes, existentes e insurgentes.

30 *Ibid.*, p. 45.

31 *Ibid.*, p. 43.

Genealogía y memoria: Una aproximación filosófica con perspectiva de género

*Genealogy and Memory:
A Philosophical Approach From a Gender Perspective*

Ana Isabel Hernández Rodríguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-7741>

Universidad de la Laguna

San Cristóbal de la Laguna – España

ana.isabel.her.rod@gmail.com

Resumen

Este estudio se suma a las búsquedas genealógicas de cuño feminista que indagan en la historia con el fin de rescatar y hacer visible aquellas voces marginadas u orilladas por la historiografía oficial. Ahora bien, debe precisarse que este es un análisis que se limita al ámbito europeo y estadounidense y, por ello mismo, reconoce su insuficiencia y no pretende mostrar la historia en términos universales, ni siquiera sus hitos más importantes.

Dicho esto, las genealogías no se limitan a rastrear la historia en forma de linajes de desarrollo. Antes bien, son instrumentos que habilitan la comprensión de las condiciones contextuales, tanto constrictivas como formativas, de los sujetos. Por ello, los análisis genealógicos vislumbran lo que podrían denominarse *rutras de cambio*¹ y muestran el origen del que descienden muchas de las categorías teóricas que se usan de manera habitual para analizar la realidad social y política, tanto en las disciplinas de humanidades como en las ciencias sociales y naturales. Por tanto, las genealogías posibilitan la desarticulación de la autoridad axiomática de tales categorías vertebradoras.

1 GARCÍAAGUILAR, María del Carmen, “Feminismo contemporáneo: más allá de la postmodernidad, *Palobra*, 14, 2014, 165-166.

Es claro, pues, la necesidad de la memoria, en clave genealógica y feminista, y queda justificada desde la tesis de que indagar y buscar los axiomas autojustificados nos acerca a detectar y denunciar, aunque no de forma definitiva o *apriorística*, los intentos de invisibilizar *las otras* voces, y, especialmente, las aportaciones de las mujeres. Las labores de rescate a las que se suma este estudio implican tener presentes los puntos de partida que permiten el rescate de una tradición de pensamiento silenciada, y esta recuperación puede traducirse en un proyecto de reconocimiento inscrito en unas demandas políticas y civiles que comienzan de manera organizada con los tiempos modernos y cuya vigencia continúa en nuestros días².

Palabras clave: Genealogía; olas del feminismo; género; memoria; historia de la filosofía.

Introducción

Para responder a la necesidad de una genealogía feminista, y tal vez por el movimiento de avance y retroceso que tienen las olas en el mar, ha sido recurrente la articulación de la historia del feminismo en *olas*. Ahora bien, el número de estas difiere según la perspectiva feminista que se aplique, y esto ha sido objeto de no pocos debates académicos. Algunas posiciones del feminismo de la igualdad han indicado que los estudios feministas anglosajones, al no otorgar la importancia debida a la fundación ilustrada del feminismo, han ubicado su primera ola en el sufragismo. Si la terminología anglosajona ubica la segunda ola en esta franja de tiempo es porque ahí se da una gran eclosión de pensadoras activistas y plataformas reivindicativas como NOW (Organización Nacional para las Mujeres) y Women's Liberation Movement. De una manera más específica, las componentes del "Seminario Permanente Feminismo e Ilustración"³ han afirmado que es más justo con la historia denominar *primera ola* del feminismo a la época ilustrada; *segunda ola* al movimiento sufragista de mujeres del XIX; y, finalmente, *tercera ola* al feminismo a partir de los años setenta del siglo XX⁴. Para avalar esta secuenciación, propongo atender a la siguiente aclaración:

2 BELTRÁN, Elena, MAQUIEIRA, Virginia, en "Introducción", en *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Alianza, Madrid, 2001, 11-12.

3 El Seminario "Feminismo e Ilustración" se imparte en la Universidad Complutense de Madrid por iniciativa de Celia Amorós desde 1987 a 1994. De 1995 a 1999 este seminario se transforma en el Proyecto de Investigación I+D "Feminismo, Ilustración y Postmodernidad", crucial para el avance del feminismo académico en nuestro país.

4 REVERTER BAÑÓN, Sonia, "La perspectiva de género en la filosofía", *Feminismo/s*, 1, 2003, 38.

En realidad, y ponemos en ello todo nuestro énfasis, la llamada “segunda oleada”, como denominan al feminismo de los setenta quienes se acuerdan de que existió el sufragismo, es la tercera. La primera oleada, si se la quiere llamar así, tuvo lugar en la Revolución Francesa. Y si nos retrotraemos a ello no es por prurito alguno de erudición histórica, sino porque, como es sabido, en la historia todo criterio de periodización es tributario de una concepción⁵

No obstante, sin perder de vista los detalles que emergen de la historiografía *olista*, el recorrido genealógico que a continuación expondré tiene una clave controversial. Es decir, las distintas emergencias feministas, que han ido surgiendo a lo largo de la historia, pueden entenderse como reacciones a los discursos que buscar afianzar los elementos patriarcales de la tradición.

Esta aproximación histórica y filosófica se divide, pues, en cuatro partes. La primera se acerca, a vuelo de pájaro, a las épocas antigua y medieval, con el fin de rastrear los antecedentes, en forma de voces aisladas, del feminismo moderno. La segunda parte se detiene en la Ilustración, momento nodal de la modernidad, y explica la generación conjunta de los fenómenos de la democracia y el feminismo vindicativo y, sobre todo, la dependencia de este respecto a aquella. La tercera ofrece unas pinceladas de algunas reacciones misóginas que se dieron en el siglo XIX, muchas de ellas con pompa científica. Resistencias profundamente beligerantes levantadas frente a los gestos de rebeldía, cada vez más explícitos respecto al *status quo*, del sufragismo. Y esto no debe sorprender: a las reivindicaciones feministas siempre le siguen reacciones y resistencias patriarcales. La cuarta parte se embarca en el análisis del siglo XX y en su incidencia en el siglo XXI. La cuestión principal es la diversificación de las posturas feministas que, a partir de los años setenta, está nucleada por las diferentes maneras de pensar al sujeto del feminismo más allá de la univocidad.

1.- Antecedentes antiguos y medievales

Hay evidencias testimoniales en forma de fragmentos que muestran que, ya en la antigüedad clásica y en el seno de la Ilustración sofística se discutieron los límites de referencia de la igualdad. El pensamiento griego inauguró el pensamiento racional del que participamos y un tipo de democracia en que el derecho de ciudadanía se entendió como capacidad de gestión de lo público. Solo se reconoció a los varones

5 AMORÓS, Celia, *Feminismo y filosofía*, Síntesis, Madrid, 2000, 22.

griegos y libres, por lo que quedaron excluidas, como es sabido, las mujeres, independientemente de su condición social, así como los esclavos y los bárbaros. Y, sin embargo, tanto la escuela del presocrático Pitágoras (569 a.C - 475 a.C) como algunos centros helenísticos contaban entre sus filas con mujeres. Hubo algunas, ciertamente excepcionales, reconocidas y respetadas, que se dedicaron a la filosofía y a otros saberes. Fueron los casos, por ejemplo, de Aspasia de Mileto (470 a.C. – 400 a.C.), Arete de Cirene (s. IV a.C.), María la Judía (s. I) o Hipatia de Alejandría (355-415).

Durante la Edad Media, el cristianismo fue la ideología dominante que combinó, por un lado, elementos procedentes de la antropología aristotélica y, por otro lado, tesis elaboradas en la patrística de la mano, sobre todo, de Pablo de Tarso (10 - 67) y Agustín de Hipona (354-430), más conocidos como san Pablo y san Agustín. En este sentido, se establece que las mujeres, en tanto seres sustanciales ontológicamente inferiores a los varones, se aproximaban por su sexo a lo mundano, natural y animal, esto es, a la carne, al pecado y al mal⁶. Es aquí donde se encuentra uno de los momentos fundacionales de lo que se ha denominado el *memorial de agravios*⁷. Un género narrativo que incluyó a autoras como Christine de Pizan (1364-1430) que, por su obra *La ciudad de las damas* (1404), se considera una de las primeras manifestaciones del debate conocido como la *querelle des femmes*⁸. Una disputa que protagonizó un conjunto de voces aisladas que, aunque se quejaban de su situación social, no llegaron a cuestionar el modelo asimétrico de poder que sustentaba esa misma situación.

A pesar de su heterogeneidad, la *querelle des femmes* fue un debate que atravesó el Renacimiento y se caracterizó por un pronunciamiento a favor de la igualdad entre los sexos. La vindicación de la igualdad como condición del acceso de las mujeres a la educación y al conocimiento dependía, como es lógico, de la presentación de una noción positiva y saludable del cuerpo femenino. El gran logro de la *querelle des femmes* fue el reconocimiento de una cierta dignidad moral a las mujeres, pero, eso sí, como madres y esposas cristianas, así como de la consecuente necesidad de educarlas como tales. Esto fue esencial en el tránsito desde el feminismo premoderno y renacentista al feminismo propiamente moderno del siglo XVIII.

El siglo XVII supuso un movimiento de progresiva concentración de aquellas voces que emergieron de forma aislada. El XVII es la antesala de la centuria nodal de la Ilustración que, con sus nociones centrales, dio lugar a la configuración de

6 MUÑOZ, Jacobo, “Feminismo”, en *Diccionario de filosofía*, Espasa, Madrid, 250-251.

7 AMORÓS, Celia, *Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y postmodernidad*, Cátedra, Madrid, 1997, 56.

8 SÁNCHEZ MUÑOZ, Cristina, “Genealogía de la vindicación”, en *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Alianza, Madrid, 2001, 18.

la democracia moderna y, por tanto, a un feminismo atravesado por la categoría de *vindicación*. Desde un punto de vista social, fue determinante la cultura que se promovió en los salones preciosistas. Regentados por damas de la alta sociedad, fundamentalmente parisina, fueron objeto de burla por parte de Jean-Baptiste de Poquelin (1622-1673), o Molière, en *Las preciosas ridículas* (1659).

2.- Polémicas ilustradas

Los salones preciosistas, al margen de la institucionalización de sus *afueras*, permitieron a algunas mujeres aglutinarse y entregarse al cultivo de la conversación, del ingenio, del estudio y de la literatura⁹. Mientras estos, confinados a través de altas paredes, tuvieron una enriquecedora virtualidad y se tradujeron en la posibilidad de que las mujeres ocuparan espacios propios, se fue articulando en la esfera pública lo que hoy denominamos el Estado de Derecho. Sus tres configuradores más reconocidos fueron John Locke (1632-1704), Charles-Louis de Secondat, o Barón de Montesquieu (1689- 1755), y Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

Locke fue filósofo y médico. Postuló, en sus *Dos tratados sobre el gobierno civil* (1689), los derechos naturales del ser humano. La tesis principal expresa que, de la libertad inherente a toda persona, se desprende una serie de facultades inalienables, inviolables e imprescriptibles que son anteriores al Estado y que, por tanto, todo Estado debe reconocer. No en vano, Locke fue el padre del liberalismo clásico. Por su parte, el cronista y pensador político Montesquieu estableció en *El espíritu de las leyes* (1748) uno de los principios del constitucionalismo: los derechos individuales o naturales tienen que ser protegidos por un modelo político basado en la división de poderes. También, afirmó que la libertad de una sociedad se mide por la libertad que reconoce a las mujeres. Y, por último, Rousseau, en *El contrato social* (1762), exigió una legitimación racional-democrática del poder mediante el contrato o el pacto, un artificio de la razón práctica dirigido a justificar las instituciones políticas y las leyes a través del consentimiento. La ley, pues, es expresión de la voluntad general. De ahí que Immanuel Kant (1724-1804), que no niega las grandes inspiraciones que el ginebrino le brindó en el estudio del campo práctico, sostuviera en la *Metafísica de las costumbres* (1797) que no se puede afirmar que en el Estado los hombres sacrifiquen su libertad innata. Más bien, es la propia y entera renuncia a la libertad salvaje lo que conlleva recuperar la libertad íntegra, sin mistificaciones, que remite a la sumisión a la ley en un estatus jurídico. Por ello, la democracia moderna, a diferencia de la

9 GUERRA PALMERO, María José, *Teoría feminista contemporánea. Una aproximación desde la ética*, Editorial Complutense, Madrid, 2001, 59.

democracia emergida del pensamiento inaugural griego, es el sistema político que configuró una idea de gobierno bajo la luz de los principios ilustrados de igualdad, libertad y fraternidad¹⁰. Si bien los inicios de la democracia moderna presentaron ciertas discordancias respecto a la democracia originaria griega, ambas compartieron ser transformaciones revolucionarias en el ámbito político e histórico. No obstante, excluyeron a las mujeres como plenos sujetos de derecho. Dicho de otro modo, la aplicación de la idea de *ciudadanía* solo a la mitad de la especie se dio tanto en el lejano siglo V, o de Pericles, como veintidós siglos después.

Dado lo anterior, los comienzos de la filosofía feminista se inscribieron en la tradición del pensamiento crítico urdida en la modernidad. Más concretamente, el carácter normativo del feminismo o, lo que es lo mismo, la noción de feminismo como filosofía emancipadora y reivindicativa, entroncó con el fenómeno político y social de la democracia moderna. Más concretamente, el feminismo de la igualdad de vertiente moderna surgió de la necesidad de criticar y corregir un democratismo insuficiente o, si se quiere, los restos aristócratas que quedaban en pie y agazapados en la propia dinámica de pensamiento demócrata. De ahí que Amelia Valcárcel haya denominado al feminismo como un hijo no querido de la Ilustración¹¹, y, Celia Amorós, haya hablado de una radicalización de la Ilustración¹². De esta manera, el feminismo se posiciona como un punto crucial del *test de coherencia* de una teoría crítica¹³ y que Nancy Fraser explicó haciendo del feminismo un criterio insustituible de validez argumentativa, como sigue:

uno de los criterios de valoración de una teoría crítica una vez hubiera sido sometida a todas las pruebas habituales de adecuación empírica sería: ¿con qué idoneidad teoriza la situación y las perspectivas del movimiento feminista?, ¿en qué medida sirve para la autoclarificación de las luchas y anhelos de las mujeres contemporáneas?¹⁴

Afirmar el origen ilustrado de la teoría feminista supone insistir en la idea de la igualdad como horizonte normativo y ético. Ahora bien, estos albores del feminismo

10 MAYOBRE RODRÍGUEZ, Purificación, “Políticas del tercer milenio: de las viejas luchas a las políticas de lo simbólico, *Riff-Raff. Revista de pensamiento y cultura*, 27, 2005, 130.

11 VALCÁRCEL, Amelia, *La política de las mujeres*, Cátedra, Madrid, 1997, 53.

12 AMORÓS, Celia, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Anthropos, Barcelona, 1991.

13 REVERTER BAÑÓN, Sonia, “La perspectiva de género en la filosofía”, *Feminismo/s*, 1, 2003, 34.

14 FRASER, Nancy, “¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género”, en *Teoría feminista y teoría crítica*, Alfons el Magnànim, Valencia, 1990, 49.

no pueden abordarse sin tener presente el texto de dos cartesianos que son anteriores a los configuradores más conocidos de la democracia moderna. Me estoy refiriendo a Poulain de la Barre (1647-1723), *Sobre la igualdad de los sexos. Discurso filosófico y moral en el que se destaca la importancia de deshacerse de los prejuicios* (1673) y Mary Astell (1666-1731) con *Una propuesta seria para las mujeres para el avance de sus intereses verdaderos y más importantes* (1694). En ambas obras, la mayor novedad estribó en la aplicación de los principios cartesianos al análisis de la dualidad jerárquica de los sexos, mostrando su carácter irracional por cuanto el intelecto carece de sexo. Y es que, si bien a René Descartes (1598-1650) nunca le interesó la problemática de las mujeres ni la igualdad entre estas y los varones, lo cierto es que su filosofía fue revolucionaria y supuso una amenaza a ojos de las tradiciones del pasado. No en vano, tenía la intención de armar al ingenio humano contra el prejuicio y las creencias infundadas.

Dando una vuelca de tuerca más, la ubicación del nacimiento del feminismo en el siglo XVIII se debe a que es en la Ilustración donde apareció la primera disputa que inició la teoría feminista en cuanto tal, a saber, la polémica protagonizada por uno de los detractores de la idea ilustrada de progreso, Jean-Jacques Rousseau, y Mary Wollstonecraft (1759-1797). Rousseau afirmó que, si bien los hombres han de ser educados para ser ciudadanos, las mujeres han de aprender, sobre todo, a cuidar y a servir a aquellos. Por este motivo, los textos de Rousseau son avales de las *sombras* de la Ilustración. Y, mientras se le considera como el hacedor genial del gran tronco de las doctrinas sociales y políticas con afán societario al defender la igualdad de todos los hombres, justificó, por otro lado, el uso de la violencia hacia las niñas. De hecho, es muy sintomático que quien emitiera la famosa tesis de que el hombre ha nacido libre y por doquiera se encuentra sujeto con cadenas, fuera el artífice de obras que alentaron visiones enfocadas a la sujeción femenina.

Con la *Vindicación de los derechos de la mujer* (1792) Mary Wollstonecraft se convirtió en una de las primeras mujeres feministas con una configuración teórica propia reconocida internacionalmente. Autodidacta como todas las mujeres con inquietudes de aquel tiempo, su alegato se opuso con firmeza a la configuración pedagógico-patriarcal rousseauiana, empeñada, sobre todo, en resguardar la inaccesibilidad de las mujeres a la ciudadanía. En su contra, Wollstonecraft defendió políticas de igualdad a pesar de la idea común de que estas constituían, en sí mismas, una provocación *contranatura*. En consecuencia, *La vindicación de los derechos de la mujer*, a pesar de su forma de panfleto, está reconocido en la actualidad académica europea como el cimiento teórico de una corriente de pensamiento y acción que no ha dejado de crecer en las tribunas políticas e intelectuales. El fin de Wollstonecraft no era otro que derribar la aristocracia del sexo y, en efecto, su feminismo se sustentó en la propia labor de apelar al buen sentido de la humanidad. Por otro lado, a pesar de

que la crítica de Wollstonecraft a Rousseau se realizó dentro de los propios parámetros igualitaristas de este, *La vindicación* preconizó, también, una de las inquietudes principales de los feminismos de la diferencia surgidos a mediados y finales del siglo XX. La emancipación de las mujeres no puede agotarse en el acceso al mundo vetado por los varones, sino que el mundo mismo ha de ser transformado¹⁵.

Al otro lado de las tesis de Rousseau se encuentra otro destacado pensador de la modernidad ilustrada: Donatien Alphonse François de Sade (1740-1814), el Marqués de Sade. Sin embargo, si bien los dos filósofos defendieron afirmaciones en muchos casos opuestas, fueron fieles compañeros de viaje intelectual en cuanto a promover una idéntica postura, explícitamente enemiga, de la libertad de las mujeres. En su obra teatral, y antirousseauiana, la *Filosofía en el tocador* (1795), la legitimación de la violencia contra las mujeres quedó vestida de transgresión y liberación sexual. La escritura de Sade apuntó a vehiculizar un mensaje claro y conciso: las mujeres son un sexo que, necesariamente, hay que someter. Con estos ejemplos podemos ver, en efecto, cómo los discursos que apuestan por la sujeción de las mujeres están presentes por doquier, tanto en las disertaciones modernas que justifican las normas como en los alegatos con afán transgresor.

No podemos obviar que, un año antes a que Wollstonecraft publicara su manifiesto, Olympe de Gouges (1748-1793), Marie Gouze de nacimiento, escribió la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791). Este texto replicó, mediante paráfrasis, la constitución que aprobara la Asamblea Nacional de París. La *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* (1789) excluyó de manera sistemática a *todas* las mujeres¹⁶. De Gouges fue guillotizada por los jacobinos. Asimismo, Anne-Louise Germaine Necker (1766-1817), más conocida como Madame de Staël, no dudó en radicalizar las ideas ilustradas y mostrar sus paradojas¹⁷. No por casualidad, y obedeciendo a su muy temprana práctica artística de escribir cada uno de sus pensamientos, propuso curar las luces con más luces¹⁸.

En definitiva, fue a partir del cuestionamiento de la *desigualdad natural* propia de la sociedad estamental de todos los hombres entendidos como varones, cómo el feminismo radicalizó el postulado de la igualdad y lo extendió a la especie humana

15 MAYOBRE RODRÍGUEZ, “Políticas del tercer milenio: de las viejas luchas a las políticas de lo simbólico, *Riff-Raff. Revista de pensamiento y cultura*, 27, 2005, 136.

16 GLEICHAUF, Ingeborg, *Mujeres filósofas en la historia. Desde la antigüedad hasta el siglo XXI*, Icaria, Barcelona, 2010, 71.

17 CAMPILLO, Neus, “El feminismo como crítica filosófica”, *Isegoría*, 9, 1994, 170

18 Más allá de sus orígenes suizos, Staël fue considerada francesa por su influencia en la vida parisina y, a causa de sus ideas progresistas, Napoleón ordenó su exilio. Hasta la caída de este en 1815, la autora no pudo volver a París donde murió dos años después.

en su conjunto. De esta manera, cuestionó la organización social de las relaciones entre mujeres y hombres mediante una vindicación de la ciudadanía para aquellas. En fin, la producción teórica feminista en filosofía comenzó con la Ilustración, es decir, cuando las estructuras políticas, sociales y culturales se fundamentaron en una racionalidad científica, la igualdad y la justicia social. Y es que, en el período ilustrado que Kant sintetizó recuperando el lema de Horacio “*Sapere aude!*”¹⁹, se encuentran los comienzos de la deslegitimación de las fuentes de autoridad tradicionales, esto es, de las jerarquías políticas absolutistas y religiosas. Los conceptos de sociedad civil, libertad civil, derechos de ciudadanía, contrato social y autonomía racional fueron conceptos que dieron lugar a proyectos que cristalizaron en las revoluciones americana y francesa. Sin embargo, las mujeres quedaron relegadas a un papel reproductor y conservador dado su confinamiento en las condiciones de la vida privada²⁰. En este sentido, está claro que la noción moderna de *contrato social* se dirigió a satisfacer las aspiraciones de ciudadanía de los varones, a pesar de que se formulara desde sus inicios en términos éticos y políticos universales²¹.

3.- La controversia del siglo XIX

La siguiente polémica significativa, la sufragista, surgió en el siglo XIX y acuñó el término *feminismo* aludiendo a una serie de campañas sociales protagonizadas por mujeres que abogaban por su liberación²². El siglo de la eclosión de los movimientos sociales de emancipación y, por supuesto, de la misoginia romántica, es la centuria en que el feminismo apareció, por primera vez y a ambos lados del Atlántico, como un movimiento con una identidad teórica y organizativa autónoma. En Estados Unidos las teóricas principales fueron Lucy Stone (1818-1893), Lucretia Mott (1793-1880) y, sobre todo, Elizabeth Cady Stanton (1815-1902), autora de *La biblia de la mujer* (1895). Más tarde, en Gran Bretaña, tomaron protagonismo Emmeline (1858-1928), Sylvia (1882-1960) y Christabel Pankhurst (1880-1958), así como John Stuart Mill (1806-1873) que, junto a su esposa Harriet Taylor Mill (1807-1858), escribió *El sometimiento de la mujer* (1869). Una obra que denunció la situación de las mujeres en tanto asimilable a la de los esclavos.

19 KANT, Immanuel, *¿Qué es la Ilustración?*, Universidad de Valencia, Valencia, 1990, 63.

20 SÁNCHEZ MUÑOZ, Cristina, “Genealogía de la vindicación”, en *Feminismos. Debates teóricos contemporáneos*, Alianza, Madrid, 2001, 23.

21 COBO, Rosa, “Sexo, democracia y poder político”, *Feminismo/s*, 3, 2004, 18.

22 MUÑOZ, Jacobo, “Feminismo”, en *Diccionario de filosofía*, Espasa, Madrid, 2003, 248.

Si 1848 es el año que inició el período sufragista en el feminismo, también fue el momento que vio la luz el *Manifiesto comunista* de Karl Marx (1818-1883) y Friedrich Engels (1820-1895). Un mismo año para dos brotes de gran calado político: el movimiento a favor de la libertad e igualdad de las mujeres y el movimiento a favor de la justicia social para los obreros. El sufragismo tuvo -como hito inaugural- la *Declaración de Seneca Falls* del 14 de julio. Fruto de la primera convención sobre los derechos de las mujeres, esta declaración está compuesta de once puntos que plantearon vindicaciones económicas, educativas y, ante todo, el derecho al voto femenino. Este derecho -dado el apoyo político a la condición ciudadana para las mujeres que implica- conllevó una transformación radical de la organización social.

Sin embargo, el socialismo no estuvo exento de misoginia. La concepción de las mujeres como seres conservadores y, por ende, peligrosos para la revolución, fue protagonista. En este sentido, August Bebel (1840-1913), con su libro *La mujer y el socialismo* (1883), hizo resonar los ecos de las quejas de los trabajadores en contra de la competencia de las mujeres y su consecuente incorporación a la vida laboral.

Más allá de sus círculos más progresistas, el siglo XIX presentó de una manera manifiesta un verdadero interés por dotar de bases científicas a la teoría de la inferioridad femenina. Por ejemplo, y de manera general, el mundo intelectual sostuvo que, cuantos mayores son los conocimientos académicos adquiridos, menores son los grados de la actividad uterina. En efecto, el acceso de las mujeres a la vida intelectual, y pública, fue obstaculizado con el argumento de que constituía un peligro para la especie. En definitiva, la misoginia romántica fue un movimiento reactivo que produjo un enorme arsenal teórico al que tuvo que enfrentarse el movimiento sufragista. Desde la biología a la filosofía, pasando por la religión y el pensamiento político, los genios más talentosos configuraron verdaderos frentes teóricos contra la igualdad.

El gran representante de la biología decimonónica, Charles Darwin (1809-1882), colocó a las mujeres en el más alto pedestal de la moralidad diferenciándolas rigidamente de los hombres. Si ellas, debido a sus instintos maternos, cuidan de sus semejantes, ellos, competitivos y ambiciosos por naturaleza, rivalizan con sus semejantes. Llama la atención cómo *El Origen de las especies por medio de la selección natural* (1859), situando a las mujeres en una esfera elevada, sentenció que aquellas cualidades de excelencia moral que poseen las mujeres son características de las *razas inferiores*. Dicho de otro modo, las *virtudes femeninas* corresponden a un estado cultural pasado que está destinado a superarse.

En el complejo campo de la religión, las reacciones contra los discursos de la igualdad pueden resumirse en algunas declaraciones de Giovanni Maria Batista Pellegrino Isidoro Mastai Ferretti, el papa Pío IX (1792-1878). Este convierte a la

virgen María en el máximo referente de las mujeres por lo que deriva la máxima normativa de que las mujeres fueron creadas con el *excelente* fin de facilitar el ser de los otros.

En el ámbito de la filosofía, son muchas las perlas misóginas. Tal es el caso de Arthur Schopenhauer (1788-1860), autor de *El mundo como voluntad y representación* (1819) y uno de los exponentes más determinantes y lúcidos del pesimismo europeo. En otra de sus obras, no tan conocida como la anterior y titulada *El amor, las mujeres y la muerte* (1851), defendió una tesis que, más tarde, Simone de Beauvoir (1908-1986) respondería y, en efecto, articularía la referencia ineludible del feminismo contemporáneo:

las mujeres son el ‘sexus sequior’, el sexo segundo, desde todos los puntos de vista, hecho para estar a un lado y en segundo término. Ciertamente se deben tener consideraciones a su debilidad, pero es ridículo rendirles homenaje, y eso mismo nos degrada a sus ojos. La Naturaleza, al separar la especie humana en dos categorías, no ha hecho iguales las partes²³

Friedrich Nietzsche (1844-1900) aludió al feminista Stuart Mill y afirmó que los hombres, de igual manera que han de dominar la vida, deben subyugar a las mujeres:

hay bastantes amigos idiotas de la mujer y bastantes perversos idiotas de la mujer. Entre los asnos doctos de sexo masculino que aconsejan a la mujer desfeminizarse de ese modo, e imitar todas las estupideces de que en Europa está enfermo el varón. Ellos quisieran rebajar a la mujer hasta la cultura general, incluso hasta leer periódicos e intervenir en la política; acá y allá se quiere hacer de las mujeres librepensadoras y literatos. Casi en todas partes se echa a perder los nervios de la mujer y se vuelve cada día más histérica y más incapaz para atender su primera y última profesión: la de dar a luz hijos robustos²⁴

Sin embargo, he de apuntar que algunos de los elementos de Nietzsche, como sus puntos de resistencia a la tradición de pensamiento moderno-patriarcal, han sido rescatados para la elaboración de planteamientos que están más cerca del feminismo de la diferencia que del de la igualdad²⁵. Tal es el caso de Judith Butler y su filosofía postestructuralista.

23 SCHOPENHAUER, Arthur, *El amor, las mujeres y la muerte*, Prometeo, Valencia, 1966, 72.

24 NIETZSCHE, Friedrich, *Más allá del bien y del mal*, Alianza, Madrid, 1985, 239.

25 Para una mayor profundidad en la cuestión del rescate feminista de Nietzsche, véase el trabajo de BURGOS, Elvira, “A propósito de la misoginia de Nietzsche”, *Revista Laguna*, 10, 2002, 133-153.

4.- El siglo XX

La antropología política, no solo en la conceptualización del *patriarcado* como sistema de organización diferencial sino también en la misma conceptualización del *sistema sexo-género*, resultó ser puntera al aportar datos que interpretarían los movimientos feministas. Por ejemplo, a la antropóloga Margaret Mead (1901-1978) y a su obra *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas* (1935), corresponde el honor de preconizar la idea de que los valores de prestigio están siempre ligados a las actividades de los varones. Cruciales fueron sus aportes:

el propósito fundamental de mis estudios directos en Nueva Guinea consistía en descubrir en qué medida las diferencias temperamentales entre los sexos eran innatas o hasta qué punto estaban determinadas culturalmente, y además investigar en detalle los mecanismos educacionales en sus conexiones con estas diferencias²⁶

Catorce años después de la publicación de la obra cumbre de Margaret Mead, Simone de Beauvoir se convertiría en la articuladora filosófica del feminismo. Una vez el feminismo parecía haber perdido el sentido tras conseguir el sufragio femenino y una serie de derechos civiles y políticos para las mujeres, *El segundo sexo* (1949) saldría a escena. Revolucionó la vida de millones de mujeres. En medio de las múltiples hostilidades que tuvo que soportar la autora francesa²⁷, la obra vendió veintidós mil ejemplares en la primera semana. Además, es en *El segundo sexo* donde se configuran varios conceptos sin los cuales no sería posible entender el concepto de feminismo como una configuración teórico-práctica que, en su devenir, se ha apoyado en utillajes conceptuales propios. Uno de esos conceptos es el de *patriarcado* y, el otro, el de *género*. Con el patriarcado como categoría central de análisis se aclara la posición del feminismo como cuerpo teórico-práctico que le da respuesta. Simone de Beauvoir lo tematizó de una manera clara y concisa:

la historia nos demuestra que los hombres han tenido siempre todos los poderes concretos; desde los comienzos del patriarcado han juzgado útil mantener a la mujer en un estado de dependencia; sus códigos han sido establecidos contra ella, y de ese modo ha

26 MEAD, Margaret, *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*, Paidós, Barcelona, 1999, 141.

27 Por ejemplo, el Nobel François Mauriac escribió una carta a Jean Paul Sartre haciéndole saber que, tras leer *El segundo sexo*, ya lo sabía “todo sobre la vagina de su señora” y que era «asqueroso». Véase el artículo de Nuria Barrón “Y Simone de Beauvoir prendió París (y el feminismo)”. Disponible en <https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20190629/simone-de-beauvoir-el-segundo-sexo-1949-feminismo-7526904>

sido convertida concretamente en el Otro. Esta condición servía a los intereses económicos de los machos, pero convenía también a sus pretensiones ontológicas y morales²⁸

De ello podemos derivar que, durante milenios, el patriarcado ha propagado un modelo de construcción social basado en el principio de la desigualdad natural entre hombres y mujeres y en el argumento de las distintas funciones que un sexo y otro tienen en la reproducción de la especie. A partir de esta desigualdad, se ha erigido un modelo de construcción, tanto individual como social, justificado como indefectible y fundamentado en la superioridad natural del hombre respecto a la mujer en tanto convicción hegemónica.

Respecto a la noción de género, esta surge en contraposición a la categoría de sexo. La distinción sexo-género fue decisivamente operativa en la lucha política feminista. De ello dieron muestras los años sesenta y setenta del siglo XX. El sexo es a la naturaleza lo que el género es a la cultura. Así, con la archiconocida fórmula de que la mujer no nace sino que se hace, Beauvoir, sin nombrar la propia noción de género, abrió el camino para conceptualizar a las mujeres como productos netamente culturales y para contestar la naturalización de los estereotipos. De esta manera, la situación cosificada de las mujeres podía ser denunciada:

No se nace mujer: se llega a serlo. Ningún destino biológico, psíquico o económico define la figura que reviste en el seno de la sociedad la hembra humana; es el conjunto de la civilización el que elabora ese producto intermedio entre el macho y el castrado al que se califica de femenino²⁹

La propia Donna Haraway ha explicado que a pesar de sus importantes diferencias, todos los significados feministas modernos de género parten de Beauvoir y de su afirmación de que ‘Una no nace mujer’³⁰. Por ello, es lícito afirmar, siempre en los contextos europeo y algunos países americanos, que *El segundo sexo* fue más allá de sí mismo y se convirtió en antecedente de otras producciones determinantes que hoy se denominan clásicos desde la academia. Tanto el feminismo liberal, con Betty Friedan (1921-2006) y *La mística de la feminidad* (1963) a la cabeza, como el feminismo radical de Shulamith Firestone (1945-2012) y *La dialéctica del sexo: en defensa de la revolución feminista* (1970), así como el feminismo socialista, se

28 BEAUVOIR, Simone de, *El segundo sexo*, Cátedra, Madrid, 2000, 225.

29 BEAUVOIR, Simone de, *El segundo sexo*, Cátedra, Madrid, 2000, 371.

30 HARAWAY, Donna, *Ciencia, ciborgs y mujeres*, Cátedra, Madrid, 1991, 221.

esforzaron por debilitar las fronteras entre las esferas de lo público y lo privado. Rechazaron, por un lado, la consideración tradicional que privatizó la familia y sus asuntos y, por otro, denunciaron la presunta naturalidad de la división del trabajo³¹. Se trató, en definitiva, de refrendar una rúbrica en alto grado revolucionaria, lo personal es político, y anunciar que tanto lo que se da por naturaleza como lo que se hace siguiendo directrices culturales debe ser objeto de debate público. En otras palabras, a finales de los años sesenta y comienzos de los setenta se dio una diversificación explícita que se plasmó en esas tres corrientes. En primer lugar, el feminismo liberal de Betty Friedan, denunció la sensación de vacío de la que son presas las mujeres al ser definidas exclusivamente por sus funciones de esposa, madre y ama de casa. Después, el feminismo radical de Kate Millet y Shulamith Firestone. Nótese que *Política sexual* (1971) puede considerarse la consagración del feminismo radical que consideró la heterosexualidad como la piedra angular del patriarcado y, en efecto, la problematización de aquella fue imprescindible para el derrocamiento de este³². Y, por último, el feminismo socialista con Zillah Eisenstein y Juliet Mitchell. Las tres corrientes apostaron por una politización de la vida cotidiana vehiculada por una reivindicación política que no se agotaba en la demanda de una serie de derechos a favor de la igualdad entre los sexos.

Llegados los años 80, comenzaron a salir a la luz argumentaciones críticas respecto a la distinción sexo/género. La sospecha vino de su biologicismo, materialismo y dualismo. Desde algunos trabajos realizados en el terreno de la teoría psicoanalítica, pasando por las filosofías deconstructivistas, hasta las manifestaciones teóricas de las mujeres negras o de las mujeres lesbianas, la noción del sujeto aplicado al feminismo cobró una gama de significados con énfasis variados. Razones de clase, sexualidad, etnicidad, religión, ideología, profesión, etc., complicaron el panorama de las relaciones de poder y dominación. Y por ello se hizo cada vez más difícil, por un lado, hablar de experiencia genérica de las mujeres y, por otro, establecer un sentido unívoco de feminismo. Derivado de aquí, los años noventa realizaron una irrevocable puesta en común de muchos de los pilares del feminismo constructivista mediante la crítica a la categoría de género. Judith Butler y su *Gender Trouble* (1990), destacó por sus contribuciones al debate sexo/género. Problematicó de una manera radical la distinción de sus términos, una distinción que sostenía varias creencias erróneas como, por ejemplo, que el cuerpo es un hecho que nos viene dado³³.

31 FIERRO, Jaime, "Crítica feminista a la concepción liberal de la ciudadanía", *Revista de estudios políticos*, 48, 2016, 22.

32 SOLEY-BELTRÁN, Patricia, *Transexualidad y la matriz heterosexual*, Bellaterra, Barcelona, 2009, 29 (nota 4).

33 SOLEY-BELTRÁN, Patricia, *Transexualidad y la matriz heterosexual*, Bellaterra, Barcelona, 2009, 17-18.

Butler, en consecuencia, celebró los desacuerdos y la transgresión como señas de identidad del modo de proceder feminista, porque esto brota del derecho al disenso que, téngase en cuenta, es la base misma de la democracia. Además, aquello que no se mueve está condenado a convertirse en un axioma de verdad que, por pretenderse incuestionable, pierde la capacidad de dialogar con el mundo. No en vano, las operaciones *esencializadoras* son herramientas imprescindibles de los discursos que no gustan de la discusión. Por ello es claro, sobre todo desde hace algunas décadas, que el feminismo no es uno, sino que por su composición es comparable a una *gota de mercurio* que estalla y se pluraliza, pero que guarda dentro de sí una textura que le permite multiplicarse, separarse y volver a unirse por medio de alianzas³⁴.

5.- Conclusiones

Por lo expuesto, es claro que los albores del feminismo tuvieron lugar en el siglo que hizo de la libertad el más alto y universal de los valores políticos mediante la denuncia de los excesos del poder y la injusticia de los estamentos. El siglo XVIII hizo de la noción de esclavitud la metáfora principal de la filosofía política de Occidente en tanto connotación de todo lo negativo de las relaciones humanas. Sin embargo, ya desde el mismo siglo XVIII, la práctica habitual que, además de funcionar como sostén del sistema económico, facilitó la difusión de los ideales hermanos de la libertad, no fue otra que la propia esclavitud³⁵. Esto no es un dato que debe sorprendernos. Tal y como ha expuesto la teoría política feminista, la propia democracia, el gobierno del pueblo, el sistema político que prometió aunar en una sola categoría las nociones de persona y derechos dejó fuera a un número de personas nada azaroso ni aleatorio: el del conjunto de las mujeres.

Son múltiples las direcciones en que en el presente se encamina la lucha política de las mujeres y este hecho conmociona aún más las ya de por sí revueltas aguas del feminismo de mediados de los noventa. Sin embargo, esta falta de homogeneidad no debería entenderse un matiz peyorativo, sino más bien bajo la perspectiva de que la teoría feminista deviene en un campo de tensiones siempre renovadas. Sin que haya llegado nunca la sangre al río, los desacuerdos y la transgresión son señas de

34 VALENCIA, Sayak, *Capitalismo gore*, Melusina, Barcelona, 2010, 173-174.

35 Para ahondar en este tema, recomiendo la obra de BUCK-MORSS, Susan, *Hegel y Haití. La dialéctica amo-esclavo: una interpretación*, Norma, Buenos Aires, 2005.

identidad³⁶ del modo de proceder feminista, y esto brota del derecho al disenso que, téngase en cuenta, es la base misma de la democracia. Además, aquello que no se mueve está condenado a la extinción, a convertirse en un axioma de verdad que, al pretenderse con avaricia como incuestionable, pierde la capacidad de dialogar con el mundo y, en efecto, se destina a sí mismo a la esencialización.

El feminismo denunció las sombras de la democracia que excluyeron a la mitad de la especie. No abandona, sin embargo, su malavenido potencial liberador. El feminismo, con sus múltiples direcciones e intereses, puede considerarse, entonces, una parte de una apuesta general por la libertad que se despliega en la tesis de que la acción política debe enfocarse a ampliar las posibilidades de vivir una vida vivible. En otras palabras, constituye una filosofía de la libertad que nos propone resistir en la fidelidad a los ideales democráticos. Ahora bien, el sentido de esta fidelidad a la democracia es diferente a su acepción liberal. Y es que la democracia, y el talante frente a los feminismos contemporáneos, ha de funcionar y concebirse de un modo altamente pluralista y radical. Solo así no perderá su potencial liberador.

36 GUERRA PALMERO, María José, “Presentación: cuerpos, géneros, diferencia(s)”, *Daimon. Revista internacional de filosofía*, 63, 2014, 7.

La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual

*The Diaspora at a Diffracting Caribbean.
Looking for its Conceptual Precision*

Félix Valdés

*Instituto de Filosofía-La Habana - Cuba
felixvaldes@gmail.com*

Ana R. Villa Navas

*<https://orcid.org/0000-0003-2761-2448>
Universidad de la Guajira - Colombia*

Yuly Inés Liñan Cuello

*<https://orcid.org/0000-0003-3911-8586>
Universidad de la Guajira - Colombia*

Resumen

El tema de la diáspora caribeña, un fenómeno inherente al mismo proceso de conformación de estos espacios, ha estado caracterizado por el establecimiento de comunidades arahuacas, la invasión ibérica, genocidios, trata negrera, mudanzas constantes hacia y desde un espacio nuevo, creando con ello un problema para el pensamiento y una noción que busca de su precisión conceptual. El Caribe es con su diáspora un mundo que se expande, se difracta. A ello se dedica el presente texto.

Palabras clave: diáspora; diáspora caribeña; definición conceptual; Caribe.

Abstract

The issue of the Caribbean diaspora, a phenomenon inherent in the very process of shaping these spaces, has been characterized by the establishment of Arawak communities, Iberian invasion, genocides, slave trade, constant moving to and from a new space, and because of that, it has created a problem for the thought and a notion that seeks its conceptual precision. The Caribbean is with its diaspora a world that is continuously expanding, diffracting. This is the topic this text is dedicated to.

Key Words: Diaspora; Caribbean diaspora; concept definition; Caribbean.

Introducción.

Que fenómeno más actual que salir de casa, acortar caminos, salir del Estado nación que te etiqueta un pasaporte y te asigna una identidad, residencia, derechos, en apariencias inamovibles. Los desplazamientos, las migraciones no son fenómenos nuevos. No llegaron ayer, no se convirtieron en realidad hoy. La América toda es reflejo palmario de ese llegar de fuera, establecerse, volverse, ese eterno ir y venir, ese estar siendo quienes hoy somos. Argentina, Venezuela, Brasil y cada uno de los espacios nuestroamericanos tienen como especie de marcas dolorosas de la movilidad humana, esa que ha sido cada vez cara. En cada uno de estos espacios está la huella del trauma europeo, occidental, de la crisis económica, las guerras; y de cada uno de nuestros espacios han salido en diferentes momentos, masas de coterráneos.

1. En busca de su precisión conceptual

En *Gobernadores del rocío*, la novela de Jacques Roumain, el eminente escritor haitiano, animador del indigenismo y del orgullo nacional, fundador del partido comunista de su país-isla, el personaje principal Manuel regresa a casa tras haberse ido a cortar caña como miles de los suyos- y ganarse unos pocos quilos en Cuba a inicios del siglo XX. Pero apenas las exiguas ganancias resumidas en su bolsillo le dan para una fiesta ritual de agradecimiento a Legba, el dios que le ha abierto los caminos de regreso a Haití. En ese país de Cuba hay agua y mucha caña, mientras el bracero haitiano vive o muere como un perro por la dura explotación le cuenta Manuel a los suyos, no importa si deshace el mito de que fuera se estará mejor. Allí conoció la palabra huelga y supo de la sublevación, de la revuelta. Se sintió animado a otra cosa, pues supo distinguir que allí todos trabajan para Mister Wilson y ese Mister Wilson

mientras tanto está sentado en el jardín de su bella casa, bajo un parasol, o bien juega con otros blancos. Pero al mismo tiempo, con optimismo y voluntad férrea él convoca a todos los suyos en Fonds-Rouge a unirse para hacer volver el agua, devolver la paz y la cosecha, la comida y el bienestar a su espacio de vida. Haremos a la asamblea general de los gobernadores del rocío, el gran cumbite de los trabajadores de la tierra para extirpar la miseria y plantar la vida nueva□.

Así nos narra Jacques Roumain la bella historia queriendo dar certeza de grandes desplazamientos de haitianos a Cuba a inicios de los años veinte en busca de sustento una vez más, en la zafra y el azúcar—. Algunos volvieron como Manuel, otros quedaron divagando, tratando de establecerse, resistiendo los auges de rechazo y de multiplicación de la exclusión y el racismo.

La escritora Ana Lydia Vega a su vez, en *Encancaranublado* cuenta la historia de tres náufragos que se lanzan a la arriesgada e incierta aventura de la travesía marina con la esperanza de encontrar mejores condiciones de vida en los Estados Unidos. Antenor, un balsero haitiano, rescata en su travesía a Miami a dos náufragos: uno dominicano y otro cubano. Los tres emigrantes solidarizados se lamentan de la jodienda de ser antillano, negro y pobre y discuten sobre asuntos raciales y culturales, viéndose uno superior al otro. Cada cual acude a expedientes culturales e históricos para denigrar las culturas de sus respectivos contrincantes, hasta tanto la Guardia Costera de los Estados Unidos los rescata y el oficial encargado del rescate utiliza palabras peyorativas al referirse a los tres balseros caribeños como *niggers* y *spiks*.

Un puertorriqueño que trabaja en el servicio de guardacostas, se suma al diálogo. Los cuatro caribeños, distantes entre sí por cercanas que sean sus islas, comienzan a identificarse en oposición al norteamericano. Los gringos, según el puertorriqueño, no sólo hablan otra lengua, sino que también se caracterizan por la falta de generosidad y conmiseración hasta con su propia madre. Todos detestan al opuesto del norte.

En la breve narración titulada *La guagua aérea* (1983) del escritor puertorriqueño Luís Rafael Sánchez, refiere una situación que por su temática se nos semeja. Su relato es una entretenidísima y sugestiva historia en esa especie de guagua aérea o aerobús, que capta la vida del isleño en el país del norte y el sentimiento existencial de un pueblo atrapado en un proceso implacable de migración circular, en el cual se cargan imborrables atavíos y símbolos culturales, que acompañan al viajero en su ida y vuelta, entre la amada pero problemática patria, y el frío y hostil, pero de cierto modo también muy familiar, escenario urbano de Nueva York, donde viven tal vez más newyoricans que boricuas en San Juan.

Sin dudas se trata de una de las problemáticas actuales, recurrentes en la literatura, las artes, como también para las ciencias sociales y el pensamiento de la región, una

vez que las migraciones, en estos tres casos referidos a antillanos, ha cobrado elevada dimensión desde finales del siglo pasado y durante el presente, siendo este fenómeno tan actual y sentido, traumático, acentuado en caravanas que parten de Centroamérica, venezolanos que acuden a sus fronteras, como cubanos que pierden el privilegio de leyes de pies secos y mojados.

En la literatura actual se refiere muchas veces a este fenómeno como “diáspora” y en el caso del estudio del pensamiento caribeño se habla de pensamiento de la diáspora caribeña”. ¿Pero por qué hablar de diáspora con el calificativo de caribeña?

Detengámonos en la definición del término mismo utilizado para referir la dispersión de grupos humanos que abandonan su lugar de procedencia originaria y se reparten por el mundo, viviendo entre personas y medios culturales diferentes, manteniendo sus nexos originarios y su identidad, al mismo tiempo que se unen en la nostalgia, por la memoria y la separación que da nuevo sentido a la identidad misma.

El término viene del griego, y significa dispersión. Se ha utilizado tradicionalmente para referir el éxodo del pueblo hebreo fuera de Israel, al exilio (en hebreo el Galut) o a la diáspora (en hebreo el Tefutzot) cuando el rey de los babilonios, Nabucodonosor II, en el año 606 a. C., conquistó el Reino de Judea, destruyó el templo de Salomón y llevó a los judíos a Babilonia, para dejar asentada allí a la comunidad judía de Bagdad. El segundo exilio relacionado con la historia del mismo pueblo se produjo en el año 70 d.C. cuando el general romano Tito Flavio Sabino Vespasiano, futuro emperador, derrotó a los judíos y destruyó a Jerusalén. De allí viene el uso cotidiano del término diáspora, ligado al de exilio, de amplio uso ambos y escasa precisión de los bordes conceptuales.

En el caso concreto de comunidades caribeñas residentes fuera de sus islas de origen, se utiliza el término para referir el desplazamiento, la movilidad y el establecimiento en el Caribe y fuera de él, de comunidades procedentes de las islas, que se reconocen como tal, en ciudades globales como Londres, París, Madrid, Nueva York, Montreal, Toronto o Miami, cada una diferenciada por el país caribeño del cual proceden sus comunidades y el tiempo o el trauma que lo provocara. Tal es el caso de los puertorriqueños de El Barrio los dominicanos Alto Manhattan en Nueva York, los cubanos del siglo XIX en Cayo Hueso o en Tampa, Nueva York, Madrid o París, o a partir de 1959 en Miami; los caribeños anglófonos en Toronto o Londres, o los grupos de haitianos en barrios de Montreal.

El mapa cultural de estas ciudades ha sido modificado por los ritmos y los sabores, los aromas y las creencias que los emigrantes de las islas llevan consigo en sus talegas culturales una vez que allí se agrupan. The Notting Hill Carnival en Londres, la festividad de Caribana en las calles de Toronto, los barrios Little Havana en Miami

o Washington Heights y Lozaida en Nueva York, son ejemplo de los alcances del rizoma caribeño, como dice el intelectual martiniqueño Édouard Glissant,¹ pues sin dudas es un deslazamiento reconocible y numeroso, además de peculiar.

Sin dudas diáspora ha sido un vocablo de moda en detrimento de su especificidad conceptual, de su claridad y del establecimiento de sus límites, lo cual exige superar su indefinición y establecer las características comunes del fenómeno, de modo que en él se sintetice la realidad que refiere.

Junto al término de diáspora se utilizan los de “exilio” y “emigración”, cuyo uso, igualmente difiere de la connotación que el tiempo histórico le agrega al uso, como al contenido y amplitud de los conceptos. Para los españoles, “exilio” es aquel de los republicanos obligados a abandonar la península tras la guerra civil, vinculado a la condición política del suceso, la guerra y el carácter obligatorio del desplazamiento. Para la intelectualidad española en América, fundamentalmente para los filósofos, su ausencia de España ha sido catalogada de exilio, o se han denominado igualmente transterrados. Adolfo Sánchez Vázquez difiere de José Gaos cuando este último minimiza el sentido obligado de la salida y habla de transtierro. Sánchez Vázquez prefiere utilizar el término de exilio para no borrar la causa política que los ha hecho estar fuera e incluso considera vivir en un exilio eterno□, pues siempre serán extraños, exiliados, tanto fuera, como de vuelta a España misma, así como su obra resulta ser más conocida en América Latina que en su país originario. María Zambrano se decía a sí misma ser “peregrina de España, de los olivos y las encinas”, y de igual modo se consideró exiliada por razones políticas, de una guerra fratricida.

En Cuba mientras tanto, durante la colonia, el abandono forzado se le conocía como deportación o destierro, no exilio, ni tampoco diáspora. Y esto sucedía por razones revolucionarias y de oposición al dominio español. Cayo Hueso, esa pequeña isla en la medianía de la isla de Cuba y la Florida, más cercana a La Habana que a Miami, sirvió de sitio de escape a los infidentes de España, a los criollos que se consideraban contrarios al poder colonial. Durante la república, a quienes enfrentaban la política de los gobiernos de turno o las dictaduras de Machado y Batista y se veían obligados a abandonar la isla, se les comenzó a denominar marchar al exilio como reconoce Ambrosio Fornet en sus repetidos análisis sobre el tema.² Tras el triunfo de la revolución en 1959 se invirtió el sentido del signo, cambió el contenido semántico del término, y si bien el exilio, el ponerse fuera de Cuba, formaba parte de una tradición revolucionaria, (desde Heredia, Varela, Martí, luego los revolucionarios cubanos en la primera mitad del veinte), se comenzó a utilizar para referir la avalancha migratoria, en

1 GLISSANT, Édouard. (2002), *Introducción a una poética de lo diverso*, Planeta, Barcelona.

2 FORNET, Ambrosio. *Narrar la nación. La Habana: Letras cubanas*, 2009.

lo fundamental a los Estados Unidos, de quienes no compartían los ideales y el acto de la revolución. Al inicio salieron los más afectados, luego los que salieron por circunstancias económicas, mezclándose exilio y emigración.³

Con ello queremos apuntar el estrecho vínculo que el uso de exilio posee con su carga ideológica, además del contenido concreto que el concepto toma en diferentes momentos históricos, como la falta de precisión de sus bordes, lo cual, a semejanza de la noción de diáspora, se hace impreciso para las ciencias sociales, las humanidades y el pensamiento.

Sin lugar a dudas, y siendo la diáspora caribeña un fenómeno actual, a los hombres de pensamiento le ha ocupado el tema. Este fenómeno, de mayor interés político, sociológico, antropológico, cultural e histórico, pasa a ser uno de los temas del pensamiento caribeño, directa o indirectamente. Una muestra es la obra de Edouard Glissant, George Lamming y Kamau Brathwaite, quienes han referido con hondura la realidad insular. El intelectual jamaicano Brathwaite dedicó su trabajo académico al estudio de un fenómeno recurrente: el proceso de conformación criolla del pueblo jamaicano resultante de población negra, asiática y otros orígenes en un proceso de acriollamiento peculiar y común para los pueblos jóvenes del Caribe insular. George Lamming ha reflexionado detenidamente en *Los placeres del exilio y Regreso*, regreso al hogar sobre el tema, y de igual modo el escritor y pensador Edouard Glissant, además de reflexionar sobre la antillanidad, el creole, etc., como su maestro Césaire, su tema constante ha sido la peculiaridad de los pueblos antillanos y su identidad.

Glissant nos advierte que la dispersión o el desplazamiento de caribeños a Norteamérica o Europa, debe distinguirse de fenómenos en apariencia semejantes. La conformación de los pueblos del Caribe, marcada por la acción violenta de exterminio de las comunidades originarias, el asentamiento de europeos y la entrada de africanos por medio de la trata, o de chinos e hindúes, hacen desigualar este pasado, de la diáspora en cuestión. La trata negra que distorsionó las economías africanas y enriqueció a los negreros españoles, franceses, ingleses, en contabilizado negocio de plantaciones y servicios en las Américas durante más de tres siglos, no podría ser considerado diáspora, dispersión, sino trasbordo, como señala Edouard Glissant.⁴ Estos pueblos no

3 Ambrosio Fornet dice que la carga semántica del vocablo ya no es la misma, se ha producido una inversión ideológica del signo al mismo tiempo que señala cómo en los últimos años, entre los cubanos residentes fuera de Cuba, fundamentalmente en el condado de Dade en la Florida, prefieren reconocerse como cubanos-americanos, más que como años antes, cubanos en el exilio según datos de una encuesta. Además, el estudioso reconoce que incluso la categoría de exilio, por las connotaciones políticas que ha tenido, no resulta hoy funcional, sobre todo para los estudios literarios, donde viene a la mano el de diáspora que ha utilizado en medio de polémicas argumentaciones que datan de los 90, de los dossier de *La gaceta, como de ulteriores reflexiones*. Ver: *Obra cit.*, pág. 259-265.

4 GLISSANT, Edouard. (1997), *El discurso antillano*. Monte Ávila Editores, Caracas, pp. 43-49.

continuaron colectivamente en las islas, en el sur de los Estados Unidos o Brasil sus técnicas de existencia o supervivencia, materiales o espirituales. El africano de la trata es un migrante desnudo, no es con mucho, como los desembarcados del Mayflower. De su procedencia solo quedan rastros, pulsiones, creencias inconexas, que marca una gran diferencia entre la diáspora judía y la trata de negros, así como entre esta los WASP o europeos residenciados en las Américas.

De este fenómeno que silenciara la historiografía occidental y que A. Césaire considera como fascista, surge un pueblo nuevo, surgen sociedades nuevas, el caribeño, el cubano transculturado que nace de ese ajiaco que se cuece en fogón del trópico, donde al caldo se añaden nuevos ingredientes, carnes y viandas que se unen sin dejar de ser ellas, pero tampoco siendo desde entonces las mismas. Hoy estos nuevos pueblos, estos sujetos de las islas se trasladan a megacentros de la globalización, a comunidades caribeñas que mantienen los nexos, la cultura y la memoria, para así convertirse en garantías económicas de las maltrechas economías insulares, con las cuales el vínculo seguirá siendo recurrente.

Una de las riquezas de la obra reflexiva radica en hurgar en las causas de este fenómeno. La diáspora caribeña tiene sus causas económicas, políticas y espirituales, también simbólicas. A partir del siglo XX, como consecuencia de la desestructuración económica insular heredada, la situación política regional y mundial, las apetencias geopolíticas del vecino del norte, las dos guerras mundiales, diferentes eventos climáticos, la decadencia de la industria azucarera, la agricultura isleña y del comercio insular, se hace inminente buscar otros sustentos. Las guerras de independencia de Cuba y Puerto Rico desde mediados del siglo XIX, la construcción del canal de Panamá, el boom azucarero cubano, bananero centroamericano, el desarrollo industrial del norte y los viejos vínculos con las metrópolis (vinculado con las raíces culturales aprendidas y la lengua), provocó un enorme desplazamiento de isleños y del Gran Caribe, entre la región misma y fuera de ella.

Los países del norte significaron el destino más estable a partir de la segunda mitad del siglo pasado. Generalmente los emigrantes del Caribe anglófono van a los EEUU a partir de los años 20 y a Inglaterra en los 50-60, mientras Canadá se abre a finales de los 60 y durante los años 70, todos con diversos centros fundamentales: Nueva York, Londres, Toronto, Montreal. Este desplazamiento provoca que la población afrocaribeña de algunas metrópolis occidentales como Nueva York supere al número de habitantes de algunas islas como Barbados, formando una comunidad diaspórica diferenciada, lo cual hace considerar al Caribe con una de las comunidades transnacionales más grandes del mundo en proporción al número de habitantes residentes en la región.

Según datos ofrecidos por Norman Girvan, en el periodo 1950 a 1989 del Caribe insular salieron 5.5 millones de habitantes. A finales de la década de 1980, Haití, Cuba, Jamaica y Puerto Rico tenían, respectivamente, casi un millón de connacionales con residencia en el extranjero. Al final de la década de 1980, el porcentaje de habitantes residentes en el extranjero fue de 40% para Jamaica y Guyana, 36% para Surinam, 23% para Puerto Rico, 25% para Trinidad y Tobago, 15% para Haití y 10% para Cuba.⁵

Entre las razones que llevan a la diáspora actual está el acumulado de la sistemática desposesión y dilución, el ocultamiento impuesto por el colono sobre las culturas y los valores que convergían en la conformación del pueblo nuevo, la identidad que aun se forja, invadida por la cultura global. La pulsión mimética, tan violenta como el látigo, supone el consentimiento del mimetizado y el goce, constituye el modelo, el ideal preferente. ¿Cuánto no nos ayuda a comprender este hecho Frantz Fanon quien vivió el trauma, la condición del antillano que volvía de Francia o del francés que atropellaba a sus connacionales en los tiempos de Robert, cuando las calles de Fort de France se colmaron de blancos racistas considerados dueños de la isla?

Las antiguas metrópolis y los grandes centros modernos continúan siendo lugar supremo donde todo se cumple y de donde todo lo bueno y nuevo llega, donde todo se da, para lo cual la pulsión mimetizadora favorece como doble conciencia, y llega en auxilio de la ambigüedad y la banalización que termina en el *boeing diario*, o la *guagua aérea* que cuenta Luís Rafael Sánchez. Cuando termina la esclavitud, muere la caña y se entra en crisis; el inconciente colectivo fragmentado por la historia y los hechos, lleva sin dudas al afrancesamiento del Caribe francófono, a la asimilación, (un hecho tácito en 1946) como acto último de la morbilidad, así como a los caribeños anglófonos e hispanos los lleva a los centros principales de la economía mundial. La resistencia y el cimarronaje pasan a otra fase.

La propia emergencia del tema ha conducido a una amplia discusión en el medio académico en los últimos tiempos. El aumento de este fenómeno social, el impacto de la globalización económica en los desplazamientos, su visibilidad a través de los medios de comunicación, en el discurso político, ha dado una dimensión disímil al propio uso del término que ha sido empleado de manera laxa. Varios autores se han sumado al estudio del tema en los últimos años, entre ellos, varios caribeños como Stuart Hall (1990)⁶ y varios otros como: J. Boyarin y D. Boyarin (2002);⁷ Butler,

5 GIRVAN, Norman. "Reinterpretar al Caribe". En: *Revista mexicana del Caribe*, Num. 7, 2000.

6 HALL, S. (1990), *Cultural Identity and Diaspora*, *Identity, Community, culture, difference*, J. Rutherford (ed.), London: Lawrence & Wishart.

7 BOYARIN, J. y BOYARIN, D. (2002), *Powers of Diaspora. Two Essays of Relevance of Jewish Culture*, Minnesota: University of Minnesota Press.

K. (2001)⁸; Cohen, R. (1993);⁹ J. Clifford (1994 y 1999);¹⁰ Paul Gilroy (1993);¹¹ W. Safran (1991);¹² Safran, W., (1991); .G. Sheffer (2003);¹³ K. Tölölyan (1991, 1996);¹⁴ N. Van Hear (1998),¹⁵ así como han aparecido publicaciones especializadas como la Revista *Diáspora*, entre otros.

Según la estudiosa venezolana Mireya Fernández, de este volumen de estudios, se podrían rescatar un conjunto de rasgos que ayudan a la definición del fenómeno de la diáspora como son:

- el desplazamiento de personas o de sus antepasados fuera de su lugar de origen;
- la conexión que mantienen con ese espacio, real o imaginado, cuya consecuencia directa es la idealización de esa tierra, de su gente y de su historia;
- la relación no exenta de conflicto que establecen con la sociedad receptora;
- su asentamiento en esos espacios por más de una generación;
- el nacimiento y consolidación de una conciencia de identidad en relación con el lugar de origen;
- los procesos de hibridación cultural que surgen del contacto entre las diferentes comunidades.¹⁶

8 BUTLER, K. (2001) *Defining Diaspora, Refining a Discourse*. Revista *Diáspora*. 10. 2001.

9 COHEN, R. (1993) *Notions of Diaspora: Classical, Modern and Global*. Comunicación presentada en el Seminario Emerging Trends and Major Issues in Migration and Ethnic Western Europe, Seminario Internacional organizado por la UNESCO-CRER, Radcliffe House, 5-8 noviembre, 1993.

10 CLIFFORD, J. (1994), *Diasporas, Cultural Antropology*, 9, (p. 3); Clifford, J. (1999): *Itinerarios transculturales*. Gedisa Editorial. Barcelona.

11 GILROY, P. (1993), *The Black Atlantic. Modernity and Double Consciousness*, Cambridge: Harvard University Press.

12 SAFRAN, W. (1991), *Diasporas in Modern Societies: Myth of Homeland and Return*, *Diaspora* 1 (1).

13 SHEFFER, G. (2003), *Diaspora Politics. At Home Abroad*, United Kingdom: Cambridge University Press.

14 TÖLÖLYAN, K. (1991), *The Nation-State and Its Others*: In Lieu of a Preface, *Diaspora*, 1, (1); (1996), *Rethinking Diaspora(s): Stateless Power in the Transnational Moment*, *Diaspora*, 5, (1).

15 VAN HEAR, N. (1998), *The mass exodus, dispersal, regrouping of migrant communities*, Seattle: University of Washington Press.

16 FERNÁNDEZ M., Mireya. ¿Diásporas caribeñas? En: *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, 2009, Vol. XV, No. 1 (ene-jun), pp. 283-300.

Entre los estudiosos del tema se sostienen diferentes perspectivas. Algunos como Robin Cohen (1993) afirma que para que una comunidad expatriada forme parte de una diáspora, además de su dispersión, esta deberá ser producto de un trauma colectivo, llámese miseria, sobrepoblamiento, guerra u otras calamidades. Otros como William Safran (1991:83-4) sostiene que tras las diásporas hay una historia de dispersión, mitos/memorias de la tierra natal, la creencia de que no son plenamente aceptados por el país que los recibe, deseo de regreso, apoyo sostenido a la tierra natal y una identidad colectiva definida en forma importante por esta relación. Así se debaten aspectos específicos de interés sociológico, antropológico y político.

A estos se suman los estudios culturales, la labor reflexiva de académicos caribeños dentro de universidades y centros europeos y norteamericanos en las últimas décadas, los estudios poscoloniales y subalternos, los estudios literarios, los cuales asumen con mayor anuencia el uso del concepto diáspora.¹⁷ El hecho de la □diáspora□ misma, sus nexos con la región, han sido estímulo para estudios sobre la identidad, la caribeñidad, la antillanidad, la creolité o creolization, el mestizaje, la hibridación, los cuales llegan hasta el debate epistemológico en torno al pensamiento de frontera y las condiciones para la producción de conocimientos, como se expresan en reflexiones generales de la mano de críticos contemporáneos como Gloria Anzaldúa, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres y otros. Estos pensadores tratan de restablecer los modos diversos, desde la diferencia colonial, desde los espacios de frontera, desde otros espacios de enunciación, las formas de producir conocimientos y ser reconocidos, más allá de la discriminación epistémica¹⁸, el “epistemicidio”¹⁹ al cual fueron sometidos los pueblos de la región. Otros autores latinoamericanos se suman a esfuerzos críticos como los que promueve la Asociación Caribeña de Filosofía, para proponer una ruptura en la geografía de la razón, y sumarse a esfuerzos continentales críticos como los de Aníbal Quijano y los debates generados en torno a la colonialidad del poder”, la propuesta

17 Una muestra de ello son los análisis de Ambrosio Fornet, quien ha polemizado en diferentes espacios y publicaciones sobre la resemantización de los términos exilio, emigración y la conveniencia en el uso del concepto diáspora para llevar a cabo los estudios literarios cubanos en la actualidad en su diálogo con la producción fuera de Cuba. Ver: Fornet, A. *Obra cit.*

18 El concepto dicriminación epistémica es frecuente en autores contemporáneos como Gayatri Spivak, Walter Mignolo, Gloria Anzaldúa y otros, al cuestionar los modelos hegemónicos instalados por la colonialidad.

19 Epistemicidio según Boaventura de Sousa Santos la instalación de la invisibilidad de validez y credibilidad de prácticas cognitivas de pueblos, comunidades y pensadores históricamente victimizados, explotados, oprimidos por el colonialismo y el capitalismo globales. Ver: B. de Sousa Santos. *Una epistemología del sur: la reinvencción del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI : CLACSO, 2009. p. 12 y ss.*

de una ecología de saberes de Boaventura de Souza Santos, así como las críticas al eurocentrismo de Enrique Dussel, entre otros pensadores críticos latinoamericanos.

La diáspora impone, al mismo tiempo una identidad nueva, más caribeña diría Lamming. Es la diáspora la que impone un sentimiento nuevo identitario. Si las comunidades de italianos en Nueva York hicieron de ellos □italianos□ y no sicilianos, piamonteses, u otro, como los españoles se configuraron en América como tales, para dejar de ser gallegos, catalanes, extremeños o asturianos, así, pese a la fragmentación cultural y lingüística (las más duraderas), la diáspora es condición para la similitud entre barbadenses, trinites y jamaicanos, como entre puertorriqueños, dominicanos y cubanos en el sur de la Florida, pese a los menoscabos de ideólogos patrioterose a la identidad que no escurre de las ideologías y sus falseamientos, de sus proyectos y sus timos.

Nota final.

Si bien el Caribe podría ser considerado una invención como concepto del siglo XX, es evidente que será reinterpretado y quizá transcendido en el siglo XXI, tal y como lo pensaran Martí, Hostos, Betances, o Norman Girvan y Gordon K. Lewis en los tiempos que corren. El Caribe del mañana no será exclusivamente una concepción anglófona o hispánica; y no estará atado exclusivamente a un espacio geográfico o a una definición. Será una comunidad que comparta intereses y estrategias económicas, sociales y políticas, con la inclusión de diferentes lenguas y expresiones culturales, que contará sin demérito con la diáspora o las comunidades caribeñas en otros espacios. Y sus intelectuales críticos, aquí o desde allá, irán conformando esa lectura, esa obra de pensamiento que tanto a ayudado a construir una representación más ajustada a las realidades que trascienden los simples hechos individuales y las viejas interpretaciones ajenas.

**COVID-19:
Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia**

*COVID-19:
Philosophical Challenges of a Pandemic World*

José Alvarado

Universidad del Zulia

Escuela de Filosofía

Maracaibo – Venezuela

josealvarado001@gmail.com

Resumen

En pleno siglo XXI, la actual crisis, producto del COVID-19, trastoca los cimientos de la comunidad global, trayendo consigo repercusiones políticas, sociales, económicas, laborales, psicológicas, entre otras. Su abordaje desde la filosofía es de vital importancia, ya que, más allá de los enfoques clínicos que pueden darse a la misma, la conexión de la filosofía con lo humano, con el deber ser y con el ser en sí del hombre, hace fundamental pensar y repensar la necesidad de filosofar en un mundo en pandemia y post-pandemia. Por ello, desde un enfoque hermenéutico-documental, se realizan algunas precisiones conceptuales que, desde la óptica de la filosofía, ayuden a dimensionar esta nueva crisis, poniendo en evidencia la fragilidad sobre la cual se ha erigido la vida y la civilización.

Palabras clave: COVID-19; crisis; vida; dignidad.

Abstract

In the XXst century, current crisis, product of the COVID-19, overturns the foundations of the global community, bringing political, social, economic, labor, and psychological repercussions, among others. Its approach from philosophy is of vital importance, since, beyond the clinical approaches that can realize it, the connection of philosophy with the human, with the duty to be and with the being itself of man, makes it is essential to think and rethink the need to philosophize in a pandemic and post-pandemic world. For this reason, from a hermeneutic-documentary approach, some conceptual clarifications are made that, from the perspective of philosophy, help to dimension this new crisis, highlighting the fragility on which life and civilization have developed.

Key Words: COVID-19; crisis; life; dignity.

Introducción.

Las reflexiones interdisciplinarias sobre el COVID-19¹ inundan los ámbitos académicos en la actualidad. En este espacio de reflexión, volvemos a la necesaria discusión de aproximar al ser humano con su entorno natural y hacerlo responsable de sus actos, ya que el impacto que la pandemia ha generado en nuestro tiempo, sigue siendo desconocido, pasando de los estados de alarma, a emergencias sanitarias en unos pocos meses. A la fecha de la escritura del artículo, las cifras oficiales proporcionadas por la Organización Mundial de la Salud (OMS)² indican los siguientes datos: 11.555.414 casos, de los cuales 4.484.238 permanecen activos, 7.071.176 se encuentran recuperados y 536.720 personas han fallecido. Situación

1 El acrónimo COVID-19 hace referencia a la enfermedad causada por el síndrome respiratorio agudo grave (SARS-CoV-2). Entre sus síntomas más comunes destacan la fiebre, la tos seca, el cansancio, mialgia, disnea y fatiga. En casos severos -una de cada cinco personas contagiadas presenta un cuadro clínico grave- puede presentarse neumonía, síndrome respiratorio agudo, sepsis y la muerte. La principal forma de transmisión es a través de la inhalación de gotículas respiratorias expelidas por otras personas portadoras del virus, lo que hace que sea una enfermedad de fácil propagación, hasta llevarla a ser catalogada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS). Cfr. ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. "Preguntas y respuestas sobre la enfermedad por coronavirus (COVID-19)". Disponible en: <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

2 Para información en tiempo real sobre el avance del COVID-19, puede consultarse los datos suministrados por: WORLD HEALTH ORGANIZATION. "Who Coronavirus Disease (COVID-19) Dashboard". Disponible en: <https://covid19.who.int/> / WORLD METER. "COVID-19. Coronavirus Pandemic". Disponible en: <https://www.worldometers.info/coronavirus/>

que lleva a la necesidad de pensar narrativas filosóficas pertinentes para afrontar los actuales momentos convulsos.

Desde sus orígenes, la filosofía se encuentra vinculada a las crisis humanas. Se presenta a sí misma como ruptura violenta y total con los patrones preconcebidos de la sociedad; es atención al hombre y a todo su ser complejo. Por estas razones, podemos afirmar que la actual crisis atañe a categorías filosóficas fundamentales: vida y muerte; es decir, replantea escenarios antagónicos, pero que son estrictamente humanos, que desde la aparición del pensamiento racional engloban una dialéctica, una lucha entre contrarios, que no puede subsistir sin la presencia del otro.

La pandemia, como cualquier crisis, lleva a la necesidad de replantear todo el escenario actual; obliga a establecer nuevas relaciones interdisciplinarias y transdisciplinarias y, desde luego, a destacar toda la fragilidad económica, política, social, ética sobre la cual se ha erigido la civilización humana. Empero, esta vulnerabilidad no sólo afecta la dimensión de lo político y social; la pandemia lleva a reflexionar más allá de la pretendida exactitud de las ciencias naturales y de las ciencias exactas. En este sentido, nos encontramos nuevamente de cara ante la vulnerabilidad humana, frente a cuestionamientos trascendentales e inaprehensibles, colocándonos ante situaciones límites que requieren de acción y de profunda reflexión teórica³.

El COVID-19 reanuda el debate en torno a quién vive o muere, el derecho a la vida de una persona sobre otra, los criterios racionales que deben utilizarse para la toma de decisiones, a la prioridad de atención, a la disponibilidad de recursos, así como a la priorización de material médico en medio de la escasez sanitaria que ha sacudido al mundo entero. Pero también pone de manifiestos dilemas filosóficos de mayor densidad teórica, son a saber, temas como el de la utilidad de la filosofía, la axiología, la justicia social, la reconfiguración del nuevo orden social, la crisis del capitalismo y del socialismo, las nuevas definiciones de la ciudadanía y el libre tránsito a nivel global, así como la apertura a las nuevas demandas de una sociedad globalizada e interconectada a través de la tecnología

Todos estos escenarios son evidentes y pueden verse a través de las noticias que llegan a nuestras manos, de las redes sociales, estadísticas, entre otros. En este sentido, la humanidad ha sido llevada a un confinamiento, a un quédate en casa, que no debe ser tomado a la ligera, sino que ha tenido una notable repercusión en el plano práctico (político, ético, social), pero también desde las reflexiones filosóficas, que ven en la pandemia dos perspectivas opuestas: En primer lugar, una oportunidad de despliegue mediático para generalizar el caos, las intervenciones militares, el cierre de

3 Cfr. SANTAMARÍA, Jaime. "COVID-19 y la filosofía: pensar en medio de la catástrofe". *Filosofía&co*. 17 de marzo de 2020. Disponible en <https://www.filco.es/COVID-19-y-filosofia-pensar-en-medio-catastrofe/>

fronteras y promover una serie de medidas económicas que favorecerían el avance del capitalismo, ya que, ingenuamente, se señala al COVID-19 como una conspiración capitalista, desechando las consideraciones evolutivas, científicas y clínicas que se han realizado con respecto al tema. En segundo lugar, quienes afirman que los gobiernos de izquierda ven la crisis una oportunidad para cercenar las libertades sociales e individuales, dando avance a la estatización y al control social.

No obstante, lo primordial es no perder de vista que nos encontramos en crisis y la misma promueve situaciones límites, como el pánico y la histeria colectiva, que pueden llevar a suprimir la moral, precipitando escenarios escatológicos, que inciten la barbarie, la violencia⁴ y la vuelta al estado natural hobbesiano⁵. Por ello, el actual momento de crisis debe ser tomado para reflexionar sobre temas trascendentales, de los cuales la filosofía ha hecho notable hincapié, en particular, valorar la importancia de la dignidad humana frente a la utilidad pragmática de la vida, el cuidado de sí y el cuidado del otro, como necesario en medio de este escenario conflictivo.

En atención a lo anterior, el ensayo se estructura de la siguiente manera: I. El COVID-19 ante la vida y dignidad. II. Las posturas teóricas en torno al COVID-19. III. Las reflexiones necesarias para un mundo post-pandemia.

I. COVID-19, vida y dignidad.

Las pandemias tienen una presencia notable en la historia de la humanidad⁶. Actualmente nos enfrentamos al COVID-19, enfermedad surgida a finales del año 2019, en Wuhan, provincia de Hubei, China, la cual ha generado un estado de emergencia sanitaria, cuya presencia se ha extendido a lo largo y ancho del mundo. Su aparición pone en entredicho las condiciones sociales y sanitarias en las que se desenvuelve la humanidad en pleno siglo XXI⁷.

El COVID-19 se constituye en una amenaza creciente para la vida humana y para su dignidad. La pandemia atenta contra el desplazamiento libre entre fronteras,

4 Ibidem.

5 Cfr. HOBBS, Thomas. *Leviatán*. Editorial Nacional, Madrid, 1979.

6 Podemos citar como ejemplos la peste negra o peste bubónica; la Gran peste Atlántica; la introducción de la viruela, el tifus, el sarampión, entre otras, por parte de los conquistadores a América, lo cual trajo consigo la muerte de miles de aborígenes; la “Gripe Española” en 1918; la gripe asiática; el cólera; la influenza aviar de alta patogenicidad, subtipo A/H5N1 (IAAP); la influenza pandémica A/H1N1; el VIH, entre otros.

7 RUANO, Macías. “Reacción de la sociedad civil y el tercer sector en el abordaje de las pandemias”. *Revista de Ciencias Sociales*. Vol. 26, N° 2, 2020.

al derecho al trabajo, la educación y recreación, la convivencia social, poniendo de manifiesto las debilidades existentes en los sistemas económicos, sociales, políticos de cada país. Expone a los más vulnerables: poblaciones periféricas, minorías raciales y étnicas, personas de la tercera edad, indigentes, privados de libertad, inmersos en condiciones de insalubridad y hacinamiento, por destacar algunos⁸. En síntesis, el COVID-19 deja al desnudo la crisis de la civilización y un profundo vacío a la hora de conceptualizar lo que significa una vida digna y auténticamente humana en el presente.

La categorización de una vida digna es de vital importancia a la hora de aproximarnos al análisis filosófico de la crisis actual. Vida es una categoría filosófica inseparable de otra, nos referimos a la dignidad humana. En este orden de ideas, hablar de dignidad es referirnos a vida digna, postulado teórico que ha cambiado con el paso de la historia de la filosofía. Definir cuáles son las condiciones materiales para que exista una vida digna, resulta un tema abstracto y controvertido, pero llevar a la práctica las condiciones materiales para que los más vulnerables tengan la oportunidad de vivir una dignamente, es mucho más difícil aún.

Aristóteles⁹ veía en la *polis* un ideal de convivencia política que podía conducir al hombre hacia la eudaimonía, a una vida plena y completa. *Zoon politikón*, el hombre nace para asociarse políticamente. Su naturaleza es la vida en comunidad; es en la polis, donde resalta las características que debe tener una vida buena; pero, para averiguar qué es la vida buena, señala el estagirita, debemos aproximarnos a aquellas actividades que definen nuestra propia existencia:

El vivir bien, con toda evidencia, es algo común a las plantas; más nosotros buscamos lo propio del hombre. Por tanto, es preciso dejar de lado la vida de nutrición y crecimiento. Vendría enseguida la vida sensitiva; pero es claro también que ella es común un al caballo, al buey y a cualquier animal. Resta, pues, la que puede llamarse vida activa de la parte racional del hombre¹⁰.

Con estas ideas, Aristóteles no afirma que los hombres pueden dejar atrás sus cualidades animales ni vegetativas, lo que aclara es que la vida humana no puede estar limitada a lo netamente biológico, requiere de su actividad racional, ya que nadie puede escoger vivir bien sin hacer uso de la razón; en este sentido, la vida buena, entendida en términos aristotélicos, será aquella determinada por la razón, no por los vicios o los excesos. La vida buena es el punto de equilibrio o cálculo inteligente entre

8 BACHELET, Michelle. “Los derechos humanos y el COVID-19”. Debate celebrado en la Junta asesora en materia de derechos humanos del Ministerio de Asuntos Exteriores de Finlandia. Intervención realizada el 12 de Mayo de 2020. Disponible en: <https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=25878&LangID=S>

9 ARISTÓTELES. La Política, Ediciones Universales, Bogotá, 2000.

10 ARISTÓTELES. Ética Nicomáquea. Ediciones Universales, Bogotá, 2000, pp. 16-17.

los excesos y los defectos¹¹. De aquí que se derive que la concepción de vida digna en Aristóteles responde a intereses políticos y sociales, como lo establece en la *Ética Nicomaquea* y en *La Política*, pero también al desarrollo y uso de la razón humana, para hacer de la vida en comunidad algo útil y noble.

No obstante, la definición de la vida buena no puede quedar anclada a los postulados aristotélicos, ya que la misma ha sido modificada a lo largo del tiempo. Immanuel Kant¹², en plena época Moderna, determinada por la expansión de la burguesía, la industrialización y el avance de la ciencia, reivindica el papel de una vida digna en su formalismo ético. En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, ofrece las diversas formulaciones del imperativo categórico¹³, en el cual se abordan los siguientes elementos: la moralidad como ley universal¹⁴, la humanidad como fin en sí misma¹⁵, y la autonomía de los individuos pertenecientes al reino de los fines¹⁶.

Las formulaciones del imperativo categórico apuntan a un mismo fin: tratar siempre a la humanidad como un fin, nunca como un medio. Según estas premisas, los seres humanos merecen un trato digno, que permita su desarrollo como individuos, ya que los mismos son fines en sí mismos, nunca medio a través del cual otros individuos pudiesen cosificarle. En este sentido, los seres racionales no tienen precio, tienen dignidad. Estas conjeturas llevan a afirmar que el resto de seres naturales pueden medirse en términos de su valor de uso: pueden tasarse, intercambiarse, darles dimensiones comerciales o materiales, mientras que la humanidad es merecedora del respeto, teniendo en sí un valor que no puede equipararse con nada.

Sin embargo, tanto Aristóteles como Kant están determinados por su contexto histórico. Están ceñidos a las circunstancias en las que llegan a considerar su momento histórico como la cúspide del desarrollo humano. En este sentido, a los ideales tradicionales de vida y dignidad deben incorporarse nuevas categorizaciones filosóficas que se aproximen a nuestro tiempo y a la comprensión del mismo.

11 Ibidem.

12 KANT, Immanuel. *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edición de Pedro M. Rosario Barbosa, San Juan, Puerto Rico, 2007.

13 Cfr. Ibid., p. 35. Para Kant, el imperativo categórico es uno sólo y nace de la autonomía de la razón, sin ser coaccionado por ninguna fuerza heterónoma: “Obra sólo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne ley universal”. A partir de este mandato se derivan el resto de formulaciones que podemos encontrar del imperativo categórico.

14 Ibidem.

15 Ibid., p. 42. “Obra de tal modo que uses a la humanidad, tanto en tu persona como en la persona de cualquier otro, siempre como un fin al mismo tiempo y nunca solamente como un medio”.

16 Ibid., p. 51. “Obra por máximas de un miembro legislador universal en un posible reino de los fines”.

Por ejemplo, Franz Hinkelammert¹⁷, promueve el rescate de la dignidad humana a través de la vuelta del sujeto reprimido; Hans Jonas¹⁸, plantea la reivindicación de lo auténticamente humano en relación a la responsabilidad que tenemos los unos con los otros; Víctor Martín Fiorino¹⁹, apuesta por una ética de la vida y de la convivencia política, capaz de guiarnos a una vida digna, a través de la interconexión de otras éticas con el sentido de la convivencia, mientras que Dussel²⁰ señala que, para el rescate de la vida digna para los pobres, víctimas y excluidos, debemos erigir una crítica a la vida buena de los poderosos.

El COVID-19 genera temor y sufrimiento en la población. Coloca a los más vulnerables en posiciones de riesgo, discriminación, marginación y exclusión. En tal sentido, puede forjar un efecto devastador, más allá de las muertes físicas que se han dado. Ante ello, se crea un sentimiento de ser prescindible o descartable. Esto sucede al afrontar la crisis sólo desde su dimensión médica, sin hacer adecuada evaluación de los aspectos sobre la dignidad y el trato humano.

- 17 . El sujeto necesita de otros para constituirse como humano, requiere de la interconexión de unos con otros. En este proceso se puede hacer frente a la exclusión y marginación promovida por la racionalidad hegemónica de la globalización: “Cuando hoy hablamos de sujeto reprimido y aplastado, hablamos del ser humano como sujeto de esta racionalidad que enfrenta a la irracionalidad de lo racionalizado. En esta perspectiva la liberación llega a ser la recuperación del ser humano como sujeto”. HINKELAMMERT, Franz. *El nihilismo al desnudo. Los tiempos de la globalización*. LOM Ediciones, Santiago, 2001, p. 248.
- 18 Al estilo kantiano, Jonas introduce un imperativo ético naturalista que trata de promover la permanencia de la vida en el planeta, a través de un accionar responsable con la vida y con la humanidad: “Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida auténticamente humana sobre la tierra”. JONAS, Hans. *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder, Barcelona, 1995, p. 40.
- 19 Para Fiorino, la ética tiene una gran trayectoria en el pensamiento crítico latinoamericano, lo cual le permite hacer una amplia lectura sobre la alteridad y sobre la política del reconocimiento, aspectos que son de vital importancia en nuestro tiempo. En tal sentido, es posible articular la ética de la convivencia con otras éticas como “la ética intercultural, la ética ecológica, la ética de la economía solidaria, la ética de una ciencia construida socialmente y de una tecnología al servicio de las personas, la ética educativa como expresión de apertura y diálogo y no como adoctrinamiento, la ética religiosa separada de todo fanatismo, la ética civil más allá de todo militarismo, la ética del género más allá de toda exclusión”. Con la finalidad de forjar “una ética de la convivencia, como eje central de la cultura y de la vida de los habitantes de América Latina”. MARTÍN FIORINO, Víctor. “La memoria política de un nuevo siglo. Relectura de los orígenes de la ética de la liberación en América Latina”. *Revista de Filosofía*. N° 70, 2012, p. 30.
- 20 Para lograr esto, debemos reconocer primeramente que “la vida requiere la crítica de todos los sistemas en los que se niega la corporalidad y dignidad del otro. Toda la crítica ética emerge del reconocimiento del sufrimiento ajeno. Sin embargo, este sufrimiento es siempre material y corporal. La condición de posibilidad de toda crítica es el reconocimiento de la dignidad del otro sujeto, el co-sujeto, pero desde la perspectiva de su ser, vista y experimentada sobre todo como seres humanos vivos”. DUSSEL, Enrique. *Hacia una filosofía política crítica*. Editorial Desclee de Brouwer, Bilbao, 2001, p. 28.

El COVID-19 ataca a los eslabones más débiles de una sociedad: a los pueblos indígenas, susceptibles a las enfermedades; a las minorías desfavorecidas; los migrantes, muchas veces varados en otros países tras los cierres de fronteras; las zonas rurales y campesinas, carentes de ingresos económicos, entre otros. La pandemia coarta el derecho a una vida digna, a la libertad de elección, replantea el derecho a la información y a la libertad de expresión, a la necesidad de garantizar condiciones mínimas para el resguardo de la vida de los más vulnerables y de los derechos humanos, como bienes fundamentales de la humanidad. En este sentido, se pone en evidencia las brechas sociales existentes, la desigualdad, la discriminación, el deterioro ecológico, que ha venido debilitando y fomentando una crisis de gran magnitud, que se ha agudizado tras la pandemia²¹.

En medio de la crisis, se deben promover valores como la igualdad, la solidaridad, la convivencia, la responsabilidad, que sean capaces de corregir las tergiversaciones producto de la globalización. La crisis maximiza las desigualdades sociales, el racismo, la xenofobia y la exclusión. La pandemia genera miedo, lo cual deriva en el caos social; no obstante, una sociedad bien orientada, en coordinación con el Estado, puede avanzar en busca de resultados exitosos en sus dinámicas políticas. Sin embargo, no hay que perder de vista que también se gesta un escenario propicio para la imposición de mayores controles sobre la población, la vigilancia y la restricción de las libertades

Por ello, se requiere evaluar las respuestas en materia social y humanitaria, ya que, además de suplir las necesidades clínicas y sanitarias, es imprescindible proveer de los elementos esenciales que hacen a la vida humana y digna. El Estado debe dirigir su atención a la población de riesgo, fomentando el bienestar y el trato digno que merecen como personas; en consecuencia, se necesita promover el ejercicio de los valores humanos, para llegar a un mundo sostenible y con perspectivas hacia el futuro.

En este sentido, la vida debe dejar de verse sólo como un constructo teórico abstracto, ya que es necesario encarar las demandas tangibles de nuestro tiempo. Es notorio que las diversas definiciones de la vida que ofrece la filosofía tienen en común ampliar el sentido de la vida más allá de sus dimensiones biológicas. Vida es el constante intento de procurar el buen vivir y la dignidad, de alcanzar un estado de completitud y saciedad biológica, psicológica y espiritual, tan necesario en este tiempo.

Vida es todo aquello cuanto el hombre hace y desarrolla desde el punto de vista político, ético, económico, estético, filosófico, teórico, entre otros; es decir, su vida se encuentra determinada por el desarrollo y avance cultural de su especie. Representa

21 BACHELET, Michelle. "Los derechos humanos y el COVID-19". Op. Cit.

y engloba todo su ser complejo. En consecuencia, la vida debe analizarse desde su complejidad.

Según Morin²², las posturas reduccionistas, que unifican y analizan por separado los fenómenos de la vida humana, han perdido el rumbo en sus interpretaciones sobre lo humano. Ello se evidencia en los análisis que las ciencias sociales han venido realizando, enfocándose en un reduccionismo y en el trato de las personas como sujetos de experimentación, donde se ha tratado de hacer predicciones de fenómenos en comunidades, bajo circunstancias determinadas y a ciertos niveles, para, a partir de esta realidad, encajar el modelo a grandes poblaciones de diversos grupos biosocioculturales sin tener resultados acertados. Las políticas públicas, medioambientales y educativas son ejemplo claro de esto, permeando negativamente diversos escenarios globales. Al querer negar la diversidad, se tornan excluyentes, xenofóbicas, intolerantes, patriarcales, entre otra serie de negatividades que constituyen el sistema político presente.

La vida, entendida en todas sus dimensiones (biológica, social, política, espiritual), es compleja, requiere de cuidado y de llegar a un consenso común que permita definir cuáles son esas condiciones que hace a la vida auténticamente digna. Sin embargo, hay que superar el paradigma de la simplicidad que ha venido marcando los escenarios científicos contemporáneos. La teoría de la simplicidad trata de colocar orden en el universo y en sus relaciones. La visión simplista falla, pues el hombre se encuentra inmerso en varias dimensiones a la vez: es un ser individual, pero también social, por lo que posee actividad en diversos niveles: es una entidad biológica, social, antropológica, cultural.

En este sentido, la simplicidad pretende fragmentarlo y estudiarlo a partir de sus partes más simples, promoviendo la sobre-especialización, para ubicar a cada investigador en su temática correspondiente. La complejidad viene a romper con éste paradigma y a suscitar una visión multi y transdisciplinar del conocimiento. Es una tendencia en contra de los saberes fragmentados y compartimentados de la ciencia y de la vida. Al respecto, señala Morin:

El hombre es un ser evidentemente biológico. Es, al mismo tiempo, un ser evidentemente cultural, meta biológico y que vive en un universo de lenguaje, de ideas y de conciencia. Pero a esas dos realidades, la realidad biológica y la realidad cultural, el paradigma de simplificación nos obliga ya sea a desunirlas, ya sea a reducir la más compleja a la menos compleja. Se estudia al hombre biológico en el departamento de biología, como un ser anatómico, fisiológico, etc., y vamos a estudiar al hombre cultural en los departamentos de ciencias

humanas y sociales. En fin es una ciencia que olvida que uno no existe sin el otro y a pesar de ello son tratados con términos y conceptos diferentes²³.

En consecuencia, se debe superar la reducción del razonamiento occidental a la hora de enfocar los problemas teóricos que lleva el conceptualizar la vida, ya que la misma responde a una compleja red de relaciones, donde se deben superar diversos enfoques compartimentados de la ciencia, procurando un pensamiento holístico, por tanto, más humano. En este sentido, se deja ver como una propuesta de acción que puede favorecer la comprensión de la vida en tanto y en cuanto aceptemos el hecho de la necesidad de la transdisciplinariedad para el abordaje de los diversos problemas actuales. Para Morin:

“La unificación técnico-económica del mundo que trajo el capitalismo agresivo en los años noventa ha generado una enorme paradoja que la emergencia del coronavirus ha hecho ahora visible para todos: esta interdependencia entre los países, en lugar de favorecer un real progreso en la conciencia y en la comprensión de los pueblos, ha desatado formas de egoísmo y de ultranacionalismo. El virus ha desenmascarado esta ausencia de una auténtica conciencia planetaria de la humanidad”²⁴.

El COVID-19 aumenta la vulnerabilidad y visibilidad de los problemas humanos, no sólo en materia de salud, sino a nivel social, económico, psicológico, histórico, antropológico, entre otros. Lleva a la negación de la alteridad, a la cosificación de los individuos, a tratar con extrañeza al semejante, a crear nuevos escenarios para la trata de personas, la represión y la marginación social. Latinoamérica es especialmente vulnerable a la hora de enfrentar la crisis, dado su amplia concentración de población indígena, entre ellos poblados que podrían desaparecer por complejo, extinguiendo toda una lengua, cultura y una tradición ancestral tras de sí. El poco o nulo acceso al sistema de salud de los indígenas, campesinos, privados de libertad, jubilados, entre otros, pone en alerta ante las funestas consecuencias que pueden desencadenarse. Estas consecuencias son reales, tangibles y prácticas, afectan directamente a los individuos, con especial énfasis en los grupos de riesgo antes mencionados.

Para Foscolo²⁵, la vida debe afrontarse como el criterio integrador y material de la vida práctica; es decir, reúne las dimensiones de la vida económica, política,

23 Ibid., p. 65.

24 MORIN, Edgar. “Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos”. Entrevista realizada por Nuccio Ordine, 2020. Disponible en: <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>

25 FÓSCOLO, Norma. “Una «Biopolítica» para Latinoamérica”. *Revista Confluencia*, Año 6, N° 13, 2013, p. 259.

social, así como las dimensiones teóricas y reflexivas como la estética, la ética, la metafísica. La vida es un criterio material, ya que no puede entenderse como abstracta o trascendental, sino que es un fenómeno universal, una forma de concebir la realidad en la que se desenvuelve el hombre, tomando sentido en su particularización, es decir, en el quehacer cultural, en las objetivaciones de lo humano: “la vida es un hecho empírico, no abstracto o trascendental, que estuviera fuera o más allá de la experiencia. Universal porque la vida es un fenómeno universal”.

En consecuencia, la vida es la realidad de lo humano; es un entramado complejo, difícil de definir sin un adecuado tratamiento filosófico:

La «vida humana» no tiene como referencia a un universal abstracto o a un concepto de vida o a una definición. Es la «vida humana» concreta, empírica, de cada ser humano. Es la vida que para vivirse necesita comer, beber, vestirse, leer, pintar, crear música, danzar, cumplir ritos y extasiarse en las experiencias estéticas y místicas. Vida humana plena, biológica, corporal, gozosa, cultural, que se cumple en los valores supremos de las culturas -pero, como hemos dicho, no se identifica con los valores, sino que los origina, los ordena en jerarquías, de distintas maneras, en cada cultura particular”.²⁶

Para Giorgio Agamben²⁷, el tratamiento de la vida deriva necesariamente en tratamientos políticos. Es la *nuda vida* donde se percibe la conexión existente entre la vida humana con el resto de la naturaleza; sin embargo, la filosofía y la política han desarrollado y ampliado sus horizontes hasta apropiarse del concepto de vida y llegar a configurar todo aquello que conocemos como vida hoy. La *nuda vida*, lleva a definir al ser humano como un cuerpo vivo, un elemento natural que se encuentra lleno de debilidades, finito y manipulable; sin embargo, el peligro de ello estriba en que al considerarse al hombre de tal manera, se puede desarticular de todo contexto jurídico y llevarse a experimentar con él, negar su dignidad y producir su aniquilamiento impunemente.

Agamben toma como ejemplo a Auschwitz, lugar donde la vida humana es cosificada, dominada, y destruida sin ningún tipo de reparo. El campo de concentración es la experiencia máxima de la *nuda vida*, la puesta en escena de una fuerza coercitiva soberana capaz de aplastar y suspender toda normativa jurídica y moral, constituyéndose un instrumento de opresión²⁸. Agamben afirma que “el campo de concentración es el espacio que se abre cuando el estado de excepción empieza a convertirse en regla”²⁹ y añade que “es el nuevo regulador oculto de la inscripción en

26 DUSSEL, Enrique. Hacia una filosofía política crítica. Bilbao, Desclee de Brouwer, 2001, p. 118.

27 AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Pre-Textos, Valencia, 2006.

28 AGAMBEN, Giorgio. Lo que queda de Auschwitz. Pre-Textos, 2002.

29 AGAMBEN, Giorgio. Homo sacer. El poder soberano y la nuda vida. Op. Cit. p. 188.

el orden (jurídico) –o, más bien, el signo de la imposibilidad del sistema de funcionar sin convertirse en una máquina letal³⁰.

En consecuencia, la *nuda vida* es producto de una maquinaria política que opera a la par de la soberanía de los Estados democráticos occidentales. Su fundamento se encuentra en la fuerza y la violencia que puede ser ejercida sobre la vida, lo cual genera una fragilización y precarización de las condiciones de vida, creando experiencias totalitarias en la actualidad. Por ello, el enfoque teórico y el accionar político que se tenga de la pandemia es clave para no repetir estos errores cometidos en la historia de la humanidad³¹.

Este modo de ver la vida lleva a Agamben a afirmar la necesidad de una forma de vida política, en tanto que nunca pueda darse como *nuda vida*: “Una vida que no puede separarse de su forma es una vida que, en su modo de vivir, se juega el vivir mismo y a la que, en su vivir, le va sobre todo su modo de vivir, es decir, modos, actos y procesos que no son simplemente hechos, sino siempre y sobre todo posibilidad³². Ahora bien, la vida humana no puede realizarse solamente en la convivencia, necesita sustentar su existencia en la felicidad y la dignidad, ya que el hombre es un ser con potencialidad para ello.

II. COVID-19: desafíos filosóficos.

El COVID-19 lleva a preguntar sobre el carácter de la vida y sobre sus diversas interpretaciones filosóficas, que deben, sin lugar a dudas, apuntar a la consolidación de la cultura humana, no como logro exclusivo de la civilización occidental, sino como un proceso que lleve a ampliar los horizontes de la humanidad, tendiendo hacia nuevas maneras de asumir la alteridad. Por ello, es necesario evaluar la noción de progreso social, sustentado en las bases teórico-conceptuales de Occidente, así como el camino cargado de errores que ha tenido a lo largo de su desarrollo, afectando la vida humana y natural.

La pandemia ha trastocado las condiciones sociales y materiales, dejando al descubierto las debilidades de los sistemas políticos y sanitarios en el que nos

30 Ibid., p. 196.

31 VALLS VOIX, Juan Evaristo. Giorgio Agamben: Política sin obra. Editorial Gedisa, Barcelona, 2018.

32 AGAMBEN, Giorgio. Medios sin fin. Pre-Textos, Valencia, 2001, p. 13.

desenvolvemos. Las respuestas a la crisis se han enfocado, prioritariamente, desde perspectivas sanitarias, como los cierres de frontera, prohibición de afluencias masivas, desinfección, aislamiento, uso de mascarillas, centralización estatal de las decisiones, entre otros³³. Sin embargo, existe un denso debate teórico de trasfondo sobre la dignidad de las personas, el derecho a la vida, el derecho a la muerte, la propiedad de las patentes médicas, la libre circulación entre fronteras, entre otros.

Para Agamben³⁴, las medidas que se han venido tomando en torno al COVID-19 han sido irracionales e injustificadas, potenciando el pánico y la histeria colectiva a través de los diversos medios de comunicación, que se esfuerzan por crear el caos y limitar el normal funcionamiento de la vida ciudadana. Nos encontramos en un estado de excepción, en medio de un dispositivo en el cual el derecho a la vida queda suspendido, empero, esto no es algo nuevo, se viene gestando desde los avances científicos y tecnológicos del pasado, que han creado el caldo de cultivo para ello, facilitando el control y la vigilancia de la sociedad. El estado de excepción ampara a los gobiernos democráticos, no obstante, fortalece las relaciones entre el derecho y la violencia, que enmascaran y mistifican los estados totalitarios, creando un estado de excepción permanente³⁵.

En este mismo orden de ideas, Agamben señala que la pandemia ha fomentado el estado de temor en las conciencias de los individuos, lo que se traduce en pretextos para manipular a favor las democracias de turno. En este sentido, el estado de excepción, ayuda a provocar comportamientos desproporcionados, donde se restringen las libertades de movilidad, suspensión de los servicios educativos en todos los niveles, de las manifestaciones públicas de cualquier naturaleza, las actividades culturales, recreativas, intercambios de conocimientos. Es cercenar el derecho a la vida pública, reduciendo la misma a una vigilancia activa y permanente sobre los individuos.³⁶

Esta problemática conduce al temor, que en los últimos años se ha venido extendiendo dentro de la conciencia individual, y que se potencia a través de la pandemia³⁷. La situación que se impulsa es la de reducir el contacto humano, coartar el derecho a la educación y dar inicio a un nuevo tiempo, donde la tecnología venga a restringir al máximo la convivencia humana. Es notorio que Agamben ve

33 MACÍAS RUANO, Antonio. "Reacción de la sociedad civil y el tercer sector en el abordaje de las pandemias". *Revista Venezolana de Gerencia*. Vol. 26, N° 2, 2020.

34 AGAMBEN, Giorgio. "L'invenzione di un'epidemia". *Una Voce*, 26 de febrero de 2020. Disponible en: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-l-invenzione-di-un-epidemia>

35 AGAMBEN, Giorgio. *Estado de Excepción: Homo Sacer II*. Editorial Pre-Textos, 2004.

36 AGAMBEN, Giorgio. "L'invenzione di un'epidemia". Op. Cit.

37 Ibídem.

con preocupación que la pandemia pueda llevar a la degeneración de las relaciones interpersonales, al desconocimiento del otro, a la negación de la alteridad, al fomento de la violencia y caer en un estado de excepción permanente. Esto nos conduce cada vez más a la *vida nuda*, al sacrificio de todas las condiciones normales de vida: relaciones laborales, amistades, afectos, prácticas religiosas, entre otras, a favor de la legitimación del Estado³⁸.

Agamben se enfoca en las reacciones de los hombres ante la pandemia, acusa al Estado de querer aprovechar la situación y manipularla para su propio beneficio. El peligro que encuentra inminente es el de cómo toda una sociedad puede sentirse presa del temor y suprimir toda normalidad en aras de defenderse del contagio. Ahora bien, la pandemia viene a demostrar la tesis de que las condiciones de vida social antes eran tales, que una crisis fue suficiente como para modificar todo el sistema de vida contemporáneo³⁹.

No obstante, Agamben pierde de vista que el estado de excepción se ha convertido en una necesidad palpable. La contención del COVID-19 sólo es efectiva través del confinamiento y demás medidas sanitarias tomadas. Es innegable que se presenta al desnudo todas las deficiencias que la civilización y el sistema mundo-moderno tiene consigo; sin embargo, no se puede negarse que nos encontramos en un estado de excepción biológica, que se ha extendido hasta dimensiones no conocidas.

En este punto, hemos encontrado en el avance tecnológico y comunicacional una coyuntura para difundir la cultura, mantener las relaciones interpersonales y conservar activas diversas actividades esenciales, como la educación, la investigación y el avance de la ciencia en medio de la crisis. En este sentido, la crisis producto del COVID-19, debe verse como una oportunidad para el desarrollo tecnológico y el avance de nuevas dimensiones en materia comunicativa⁴⁰. No se trata de perdernos en la idea de que la tecnología vendrá a sustituir todo tipo de interacción humana, por el contrario, insta a buscar nuevas formas y medios de comunicación alternos, para acortar distancias, en medio de caos imperante.

No puede reducirse el análisis de la pandemia en términos de conspiraciones capitalistas-burguesas ni socialistas-comunistas. El COVID-19 tiene claras connotaciones biológicas, que han dejado al descubierto las debilidades de ambos sistemas. Sin embargo, es necesario recalcar la importancia de la técnica y la tecnología

38 AGAMBEN, Giorgio. Riflessioni sulla peste. Una Voce, 27 de marzo de 2020. Disponible en: <https://www.quodlibet.it/giorgio-agamben-riflessioni-sulla-peste>

39 Ibídem.

40 JEAN-LUCK, Nancy. "Excepción Viral". 28 de febrero de 2020 Disponible en: <https://ficciondelarazon.org/2020/02/28/jean-luc-nancy-excepcion-viral/>

en el desarrollo de los nuevos procesos de transformación que está sufriendo la sociedad actual. Transformación que viene a darse de forma ineludible, pero que no puede pasar por alto crear nuevos marcos de convivencia inclusivos, de respeto y de tolerancia.

La dupla socialismo-capitalismo puede reinventarse y mutar, trayendo nuevas formas de exclusión y marginación en medio de su eterno debate teórico-práctico. Hannah Arendt ve ambos sistemas como *gemelos con un mismo sombrero*, no existiendo diferencias en su praxis política, sino que su desarrollo genera la estatización y el control de las libertades⁴¹.

Es notorio que el surgimiento del COVID-19 es una oportunidad manifiesta para el avance de las ideologías. Por un lado, tenemos los partidarios de una sociedad más justa e inclusiva, que postulan la interconexión del hombre con la naturaleza, aprender a convivir con ella y entrar en un proceso continuo de diálogo de saberes entre culturas, religiones y sistemas políticos. No obstante, por otro lado, tenemos la imposición totalitaria de las ideas, el avance de la globalización hegemónica a través del capitalismo, así como la estatización del socialismo, lo cual hace que el debate sobre la pandemia sea altamente complejo.

Empero, no se puede entender la pandemia sólo como una conspiración global, donde intervienen únicamente factores políticos y económicos. Si bien la economía y la política juegan un papel determinante, el virus no se manifiesta a través de las ideologías, sino a través de patologías y sintomatologías médicas reales y palpables, generando muertes y el cambio en la forma de vida de millones⁴². El debate acerca del COVID-19 no puede limitarse a una lucha de ideologías. Existen numerosas perspectivas que evalúan otros aspectos determinantes al respecto, por ejemplo, el rol del Estado en medio de la pandemia, la acción psicológica y social necesaria para afrontar la crisis, el impacto cultural que tiene el confinamiento, la agudización de la vigilancia, el control, el ejercicio del poder y del biopoder, el cambio en las relaciones de grupo, el crecimiento tecnológico en la era de pandemia, entre otros. Sin embargo, pensar el COVID-19, también es pensar en la muerte, en quién muere, cómo muere y por qué lo hace. Los últimos meses del año 2020, se han reducido a evaluar las cifras de muertes que se han dado producto de la pandemia y cómo ha impactado significativamente en nuestro tiempo⁴³.

41 ARENDT, Hannah .Crisis de la República. Editorial Trotta. Madrid, 2015.

42 SANTAMARÍA, Jaime. “COVID-19 y la filosofía: pensar en medio de la catástrofe”. Op. Cit.

43 GONZÁLEZ AROCHA, Jorge. “Filosofía y muerte social en tiempos de COVID-19”. *Revista de Investigación Filosófica y Teoría Social*, 2(4), 2020.

Pese a que el número de decesos es considerable, más allá de ello debe darse una invitación a la reflexión sobre la finitud de la vida humana, sobre la muerte. Al igual que la vida, la muerte ocupa parte de la reflexión filosófica y de la existencia auténticamente humana. La muerte es el modo de ser propio del ser humano, es el ahora de la vida del hombre, la cual debe aceptarse libremente y en plena conciencia (de su finitud y su temporalidad dentro de la vida)⁴⁴. La muerte es constitutiva de la propia vida, marca un término en un periodo en el que se extingue una racionalidad y, así como se aspira una vida digna, el tratamiento médico, el acompañamiento ante el COVID-19 y la muerte que ha generado esta pandemia, también debe abordarse con el mayor respeto y dignidad posible. Por este motivo, es necesario afrontar, desde la filosofía, la vida y la muerte, procurando la dignidad de las personas, no como discursividad teórica, sino a través de un pensamiento que vea y sienta al hombre real, palpable y fenoménico. En este sentido, es dar un nuevo giro, un cambio de paradigma, que permita superar las limitaciones de la ignorancia, la exclusión, encarando las nuevas demandas de una era post-pandemia.

III. Necesidades filosóficas post-pandemia.

En la actualidad, el paradigma antropocéntrico de la Modernidad se ha cuestionando. El dominio del hombre sobre el resto de la naturaleza ha entrado en debate. En este sentido, la filosofía debe perfilarse como un saber orientado a promover y desarrollar una tendencia equilibrada, donde se analice la relacionalidad existente entre la vida y la dignidad. En tal sentido, el actual momento de crisis es una oportunidad para el debate teórico, para el diálogo de la filosofía con diversas disciplinas científicas, donde sea capaz de brindar un elemento ético, metafísico y existencial a las dificultades del mundo actual.

Producto del COVID-19, el problema de la dignidad humana y de la vida aparece como una preocupación permanente. Escenarios actuales, hacen que surja la necesidad de preguntarnos: qué es la vida y qué constituye la vida digna. Las negaciones sobre lo humano, lo no humano (animales y entorno ecológico) y sobre poblaciones periféricas

44 Para Heidegger, la muerte está referida a la propia vida, no puede concebirse a través de otros y la reacción que siempre genera es la de la angustia ante el sentimiento de encontrarnos frente a la nada. En tal sentido, afirma el autor: "El morir debe asumirlo cada Dasein por sí mismo. La muerte en la medida que ella "es", es por esencia cada vez la mía. Es decir, ella significa una peculiar posibilidad de ser, en la que está en juego simplemente el ser que es, en cada caso, propio del Dasein. En el morir se echa de ver que la muerte se constituye ontológicamente por medio del ser-cada-vez-más-mío y de la existencia". HEIDEGGER, Martín. *El Ser y el Tiempo*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1998, p. 261.

enteras, hace que reconozcamos las carencias existenciales de nuestro tiempo. En tal sentido, diversos autores actuales señalan la importancia de reflexionar sobre temas trascendentales, pero necesarios, para la comprensión de lo humano. Xavier Vila-Coia⁴⁵ afirma que se debe promover el debate referido a la propia muerte, el derecho a la integridad y la dignidad del cuerpo sin vida y a la clonación y, aunque en nuestros escenarios actuales se presenten como utópicos jurídicamente, su discusión debe ser afrontada. Por su parte, Fóscolo⁴⁶ encuentra inevitable asumir los problemas de la propiedad de las células madres, embriones, semen, propiedad de los órganos y disposiciones sobre los muertos vivos; así como, también evaluar el problema de los recursos naturales, patentes médicas y los problemas de tipo poblacional, como el tráfico de personas, las condiciones de trabajo y la amplitud problemática de la guerra y sus consecuencias.

Sin duda alguna, todos estos escenarios apuntan a la de construcción de una nueva vida post-pandemia. Por esta razón, la filosofía requiere tener un carácter totalizador y universalizador, que proporcione fundamentos teóricos que garanticen la dignidad de la persona. No obstante, no puede perderse de vista que en el actual escenario, también se reivindica la visión utilitarista de la vida, donde se pretende delimitar las responsabilidades de nuestros actos.

Sin embargo, más allá del utilitarismo imperante en el presente, debemos conducirnos responsablemente, como un mandato universal que rija nuestra permanencia en la tierra. El enfoque ético de Jonas parte de la aceptación del hombre como el único ser con responsabilidad dentro de la tierra, que puede escoger consciente y libremente entre varias alternativas, teniendo en consideración el resultado de sus acciones puede afectar a todo su entorno, siendo la responsabilidad una exigencia moral que es producida en el hombre que es libre para decidir. Dichas premisas son notablemente importantes para fundar una conducta ética post-pandemia, ya que todo lo que hacemos, por muy mínimo que sea, puede afectar significativamente al otro; por lo cual, es necesario construir y consolidar un mundo habitable para un sujeto auténticamente humano, que respete las interrelaciones con toda la vida a su alrededor⁴⁷.

Sin embargo, para lograr esto se requiere tomar decisiones racionales, pero con un componente ético claro. Las diversas ramas del conocimiento científico y humanístico deben enfocarse en el rescate de la dignidad de la vida, pero no sólo

45 VILA-COIA, Xavier. *Biotecnología, bioética, tanatoética, tanatoestética, nuevos derechos humanos y constitución*. La Pinga Ediciones, Madrid, 2006.

46 FÓSCOLO, Norma. "Una «Biopolítica» para Latinoamérica". Op. Cit.

47 JONAS, Hans. *El principio de responsabilidad: ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Op. Cit.

la humana, sino de la de todos los seres vivos. Una ética de la vida que lleve a la interconexión de todos los seres naturales y racionales, procurando el bien común, más allá de la utilidad pragmática que pueda buscarse.

Tanto individuos, organizaciones o Estados, deben actuar responsable y racionalmente, pero ello implica tener respeto por la organización de la vida, por los recursos naturales, así como por la diversidad de pensamiento que llenan la existencia humana. Se pretende entonces buscar el bienestar, la vida buena y digna, no la utilidad ni la cosificación de la misma. El COVID-19, pone la normalidad de la vida en entredicho. Conceptos, como el de bienestar, necesidad, normalidad, utilidad, deben ser redefinidos.

La filosofía permite elaborar juicios sobre la vida digna, aceptando que la misma es un hecho *a priori*, pero que sólo el hombre, a través de su capacidad racional, puede llevar a materializarla. En consecuencia, nos encontramos en presencia de una ontología social, es decir, en una forma de concebir la vida de tal manera que adquiera dimensiones éticas, al permitir la valorización de la calidad de la vida, entendida como algo que debe dejar de ser difuso y reflexivo, para llegar a concretarse.

En atención a lo anterior, la crisis debe plantear estrategias de acción, que permitan desarrollar herramientas y capacidades para el nuevo posicionamiento de la vida en la era post-pandemia. Es urgente reflexionar, pensar y repensarnos a través de las subjetividades, de las particularidades de los individuos concretos y materiales. No como un discurso teórico, sino como un accionar desde la filosofía que se oriente a penetrar los espacios educativos, organizacionales, productivos y conflictivos.

En este sentido, la filosofía permite pensar la pandemia y la post-pandemia y creer que un nuevo modelo de civilización y de vida puede ser alcanzado, más allá de la agotada disputa entre gobiernos de izquierda y derecha. Es en la praxis colectiva, en el accionar social, que podemos pensar al otro a través de nosotros mismos.

Consideraciones finales.

La filosofía se encuentra vinculada a la crisis. No es un saber nuevo, es antiguo y ha estado siempre en articulación con el resto de disciplinas humanísticas y científicas, pero en este momento histórico brinda la oportunidad de explorar la crisis desde dentro, manifestar las debilidades existentes en la construcción de nuestra civilización y señalar los medios necesarios para que podamos reinventarnos y reposicionarnos con respecto a las necesidades actuales. Es un momento clave para darle a la filosofía un papel relevante, en medio del quiebre de los sistemas y del espacio público como

solíamos conocerle; es una ocasión propicia para adentrarnos en el reflexionar sobre los temas fundamentales de la filosofía, volver al análisis minucioso de los conceptos primigenios del pensamiento, a la comprensión del ser y de la complejidad humana.

El hombre es un ser complejo, que aunque muchas veces ha querido ser simplificado y explicado de maneras netamente utilitaristas, mecanicistas o biológicas, en la actualidad vemos roto este paradigma. La vida debe ser entendida más allá del paradigma antropocéntrico de la Modernidad, pero también más allá de un enfoque netamente biológico. La vida es compleja, dinámica, cambiante, determinada por los eventos culturales, científicos, estéticos, religiosos, por todo el ser en sí del hombre; por esta razón, la dupla conceptual hombre-vida, incluyendo la muerte como parte esencial de la vida, debe repensarse, buscando alcanzar una vida que sea digna, a través de un actuar responsable.

El COVID-19 pone de manifiesto la crisis que existe en las relaciones del hombre consigo mismo, con sus congéneres, con el mundo natural, y con las definiciones de calidad de vida, buen vivir, muerte digna, que se han manejado en la actualidad. Una vida realmente digna y humana es la que reconoce en el hombre sus elementos humanizadores, reconoce su racionalidad y le permite distinguirse a sí mismo y a los otros como semejantes, pero la nueva racionalidad que reclaman los escenarios post-pandemia, están orientados a la construcción de una humanidad más en concordancia con la vida tecnológica, sin que eso sea impedimento de que se sigan fomentando el cuidado de sí, del otro, de la naturaleza y de la amplia red de interrelaciones a los que se encuentra unido el hombre.

Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social

Interactions Between Philosophical Reflection and Educational Possibilities Allowed by the New Social Communication Technologies

Brenda Mónica Portillo-Vásquez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9962-0151>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – Colombia

Brenda.portillo@uniminuto.edu

Divinia María Ramírez-Rodríguez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4090-5755>

Universidad de la Guajira – Villanueva – Colombia

dmariaramirez@uniguajira.edu.co

Sileny Estella Cujia-Berrio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1262-9776>

Universidad de la Guajira – Colombia

scujiab@uniguajira.edu.co

Loreley Mejia-González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-7553-4483>

Universidad de la Guajira - Colombia

lpmejia@uniguajira.edu.co

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo analizar las interacciones que se establecen entre la reflexión filosófica y la aplicación de las nuevas tecnologías

de la comunicación social al evento educativo. La educación que excluye la reflexión ética, política y metafísica entrena operarios de máquinas en lugar de formar seres que se humanizan mutuamente al expresar solidaridad y compasión. En consecuencia, se insiste en la importancia de las reflexiones filosóficas en el hecho educativo como herramientas que favorecen relaciones que hacen del individuo un ser crítico, coordinado con otros, en procura de habitar mundos más cónsonos con la condición de dignidad inherente a la vida. Se trata de una exploración diacrónica de carácter bibliográfico desde el enfoque racionalista-deductivo.

Palabras clave: Reflexión filosófica; nuevas tecnologías de la comunicación; hecho educativo; vida digna.

Abstract

The objective of this research work is to analyze the interactions established between philosophical reflection and the application of new technologies of social communication to the educational event. Education that excludes ethical, political and metaphysical reflection trains machine operators instead of forming beings who humanize each other by expressing solidarity and compassion. Consequently, the importance of philosophical reflections on the educational fact is emphasized as tools that favor relationships that make the individual a critical being, coordinated with others, seeking to inhabit worlds more in harmony with the inherent dignity of life. It is a diachronic exploration of a bibliographic nature from the rationalist-deductive approach.

Keywords: Philosophical Reflection; New Communication Technologies; Educational Fact; Dignified Life.

Introducción

Debido a los sucesos políticos y económicos acontecidos en la Modernidad, la estructura social cambió radicalmente. La sociedad, determinada principalmente por comunidades rurales campesinas, se convirtió paulatinamente en una sociedad citadina; sustentada en la producción industrial y el comercio. En un tiempo relativamente corto, el número de individuos dentro de las ciudades aumentó considerablemente. Aunado a esto, la explosión demográfica originó que, por primera vez, los recursos

naturales no suplieran la demanda de alimentos. Junto a esto, el uso de las tecnologías ha sido un factor determinante en la estructuración de la sociedad industrial. Las herramientas originadas por una ciencia positivista, acompañan las transformaciones sociales. En consecuencia, la relación entre los individuos se ve seriamente afectada por el empleo de las nuevas tecnologías, incluyendo las aplicadas a la comunicación.

De comunicaciones personales, caracterizadas por el “cara a cara” se ha pasado paulatinamente a relaciones donde la presencia física del alternante no es necesaria, mediando entre los dialogantes “el medio”. En tal sentido, el medio de comunicación, se ha convertido en un nuevo integrante de la comunicación social; con consecuencias y características propias en el sistema.

La educación como medio de producción, reproducción y transformación social, también ha experimentado múltiples cambios en la Modernidad. Sobre la educación se ejerce las exigencias de una población cada vez mayor en número de individuos, con derechos a obtener una educación que les permita enfrentar la vida de una forma productiva y ética. Por otro lado, la implantación de las tecnologías de la comunicación social en la educación, tiene el compromiso que los cambios acaecidos sean cónsonos con la dignidad humana. Mas, la responsabilidad que esto sea así, no depende de la “máquina de comunicación”, sino de los individuos que emplean las tecnologías.

Sabemos que la educación en el Estado democrático se perfila como el medio idóneo para hacer consciente al hombre de sus propias carencias. La educación se presenta como la herramienta indispensable para lograr valorar al otro como elemento indispensable para mi formación como ser humano. Es decir, a través de la educación se pueden inculcar los valores necesarios que permitan la apertura hacia el encuentro con la alteridad. La educación necesaria no sólo informa sobre las características del mundo físico, sobre los fenómenos psíquicos del hombre como individuo en sociedad; es una educación que destaca la urgente integración con la alteridad como medio de transformación para concretar prácticas políticas emancipadoras.

La educación debe valorar en su justa medida a la ciencia, a la racionalidad y al hombre como ser-en-conjunto, como existente para la integración, orientado al bienestar común. Es aquí donde todo el esfuerzo académico hacia la libertad e integración deben lograr más espacio social que las ideologías políticas presentes en la Modernidad, que se empeñan por alcanzar la verdad absoluta, en el espacio egoísta de la cofradía del partido.

Ahora bien, en los escenarios educativos que permiten las tecnologías aplicadas a la comunicación; repetimos: el contenido además de informar sobre la física del mundo, tiene el compromiso humano de interrogar los modos de vida, los lugares que los seres humanos habitamos en conjunto. Aquí, el estudio de la filosofía adquiere

preeminencia; al ser la predilecta disciplina que permite interrogar las razones que los seres humanos ofrecen en su vida en común. También, la filosofía como haber implícito a toda actividad humana, se sirve de las nuevas tecnologías comunicativas con el propósito de servir a los proyectos de convivencia. Con respecto a la relación entre educación y convivencia escribe acertadamente Víctor Martín:

Una acción educativa fundada en la responsabilidad ética puede hacer de la Universidad un lugar especial para promover el paso de una sociedad del conocimiento, fundada en el poder, el dominio y la eficacia, a una sociedad del saber, que oriente el conocimiento y la eficacia hacia el desarrollo de estrategias de inclusión, comprensión y equilibrio. De este modo el saber orienta la convivencia como régimen propio de la vida de las sociedades: Convivencia Intercultural, interétnica, interreligiosa y entre ideologías diferentes, para una sociedad plural y democrática. En medio de una realidad conflictiva, siempre es posible impulsar una educación centrada en los valores del respeto, la prudencia, la justicia, la fortaleza y la templanza, para la construcción de una trama valorativa común que, sin reducirse a la supervivencia o a la coexistencia en cuanto niveles mínimos de socialidad, permita la convivencia en la diversidad. (Martín Fiorino, 2007: 46).

En tal sentido, educar se convierte en el acto predilecto que provoca civilidad. Se trata de manejar para el beneficio general los asuntos comunes; procura la vida en común derogando la conflictividad como modo de solventar los problemas, a favor de la toma en cuenta de los valores que el otro aporta.

Las organizaciones en las que los seres humanos articulan su actuación para realizar tales valores y metas pueden construir un diseño inteligente que les permita realizar los bienes humanos comunes a través de las mediaciones del conocimiento, la política, la. Tales bienes comunes abracan todos los equilibrios necesarios para la vida, desde la ecología hasta la intercultura, pasando por el acceso a los bienes mínimos, a la educación, a la salud y al respeto de los derechos humanos. Tales bienes comunes se articulan, a través de la ciudadanía social y la práctica de la solidaridad, en “el mosaico del bien común”, que puede ser abordado en la educación en su doble dimensión de derecho para todos y respeto al contenido concreto para cada uno. (Martín Fiorino, 2007: 46).

Consecuentemente, es nuestro propósito demostrar que el estudio de la filosofía, dentro de las posibilidades educativas que permiten la comunicación, se presenta a modo de herramienta que desestructura una tecnología que puede presentarse a modo de facilidad en el entrenamiento humano. Seguidamente, afirmamos que los modos contemporáneos de comunicación permiten abrir el aula para el acceso al hecho educativo con el empleo de la tecnología. Mas, es preciso saber que el medio debe facilitar la interrogación que todo ser humano en conjunto debe hacer de los modos de vida que se comparte; y aquí la filosofía es oportuna. Demostramos que no se trata

de reñir la tecnología con los actos humanos de libertad; estamos convencidos que la filosofía se presenta como contención de toda alienación en procura de la libertad como haber irreducible humano. Es preciso hacer de la educación un acto hacia y para la libertad, y no hacer de la escuela un centro de adiestramiento. Por lo cual, junto a Almendra, Vilma afirmamos que:

El sometimiento ideológico también es esencial en las escuelas y espacios de formación para el sistema, pues ¿qué nos enseñan?, las competitividades, ser mejor para superar al otro, ser más para estar por encima del otro, hacer más para ganar más dinero, tener más para controlar a los demás —qué decíamos ayer aquí—, ¿quiénes tienen la autoridad en el saber y quiénes solo son objeto de estudio? ¿Quiénes sí tienen arte y quiénes artesanía? ¿Quiénes sí tienen conocimientos y quiénes saberes populares? ¿Cómo nos enseñan y afinan dicotomías absurdas para segmentarnos? En todos los ámbitos de este sistema, siempre van a querer moldearte para que seas fanático de las mercancías y quieras ser el mejor capitalista. Entonces, el sometimiento ideológico captura nuestro imaginario por todos los medios y con todas las formas, para que no podamos reconocernos en la máscara que nos impone el sistema y no intentemos romperla. (Almendra, 2017:8).

Metodología

Las nuevas tecnologías de la comunicación social permiten promover los estudios filosóficos desde espacios educativos no convencionales. Estas reflexiones al servirse de la virtualidad pueden dinamizar, enriquecer los eventos educativos al confluir en el espacio digital intereses y visiones diversas. Mas, junto a Dussel y Almendra se suscribe que las oportunidades digitales lejos están de significar progreso por sí mismo. Se necesita visión crítica de los eventos educativos efectuados, con la finalidad de que el hecho sirva a los procesos de emancipación contemporáneos necesarios.

Es así que desde las apreciaciones de García Aretio, Guariglia y Kaplun Gabriel, se aboga por una educación que sirviéndose de los recursos que las tecnologías de la comunicación ofrecen, promueva la formación de profesionales capaces de aglutinar las posibilidades sociales para cristalizar la libertad como expresión específicamente humana. Se trata de un estudio bibliográfico, diacrónico, desde el enfoque investigativo racionalista-deductivo.

Desarrollo

Educar para la libertad

De una sociedad compuesta por un gran número de analfabetas, donde la educación que se transmite es meramente educación para el trabajo, impartida por los practicantes a su aprendiz de forma directa; donde la educación humanística y científica es sólo para la élite social; en la actualidad el aprendizaje está llamado a ser democrático y plural. Por lo cual, el sistema educativo está obligado a ser capaz de permitir que el mayor número de personas posean la oportunidad de una educación que les permite enfrentar todos los aspectos de la vida de manera eficaz; siendo la educación ética, uno de los aspectos más importantes a inculcar.

Sin una adecuada educación ética, la sociedad corre el peligro de estar constituida únicamente por tecnólogos operadores de máquinas que, en la búsqueda de mayores niveles de producción sostenidos en el tiempo, merman significativamente los recursos naturales. De igual manera, una educación meramente tecnológica deshumaniza las relaciones sociales, desarticulando al hombre de su historia y de la comunidad. “Los sistemas educativos, se afirma, pueden ser tanto espacio para aprender explícitamente geografía o medicina como para aprender implícitamente a obedecer a la autoridad constituida, a aceptar a “la ciencia” como infalible o a concebir a los conflictos como indeseables”.(Kaplun, 2001:5). Por lo antes expuesto, la importancia de la educación a distancia reside en su poder para adaptarse y funcionar de manera adecuada a las exigencias sociales.

Quizás la principal fortaleza de la educación a distancia es poseer la capacidad de democratizar la educación. Sopesando los contenidos y diseñando estrategias convenientes de formación, la educación a distancia puede lograr que cualquier persona que posee el interés y la disposición, y los medios tecnológicos mínimos requeridos, pueda educarse de manera óptima; haciéndolo capaz de enfrentar las diversas circunstancias vitales.

Esto, indudablemente, no sólo es la principal oportunidad de los estudios a distancia, es el principal reto. Pues, ejercida la educación de forma inadecuada, generará los inconvenientes propios de diseminar información sobre un mayor número de individuos sin la posibilidad de generar conocimientos. Modelará personas que se creen educadas pero carentes de saber que la vida es siempre un hecho compartido; que al conjunto humano le es posible, pertinente e ineludible interrogar las formas de vida en procura de sociedades más plurales, más solidarias y compasivas: más humanas y humanizantes.

Con respecto a la posibilidad de democratizar la educación, la educación a distancia, permite que individuos que debido a su condición sociocultural están imposibilitadas a seguir un régimen de estudio presencial, tengan la posibilidad de acceder a la educación. Personas adultas, sostén de familia, con responsabilidades laborales, que en otras condiciones les sería imposible continuar la educación; a través de la educación a distancia, pueden continuar estudios.

Generalmente esta población posee dos intereses principales al buscar la educación a distancia; por un lado, adquirir habilidades y destrezas que les permitan ejercer su trabajo de forma más eficiente, lo cual generaría ascendencia remunerativa y social. Por otro lado, la motivación hacia la educación a distancia responde a la necesidad de satisfacer inquietudes intelectuales; expandir el horizonte de conocimientos al tener la oportunidad de aprender, de acceder a lo desconocido hasta entonces. (Gracia Arieto, 2001).

De la misma manera, la educación a distancia permite que individuos que están en edad y en condiciones de seguir estudios presenciales en condiciones tradicionales, pero la situación espacial y temporal las aleja de los centros de enseñanza, tengan la oportunidad de acceder a la educación. Niños y adolescentes que se ven impedidos para realizar estudios formales presenciales pueden, a través de los estudios a distancia, acceder a una formación adecuada, la cual permitiría que estos no pierdan las oportunidades laborales que ameritan cualificación para ejercerlos. De la misma manera, al ser competente su aprendizaje los individuos pueden poseer un nivel intelectual que les permita convertirse en individuos críticos.

El aspecto democratizador de la educación a distancia, permite conformar individuos conscientes y consecuentes con su situación; capaces de ser ciudadanos activos y examinadores de las condiciones de vida compartida, capaces de coordinarse y ejercer cambios sociales sustanciales en beneficio propio. Justamente, este es el lugar que debe ocupar la filosofía junto al resto de las disciplinas humanas: hacer del hombre una entidad coordinada con la realidad y los otros.

La relación que establece la filosofía en la educación a distancia posee una dimensión doble. Por un lado se sirve de las tecnologías comunicativas con la finalidad de difundir sus saberes, facilitado contenidos, interactividad, comunicación entre formandos y formados. Pero, por otro lado, la información recibida sirve como herramienta que hace preguntar las formas en la cuales se habita el mundo. A su vez, en una nueva dimensión facilitada por la tecnología, las interrogaciones que los individuos realizan se comparten en el espacio virtual. Compartir que se hace enfrentar, confortar, medir, sopesar y evaluar los saberes. Y esto más allá de ser posibilidades está ocurriendo hoy de manera activa en todas las luchas humanas emancipadoras.

Las discusiones e interpretaciones que emancipan racialmente, en los estudios y actividad de género, en la crítica religiosa, en la ética del consumo, se sirven hoy de las nuevas tecnologías de la comunicación. Se comparten interpretaciones, se discuten, se desglosan; y, importante, se concretan praxis liberadoras. Aquí, la filosofía sirve como cuerpo conceptual que procura el respecto a la diversidad en las discusiones.

Por esto, el aspecto democratizador de la educación a distancia no debe confundirse con una mera distribución de la información; pues, esta por sí misma no genera conocimientos ni garantiza la formación de individuos críticos y libres. Para la formación de individuos conscientes, críticos y libres, la educación debe ir mucho más allá de la distribución masiva de información; debe caracterizarse por la eficiencia en la capacidad de dar herramientas para la formación y asimilación de conocimientos útiles. Por lo cual, insistimos en la necesidad de la racionalización ética de la educación.

Un aspecto relevante de la educación a distancia es que permite que los individuos sean formados sin la necesidad explícita de asistir a reuniones periódicas en aulas de clases, lo cual hace posible que disminuya considerablemente la masificación estudiantil. La masificación indudablemente, reduce la calidad educativa, atenta contra la educación en sí misma; no sólo por el aumento en los gastos del Estado para capacitar salones que jamás van a estar acorde a las necesidades, sino porque disminuye la calidad en el proceso formativo de los individuos.

En los últimos años, las instituciones de educación superior han venido enfrentando una creciente demanda matricular por parte de una población estudiantil de enorme diversidad social y cultural y de características dinámicas propias de un contexto cada vez más complejo y turbulento. Es un hecho reconocido la imposibilidad de estas instituciones de dar una respuesta efectiva a través del sistema tradicional de educación; debido a ello, cada vez más instituciones educativas han ido planteándose la necesidad de realizar una apertura matricular a través de la modalidad de la educación a distancia. (Pereira, 2001:1).

Hasta ahora, hemos analizado el aspecto democratizador de la educación tan nombrado por los defensores de la educación a distancia; más no hemos mencionado un aspecto fundamental de la educación contemporánea, y es impacto del empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación social en la educación. Esto, se refiere a que el mero uso de las nuevas tecnologías en la comunicación en el proceso educativo no indica que la educación se adapta de manera adecuada a las características sociales y las exigencias generadas por estas características.

Democratización de la educación

La relación entre educador y estudiante presente en la educación preindustrial, donde el educador era asumido como el “dador de luz” al estudiante a oscuras, debe dar paso a una relación más cónsona con las realidades actuales. Indudablemente, los estudios a distancia y el uso de las tecnologías de la comunicación ejercen una presión tal dentro del sistema educativo que conlleva a cambios estructurales considerables.

En la educación a distancia el estudiante conlleva en sí mayor exigencia de responsabilidad y capacidad de auto-crítica -por supuesto estas características son básicas en el sistema presencial-; en cuanto, no sólo es responsable de su educación, se transfigura en partícipe activo de la misma. El educador, mucho más allá de transmitir información, posee el compromiso de ser garante de la educación del alumno. El educador está llamado en la educación a distancia a dirigir de manera adecuada los esfuerzos hechos por el alumno. Y lo adecuado en este caso por supuesto está determinado por los objetivos y metas planteadas en el sistema; adecuando los objetivos y las metas a la realidad social existente.

Transformar el proceso de educación implica adaptar la educación a las características sociales actuales, haciendo que un mayor número de personas tengan la oportunidad de acceder a un sistema educativo de calidad y robustez, que capacite a los individuos en el ámbito laboral, cultural y moral. Aquí, la filosofía cobra importancia al servir las reflexiones que los seres humanos hacemos de las situaciones de vida que se construyen y habitan. La política y la ética se presentan a modo de reflexiones y saberes que merecen la practicidad de las condiciones de vida.

El impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación social aplicadas a la educación, arrojan varios aspectos a considerar. En un extremo del sistema tenemos a los docentes, los cuales tienen la obligación de hacer al sistema tan eficiente que tenga la capacidad de moldearse a la realidad, con la finalidad de dar herramientas a los alumnos, que les permita discernir su realidad. Permitir que la información sea de fácil acceso, conducir el trabajo del alumnado para obtener las metas planteadas. Hacer saber que las condiciones de vida injustas pueden ser subvertidas, modificadas por formas de vida habitables al ser mucho más justas, cónsonas con la condición de dignidad implícita en la vida. A saber:

Un docente de enseñanza a distancia debe saber qué es aprender –conocimiento también exigido a los profesores presenciales- y qué es hacerlo a distancia; cuáles son los modelos y teorías; cuáles las dificultades destacadas y los motivos que empujan al adulto a iniciar estos estudios, y finalmente, cuáles son las razones de los bajos rendimientos y de los abandonos. (García Arieto, 2001:5,6).

La eficiencia de la aplicación de las tecnologías de la comunicación a la educación a distancia es determinada por la capacidad que posee para generar conocimientos útiles para la sociedad; esto está más allá de la simple disseminación de información y del empleo eficiente de las tecnologías de la comunicación. Reside en la capacidad de modelar individuos pensantes, altamente críticos. Conocer que la erudición per sé no genera conocimientos; es la construcción de saberes empleados en mejorar las condiciones de vida, la capacidad que hace de la educación un haber útil.

Como mediadores en el sistema educativo empleando las tecnologías de la comunicación, se encuentran los medios tecnológicos, los cuales poseen como principal característica el estar en permanente cambio¹. Las modificaciones que experimentan los medios de comunicación electrónicos han permitido que un mayor número de personas accedan a gran cantidad de información en tiempo corto. Para el empleo sólo se solicita por parte de los individuos poseer ciertas y básicas destrezas en el manejo de las máquinas de comunicación y una terminal conectada remotamente a una base de datos.

Las redes de comunicación electrónicas no sólo permiten el flujo de información del docente hacia el alumnado; sino, a su vez, retroalimentación en el sistema. El alumno está en comunicación y retroalimenta con el docente; de la misma manera le es posible intercambiar ideas e información con condiscípulos en similares condiciones. Es posible la creación de ambientes de trabajo, campos universitarios, chat, fórum; diversas modalidades en el intercambio de información.

En otro extremo del sistema educativo a distancia empleando las diversas tecnologías de la información está la población a educar, los alumnos. El alumnado, posee características propias de la sociedad contemporánea: inmersos en una explosión demográfica sin precedentes en la historia humana, donde los recursos y las oportunidades de trabajo son escasos, personas que viven en cordones de miseria sin oportunidad de acceder a condiciones mínimas de vida digna.

La educación, empleando las nuevas tecnologías de la comunicación, tiene como principal compromiso no permitir que la educación a distancia sea una educación restringida para cierto sector de la población que pueda acceder a los medios tecnológicos y cancelar los costos de matriculación. Democratizar la educación no significa que el material de estudio llegue a un mayor número de personas, ni siquiera está relacionado con el nivel de retroalimentación del sistema educativo y la comunicación horizontal entre educandos; está determinada por la democratización en la generación de conocimientos útiles para la vida. Aquí, la noción democrática se

1 Cuido de decir evolución pues el cambio no lleva implícito la noción de progreso; pues, los cambios sólo introducen nuevas capacidades de comunicación.

aleja considerablemente del estar capacitado o no para realizar una tarea, se relaciona con la capacidad de emplear la racionalidad como herramienta que permite, junto a otros, hacerse cargo de las urgencias compartidas.

Se suele creer erróneamente que el empleo de las nuevas tecnologías de la comunicación social aplicadas a la educación, conllevan necesariamente al bienestar social. Esta sesgada visión carece de la adecuada apreciación de la situación. Por lo cual, más allá de hablar sobre meros aportes del empleo de las tecnologías de la comunicación social aplicadas a la educación, lo fundamental es analizar el proceso educativo de una manera holística; considerando todas las variables, riesgos, oportunidades y desafíos, con la finalidad de obtener resultados beneficiosos para la sociedad. Las nuevas tecnologías de la comunicación son sólo herramientas, utensilios, y como tal los beneficios o errores que originan su implementación depende siempre de los que los seres humanos nos hacemos.

La aplicación de la tecnología sin reflexión ética conduce a la implementación de prácticas distintas de las usadas anteriormente; pero, siempre susceptibles de reproducir condiciones de vida injustas. En consecuencia, en esta aparente nueva era tecnológica se solicita con urgencia ética y política como reflexiones pertinentes que pueden modificar condiciones de vida injustas en justas al ser más equitativas. Por esto, se insiste en la filosofía no tanto como un cuerpo de conocimiento a difundir a través de las herramientas tecnológicas disponibles hoy; sí como un meta-saber que evalúa los haberes educativos, reflexiona sobre el hecho educativo con la finalidad de capacitar humanamente a la sociedad.

Maravillados por la rapidez e ilusoria cercanía que da el empleo de la tecnología, se puede correr el error de implementarlas sin considerar las variables adecuadas. Así, el empleo de la tecnología perpetuaría los errores dentro del sistema educativo dando la sensación de avances logrados. Repetimos, es responsabilidad de los docentes y los educandos los alcances logrados por el empleo de las tecnologías de la comunicación social en la educación a distancia; siempre y cuando se favorezca la educación como evento que además de informar sobre la naturaleza física del mundo, eduque en ética. Esto es haber propio de las reflexiones filosóficas.

Consideraciones finales

La educación remite a fortalecer junto a otros el ejercicio de pensar la realidad con el fin de expresar libertad irrumpiendo contra toda estructura hegemónica de poder. Es aquí donde se solicita educación, no como capacidad para entrenar compradores

y consumidores, seres unidimensionales; sí, como alentadora para pensar la realidad habitada junto a quienes la vivimos.

La educación es un medio fundamental para que se cree una cultura de respeto a la dignidad humana, ya que la mayoría de los valores se forman tanto en la familia como en las instituciones escolares, las cuales dan pauta para cambiar actitudes y voluntades y así lograr una mejor convivencia entre los hombres en sociedad. En casa o en el colegio, en cualquiera de los casos, todos educamos o somos educados; educar es un quehacer cotidiano de todas las sociedades. Ante esta situación, el papel del pedagogo es apoyar a la sociedad civil en la garantía de credibilidad de las instituciones educativas, las cuales deben urgentemente de cambiar sus funciones sociales para con la constitución de los ciudadanos, convirtiéndose en espacios democráticos. (Guariglia 2001:57).

Nos hacemos conscientes que nos educamos junto y por otros; por lo cual, el insurgir contra las estructuras hegemónicas solicita aproximarnos en actitud dialógica y formativa. Eso se logra al ejercer el derecho a pensar la existencia y poner en común la propia voz con la de los otros. En la creación del espacio común las tecnologías educativas aplicadas a la educación pueden ser de gran utilidad; sin presumir que el uso tecnológico per se es sinónimo de progreso y bienestar.

Esta advertencia trata sobre saber que junto a otros hacemos cultura en la medida que nos formamos como seres críticos. De igual manera, el otro también es un ser crítico porque se enfrenta con mis pensamientos, sensaciones, deseos e inquietudes. Descubrimos que la voz se parece o se contradice en la medida que cada experiencia vivida es particular. Sabiendo que todo lo específico tiene derecho a ser, como derecho a ser tiene todo ser humano, todo ser que encarna vida.

Desde el derecho a la vida digna que contiene toda existencia; nos reconocemos como la única especie en la cual recae la responsabilidad de administrar las condiciones que reproducen la vida. La vida humana remite a la administración de las condiciones de vida, para que las mismas se den de manera cónsona con la dignidad. “La vida está bajo su responsabilidad. Es lo propio y exclusivo del *modo de realidad* de la vida humana: *tenerse bajo su propia responsabilidad*. Es el único viviente autorresponsable. Por ello es la única vida que se vive éticamente.” (Dussel, 1998:138). Por tal, educar es humanizar en la medida que los individuos somos capaces de concebir la solidaridad y la compasión como haberes irreductibles para permitir condiciones de vida dignas.

Los seres humanos nos descubrimos humanos en la medida que nos reconocemos derechos; en la medida que conocemos que estos derechos se sustentan en la dignidad implícita a la vida. Aquí la educación adquiere preeminencia como reflexión que humaniza. Seguidamente, las tecnologías educativas facilitan, modulan, presentan las reflexiones humanas; siempre y cuando estas tengan como preocupación los modos de

vida. En consecuencia, la filosofía se presenta como haber irreductible en la educación que humaniza. Los espacios educativos que permiten hoy las nuevas tecnologías de la comunicación favorecen la reflexión filosófica en una sociedad que se adapta de manera funcional a las urgencias que las circunstancias imponen.

Referencias Bibliográficas

ALMENDRA, Vilma, (2017), “Tejer Resistencias y Autonomías es un Imperativo para Caminar Nuestra Paz Desafiando la Guerra Global”, En *Pensamiento Crítico, Cosmovisiones y Epistemologías Otras*, para enfrentar la guerra capitalista y construir autonomía, México, Cátedra Interinstitucional Universidad de Guadalajara, CIESAS.

DUSSEL, E, (1998), *Ética de la Liberación, en la edad de la globalización y de la exclusión*, España, Editorial Trotta.

GARCÍAARETIO, L, (2001), *Educación a distancia, de la teoría a la práctica*, Barcelona, Ariel Educación.

GUARIGLIA, O, (2001), *Una Ética para el Siglo XXI*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

KAPLÚN, Gabriel, (2001), *El Currículum Oculto de las Nuevas Tecnologías*, Ciencias de la Comunicación-Universidad de la República, Febrero-Abril, Uruguay, Universidad de la República.

MARTÍN FIORINO, Víctor, (2007), *Revista Educación en Valores*, Universidad de Carabobo, Venezuela, Julio_Diciembre 2007 Vol. 2 N° 8.

PEREIRA, Luz María, (2001), *Estudio Comparado de la Educación Superior a Distancia en Iberoamérica. Iniciación de los estudios a distancia*, www.galeon.com/pcazau/artdid_luz1.htm Consultado en junio de 2020.

Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar. Análisis de los manuales chilenos

Eurocentric Representations of the Conquerors and Colonized in School History. Analysis of Chilean Textbooks

Humberto Andrés Álvarez Sepúlveda

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

Universidad Católica de la Santísima Concepción

Concepción - Chile

humalvarezsep@gmail.com

Resumen

En este artículo se analizan las representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados presentes en los manuales que cuentan con unidades temáticas referidas a los procesos de conquista de América y de Chile (1492-1598). Con este propósito, se utiliza un enfoque metodológico que combina el análisis hermenéutico y la perspectiva de la literacidad crítica para analizar los textos e imágenes de cuatro libros escolares de las editoriales Zig-Zag, Santillana y SM. Se concluye que los manuales utilizan, fundamentalmente, el paradigma eurocéntrico para destacar la relevancia histórica de las expediciones europeas y marginar o atenuar la participación de los conquistados, en especial de los pueblos originarios y de las mujeres no blancas.

Palabras clave: Historia chilena; Eurocentrismo; Conquistados; Texto escolar; Representación discursiva.

Abstract

This article analyzes the Eurocentric representations of the conquerors and colonized present in the manuals that have thematic units referring to the processes of conquest of America and Chile (1492-1598). For this purpose, a methodological approach that combines hermeneutic analysis and the perspective of critical literacy is used to analyze the texts and images of four school books from the Zig-Zag, Santillana and SM publishers. It is concluded that the manuals use, fundamentally, the Eurocentric paradigm to highlight the historical relevance of the European expeditions and to marginalize or attenuate the participation of the conquered, especially the native peoples and non-white women.

Keywords: Chilean history; Eurocentrism; Conquered; School text; Discursive representation

Introducción

La colonización europea en América, iniciada desde la llegada de Cristóbal Colón, fue un hito fundacional en la conformación del capitalismo mundial porque en los últimos 500 años ha configurado un sistema de poder global sustentado en la supremacía del “centro occidental” sobre la “periferia no occidental”. Como señala Quijano¹, este modelo se ha traducido en un eje común llamado colonialidad de poder, donde la idea de “raza” se forjó como un criterio universal de clasificación y jerarquización social que ha naturalizado las asimetrías provenientes de la relación de dominación establecida entre conquistadores y conquistados.

Esta colonialidad de poder instaurada en el continente ha tenido una importante impronta en la historia escolar chilena, ya que consagró al eurocentrismo como prácticamente el único modelo de conocimiento histórico legítimo que se imparte en las instituciones educativas del país. Esta narrativa, siguiendo a Álvarez, se caracteriza por basarse en un prejuicio cognitivo y cultural que supone la existencia de experiencias históricas lineales movidas por esquemas culturales fijos provistos por la historia europea, que considera a las sociedades externas como formaciones incompletas e incivilizadas². Por su naturaleza excluyente, el discurso histórico

1 QUIJANO, Anibal, *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.

2 ÁLVAREZ, Humberto, “El uso del debate en la Educación en Derechos Humanos. Problemas, desafíos y potencialidades”, *Mendive*, Vol. 18, Núm. 2, 2020, pp. 219-234.

eurocéntrico tiende a relevar el rol de los colonizadores europeos como Cristóbal Colón, Hernán Cortés y Pedro de Valdivia, y a marginar o atenuar la actuación de los conquistados, especialmente de los pueblos originarios y de las mujeres no blancas.

No obstante, y a pesar del incontrarrestable predominio del eurocentrismo en la historia enseñada, los estudios del grupo Modernidad/colonialidad, como los de Quijano³, Walsh⁴ y Mignolo⁵, y los recientes trabajos de Tiapa⁶ y Mejía⁷ han contribuido a reforzar la necesidad de resignificar el rol de los grupos colonizados en la historia; sin embargo, su presencia en el curriculum nacional continúa siendo escasa y poco relevante.

Esta situación se evidencia fundamentalmente en el discurso pedagógico contenido en los manuales escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entregados por el MINEDUC (Ministerio de Educación, Chile), ya que siguen construyéndose desde la perspectiva eurocéntrica. Así, y debido a su uso extendido en los colegios públicos y particulares subvencionados del país, los textos escolares de historia cumplen una función primordial desde la postura gubernamental porque se han convertido en los principales portadores de las verdades históricas oficiales, que tienen como propósito potenciar la consolidación de la identidad nacional y difundir los conocimientos eurocéntricos que los estudiantes deben aprender.

En la educación actual, Pagès, Villalón y Zamorano⁸ afirman que el paradigma eurocéntrico, que busca formar al alumnado según los valores y tradiciones socio-civilizatorias dominantes del pensamiento occidental, se encuentra completamente descontextualizado para promover el pensamiento histórico en el alumnado, ya que no es capaz de responder a los profundos cambios culturales, políticos y económicos que han acontecido en la escena nacional, como el creciente arribo de estudiantes extranjeros al país y la mayor connotación social de las demandas históricas del pueblo mapuche. En esta línea, resulta indispensable que los profesores de la disciplina incorporen la perspectiva intercultural en la enseñanza de la historia chilena con el

3 QUIJANO, Aníbal, op. cit.

4 WALSH, Catherine, "Interculturalidad, colonialidad y educación", *Revista Educación y Pedagogía*, Núm. 48, 2007, pp. 25-35.

5 MIGNOLO, Walter, *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*, Ediciones del Signo, Buenos Aires, 2010.

6 TIAPA, Francisco, "Eurocentrismo, imágenes de la diferencia y espacios sociales de conocimiento en las fronteras de la Modernidad", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Vol. 25, Núm. 89, 2020, pp. 38-54.

7 MEJÍA, Julio, "Los fantasmas de la colonialidad en el mundo moderno contemporáneo", *Investigaciones Sociales*, Vol. 22, Núm. 42, 2020, pp. 171-180.

8 PAGÉS, Joan, VILLALÓN, Gabriel y ZAMORANO, Alicia, "Enseñanza de la historia y diversidad étnica: los casos chileno y español", *Educação & Realidade*, Vol. 42, Núm. 1, 2017, pp. 161-182.

fin de poner en relieve el rol histórico de la otredad —representada principalmente en las figuras del indígena y de la mujer no blanca—, y la necesidad de proyectar nuevas interpretaciones que cuestionen el paradigma historiográfico tradicional.

Para contribuir a este propósito, se analizan las representaciones eurocéntricas de los conquistadores y conquistados presentes en los libros de texto que tratan la ocupación y colonización de América y de Chile (1492-1598), ya que no existen estudios que aborden esta cuestión en el periodo señalado. A partir de este análisis, se busca examinar, en perspectiva histórica, la idea del “descubrimiento” de América, el conflictivo encuentro entre españoles e indígenas, el tratamiento atribuido a los pueblos originarios y a las mujeres que participaron en la conquista, y la emergencia de nuevas perspectivas historiográficas que critican la supremacía del eurocentrismo en la historia escolar. Para tal objetivo, se analiza el discurso escrito e iconográfico de cuatro manuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales publicados entre los años 2012 y 2016 por las editoriales Zig-Zag, Santillana y SM.

Repensando el paradigma eurocéntrico en la historia: tensiones y nuevas voces

La hegemonía del paradigma eurocéntrico en la historia escolar se ha forjado tradicionalmente con la aparición y consolidación de los estados liberales durante los últimos dos siglos. En el caso chileno, desde el origen de la educación pública a mediados del siglo XIX, la historia enseñada en las instituciones escolares ha servido para afianzar la identidad nacional y difundir conocimientos eurocéntricos en la formación del alumnado. Uno de los principales preceptos o axiomas propositivos que la escuela ha transmitido por generaciones es aquel que sostiene que Cristóbal Colón fue el “descubridor” de América, pues su llegada a la isla Guanahaní (actual Bahamas) el día 12 de octubre de 1492 es todo un hito fundacional en la historia del continente.

Del “descubrimiento” de América deriva el eurocentrismo que anula o mitiga la posibilidad de reconocimiento de los conquistados como sujetos históricos. Bajo esta óptica, como señala Álvarez, las naciones bárbaras y las etnias originarias, a diferencia de los pueblos europeos que funcionan como portadores históricos de la razón universal, carecen de soberanía y de autonomía, ya que todavía no han logrado ser un Estado moderno⁹.

Este eurocentrismo se fundamenta en la triple dimensión de la colonialidad (del poder, del saber y del ser) propuesta por el grupo Modernidad/colonialidad. Primeramente, y tal como se señaló, la colonialidad de poder estableció un sistema

9 ÁLVAREZ, Humberto, op. cit.

de clasificación racial, social y económica en el continente a partir de la llegada de Colón¹⁰. Por su parte, la colonialidad del saber sostiene que la racionalidad tecnocientífica es un factor determinante en la expansión europea porque convirtió al eurocentrismo desde el siglo XVIII, como señala Walsh¹¹, en el único paradigma de conocimiento válido que se produce y enseña en las universidades y escuelas de América Latina. Por último, la colonialidad del ser, según Santos y Meneses¹², conlleva la idea de superioridad de los modos de vida occidental, pues el “ser” instaurado por los europeos y sus descendientes criollos en América otorga un sentido onto-histórico a la existencia humana, marginando, de esta forma, a los pueblos colonizados, sobre todo indígenas y afro-descendientes, por considerarlos como un obstáculo para la cristianización y el posterior proceso de modernización.

A partir de esta triple colonialidad, se forja la paulatina construcción de una memoria colectiva que busca homologar todos los saberes, los lenguajes y los imaginarios de las sociedades pasadas y presentes en una gran narrativa universal basada en el eurocentrismo. Esta forma de pensamiento sentó las bases de diferenciaciones o dualidades que operan sobre la realidad, tales como las categorías racional/irracional, tradicional/moderno y occidental/no occidental¹³; y, a su vez, justifica la idea del evolucionismo lineal según el cual el punto de partida de los grupos humanos es el llamado “estado de naturaleza”, que se va superando mediante un proceso civilizatorio que debe culminar, necesariamente, con la conformación de sociedades europeas modernas. Esta concepción del mundo dio lugar a que las culturas no europeas fueran concebidas como próximas al “estado de naturaleza”, es decir, primitivas, arcaicas o premodernas.

También es importante destacar que el eurocentrismo conlleva una lógica androcéntrica, pues ha transmitido una colonialidad de género que niega el valor y la humanidad de las mujeres indígenas. Lugones puntualiza el lado visible/claro y el lado oculto/oscurο del sistema colonial/moderno con el fin de señalar que el primero ha servido para justificar la superioridad del hombre sobre la mujer y el segundo para ocultar la brutalización y deshumanización que han padecido las mujeres no blancas desde la época colonial en los actos de violación y en el trabajo forzado¹⁴. Curiel complementa la visión de Lugones y señala que las dimensiones de género, raza, clase y sexualidad son inseparables a la hora de evaluar el efecto de la colonización

10 QUIJANO, Anibal, op. cit.

11 WALSH, Catherine, op. cit.

12 SANTOS, Boaventura y MENESES, María, *Epistemologías del Sur*, Ediciones AKAL, Madrid, 2014.

13 CASTRO, Santiago y LANDER, Edgardo, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Fundación Centro de Integración, Comunicación, Cultura y Sociedad, Buenos Aires, 2011.

14 LUGONES, María, “Colonialidad y género”, *Revista Tabula Rasa*, Núm. 9, 2008, pp. 73-101.

sobre las mujeres indígenas. Curiel también añade que la matriz civilizadora instalada en la democracia racial de los países latinoamericanos ha contribuido a perpetuar las desigualdades entre mujeres blancas y racializadas, encubriendo, de esta manera, la dominación impuesta por el racismo¹⁵.

De esta forma, el modelo social y cultural vigente se caracteriza por ser portador de una tradición androcéntrica y eurocéntrica. El androcentrismo generaliza el punto de vista masculino para interpretar la realidad y se presenta como un modelo hegemónico que ha invisibilizado y menospreciado el aporte de las mujeres a las diferentes sociedades de la historia. Por su parte, el eurocentrismo describe la arrogancia de la cultura occidental que se autocalifica como superior y que condena a las demás a ser “subculturas” atrasadas o inferiores.

Sin embargo, y a pesar del exacerbado predominio de la perspectiva eurocéntrica desde la conquista, diversos autores como Forbes¹⁶, Espino¹⁷, Taladoire¹⁸ y Álvarez¹⁹ han criticado los principios doctrinales de esta forma de pensamiento que se fundamenta en el “descubrimiento” de América por parte de Colón, ya que sostienen que dicho personaje simplemente llegó a un continente que ya se encontraba habitado hace miles de años por diversas culturas como la inca, maya, azteca y mapuche. Este paradigma anticolonialista o contra-hegemónico busca incorporar la perspectiva intercultural en la enseñanza de la historia para visibilizar a los grupos conquistados en ella. No obstante, a pesar del surgimiento de dicha corriente, la racionalidad eurocéntrica en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no ha dejado de prevalecer, pues se sigue utilizando para realzar las hazañas de los colonizadores europeos en el territorio y desplazar hacia un segundo plano el rol de los pueblos originarios en la historia chilena.

Cabe resaltar, además, que han surgido otras corrientes historiográficas que buscan matizar o atenuar el predominio del eurocentrismo en la historia, tales como las visiones cronológica y conciliatoria. La primera sostiene que el término “descubrimiento” debe ser reservado para el primer ser humano en realizarlo. Para Dancey, la postura cronológica también admite denominaciones sucesivas como “primer descubrimiento”, “segundo descubrimiento”, “tercer descubrimiento” y

15 CURIEL, Ochy, “Crítica poscolonial desde las prácticas políticas del feminismo antirracista”, *Revista Nómadas*, Núm. 26, 2007, pp. 92-101.

16 FORBES, Jack, *The american discovery of Europe*, University of Illinois Press, Illinois, 2011.

17 ESPINO, Antonio, *La conquista de América: una revisión crítica*, RBA, Barcelona, 2014.

18 TALADOIRE, Eric, *De América a Europa: cuando los indígenas descubrieron el Viejo Mundo (1493-1892)*, Fondo de Cultura Económica, México, 2018.

19 ÁLVAREZ, Humberto, op. cit.

“cuarto descubrimiento” de América, los cuales sirven para referirse a la llegada de los primeros seres humanos y al posterior arribo de los inuit, vikingos y españoles²⁰. Por su parte, la perspectiva conciliatoria propone concertar la postura anticolonialista con la eurocéntrica, sosteniendo que antes de poner el acento en la mayor o menor violencia que pudiera haber caracterizado la conquista de América, lo que se debe destacar, siguiendo a León²¹, es el encuentro entre dos grupos de culturas humanas que habían vivido separados por milenios; por tal motivo, busca denominar “encuentro de dos mundos” o “encuentro de dos culturas” a la llegada de Colón al continente.

En este contexto, la educación histórica se presenta como un espacio de tensiones y resistencias donde converge la controversia entre la postura eurocéntrica y otras emergentes, como la perspectiva conciliatoria, la cronológica y la anticolonialista, que pretenden matizar o cuestionar su hegemonía en la historia. Así, como precisa Guzmán²², los largos siglos de combate encarnizado de la civilización occidental contra los “otros” no consiguieron anular, ni mucho menos abolir, la diferencia onto-histórica de la existencia humana; más aún, las expresiones de alteridad del ser humano, sobre todo gracias al enfoque anticolonialista, se han diversificado, multiplicado y acentuado, adquiriendo nuevas formas de representación y de significación cultural, tales como la diversidad de género, de capacidades o de creencias.

Villalón y Pagès²³ señalan que esta nueva forma de repensar la historia implica superar la narrativa tradicional, centrada en las hazañas de los grandes hombres, estadistas, generales y eclesiásticos, y pasar a una nueva historia donde la descolonización y el feminismo han permitido visibilizar a la otredad.

Textos escolares y eurocentrismo

Desde los años sesenta, los manuales de historia han sido fuentes documentales privilegiadas para examinar, a través del análisis discursivo, las representaciones

20 DANCEY, William, *The first discovery of America: archaeological evidence of the early inhabitants of the Ohio Area*, The Ohio Archaeological Council, Columbus, 1994.

21 LEÓN, Miguel, *Encuentro de dos mundos*. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional: Reescribiendo la Historia, San Antonio del Mar, Baja California, 1992.

22 GUZMÁN, Francisco, “Los retos de la educación intercultural en el siglo XXI”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 12, Núm. 1, 2018, pp. 199-212.

23 VILLALÓN, Gabriel y PAGÉS, Joan, “¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de Educación Primaria”, *Clio & Asociados: La historia enseñada*, Núm. 17, 2013, pp. 119-136.

sobre determinados personajes, procesos históricos o corrientes etnocentristas de pensamiento que dominan el discurso escrito e iconográfico.

Un tema de especial interés son las representaciones eurocéntricas de los conquistadores y conquistados presentes en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que abordan los procesos de colonización de América y de Chile (1492-1598). Al respecto, cabe señalar que el eurocentrismo se suele materializar en el uso de convenciones que suprimen total o parcialmente la relevancia histórica de los individuos o grupos dominados, en la existencia de imágenes nacionales estereotipadas y en la presencia de narrativas descriptivas que constantemente ponen énfasis en el protagonismo de los colonizadores europeos que participaron en el “descubrimiento” y la conquista del continente americano.

De esta forma, el texto escolar, además de ser un artefacto cultural y un recurso pedagógico que apoya el trabajo docente, es un transmisor de creencias, valores e ideologías que se fundamenta en un currículum hegemónico, que privilegia formas de conocimiento asociadas al eurocentrismo y menosprecia a otras interpretaciones historiográficas contrarias a dicho paradigma. Por este motivo, los objetivos formativos de los libros escolares chilenos responden a las disposiciones curriculares del MINEDUC y a los lineamientos positivistas que todavía los rigen. Siguiendo a Rodríguez y Solé²⁴, esto último se constata en la programación de sus unidades temáticas que se realiza en función de una periodización tradicional de la historia protagonizada por el hombre europeo (Historia Antigua, Medieval, Moderna y Contemporánea); a su vez, también se observa en la supresión de la mayor parte de los avances historiográficos que reivindican el rol histórico de los grupos conquistados.

En este contexto, conviene señalar que los manuales de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tienen cuatro propósitos muy claros y precisos: comprender la evolución histórica del país en relación a los procesos colonizadores y civilizatorios liderados por Europa; fortalecer la identidad nacional; reconocer figuras icónicas que contribuyeron a la construcción de las etapas fundacionales de la historia patria; y preparar al futuro ciudadano para que aprenda a convivir dentro de la institucionalidad democrática chilena.

Por otra parte, como señala Marolla²⁵, cabe notar que los docentes de la asignatura rara vez cuestionan el discurso histórico de los textos escolares, lo cual

24 RODRÍGUEZ, Raimundo y SOLÉ, Gloria, “Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en Educación Primaria y Secundaria”, *Arbor*, Vol. 194, Núm. 78, 2018, pp. 1-12.

25 MAROLLA, Jesús, “¿Qué nos dicen los libros de texto sobre la interculturalidad? Análisis sobre los materiales chilenos”, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 4, 2019, pp. 110-127.

presupone la existencia de una censura a las voces alternativas o críticas. Esto favorece el posicionamiento del saber eurocéntrico como prácticamente la única gran narrativa del conocimiento histórico escolar, la cual, a través del poder simbólico, se convierte en un poderoso discurso de reproducción y de legitimación ideológica en la formación del alumnado.

Metodología

Esta investigación es cualitativa, de carácter exploratorio e interpretativo, y tiene como objetivo obtener una primera aproximación sobre las representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados presentes en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que abordan el proceso de conquista (1492-1598).

La muestra utilizada es intencionada y está conformada por cuatro textos escolares de dicha especialidad de las editoriales Zig-Zag, SM y Santillana, cuyos insumos curriculares fueron entregados por el MINEDUC durante el periodo 2012-2019 a los establecimientos municipales y particulares subvencionados del país. Cabe destacar que las tres empresas editoriales mencionadas concentran el 70% de la producción de los manuales en Chile y que todas ellas siguen una línea editorial tradicional marcada por el paradigma historiográfico eurocéntrico. Dichos libros de texto corresponden a 5° y 8° básico, ya que, según la organización curricular vigente, en estos cursos se estudia el periodo 1492-1598 (tabla 1).

Tabla 1. Muestra de manuales escolares

Año	Autor(es)	Texto	Editorial	Grupo propietario/ Línea editorial	Unidad temática analizada
2012	Gonzalo Álvarez Macarena Barahona	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico	Zig-Zag	Familia Edwards/ Tradicional	Unidad I. “El encuentro entre dos mundos. Europa y América” (págs. 10-65)
2014	Constanza Icaza Karen Escobar Natalia Catalán	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico	Santillana	Grupo Prisa/ Tradicional	Unidad II. “La expansión europea” (págs. 72-121)

2015	Cristian Fernández Georgina Giadrosi	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico	Ediciones SM	Grupo SM/ Tradicional	Unidad III. “¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?” (págs. 130-173)
2016	Luis Landa Victoria Pinto	Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico	Ediciones SM	Grupo SM/ Tradicional	Unidad II. “Los españoles llegan a América: ¿encuentro, enfrentamiento o descubrimiento?” (págs. 70-123)

Fuente: Elaboración propia

Con la finalidad de analizar los manuales previstos, se utiliza un enfoque metodológico que combina el análisis hermenéutico²⁶ y la perspectiva de la literacidad crítica²⁷ para interpretar sus textos e imágenes según las modalidades discursivas especificadas en la matriz de análisis que se emplea para cumplir con el propósito de este estudio (tabla 2).

Tabla 2. Matriz de análisis

Texto:	
Autor:	
Editorial:	
Año:	
Unidad	
1° modalidad: Subraya únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante, o bien se dedica a negar lo existente.	
2° modalidad: Disfraza una realidad difícil de ocultar, a partir de una etiqueta que proporcione alguna razón explicativa que permita una posible justificación o evasión de responsabilidades.	

26 BOLÍVAR, Adriana, “Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos”, Interpretatio. Revista de Hermenéutica, Vol. 5, Núm. 1, 2020, pp. 17-34.

27 ORTEGA, Delfin y PAGÉS, Joan, “Literacidad crítica, invisibilidad social y género en la formación del profesorado de Educación Primaria”, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Núm. 1, 2017, pp. 102-117.

3° modalidad: Sostiene que, en el caso de aquellas situaciones en que no se puede esconder la realidad, existe la alternativa de defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, o bien de intentar convencer a la sociedad de que por el momento no es posible modificar el orden establecido.	
---	--

Fuente: Elaboración propia, a partir de la categorización sugerida por Torres (1998).

La matriz prevista fue construida en base a las categorías propuestas por Jurjo Torres²⁸, ya que permiten extraer de los textos escolares las representaciones eurocéntricas de los conquistadores y conquistados que participaron durante la ocupación y colonización de América y de Chile. Esta selección se llevó a cabo a través del proceso de etiquetamiento-desagregación-reagregación propuesto por Sayago²⁹, pues, en primer lugar, se realizó una búsqueda transversal, siguiendo la unidad de muestreo, recurrencia, registro y codificación abierta de las unidades temáticas dedicadas al periodo estudiado; y en segundo lugar, a partir de una búsqueda vertical y utilizando la técnica de saturación teórica, se identificaron las evidencias examinadas en el apartado de resultados.

La combinación realizada entre el análisis hermenéutico y la perspectiva de la literacidad crítica resulta indispensable para comprender la forma en la que el abuso de poder y las desigualdades se representan, reproducen, legitiman y resisten en el discurso escrito e iconográfico³⁰; asimismo, permite cuestionar las narrativas tradicionales a través de la indagación de los silencios y las exclusiones presentes en los manuales revisados.

Siguiendo este enfoque combinado y, a partir de las categorías previstas en la matriz de análisis, esta investigación busca responder a la siguiente pregunta central: ¿Cuáles son las principales representaciones eurocéntricas sobre los conquistadores y colonizados que se observan en los textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que tratan la conquista de América y de Chile (1492-1598)? Para lograr este propósito, el análisis discursivo, en una primera instancia, tiene por objetivo responder

28 TORRES, Jurjo, *El currículum oculto*, Morata, Madrid, 1998.

29 SAYAGO, Sebastián, "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales", *Cinta de Moebio*, Núm. 49, 2014, pp. 1-10.

30 VAN DIJK, Teun, *Racismo y discurso en América Latina*, Gedisa, Barcelona, 2019.

a las siguientes preguntas provistas por Tosar³¹: ¿Quién está representado? ¿Qué voces faltan? ¿Quién se beneficia de esto? Estas interrogantes sirven como lineamientos indagatorios aproximativos para analizar críticamente, en una segunda instancia, la llegada de Cristóbal Colón a América, las repercusiones del encuentro entre españoles e indígenas, el tratamiento atribuido a los colonizadores y a los grupos conquistados, y la presencia de perspectivas historiográficas emergentes que cuestionan el predominio del eurocentrismo en la historia escolar.

Resultados

Con el fin de responder a la pregunta central de esta investigación, se analizan, a partir de la matriz propuesta, las unidades temáticas consignadas en la tabla 1. También se adjuntan las evidencias más significativas que permiten visibilizar de mejor forma la modalidad discursiva abordada.

Manual 1

Texto: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico	
Autor: Gonzalo Álvarez y Macarena Barahona	
Editorial: Zig-Zag	
Año: 2012	
Unidad	Unidad I. “El encuentro entre dos mundos. Europa y América” (págs. 10-65)
1° modalidad: Subraya únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante, o bien se dedica a negar lo existente.	Destaca, en forma cronológica, la prominente presencia de hombres europeos que lideraron las grandes expediciones de finales del siglo XV y comienzos del siglo XVI, tales como Cristóbal Colón, Américo Vespucio, Bartolomé Díaz, Hernando de Magallanes y Sebastián de Elcano. De igual forma, se pone énfasis en el liderazgo que tuvo Hernán Cortés y Francisco de Pizarro en la conquista de México y del Perú, respectivamente.

31 TOSAR, Breo, “Literacidad crítica y enseñanza de las Ciencias Sociales en primaria: profe, las bolsas de plástico no son medusas”, *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, Núm. 2, 2018, pp. 4-19.

	Utiliza las frases “viajes de descubrimiento”, “descubrimientos geográficos de Portugal y España”, “viejo continente” y “nuevo mundo” para subrayar la postura tradicional de las expediciones europeas que se realizaron entre 1492 y 1550 al continente americano. Un buen ejemplo se aprecia en los mapas de la figura 1. Se omite el debate sobre la humanidad del indígena y el rol protagónico que tuvieron los sacerdotes Bartolomé de las Casas y Juan Ginés de Sepúlveda en este. Usa la frase “los pueblos originarios” para suprimir parcialmente las identidades y los liderazgos de los colectivos indígenas que padecieron o resistieron al proceso de conquista. En el contexto americano, solamente los incas y los aztecas son nominados y, en el ámbito chileno, el único grupo que aparece mencionado es el mapuche. Asimismo, cabe agregar que no se precisa, en profundidad, la actuación y la relevancia histórica de estas culturas. Se constata la racionalidad androcéntrica en el discurso referido a las culturas española y mapuche. En la primera, se subraya en el rol asumido por Diego de Almagro en la llegada de los españoles a Chile y por Pedro de Valdivia en la conquista de este país. También se mencionan algunas mujeres españolas que vinieron a Chile como Inés de Suárez y Marina Ortiz de Gaete. Desde la vereda del pueblo mapuche, solo se menciona a hombres como Lautaro y Caupolicán, ignorando el papel desempeñado por importantes mujeres como Guacolda, Fresia, Janequeo, entre otras. En cuanto al intercambio cultural generado, se constata una importante dicotomía con respecto al tratamiento que se hace sobre las contribuciones realizadas por los españoles e indígenas. El libro de texto pone gran énfasis en el legado español, pues señala que “a partir de la conquista, los españoles introdujeron en el vasto territorio americano un enorme legado cultural, del cual destacan la lengua española (nuestro idioma común), las creencias y tradiciones europeas y los valores cristianos”³². Este posicionamiento también
--	---

32 ÁLVAREZ, Gonzalo y BARAHONA, Macarena, Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico, Zig-Zag, Santiago de Chile, 2012, p. 53.

	queda de manifiesto en la figura 2. En cambio, el aporte de los pueblos originarios es abordado con un menor grado de cobertura y profundidad, ya que la unidad se limita únicamente a precisar la pérdida cultural de la organización tradicional indígena y a enumerar los productos (papas, maíz, porotos, zapallo, entre otros) que suministraron a los conquistadores europeos. El manual omite la violación como la principal práctica coercitiva que dio origen al mestizaje en Chile, pues solo se precisa, desde una perspectiva sucinta y descriptiva, que “surge la población mestiza, que paulatinamente se convirtió en la mayoría”³³
2° modalidad: Disfraza una realidad difícil de ocultar, a partir de una etiqueta que proporcione alguna razón explicativa que permita una posible justificación o evasión de responsabilidades.	A lo largo de toda la unidad, se tiende a calificar la llegada de los españoles a América como un “descubrimiento”. Esta etiqueta conlleva a ignorar la otredad y la existencia de la mayor parte de los pueblos originarios que habitaban el continente antes de 1492, pues, en el discurso, solo se mencionan a los aztecas, los incas y los mapuches. El libro de texto utiliza el nominativo “batalla de Curalaba” para tratar de asignar un tratamiento “objetivo” a este conflicto ocurrido en 1598 y, de esta forma, omitir la victoria del pueblo mapuche contra las fuerzas españolas dirigidas por el gobernador Martín Oñez de Loyola. El texto escolar busca evadir la responsabilidad de los españoles en la catástrofe demográfica que afectó a los indígenas tras la conquista de Chile, pues se limita a señalar que “hacia el año 1550, la población mapuche alcanzaba a un millón de habitantes, pero a fines de siglo esa cifra se reduce a la mitad por enfermedades, trabajo forzado y por matanzas”³⁴. Este párrafo no permite evidenciar la culpabilidad explícita y directa que tuvieron los conquistadores españoles en la drástica disminución de la población indígena que tuvo lugar durante el periodo 1550-1600.

33 ÁLVAREZ, Gonzalo y BARAHONA, op.cit., p. 53.

34 Ibídem.

3° modalidad: Con respecto a aquellas situaciones en que no se pueda esconder la realidad, existe la alternativa de defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, o bien de intentar convencer a la sociedad de que por el momento no es posible modificar lo ya establecido.	Respecto al papel asumido por Pedro de Valdivia en la fundación de ciudades ubicadas en el centro y sur de Chile, se postula que la única intención de tal acción fue “organizar la vida en sociedad y contribuir a educar a los indígenas” ³⁵ . Esta intencionalidad busca plasmar el carácter civilizatorio de España sobre los pueblos originarios, lo cual conlleva a suprimir las identidades indígenas y su potencial contribución cultural al desarrollo de la sociedad.
---	--

Figura 1



Fuente: ÁLVAREZ, Gonzalo y BARAHONA, Macarena, op. cit., pp. 44-45

Figura 2



Fuente: ÁLVAREZ, Gonzalo y BARAHONA, Macarena, op. cit., p. 53

Manual 2

Texto: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico
Autor: Cristian Fernández y Georgina Gradrosic
Editorial: SM
Año: 2015

35 Ibidem, p. 48.

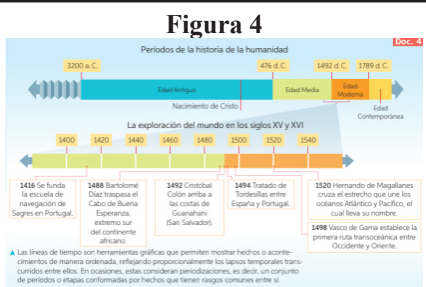
Unidad	Unidad III. “¿Qué impacto produjo en América la exploración y conquista europea?” (págs. 130-173)
1° modalidad: Subraya únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante, o bien se dedica a negar lo existente.	Por medio de una imagen de la pintura “Primeros homenajes en el Nuevo Mundo a Colón” (1892) de José Garnelo Alda (figura 3), se pone énfasis en la visión romántica del “descubrimiento” de América, ya que esta obra transmite un mensaje historicista que busca exaltar y representar, desde la perspectiva eurocéntrica, la llegada de Cristóbal Colón como el hito fundacional de la historia americana. El eurocentrismo también se evidencia en una línea de tiempo ilustrada (figura 4). En primer lugar, el título de este recurso busca alinear la historia de la humanidad con la de Europa, relacionándolas de forma determinista y condicionada por una idea de progreso basada en el evolucionismo lineal; en segundo lugar, en base a una lógica androcéntrica, destaca el protagonismo de “grandes hombres” que estamparon su nombre en la historia americana durante el periodo 1492-1540 y suprime la participación de importantes figuras femeninas como Catalina de Erauso (destacada soldado de infantería que combatió en los reinos de Perú y Chile), Isabel Barreto (única almiranta de Felipe II) y María Escobar (primera europea en importar y cultivar trigo en América). El manual también presenta una línea de tiempo (figura 5) sobre la conquista de América y de Chile, cuyo recurso se focaliza exclusivamente en resaltar el rol activo de los colonizadores españoles Francisco de Pizarro, Hernán Cortés, Diego de Almagro y Pedro de Valdivia en dicho proceso. Se emplea el plural “los pueblos originarios” para excluir parcialmente a los grupos indígenas que fueron subyugados durante la colonización.

	En el ámbito americano, únicamente los mayas, los incas y los aztecas son nominados y, en el contexto chileno, solo los atacameños y los mapuches aparecen identificados. Se suprimen los roles y las identidades de las mujeres que formaron parte de la resistencia indígena contra el proceso de colonización española. Este rasgo se sustenta en el paradigma eurocéntrico que, a su vez, lleva implícita la racionalidad androcéntrica. Una cuestión que se expone claramente en la ilustración del famoso óleo “Fundación de Santiago” (1888) de Pedro Lira (figura 6). Esta pintura constituye una representación de la idea de “bien común” concebida desde el proyecto republicano vigente desde mediados del siglo XIX, alimenta la leyenda rosa de la conquista sobre la masculinidad de Pedro de Valdivia y contribuye a la invisibilización de la mujer en el discurso fundacional de la historia chilena.
2° modalidad: Disfraza una realidad difícil de ocultar, a partir de una etiqueta que proporcione alguna razón explicativa que permita una posible justificación o evasión de responsabilidades.	Usa el nominativo “batalla de Curalaba” para tratar de asignar un tratamiento “imparcial” al conflicto y, de esta forma, ignorar el triunfo del pueblo mapuche en este. Por otra parte, cabe destacar que la expresión “batalla de Curalaba” refuerza el protagonismo de la narrativa histórica descriptiva y mínimamente interpretativa en la unidad analizada.
3° modalidad: Con respecto a aquellas situaciones en que no se pueda esconder la realidad, existe la alternativa de defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, o bien de intentar convencer a la sociedad de que por el momento no es posible modificar lo ya establecido.	Con respecto a la situación de violencia que se extendió en el continente tras la llegada de los europeos, el texto busca convencer al lector que la única interpretación historiográfica válida es aquella que sostiene una perspectiva conciliatoria sobre la colonización española, ya que se limita a señalar de forma sucinta que “el proceso de conquista emprendido sobre América y su población significó profundizar el encuentro inicial, y comenzar una etapa de conflicto y convivencia de dos mundos que por siglos se habían desarrollado sin contacto entre sí”³⁶.

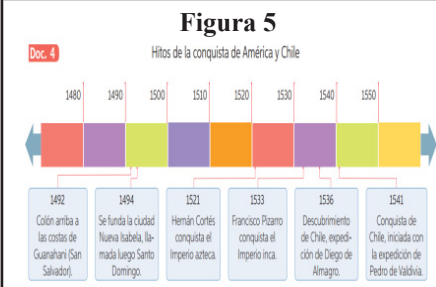
36 FERNÁNDEZ, Cristian y GIADROSIC, Georgina, Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 5° básico, Editorial SM, Santiago de Chile, 2015, p. 166.



Fuente: FERNÁNDEZ, Cristian y
GIADROSIC, Georgina, op. cit., p. 140



Fuente: FERNÁNDEZ, Cristian y
GIADROSIC, Georgina, op. cit., p. 135



Fuente: FERNÁNDEZ, Cristian y
GIADROSIC, Georgina, op. cit., p. 147



Fuente: FERNÁNDEZ, Cristian y
GIADROSIC, Georgina, op. cit., p. 160

Manual 3

Texto: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico
Autor: Constanza Icaza, Karen Escobar y Natalia Catalán
Editorial: Santillana
Año: 2014

Unidad	Unidad II. “La expansión europea” (págs. 72-121)
1° modalidad: Subraya únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante, o bien se dedica a negar lo existente.	En una infografía ubicada entre las páginas 94 y 95 (figura 7 y 8), se destaca, en forma cronológica, la presencia de hombres europeos que lideraron los viajes de exploración, tales como Cristóbal Colón, Américo Vespucio, Pedro de Mendoza, Francisco de Orellana, Hernando de Magallanes y Sebastián de Elcano. Se presentan de forma generalizada las identidades y los liderazgos de los individuos o grupos conquistados. En el contexto americano, solamente los incas y los aztecas son nominados. No se mencionan culturas originarias de Chile. El libro escolar omite al abuso sexual como la principal práctica coercitiva que dio origen al mestizaje en Chile, puesto que solo se limita a señalar que “una parte muy importante del encuentro de los españoles con los pobladores indígenas, y más tarde también con los africanos esclavizados, dio origen a una población mestiza”³⁷
2° modalidad: Disfraza una realidad difícil de ocultar, a partir de una etiqueta que proporcione alguna razón explicativa que permita una posible justificación o evasión de responsabilidades.	Aunque la parte central del discurso se centra en el paradigma eurocéntrico, el texto escolar también recurre a la etiqueta del enfoque conciliatorio para omitir la violencia y las consecuencias de la conquista europea, ya que solo afirma que “a partir del siglo XV América entró en contacto directo con los habitantes de Europa que hasta ese momento se habían vinculado solamente con las culturas del mar Mediterráneo, Medio Oriente y Lejano Oriente”³⁸. Si bien las primeras páginas de la unidad analizada exponen una postura eurocéntrica y conciliatoria sobre la expansión europea en América, en las páginas intermedias se niega explícitamente que fue un descubrimiento porque “en los territorios americanos ya había diversas sociedades indígenas”³⁹, o un encuentro entre dos culturas debido a “la posición de desventaja en que estaban los nativos en cuanto al desarrollo militar y técnico”⁴⁰.

37 ICAZA, Constanza, ESCOBAR, Karen y CATALÁN, Natalia, *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico*, Santillana, Santiago de Chile, 2014, p. 106.

38 Ibidem, p. 72.

39 Ibidem, p. 99.

40 Ibidem.

3° modalidad: Con respecto a aquellas situaciones en que no se pueda esconder la realidad, existe la alternativa de defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, o bien de intentar convencer a la sociedad de que por el momento no es posible modificar lo ya establecido.

Respecto a la catástrofe que afectó a la población indígena, se intenta convencer al lector que dicho fenómeno solo fue una “caída demográfica”, aunque el texto señala explícitamente que “según algunas fuentes, la población indígena en 1492 fluctuaba entre los ocho y los quince millones de habitantes. Un siglo después, cerca del 90% de esa población había muerto”⁴¹. Este párrafo, además de no precisar ninguna fuente, evidencia una contradicción importante, pues, a la luz de los antecedentes expuestos, el fenómeno tratado no se puede considerar, bajo ningún punto de vista, como una “caída demográfica”.

Figura 7



Fuente: ICAZA, Constanza, ESCOBAR, Karen y CATALÁN, Natalia, op. cit., p. 94

Figura 8



Fuente: ICAZA, Constanza, ESCOBAR, Karen y CATALÁN, Natalia, op. cit., p. 95

Manual 4

Texto: Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico
Autor: Luis Landa y Victoria Pinto
Editorial: SM
Año: 2016

Unidad	Unidad II. “Los españoles llegan a América: ¿encuentro, enfrentamiento o descubrimiento?” (págs. 70-123)
1° modalidad: Subraya únicamente las parcelas o rasgos existentes de aquella realidad que refuerza los intereses del poder dominante, o bien se dedica a negar lo existente.	La mayor parte de la unidad presenta la llegada de los europeos al continente bajo el alero del enfoque eurocéntrico, pues sostiene que “la era de los grandes descubrimientos y exploración de territorios desconocidos por los europeos se inició a principios del siglo XV, con los viajes de marinos españoles y portugueses en el océano Atlántico, y se extendió hasta el siglo XVII, cuando el dominio europeo alcanzó prácticamente a todo el mundo”⁴². También se utiliza la expresión “nuevo mundo” para subrayar la postura tradicional de la expansión europea en el continente. Este denominativo se usa, por ejemplo, en el siguiente párrafo: “La incorporación del Nuevo Mundo al circuito comercial europeo revolucionó la dinámica económica de la época, transformándola en un sistema mundial. A medida que la conquista fue consolidándose, la captura de nuevos territorios ricos en minerales permitió el ingreso de grandes cantidades de oro y plata a las arcas hispánicas que impulsaron la expansión económica europea”⁴³. En una infografía situada entre las páginas 88 y 89 (figura 9 y 10), se recalca, en forma cronológica, la presencia de hombres europeos que lideraron el proceso de conquista, tales como Cristóbal Colón, Francisco de Pizarro, Pedro de Valdivia, Hernán Cortés y Juan de Garay. Esto, además de constatar el arraigado discurso eurocéntrico, permite evidenciar que el texto se basa exclusivamente en el paradigma androcéntrico para negar la actuación femenina en la unidad analizada. Desde la vereda de los conquistados, cabe destacar que se usa el plural “los pueblos originarios” para excluir de forma parcial la participación de las sociedades indígenas doblegadas. En el contexto americano, solo los incas, los aztecas y los mayas son mencionados y, en el ámbito chileno, el único colectivo

42 LANDA, Luis y PINTO, Victoria, Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° básico, Editorial SM, Santiago de Chile, 2016, p. 78.

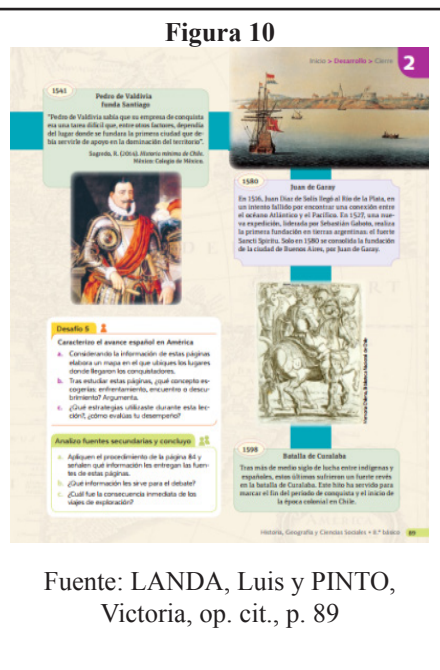
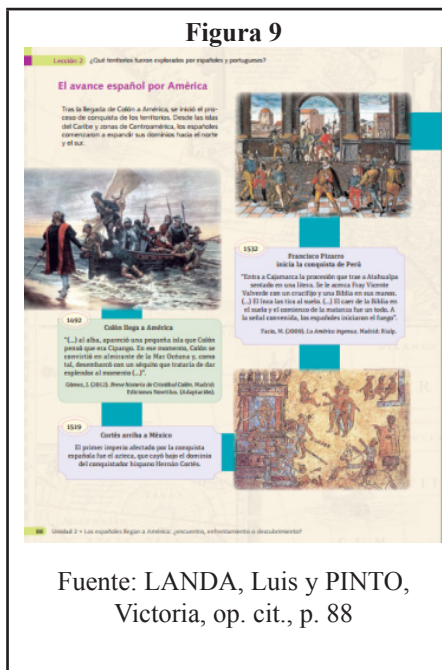
43 Ibidem, p. 104.

	que aparece citado es el mapuche. En este contexto, también conviene resaltar que las mujeres mapuches como Guacolda, Fresia y Janequeo son completamente descartadas del texto.
2° modalidad: Disfraza una realidad difícil de ocultar, a partir de una etiqueta que proporcione alguna razón explicativa que permita una posible justificación o evasión de responsabilidades.	Aunque la parte central del discurso se focaliza en la perspectiva eurocéntrica, el texto escolar también emplea la etiqueta del enfoque cronológico para omitir la violencia y las repercusiones de la conquista europea, ya que afirma que “si bien Erik el Rojo había fundado una colonia vikinga en Groenlandia a fines del siglo X, fue solo a partir del siglo XV que los viajes de los europeos hacia América se hicieron recurrentes”⁴⁴. En cierta medida, también se utiliza la etiqueta de la postura anticolonialista, pues el manual señala que “a la llegada de los españoles, en América existían sociedades con más de mil años de evolución. Los pueblos y las comunidades habían desarrollado distintas formas de vida y distintos grados de complejidad social”⁴⁵. Sin embargo, y a pesar de la mención de dicha perspectiva, no se problematiza sobre el impacto de la conquista europea en la población indígena porque el discurso se centra en una narrativa histórica descriptiva y escasamente interpretativa. Se emplea la etiqueta “batalla de Curalaba” para tratar de asignar un tratamiento “imparcial” al conflicto.
3° modalidad: Con respecto a aquellas situaciones en que no se pueda esconder la realidad, existe la alternativa de defender la imposibilidad de actuar de forma diferente, o bien de intentar convencer a la sociedad de que por el momento no es posible modificar lo ya establecido.	En cuanto a la catástrofe que afectó a la población indígena, se intenta convencer al lector que dicho fenómeno solo fue un “descenso demográfico”, cuyo calificativo únicamente contribuye a desvalorar la relevancia histórica del conflicto en el presente. Respecto al papel que asumió Cristóbal Colón en la conquista española, el texto busca convencer al lector que este personaje fue un científico prominente, pues argumenta que “los conocimientos de Colón de la costa africana, junto a su lectura de los trabajos del científico florentino Paolo Toscanelli, que sostenía que era posible llegar a las Indias navegando hacia el Oeste, sentaron las bases de la expansión española”⁴⁶. Dicha representación es sesgada y busca exaltar la posición eurocéntrica sobre el navegante genovés al omitir su rol como el gran iniciador de la catástrofe demográfica ocurrida en América.

44 Ibídem, p. 79.

45 LANDA, Luis y PINTO, Victoria, op. cit., p. 80.

46 Ibídem, p. 86.



Discusión

Las unidades analizadas se centran fundamentalmente en el paradigma eurocéntrico, ya que se destacan por enaltecer la figura de los colonizadores europeos en la historia chilena y por excluir total o parcialmente el papel de los conquistados como sujetos históricos. De esta manera, prevalece un discurso de homogeneización cultural que proyecta estereotipos, convicciones e ideologías de jerarquización social y racial que invisibilizan, casi por completo, a la otredad indígena y femenina no blanca.

En el caso de los manuales de 5° básico, el enfoque eurocéntrico, por una parte, se traduce en una narrativa histórica cronológica que describe los viajes de exploración y la conquista europea de América y de Chile durante el periodo 1492-1598; y por otra, se refleja en el predominio de un discurso androcéntrico que resalta la participación de diversos hombres como Cristóbal Colón, Hernando de Magallanes, Hernán Cortés y Francisco de Pizarro en dichos procesos históricos. En los libros de 8° básico se observa un relato histórico similar, pero estos, a diferencia de los textos

de 5° básico, desarrollan la temática con un mayor grado de complejidad debido a que corresponden a un nivel educativo superior; asimismo, narran los hechos analizados con un sesgo eurocéntrico más pronunciado, remarcando con mayor claridad el rol colonizador de los personajes mencionados.

El enfoque eurocéntrico tiene una especial connotación en la figura de Cristóbal Colón, quien es presentado como el “descubridor” de América en los manuales 1, 2 y 3, o como un “científico promitante”, según la evidencia analizada en el texto 3. Estas representaciones son sesgadas, pues únicamente pretenden engrandecer el papel del navegante genovés al omitir su rol como el gran iniciador de la catástrofe demográfica que afectó a la población indígena durante el siglo XVI, tal como lo sostienen Cook y Borah⁴⁷, Dobyns⁴⁸, Ribeiro⁴⁹, Livi⁵⁰ y Forbes⁵¹.

La exaltación de Colón también se visualiza en diversos recursos visuales, tales como los observados en las figuras 3, 4, 5 y 7, los cuales refuerzan la idea de que dicho personaje fue el “descubridor” de América, pues, siguiendo a Álvarez⁵², su llegada a la isla Guanahani el día 12 de octubre de 1492 constituye todo un hito fundacional dentro del discurso eurocéntrico que tradicionalmente ha marginado el rol de la otredad indígena o femenina en la historia. Respecto a esto último, cabe destacar que el rasgo androcéntrico, propio de la racionalidad eurocentrista, se visibiliza con elocuencia en el caso de Chile porque en la muestra analizada no se evidencia ninguna mención o explicación que haga referencia a la participación de mujeres indígenas o españolas, salvo Inés de Suárez y Marina Ortiz de Gaete, en el proceso de conquista de este país.

De igual modo, el eurocentrismo se constata en el uso reiterado de frases como “viajes de descubrimiento”, “descubrimientos geográficos de Portugal y España”, “viejo continente” y “nuevo mundo”, ya que subrayan esta postura etnocentrista sobre las expediciones europeas que se realizaron a finales del siglo XV y a comienzos del siglo XVI al continente americano.

47 COOK, Sherburne y BORAH, Woodrow, *Ensayos de población: México y el Caribe*, Siglo XXI, México, 1977.

48 DOBYNS, Henry, *Their number become thinned: native american population dynamics in Eastern North America*, University of Tennessee Press, Knoxville, 1983.

49 RIBEIRO, Darcy, *Amerika und die zivilisation: die ursachen der ungleichen entwicklung der amerikanischen völker*, Suhrkamp, Frankfurt am Main, 1985.

50 LIVI, Massimo, *Los estragos de la conquista: quebranto y declive de los indios de América*, Editorial Crítica, Barcelona, 2005.

51 FORBES, Jack, *Colón y otros caníbales: La enfermedad wétiko. Explotación, imperialismo y terrorismo*, Seven Stories Press, New York, 2019.

52 ÁLVAREZ, Humberto, op. cit.

Desde el punto de vista de los conquistados, los textos examinados tienden a utilizar el plural “los pueblos originarios” para omitir parcialmente las identidades y los liderazgos de las sociedades indígenas que fueron doblegadas durante la conquista de América y de Chile. En el ámbito americano, únicamente los mayas, los incas y los aztecas suelen ser nominados y, en el contexto chileno, el pueblo mapuche es el colectivo que más aparece en el discurso. No obstante, a pesar de estas nominaciones, los manuales no problematizan ni analizan, en profundidad, el rol que tuvieron dichas culturas frente al proceso de colonización.

También es relevante mencionar que los pueblos originarios de Chile son tratados como seres primitivos o próximos a su “estado de naturaleza” que necesitan ser civilizados por la cultura española. Al respecto, destaca el manual 1, pues, en el contexto del papel desempeñado por Pedro de Valdivia en la fundación de ciudades chilenas, señala que el único propósito de tal acción fue “organizar la vida en sociedad y contribuir a educar a los indígenas”⁵³.

En vista de lo anterior, el eurocentrismo explícito en los libros escolares ha tendido a mantener la lógica del evolucionismo lineal (observado fundamentalmente en las líneas de tiempo de las figuras 4 y 5) y la dualidad entre conquistador y conquistado (constatado, sobre todo, en las figuras 3, 6, 7, 8, 9 y 10) en la historia escolar. Sin embargo, también es importante establecer algunos matices en cuanto a los resultados obtenidos, ya que algunos textos recurren a interpretaciones históricas contrarias o emergentes para atenuar el predominio de la perspectiva eurocéntrica.

Se utiliza, por ejemplo, la postura conciliatoria para enfatizar en el encuentro e intercambio cultural producido entre europeos e indígenas. Al respecto, sobresale el caso del manual 2 porque busca convencer al lector que la llegada de Colón posibilitó el encuentro de Europa con los pueblos originarios del continente, ya que se limita a precisar que “el proceso de conquista emprendido sobre América y su población significó profundizar el encuentro inicial, y comenzar una etapa de conflicto y convivencia de dos mundos que por siglos se habían desarrollado sin contacto entre sí”⁵⁴. De igual modo, respecto a la idea del intercambio cultural, destaca el discurso del manual 1, donde se subraya el legado español y se reconoce, con un menor peso y profundidad, el aporte de los indígenas en el sincretismo generado.

La postura conciliatoria también es usada para omitir la violencia contra los grupos dominados que se produjo tras el proceso de conquista. Esto se refleja en la omisión que hacen todos los manuales sobre la violación como la principal práctica coercitiva que dio origen al proceso de mestizaje, pues desde la ocupación de América

53 ÁLVAREZ, Gonzalo y BARAHONA, op.cit., p. 48.

54 FERNÁNDEZ, Cristian y GIADROSIC, Georgina, op. cit., p. 166.

las mujeres indias, siguiendo a Curiel⁵⁵, Lugones⁵⁶ y Fuentes⁵⁷, fueron reducidas por los colonizadores blancos al sexo forzado y tratadas como seres inferiores. Asimismo, la postura conciliatoria se visualiza en el discurso dominante que emplean los productores de los textos escolares para contrarrestar la relevancia de la catástrofe demográfica indígena en el presente a través del uso de calificativos como “caída” o “descenso demográfico” y de la evasión de responsabilidades de los europeos, especialmente españoles, en dicho fenómeno⁵⁸.

El enfoque conciliatorio no es el único que se utiliza para omitir la violencia y las repercusiones de la conquista europea en el continente porque el manual 4 también recurre a la perspectiva cronológica para justificar esta idea, pues solo señala que “si bien Erik el Rojo había fundado una colonia vikinga en Groenlandia a fines del siglo X, fue solo a partir del siglo XV que los viajes de los europeos hacia América se hicieron recurrentes”⁵⁹. Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, el mismo texto cita la postura anticolonialista para analizar los procesos estudiados; no obstante, y a pesar de la mención de dicha perspectiva, no se problematiza sobre el impacto de la expansión europea en la población indígena, pues el discurso se focaliza en una narrativa histórica descriptiva y escasamente interpretativa.

Igualmente, vale destacar que los textos escolares aspiran a la búsqueda de la “neutralidad discursiva” en la construcción del relato histórico. Por ejemplo, los manuales 1, 2 y 4 usan el nominativo “batalla de Curalaba” para tratar de asignar un tratamiento “imparcial” al conflicto y, de esta forma, invisibilizar la victoria del pueblo mapuche contra las milicias dirigidas por el gobernador español Martín Oñez de Loyola. Esta pretensión de imparcialidad discursiva de las unidades examinadas busca proyectar una lectura descriptiva y mínimamente interpretativa sobre los hechos analizados, con el fin de eludir la entrega de información significativa y crítica que permita al lector cuestionar el discurso hegemónico de la historia escolar.

Villalón y Pagès⁶⁰ sostienen, tal como se constata en esta investigación, que no es habitual que en los manuales de historia figure un capítulo o un apartado dedicado a resignificar el rol de los colectivos colonizados. Esta situación, sin duda, puede limitar la capacidad de los profesores de la especialidad para incorporar a los “otros” en la historia enseñada, ya que inhibe la posibilidad de desarrollar una conciencia

55 CURIEL, Ochy, op. cit.

56 LUGONES, María, op. cit.

57 FUENTE, Juan, *El reconocimiento de las diferencias*, Marcial Pons, Barcelona, 2016.

58 FORBES, Jack, op. cit.

59 LANDA, Luis y PINTO, Victoria, op. cit., p. 79.

60 VILLALÓN, Gabriel y PAGÉS, Joan, op. cit.

pedagógica suficiente que los motive a reivindicar su participación como sujetos históricos y a impulsar este cambio tan necesario para atenuar los potenciales riesgos de discriminación o exclusión hacia los pueblos originarios y las mujeres no blancas.

Para Pagès, Villalón y Zamorano⁶¹, una buena parte de los problemas observados en los textos escolares derivan no solo del eurocentrismo, sino también del discurso histórico nacional, pues a nivel interno, la nación se presenta como una realidad étnica homogénea, sin conflictos, y a nivel externo los “otros” son los responsables de las malas relaciones con aquellos que conforman esta comunidad imaginada⁶². Los relatos históricos escolares han desplazado, desde el enfoque descrito, el tratamiento de los conflictos y la historicidad de los “otros”. Por ejemplo, Shear, Knowles, Soden y Castro⁶³ indican que los discursos tradicionales de la historia enseñada han silenciado las experiencias históricas de las minorías doblegadas, y con ello también han negado continuamente los actos de xenofobia y racismo.

Conclusión

En vista de los hallazgos obtenidos, se concluye que los manuales escolares utilizan principalmente el paradigma eurocéntrico para destacar la relevancia histórica de las expediciones europeas y marginar o atenuar la participación de las poblaciones conquistadas durante la ocupación de América y de Chile. No obstante, cabe destacar que, aunque la mayor parte del discurso se centra en el paradigma eurocéntrico, algunos textos escolares analizados recurren a la postura conciliatoria y cronológica para omitir la violencia y las repercusiones de la conquista europea en el continente americano.

Los colonizadores que suelen aparecer con mayor recurrencia son Cristóbal Colón, Hernán Cortés, Francisco de Pizarro, Pedro de Valdivia y Diego de Almagro. Sin embargo, es importante señalar que estos personajes no figuran en la totalidad de los textos y que no todos son representados de igual modo porque tienden a ser remarcados con distintos grados de prominencia. El hombre más valorado es Cristóbal Colón, quien es presentado como un “científico promitente” y el “descubridor” de

61 PAGÈS, Joan, VILLALÓN, Gabriel y ZAMORANO, Alicia, op. cit.

62 ANDERSON, Benedict, “La comunidad imaginada”, *Debate Feminista*, Núm. 13, 1996, pp. 100-103.

63 SHEAR, Sarah, KNOWLES, Ryan, SODEN, Gregory y CASTRO, Antonio, “Manifesting destiny: re/presentations of indigenous peoples in K-12 US history standards”, *Theory and Research in Social Education*, Vol. 43, Núm. 1, 2015, pp. 68-101.

América. También resulta indispensable mencionar que los textos destacan que la mayoría de las empresas de conquista fueron lideradas por grupos masculinos.

Desde la perspectiva de los conquistados, los manuales suelen utilizar el término “los pueblos originarios” para excluir de forma parcial y generalizada las identidades y los roles de los colectivos indígenas que padecieron o resistieron en el proceso de conquista. Adicionalmente, conviene señalar que mujeres indígenas como Guacolda, Fresia y Janequeo son completamente descartadas del discurso. También se plantea explícitamente, como consta en el manual 1, que los pueblos originarios de Chile necesitan ser educados por los españoles debido a que su cultura se considera primitiva e incivilizada en el relato. Se resalta, además, la pretensión de neutralidad discursiva de los textos escolares que intentan plasmar una narrativa expositiva y escasamente interpretativa sobre el conflicto de Curalaba, con el único propósito de evadir la entrega de antecedentes reflexivos y críticos que permita a los estudiantes mejorar su comprensión acerca de este hecho.

En esta línea, se pretende encubrir a la otredad indígena y femenina no blanca en los libros de textos porque han buscado imponer y construir un modelo de sociedad occidental que excluye total o parcialmente su actuación en la historia. Esta situación pone en evidencia que el concepto de raza instaurado desde 1492 ha configurado una serie de identidades sociales asociadas con las posiciones jerárquicas de superioridad/inferioridad inherentes a las relaciones de dominación establecidas entre conquistadores y conquistados. La generación de este proceso ha producido una homogeneización artificial de los pueblos indígenas, negándoles una identidad rica y diversa. De esta manera, se refuerza la dualidad europeo/no europeo y la lógica del evolucionismo lineal, que buscan preservar y perpetuar el eurocentrismo en los textos escolares.

Este posicionamiento responde a los lineamientos curriculares de Zig-Zag, Santillana y SM. Estas empresas, que concentran el mercado editorial chileno, se rigen, esencialmente, por una perspectiva eurocéntrica de la historia, que dificulta el desarrollo del pensamiento histórico en el alumnado porque no permite comprender las temáticas estudiadas de forma controvertida o desde la postura de perspectivas críticas que reivindiquen a los actores sociales desplazados o excluidos. Por esta razón, el uso abusivo del texto escolar en el aula, como ocurre en Chile, puede contribuir a garantizar la posición dominante de la historia europea en la sociedad y a potenciar la legitimación de consensos en torno a creencias que no permiten valorar el rol de los grupos colonizados en el desarrollo de la humanidad. Para evitar este riesgo potencial, es importante que el profesorado trate de incorporar la perspectiva intercultural o de género en la enseñanza de la historia para resignificar el rol de la otredad y forjar una ciudadanía global que acoja, con respeto y tolerancia, las diferencias de todas las personas en el contexto educativo.

Reflexiones en torno a las políticas públicas que estructuran la educación superior en Ecuador: de los principios a las realidades financieras

Reflections on The Public Policies that Structure Higher Education in Ecuador: from Principles to Financial Realities

Indira Lisseth Mosquera Vásquez

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7976-5916>

Universidad Técnica de Machala - Machala-Ecuador

imosquera@utmachala.edu.ec

Marlon Patricio Brito Paredes

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7042-5547>

Universidad Técnica de Machala - Machala-Ecuador.

mbrito@utmachala.edu.ec

Ángel Gerardo Castelo Salazar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3859-6105>

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo del Ecuador

angel.castelo@esPOCH.edu.ec

Diego Felipe Arbeláez-Campillo

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9041-9563>

Universidad de la Amazonia, sede Florencia-Colombia.

dfaca@hotmail.com

Resumen

En el presente trabajo se analiza la política pública en materia de financiamiento de las universidades públicas ecuatorianas, con énfasis en las universidades de la zona 7. La investigación es descriptiva y documental. Se concluye que la gratuidad en la educación superior afecta negativamente las finanzas de las universidades públicas de Ecuador, debido a las limitaciones económicas del Estado a la hora de cubrir las exigencias presupuestarias de las universidades. Al respecto, se presenta la propuesta de desarrollar iniciativas de autogestión que conduzcan a las universidades públicas a generar recursos propios en el marco de lo establecido en las leyes.

Palabras clave: financiamiento de las universidades públicas de Ecuador; gratuidad de la educación superior; Ley Orgánica de Educación Superior; reflexiones sobre políticas públicas.

Abstract

In this paper, public policy regarding financing of Ecuadorian public universities is analyzed, with emphasis on universities in zone 7. The research is descriptive and documentary. It is concluded that free higher education negatively affects the finances of public universities in Ecuador, due to the economic limitations of the State when meeting the budgetary demands of the universities. In this regard, the proposal is presented to develop self-management initiatives that lead public universities to generate their own resources within the framework of what is established in the laws.

Keywords: financing of public universities in Ecuador; free higher education; Organic Law of Higher Education; reflections on public policies.

Introducción

A escala mundial se reconoce como un axioma la importancia de las instituciones de Educación Superior para el desarrollo integral de los pueblos. Tal reconocimiento también incluye los organismos internacionales, como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en adelante solo UNESCO, donde en forma reiterada –mediante las Conferencias Mundiales sobre la Educación Superior, 1998 y 2009¹–, se insiste en la necesidad de alcanzar niveles

1 Tomado de: TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos, “Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina”,

óptimos de calidad en las labores de educación, investigación y extensión de las universidades, así como la inclusión de quienes aspiren formarse en alguna carrera universitaria.

Sin embargo, la tarea de incluir y alcanzar niveles de excelencia supone dar respuesta a una serie de retos asociados a la evaluación institucional, la inserción de las universidades al contexto social donde éstas se desenvuelven, el fomento de la investigación científica y la formación permanente de los docentes, entre otros aspectos de interés. En todos estos casos, que en conjunto forman parte de una realidad compartida por todas las universidades –tanto públicas como privadas– existe un mismo problema de fondo, que puede resumirse con la siguiente pregunta: ¿Cómo lograr el pleno financiamiento de las actividades de gestión administrativa, docencia, investigación y vinculación con las comunidades, en particular en el ámbito latinoamericano?

La respuesta a esta interrogante es de gran pertinencia, sobre todo si tomamos en cuenta que la labor ejercida en las universidades demanda una inversión significativa de recursos económicos, a tal punto que sin ésta muy poco se podría lograr en el ámbito de su quehacer. En la medida en que una sociedad es consciente del valor de las universidades, y lo que éstas le aportan en todos los planos de su realidad, en esa misma medida se definen mecanismos para asignarle el financiamiento necesario para su funcionamiento.

A juicio de Larrea y Granados² la Educación superior en Ecuador enfrenta graves y complejos problemas en el campo de la investigación, debido a la tendencia de reproducir y no generar nuevos conocimientos, a diferencia de las instituciones universitarias de los países más desarrollados ubicados en el norte global, donde existe un interés marcado en vincular a las universidades con el impulso sostenido de la ciencia y la tecnología.

En efecto, el siglo XXI demanda la superación de los esquemas tradicionales de universidad para dar paso a una experiencia distinta, de transformación, que debe conducir a la producción de conocimientos que sirvan de motor a un nuevo modelo de sociedad, cualitativamente superior al existente.

En los últimos años el Estado ecuatoriano ha ido esbozando una política pública en materia de educación superior que, sin estar libre de tensiones y contradicciones,

.....

Universidades, No. 47, septiembre-diciembre, 2010, pp. 31-46.

- 2 Citado por: TOSCANINI, Mauro; AGUILAR, Antonio; GARCÍA, Roberto, “Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador”, *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 35, Número 3, 2016, pp. 161-178.

toma en cuenta la necesidad de avanzar hacia un sistema educativo universitario público de calidad y pertinente desde el punto de vista de la ciencia y la tecnología. De esta manera, el Ministerio de Educación del Ecuador en el artículo 2 de los objetivos del régimen académico, precisa tres objetivos importantes en materia de investigación, a saber:

Articular la formación académica y profesional, la investigación científica, tecnológica y social, y la vinculación con la colectividad, en un marco de calidad, innovación y pertinencia.

Favorecer la movilidad nacional e internacional de profesores, investigadores, profesionales y estudiantes con miras a la integración de la comunidad académica ecuatoriana en la dinámica del conocimiento a nivel regional y mundial.

Impulsar el conocimiento de carácter multi-, inter- y transdisciplinario en la formación de grado y posgrado, la investigación y la vinculación con la colectividad³.

A la par de procurar el logro de un sistema universitario capaz de aportar avances importantes en materia de conocimiento científico, también Ecuador necesita expandir su política de inclusión educativa en el nivel superior. De ahí la pertinencia del principio universalista que sobre la materia puede identificarse en la Constitución Política de 2008⁴, donde no sólo se reconoce el derecho a una educación gratuita y de calidad en las etapas iniciales y media del sistema escolar, sino que también se reconoce este derecho para el tercer nivel o pregrado.

A partir de entonces se constatan signos positivos en materia de inclusión y universalización del derecho a la educación de tercer nivel en Ecuador, vinculados con mayores opciones para los bachilleres a la hora de plantearse su inscripción en alguna universidad pública. No obstante, persisten serios problemas asociados con la inequidad en cuanto a la procedencia de los estudiantes en el plano de los estratos o deciles de ingreso. Hasta el 2008 la tasa de matrícula estudiantil en el sector universitario apenas alcanzaba el 20%, donde además el 35% de los estudiantes pertenecían al decil más rico; más del 50% de los matriculados en universidades públicas provenían del 20% más rico de la población⁵. Posteriormente en el 2015, del

3 MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR, *Reglamento de régimen académico*, Imprenta Nacional, Quito, 2013.

4 ASAMBLEA CONSTITUYENTE, *Constitución de la República del Ecuador*, Imprenta Nacional, Quito, 2008.

5 PONCE, Juan; ONOFA, Mercedes, “Gratuidad de la Educación Superior en Ecuador: notas para el debate”, *Boletín del Programa de Políticas Públicas- FLACSO Sede Ecuador*, No. 2, diciembre, 2008, pp. 1-15.

total de estudiantes matriculados en las Instituciones de Educación Superior públicas, el 34.3% lo abarcaban quienes pertenecían a los 5 primeros deciles de ingreso⁶.

De lo expuesto se deduce la necesaria articulación de los distintos niveles del sistema escolar nacional, y el desarrollo de una calidad educativa en las etapas iniciales a fin de coadyuvar al logro de una formación de calidad para todos los ecuatorianos, de tal manera que la exclusión de los sectores más empobrecidos del sistema universitario disminuya como consecuencia de la introducción de mejoras significativas en los procesos de formación evidenciados en las escuelas públicas. En efecto, la admisión en las universidades de los bachilleres de instituciones educativas privadas, responde —entre otros factores— a una preparación mucho más eficiente e integral a la que se ofrece en las instituciones públicas, entre otros factores.

Al respecto, la Secretaría Nacional para la Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) implementa en la actualidad una política pública en el sector universitario destinada a fomentar la inclusión, mediante la promoción del talento humano, lo que se ha traducido en la inversión de recursos en función de las prioridades de desarrollo de Ecuador, destinando recursos a iniciativas concretas de financiamiento: becas, créditos educativos, ayudas económicas, fondos de garantía y redes de becarios⁷.

Sobre el particular, Ramírez afirma que esta política pública ha perseguido metas concretas, entre ellas:

La disolución de barreras económicas ha tenido el fin de incrementar la matrícula y democratizar el acceso, tránsito y egreso a la educación superior. También, con el propósito de consolidar la democratización, se ha establecido un sistema que busca nivelar el campo de acción de los bachilleres del país y dar igual oportunidad a todo ecuatoriano/a para acceder a la educación superior: el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA), el cual está basado fundamentalmente en igualar las competencias/destrezas (no conocimientos) y se lo plantea en forma transitoria, mientras se produce la reforma estructural en el bachillerato⁸.

6 GUERRERO, Alicia, “La gratuidad de la Educación Superior: ¿Una política educativa socioeconómicamente inclusiva?”, *Revista de Opinión*, Vol.91, 2017, pp. 21-23.

7 TOSCANINI, Mauro; AGUILAR, Antonio; GARCÍA, Roberto, “Diagnóstico de las políticas públicas de la educación superior en el Ecuador”, *Revista Cubana de Educación Superior*, Vol. 35, Número 3, 2016, pp. 161-178.

8 RAMÍREZ, René, “Tercera ola de transformación de la Educación Superior en Ecuador. Hacia la constitucionalización de la sociedad del buen vivir”, *Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación*, Vol. 79, No. 1, 2013, pp. 197-226.

Cabe resaltar que tales iniciativas en el marco de la política pública para el sector universitario, responden a una concepción macro institucional plasmada en la Constitución Política de 2008⁹, donde se establece la orientación ideológica del Estado social y democrático ecuatoriano, cuyas directrices en el ámbito educativo superior se reflejaron en la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010¹⁰. Así, pues, el artículo 28 de la Constitución señala que la educación en Ecuador se fundamenta en un conjunto de principios, entre éstos el de la educación como un bien público. En concordancia con este principio, el artículo 4 de la Ley Orgánica de Educación Superior al referirse al derecho a la educación superior indica que éste consiste en: “El ejercicio efectivo de la igualdad de oportunidades, en función de los méritos respectivos, a fin de acceder a una formación académica y profesional con producción de conocimiento pertinente y de excelencia”.

La educación superior como bien público social y gratuito

La Ley Orgánica de Educación Superior califica el hecho educativo universitario como: “Un derecho de las personas y un bien público” (Art. 3), lo cual sitúa lo social por encima de intereses particulares. De esta manera, en Ecuador prevalece una visión –al menos en el plano legal– de la educación superior que se contrapone a otra de orientación competitiva o de mercado.

Al respecto, López sostiene que a escala mundial existen dos tendencias en lo referente al financiamiento y orientación de la educación superior: la representada por el Banco Mundial y la respaldada por la UNESCO.

Las posiciones del Banco Mundial se orientaron hacia la defensa de la orientación competitiva y de mercado de la educación superior, mientras que UNESCO reafirmó el estatuto de servicio público de ella y abogó por mantener un importante financiamiento estatal, con el objetivo de desarrollar una educación superior igualmente accesible a todos sobre la base del mérito¹¹.

De esta manera, con la Constitución de 2008 y luego con la LOES en 2010, Ecuador asumió un principio universalista en materia de financiamiento de la

9 Ídem.

10 PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR, *Ley Orgánica de Educación Superior (LOES)*, Registro Oficial Suplemento 297, Imprenta Nacional, Quito, 2010.

11 LÓPEZ, Francisco, “Reflexiones en torno a la financiación actual y futura de las universidades a nivel mundial”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, Vol. 14, No. 3, 2009, p. 524.

educación superior, lo cual supuso un cambio con respecto a la política pública que sobre la materia se venía aplicando desde la década de los años 90 del siglo XX, a tenor de la visión del Banco Mundial sobre la educación de tercer nivel. De ahí que, según la autora en cuestión:

Nos habíamos habituado a la idea que nada podía ser gratuito, que era necesario (en sentido financiero y moral) participar en el financiamiento de escuelas o servicios públicos de salud, y que esos pagos debían ser diferenciados, es decir que el Estado debía utilizar mecanismos de focalización del gasto público para mejorar la eficiencia. Este enfoque, centrado en el objetivo de mejorar la eficiencia, que concebía los derechos como instrumentos de bienestar, que generaba individualización y que orientaba la modernización de la gestión pública hacia la maximización de utilidades, ha sido modificado en la nueva Constitución¹².

Antes del cambio constitucional del 2008, el financiamiento parcial que el Estado ecuatoriano reservaba para las universidades públicas, llevó a éstas a implementar un sistema mixto, que daba lugar a carreras autofinanciadas por medio del cobro de matrícula.

Las universidades privadas y las cofinanciadas por el Estado desarrollaron una estrategia de mercado de su oferta académica, promocionando una variedad de carreras universitarias a la carta en horarios convenientes para las personas trabajadoras, al tiempo que ofreciendo facilidades variadas de financiamiento y crédito. Esta situación, condujo a que las universidades públicas se adhiriesen a la misma práctica, en una lógica similar, utilizando para ello buena parte de sus recursos en la captación de estudiantes de grado y postgrado¹³.

Como consecuencia de esta iniciativa, se hizo notoria la inequidad en el acceso a las universidades según la procedencia social. Tacle sostiene que: “La tasa de matrícula en alumnos del quintil más pobre no varió de 1995 al 2006, pues siguió siendo el 3,4 %; en cambio, para el grupo de estudiantes más ricos pasó del 8,6% al 21,6%”¹⁴.

En la actualidad, al igual que en el conjunto de países de América Latina, el Estado ecuatoriano representa la principal fuente de financiamiento de la educación superior y las actividades de investigación y desarrollo, función que justifica en razón

12 ESPINOSA, Betty, “Actuar en mundo plurales”, *Boletín del Programa de Políticas Públicas - FLACSO Sede Ecuador*, diciembre, 2008, p. 1.

13 BENITO, Vicente José, “Las políticas públicas de educación en Ecuador, como una de las manifestaciones e instrumentos del Plan Nacional para el Buen Vivir”, *Universidad de Alicante, Tesis doctoral*, Alicante, 2018.

14 TACLE GALÁRRAGA, Moisés, “Las políticas públicas en educación superior”, *CINDA*, Ponencia, 29 de septiembre, Quito, 2009.

del carácter de bien público de ésta y sus beneficios sociales, sobre todo en lo que respecta al desarrollo del capital humano¹⁵.

Según Ponce y Onofa¹⁶, el acceso universal y gratuito al sistema educativo en todos sus niveles y modalidades es necesario para la expansión de las capacidades de toda persona. Por su parte, Guerrero¹⁷ resalta además que el mayor acceso a la educación universitaria genera beneficios, tanto personales como sociales, pues una profesión ofrece oportunidades laborales y, simultáneamente, mejores condiciones para la movilidad social al tiempo que inserta un recurso humano valioso en el aparato productivo nacional.

La gratuidad de la educación superior en el marco de la política pública

La política pública puede entenderse como la práctica disciplinaria que desde su aparición a mediados del siglo XX ha perseguido: “Aportar información, conocimiento y técnicas para mejorar la calidad analítica de la decisión y/o para mejorar la gestión de las decisiones por parte de los gobiernos”¹⁸. En este sentido, la política pública orienta y ejecuta decisiones, previamente ponderadas a nivel gubernamental, con la intención de incidir sobre determinados ámbitos de la sociedad, que se consideran relevantes por su valor para el desarrollo armónico de ésta.

De acuerdo con el artículo 15 del Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas¹⁹, se especifica que:

La definición de la política pública nacional le corresponde a la función ejecutiva, dentro del ámbito de sus competencias. Los ministerios, secretarías y consejos sectoriales de política, formularán y ejecutarán políticas y planes sectoriales con enfoque territorial, sujetos estrictamente a los objetivos y metas del Plan Nacional de Desarrollo.

Toda política pública nace de una visión política de la realidad, de una ideología que direcciona el curso de la sociedad a partir de diversos postulados. El concepto de

15 BRUNNER, José Joaquín, “Financiamiento de la educación superior en América Latina: viejas y nuevas prácticas”, *Lasarforum debates*, Vol. XLIV, 2013, pp. 15-17.

16 Ídem.

17 Ídem.

18 AGUILAR, Luis, “El aporte de la política pública y de la nueva gestión pública a la gobernanza”, *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, No. 39, 2007, pp. 5-32.

19 PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR, *Código Orgánico de Planificación y Finanzas Públicas*, COPFP, Registro Oficial Suplemento, Quito, 2010.

“Buen Vivir”, plasmado en los últimos planes de la nación, promueve el desarrollo humano y su concreción en la igualdad de oportunidades, así como la calidad de vida. Todo ello en el marco de una identidad propia, andina e indígena, que converge en la “vida plena” o “*Sumak Kawsay*” donde, según Benito²⁰, se plantea un equilibrio entre lo individual y lo colectivo: “Lo individual se somete al bien común. El todo, no es la suma de las partes, sino que la totalidad se expresa en cada ser y éste en la totalidad”. Al respecto, Isch apunta además que: “El Sumak Kawsay o Buen Vivir (...) habla de la equidad y de la adecuada convivencia entre los seres humanos y entre la sociedad y la naturaleza, impulsando criterios de solidaridad colectiva por encima de los señalamientos neoliberales”²¹.

Estos principios, muy en sintonía con la Constitución de 2008, trazan un rumbo para las políticas públicas, incluyendo las de la educación superior, que a criterio de Milia permite hablar de: “Un nuevo marco de políticas públicas y un nuevo escenario en el cumplimiento de los objetivos de desarrollo”²² fijados por el Estado.

En este orden de ideas, la política pública de Ecuador en materia universitaria se plantea como principal objetivo según Ramírez²³: “Edificar un sistema de educación superior cuyo carácter público esté asegurado para el bien común de las y los ecuatorianos”. Para ello, se han definido siete medidas primordiales que deben ser atendidas a objeto de avanzar hacia este objetivo. Estas son, para Ramírez²⁴:

1. Descorporativizar el sistema de educación superior para el bien común: se refiere a lograr una verdadera autonomía universitaria, sin desmedro de las instancias de control externas a las propias universidades, a saber: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT)²⁵, encargada de elaborar y coordinar políticas públicas para el sistema y articularlo con el sector científico y tecnológico; el Consejo

20 *Ibidem*, p. 114.

21 ISCH LÓPEZ, Edgar, “Las actuales propuestas y desafíos en educación: el caso ecuatoriano”, *Educ. Soc., Campinas*, Vol. 32, No. 115, p. 379.

22 MILIA, Matías, “Marco de políticas públicas de Ciencia, Tecnología y Educación Superior en el Ecuador, Nuevos horizontes: dinámicas y condicionamientos para una investigación universitaria de cara a la sociedad”, *Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación (memorias)*, Buenos Aires, 2014, p. 3.

23 *Ibidem*, p. 197.

24 *Ídem*.

25 Dependencia del Poder Ejecutivo en Ecuador, encargada de orientar la política pública en materia de desarrollo de la educación universitaria, la investigación científica y tecnológica.

de Educación Superior (CES)²⁶ y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES)²⁷.

2. Democratizar la educación superior y el conocimiento: Incluir a los más desposeídos en el sistema de educación superior, buscando una transformación en la estructura social mediante la movilidad que se desprende del conocimiento. Por tanto, no deben existir barreras económicas (cobro de matrícula) que obstaculicen el acceso, tránsito y egreso en las universidades públicas.
3. Generar nuevo conocimiento en el marco de una autonomía universitaria responsable con la sociedad: consiste en desligar las funciones de las universidades de toda lógica mercantilista, con la intención de avanzar hacia la creación de conocimiento pertinente para la atención de los problemas nacionales y no de entes privados que persigan la maximización de utilidades.
4. Revalorizar el trabajo docente y de investigación en el sistema de educación superior: se trata de impulsar las labores de docencia e investigación de los profesores universitarios, garantizándole a éstos una remuneración digna en función de los méritos alcanzados y el rendimiento profesional.
5. *Endogeneidad* regional para la integración latinoamericana y la inserción inteligente a nivel mundial: En concordancia con el Plan Nacional para el Buen Vivir, se plantea la interrelación científica y académica con América Latina, sin renunciar a la cooperación y búsqueda de transferencia tecnológica de parte de los grandes centros científicos del mundo.
6. Convergencia hacia “arriba”, eliminando circuitos diferenciados de calidad: promueve un nivel sobresaliente para el conjunto de las universidades, aplicando para ello mecanismos de evaluación y control de las instituciones de educación superior.
7. Construir una episteme emancipadora de la sociedad: hace referencia al régimen académico, es decir, a un cambio en la forma tradicional de concebir la docencia y la investigación, para dar paso al pensamiento crítico, al reconocimiento de la incertidumbre y la valoración del papel de los estudiantes en la vida universitaria.

26 El CES reúne en una misma instancia a representantes del Ejecutivo y de las instituciones de Educación Superior de Ecuador, con el propósito de impulsar y evaluar iniciativas académicas, científicas y tecnológicas.

27 Órgano encargado de evaluar el funcionamiento, rendimiento, fortalezas y limitaciones de las instituciones de Educación Superior de Ecuador, a objeto de avanzar hacia niveles de excelencia en las funciones propias de las universidades.

El financiamiento de la educación superior en Ecuador

La política pública de Ecuador en materia educativa contiene una visión de la educación superior como bien público y gratuito, que viene a determinar los mecanismos para la inversión o la forma en la que se asume el financiamiento de este sector. El caso ecuatoriano puede interpretarse desde un modelo de financiamiento de la oferta, cuyos rasgos definitorios son los siguientes:

El financiamiento de las instituciones (financiamiento de la oferta) puede mirarse desde una perspectiva que conserva la idea de la educación superior como bien de consumo, pero que contempla no sólo los beneficios económicos privados asociados al paso por instituciones de educación superior, sino también los efectos beneficiosos que redita a la sociedad en su conjunto aumentar la formación de capital humano. Al mismo tiempo, se sustenta en el principio que el mercado no es perfecto y que existen fallas de información asociadas en la provisión del bien, justificando así una mayor participación (acción correctiva) por parte de las fuerzas gubernamentales. Desde este punto de vista, corresponde al Estado intervenir mediante subsidios públicos (...)

Sin embargo, el financiamiento a la oferta es también el mecanismo que permite dar cuenta de una concepción de la educación superior como un derecho público; en efecto, en este caso, es responsabilidad del Estado asegurar una provisión adecuada del servicio educativo, disponible para cualquier ciudadano que tenga la capacidad suficiente para seguir estudios superiores, independientemente de los recursos de que disponga o de otras características personales o sociales. Así, el acceso a la educación superior no está mediado por la capacidad de pago de los estudiantes, por su capacidad o propensión al endeudamiento, o por su capacidad para obtener becas del Estado²⁸.

En consecuencia, la principal fuente de financiamiento de la educación superior de carácter público en Ecuador es el Estado, el cual asigna los recursos a partir de varios criterios que pueden ser identificados y caracterizados siguiendo las reflexiones de González²⁹:

1. Financiamiento por resultados: los recursos son asignados tomando en cuenta el desempeño de la institución universitaria, en aspectos sensibles como número de egresados, productividad científica y nivel de formación del personal docente.

28 LEMAITRE, María José; ZENTENO, María Elisa; TORRE, Daniela; CASSORLA, Ignacio; ALVARADO, Andrea, "Sistemas de educación superior y mecanismos de financiamiento. Elementos para una discusión sobre gratuidad en la educación superior", *Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA)*, Santiago de Chile, 2015, p. 13.

29 GONZÁLEZ, Maximiliano, "Financiamiento de la educación superior: una introducción", *Estudios Gerenciales*, Vol. 16, No. 74, pp. 69-78.

2. Financiamiento basado en el input: se basa en fórmulas donde entre otras cosas se estima el costo de la preparación de cada estudiante, de modo que a las instituciones con mayor nivel de masificación se les asigna mayores recursos.
3. Financiamiento según el desempeño de la economía: también se conoce como asignación negociada, y en ella la dirigencia política y la gerencia universitaria acuerdan ajustar las asignaciones aprobadas en años anteriores, a partir de la marcha de los ingresos del Estado. De manera que, a mayor crecimiento económico de la nación, mayor será el financiamiento de las universidades públicas.

De manera concreta, estos criterios convergen en lo dispuesto en el artículo 24 de la LOES, donde se especifican los parámetros mediante los cuales el Estado asigna los recursos a cada universidad, con base a procesos permanentes de evaluación. El financiamiento, entonces, se entrega siguiendo cinco parámetros: calidad e incremento de calidad (60%), excelencia y producción investigativa (6%); eficiencia administrativa (3,4%); eficiencia académica y terminal (3,6%) y número de alumnos (27%).

El significado de estos parámetros se explica en el artículo 6 del *Reglamento de aplicación de la fórmula de distribución de recursos destinados anualmente por parte del Estado a favor de las instituciones de educación superior*³⁰, que conviene citar de forma extensa para mostrar de forma directa el significado reglamentado de las nociones transversales: calidad, excelencia académica y eficiencia:

1. Calidad. Es la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente (...) Para efectos de la distribución de los recursos, al parámetro de calidad se le asignará un porcentaje comprendido entre el 55% y el 77% del valor de los recursos indicados en el artículo 5 de este Reglamento, sobre los cuales la institución tenga participación. Para efectos de la distribución de recursos se considerará, además de los niveles de calidad de cada institución de educación superior pública o particular que reciben rentas y asignaciones del Estado, la variación anual de la evaluación de este criterio (...) Este criterio será ajustado por el número de estudiantes de cada institución de educación superior, dicho ajuste deberá considerar

30 CONSEJO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, *Reglamento de aplicación de la fórmula de distribución de recursos destinados anualmente por parte del Estado a favor de las instituciones de educación superior*, 29 de abril de 2013, Presidencia del Consejo de Educación Superior, Quito, 2013.

la modalidad y nivel de formación conforme al Reglamento de Régimen Académico; así como la existencia de economías de escala para asegurar equidad en la distribución.

2. **Excelencia Académica.** Es el desempeño superior alcanzado por la institución de educación superior a través de la obtención de las máximas calificaciones en la evaluación que realice el CEAACES, el cual incluye el parámetro de evaluación contemplado en el literal d) del artículo 24 de la Ley Orgánica de Educación Superior. Para efectos de la aplicación de la fórmula de la distribución de los recursos, a este parámetro se le asignará un porcentaje comprendido entre el 3% y el 10% del valor de los recursos indicados en el artículo 5 de este Reglamento, sobre los cuales la institución tenga participación (...).
3. **Eficiencia.** Es el uso adecuado de los recursos orientado al cumplimiento de los objetivos de política pública, así como al mejoramiento de la gestión. Se establece considerando la eficiencia en la ejecución presupuestaria, la eficiencia administrativa, la eficiencia terminal y el costo óptimo por carrera por estudiante, determinado por la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación, costo que es ponderado por el grado de vinculación de la oferta académica al desarrollo nacional o regional. En la fórmula de distribución, a este parámetro se le asignará un porcentaje comprendido entre el 20% y el 40% del valor de los recursos establecidos en el artículo 5 de este Reglamento, sobre los cuales la institución tenga participación (...).

En términos numéricos, el financiamiento de la educación superior en Ecuador ha evolucionado entre el 2010 y el 2016, de 1,6% del PIB a un 2%, siendo 1% el promedio de América Latina³¹. Lógicamente, los montos de los presupuestos, los cuales se indican en el siguiente cuadro, dan cuenta de un crecimiento sostenido en las asignaciones presupuestarias de las instituciones universitarias. No obstante, 13 instituciones universitarias en el año 2016 recibieron menos recursos en relación con el 2015, fundamentalmente por no presentar óptimos resultados en el proceso de evaluación y, a su vez, porque los recursos que maneja el Estado son limitados. En consecuencia, la Universidad de Guayaquil percibió USD 30 millones menos que el año 2015 y la Universidad Nacional de Loja también mermó su ingreso en USD 2,6 millones (Trece universidades públicas tienen menos recursos para el 2016: febrero 10, 2016).

31 PONCE, Juan, “Informe Nacional: Ecuador”, Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016, CINDA-UNIVERSIA, Santiago de Chile, 2016, pp. 23-48.

Presupuesto de las universidades públicas de Ecuador entre 2011 y 2016

AÑO	%PIB	PRESUPUESTO
2011	1,6%	\$977,046,604
2012	1,6%	\$1,032,506,394
2013	1,6%	\$1,205,703,335
2014	2,1%	\$1,043,386,598
2015	2,0%	\$1,198,442,632
2016	2,0%	\$1,218,673,228

Elaboración propia (2019), con datos de Secretaria Nacional de Planificación y Desarrollo³².

Por su parte, instituciones como la Universidad Técnica de Machala, ubicadas en un nivel de calidad B, recibieron alrededor de 2518 \$ por estudiante en 2014, cifra que no abarca el conjunto de necesidades presupuestarias de esta casa de estudios.

El Estado ecuatoriano financia un total de 30 universidades públicas (3 de ellas son de postgrado). Al mismo tiempo asigna recursos a 8 universidades cofinanciadas que, aunque de índole privada, otorgan becas de escolaridad para estudiantes meritorios. La manera como el Estado obtiene estos recursos se soporta en la política fiscal, destinando el 11% de los ingresos vía impuesto a la renta para el financiamiento de las universidades, distribuyéndolo de la siguiente manera: 86% se destina a las universidades públicas, 4% a las universidades de posgrado, 9% a las universidades particulares, y el 1% al Consejo de Evaluación Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES). A su vez, reserva el 10% del total recaudado a través del Impuesto al Valor Agregado (IVA), para asignarlo de esta forma: 90% a las universidades públicas, 4% a las de posgrado, 5% a las particulares y el 1% al CEAACES³³.

Todos estos recursos nutren el Fondo Permanente de Universidades y Escuelas Politécnicas (Fopedeupo). Dicho fondo depende del comportamiento de la

32 ECUADORUNIVERSITARIO.COM, Las cifras de la educación superior presentadas por la SENESCYT, En: http://ecuadoruniversitario.com/noticias_destacadas/las-cifras-de-la-educacion-superior-presentadas-por-la-senescyt/, 2014, consultado: 01/03/2018.

33 PONCE, Juan, “Informe Nacional: Ecuador”, Educación superior en Iberoamérica, Informe 2016, *Op. Cit.*

economía, lo que lo hace inestable. Así por ejemplo en el año 2017 se presentaron serios problemas presupuestarios en el conjunto de las universidades públicas, como consecuencia de la baja recaudación fiscal obtenida en el 2016, lo cual imposibilitó que estas instituciones lograsen cubrir sus demandas presupuestarias, viéndose en la necesidad de recurrir, una parte de éstas, a la captación de líneas de crédito del Banco de Desarrollo de Ecuador³⁴.

Indicadores macroeconómicos de Ecuador y su relación con el financiamiento de las universidades públicas

Las finanzas y, por ende, el financiamiento de las universidades públicas de Ecuador se encuentra determinado por el desempeño económico del país. Así, en la medida en que se logre un ritmo de crecimiento económico sostenido, en esa misma medida el Estado podrá cumplir con mayor eficiencia su papel de principal financiador de la educación superior. En caso contrario, las limitaciones presupuestarias llegan de manera segura.

La realidad indica que, a partir de 2014, la poca diversificación productiva del Ecuador, aunado a la caída persistente de los precios internacionales del petróleo, han generado un deterioro en los indicadores macroeconómicos, cuya manifestación principal se observa en la reducción significativa del gasto público, rubro en el cual están incluidas las instituciones universitarias. De hecho, “En 2015, el PIB del Ecuador creció apenas en un 0,3%, lo que representa una desaceleración muy importante en comparación al dinámico desempeño del periodo 2010-2014”³⁵.

De lo señalado se desprende que, los procesos de contracción económica ineludiblemente repercuten en la capacidad del Estado ecuatoriano para soportar el gasto público; el ingreso fiscal constituye la fuente primordial del financiamiento de las universidades públicas, pues el Estado transfiere recursos a éstas de lo recaudado vía impuesto sobre la renta e impuesto al valor agregado. Al no existir dinamismo en la economía, merma la recaudación tributaria y esto afecta los presupuestos de las universidades.

34 ECUADOR WILLANA, *Senescyt busca resolver financiamiento de Universidades*, En: <https://ecuadorwillana.com/2017/09/08/senescyt-busca-resolver-deficit-financiamiento-universidades/>, 2017, consultado: 01/03/2018.

35 CALDERÓN, Álvaro; DINI, Marco; STUMPO, Giovanni, *Los desafíos del Ecuador para el cambio estructural con inclusión social*, Nacionales Unidas, CEPAL, Santiago de Chile, 2015, p. 15.

Evolución del financiamiento en las universidades de la zona 7: Universidad Técnica de Machala y Universidad Nacional de Loja

La Universidad Nacional de Loja, institución evaluada y clasificada en el nivel B, presentó en el 2016 una asignación presupuestaria de 37.979.065 USD, lo cual implicó 2,6 millones menos en relación con el 2015.

Por su parte, la Universidad Técnica de Machala percibió en 2016 un total de 34.393.566,00 USD. Esta institución también se ubica en el nivel B y la asignación presupuestaria en cuestión resulta menor a años anteriores, como es el caso del año 2013, cuando las instituciones ubicadas en este nivel recibieron alrededor de 2518 USD promedio por estudiante según cifras de la SENESCYT ³⁶.

Sin embargo, estos montos contrastan con las asignaciones presupuestarias aprobadas para las universidades de reciente fundación, como es el caso de la Universidad de Yachay, Universidad Nacional de la Educación (UNAE), Universidad de Ikiam y la Universidad de las Artes. Para el año 2016, la Universidad de Yachay obtuvo 13.705 USD por estudiante, muy por encima del promedio de 2.600 USD asignados a las universidades del nivel B, así lo demuestran³⁷.

Autogestión y finanzas de las universidades públicas

La labor del Estado como principal responsable del financiamiento de las instituciones de educación superior, ha traído consigo un inconveniente en materia de autogestión: las universidades, luego de presentar presupuestos en los que el 34% provenía de recursos propios, específicamente en el 2006, bajaron a un 8% en el 2016, según cifras de la Secretaría Nacional de Educación Superior³⁸ (Diario El Comercio, 2016).

Lo señalado da cuenta de la merma de iniciativas por parte de las universidades públicas a la hora de procurar fuentes alternativas para su financiamiento, distintas a las representadas por el Estado. De esta manera, el mandato constitucional que garantiza la gratuidad de la educación de tercer nivel, se convirtió en un nexo de

36 *Ibidem*.

37 QUISHPE, Andrés; REYES, Gustavo, “La encrucijada económica de la universidad ecuatoriana”, Plan V. Sección Sociedad-Historias, En: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/la-encrucijada-economica-la-universidad-ecuatorialiana>, 2017, Consultado: 14/01/2018.

38 DIARIO EL COMERCIO, “Trece universidades públicas tienen menos recursos para el 2016”, En: <http://www.elcomercio.com/actualidad/universidades-recursos-presupuesto-educacionsuperior-estudiantes.html>, 2016, Consultado: 23/04/2018.

dependencia de las instituciones públicas de educación superior en relación con el Estado.

Este escenario exige de las universidades públicas adaptarse a la necesidad permanente de funcionar con recursos limitados. Por tanto, muchas de ellas han optado por concentrar sus ingresos en la atención de prioridades y el logro de metas importantes. Así, por ejemplo, la Universidad Nacional de Loja implementó en 2016 un plan de excelencia para la reapertura de los primeros años de seis carreras de pregrado y el aumento en la calidad de las materias complementarias.

En este sentido, resulta pertinente lograr la concreción de fuentes alternativas o complementarias de financiamiento para las universidades de la zona 7. Este planteamiento va dirigido al desarrollo de las potencialidades de estas universidades en dos planos: 1) la creación de empresas de servicio que se fundamenten en la experiencia académica e investigativa de cada universidad, en áreas concretas como salud, ingeniería, agronomía, etc. 2) Avanzar en la consolidación de la oferta de estudios de postgrado y en la diversificación de dicha oferta, con la intención no sólo de generar ingresos económicos, sino a su vez crear conocimiento científico que luego pueda ser transferido a las comunidades, las empresas y el Estado.

De esta manera, las universidades de la zona 7 se insertarían en un nuevo paradigma del hecho universitario, donde el tema del financiamiento es asumido como una responsabilidad compartida entre el Estado, la sociedad ecuatoriana y las propias instituciones de educación superior. Este planteamiento en nada exime al Estado de su deber constitucional de financiar la educación de tercer nivel: se trata, más bien, de reconocer la importancia del Estado en esta materia, y al mismo tiempo resaltar el valor del respaldo de la sociedad en su conjunto, mediante el apoyo de iniciativas concretas de las universidades, como es el caso de las empresas de servicio de origen universitario.

Conclusiones

Los efectos de la gratuidad en la educación sobre las finanzas de las universidades públicas de Ecuador, en particular las de la zona 7, están dados por la incapacidad del Estado de cumplir en forma eficiente y eficaz con su deber constitucional de financiar a dichas instituciones, con el fin de que éstas puedan garantizar los principios de gratuidad e inclusión en el tercer nivel del sistema de educación superior. El desempeño del Estado en esta materia está determinado por las condiciones económicas del Ecuador, lo cual limita el gasto público en tiempos de recesión o estancamiento de la economía.

La dependencia estructural de la economía ecuatoriana en relación con el desempeño del mercado petrolero, ha limitado la capacidad de financiamiento del Estado en lo que respecta a la educación pública universitaria. Como consecuencia de esta realidad, las universidades de la zona 7 deben avanzar hacia un esquema de financiamiento de sus demandas presupuestarias, menos dependiente del Fondo Permanente de Universidades y Escuelas Politécnicas (Fopedeupo).

Si bien en Ecuador prevalece un contexto político y jurídico proclive a la justicia social y la inclusión, estos principios no podrán materializarse plenamente en el sistema de educación superior, si previamente no se resuelve el financiamiento justo y oportuno de las universidades, pues sin esta condición no será posible dar respuesta a problemas estructurales que afectan negativamente la gratuidad de la educación de tercer nivel, a saber: limitada inversión para ampliar la planta física de las universidades, poca cantidad de docentes calificados para atender mayor número de estudiantes, rigidez de los mecanismos de selección para el ingreso estudiantil a las universidades (pruebas de selección) y los problemas asociados a las deficiencias administrativas a lo interno de las universidades, entre otros.



Revista de Filosofía
Universidad del Zulia
Centro de Estudios Filosóficos
“Adolfo García Díaz”



Directorio de autores

Adelaido Teófila G.

Universidad Nacional Experimental
“Rafael María Baralt”
Cabimas - Venezuela
Gabileon_76@hotmail.com

Alvarado José

Universidad del Zulia
Escuela de Filosofía
Maracaibo – Venezuela
josealvarado001@gmail.com

Álvarez Sepúlveda Humberto Andrés

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>
Universidad Católica de la Santísima Concepción
Concepción – Chile
humalvarezsep@gmail.com

Arbeláez-Campillo Diego Felipe

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9041-9563>
Universidad de la Amazonia, sede Florencia-Colombia.
dfaca@hotmail.com

Blanco Torres Yenifeth Omaira

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5530-8526>
Universidad de la Guajira - Colombia
yoblancot@uniguajira.edu.co

Brito Paredes Marlon Patricio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7042-5547>

Universidad Técnica de Machala

Machala-Ecuador.

mbrito@utmachala.edu.ec

Castelo Salazar Ángel Gerardo

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3859-6105>

Escuela Superior Politécnica de Chimborazo del Ecuador

angel.castelo@esPOCH.edu.ec

Cujia-Berrio Sileny Estella

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1262-9776>

Universidad de la Guajira – Colombia

scujiab@uniguajira.edu.co

Hernández Montero Osvaldo Ángel

Universidad del Zulia

Escuela de Filosofía

Maracaibo - Venezuela

osvaldoangelmontero@gmail.com

Hernández Rodríguez Ana Isabel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8232-7741>

Universidad de la Laguna

San Cristóbal de la Laguna – España

ana.isabel.her.rod@gmail.com

Iguarán Magdaniel Maldis Liani

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8598-8921>

Universidad de la Guajira - Colombia

miguaran@uniguajira.edu.co

Jaramillo Peñaloza Yatsira Eliut

ORCID: <https://Orcid.Org/0000-0003-2053-3296>

Universidad de la Guajira – Colombia

yjaramillo@Uniguajira.Edu.Co

Jiménez-Idrovo Ítalo Vinicio

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5269-7987>

Euskal Herriko Unibertsitatea – España

italosj@hotmail.com

Liñán Cuello Yuly Inés

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3911-8586>

Universidad de la Guajira - Colombia

ylinanc@uniguajira.edu.co

Mejia-González Loreley

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-7553-4483>

Universidad de la Guajira - Colombia

lpmejia@uniguajira.edu.co

Mosquera Vásquez Indira Lisseth

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7976-5916>

Universidad Técnica de Machala

Machala-Ecuador

imosquera@utmachala.edu.ec

Pérez Rodelo Liliana Patricia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3445-206X>

Universidad Libre – Colombia

lilianapperez@hotmail.com

Portillo-Vásquez Brenda Mónica

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9962-0151>

Corporación Universitaria Minuto de Dios – Colombia

Brenda.portillo@uniminuto.edu

Ramírez-Rodríguez Divinia María

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4090-5755>

Universidad de la Guajira

Villanueva – Colombia

dmariaramirez@uniguajira.edu.co

Rueda Toncel Luis Ángel

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1686-1943>

Universidad de la Guajira – Colombia

luisangelrueda@uniguajira.edu.co

Valdés Félix

Instituto de Filosofía

La Habana - Cuba

felixvaldes@gmail.com

Villa Navas Ana R.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2761-2448>

Universidad de la Guajira - Colombia

IV. Índice Acumulativo

ÍNDICE ACUMULATIVO DE AUTORES (1972-2020)

- ABELLÁN, José Luis: *El Renacimiento filosófico español: Problemas y caracteres*. 2, 1976, pp. 9-32.
- ACERO, Juan José: *La autonomía de la gramática y la polaridad de la proposición*. 44, 2003, pp. 7-44.
- ACOSTA, Yamandú: *Arturo Ardao: La inteligencia filosófica*. 47, 2004, pp. 5-11.
- : *El pensar radical de Vaz Ferreira y el discernimiento de los problemas sociales*. 62, 2009, pp. 115-139.
- : *Crítica del sujeto/sujeto de la crítica. La constitución categórica e histórica del sujeto en América Latina*. 69, 2011, pp. 34-51.
- ADELAIDO, Teófila; MEJÍA GONZÁLEZ, Loreley y CUJÍA BERRIO Sileny E.: *Utopía en el pensamiento “decolonial” de Pablo Freire*. 96, 2020.
- AGUILAR PRIETO, Ana: *El tiempo del hombre: apuntes hermenéuticos*. 79, 2015, pp. 130-138.
- AGUILAR, Floralba del Rocío: *Visión panorámica sobre la concepción de la mujer en la historia de la filosofía y la necesidad de una redefinición a partir de su protagonismo en la sociedad actual*. 90, 2019, pp. 89-139.
- AGUIRRE AGUIRRE, Carlos: *Contrapunteos coloniales: Frantz Fanon, Jean-Paul Sartre y el problema existencialista y colonial del Otro*. 94, 2020, pp. 131-150.
- AGUIRRE GARCÍA, Juan y JARAMILLO, Luis: *Críticas de Levinas al primado husserliano de la conciencia intencional*. 66, 2010, pp. 51-70.
- AGUIRRE GARCÍA, Juan Carlos: *¿Es la fenomenología un tipo de reduccionismo epistemológico?* 75, 2013, pp. 105-122.
- ALFONSO GONZÁLEZ, Georgina: *Diversidad, identidad y alternativas emancipatorias*. 74, 2013, pp. 73-92.
- ALVARADO DUQUE, Carlos Fernando: *El régimen estético de las imágenes en movimiento. De la filosofía de Jacques Rancière al cine de Béla Tarr*. 81, 2015, pp. 49-71.
- ALVARADO, José: *Pensar la educación en clave decolonial*. 81, 2015, pp. 103-116.

- : *Pensar la Universidad en perspectiva decolonial*. 84, 2016, pp. 116-128.
- : *Horizontes de la ética medioambiental: consideraciones intergeneracionales*. 91, 2019, pp. 7-24.
- : *COVID-19: Desafíos filosóficos de un mundo en pandemia*. 96, 2020.
- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Carlos Fernando; HERNÁNDEZ ALBARRACÍN Juan Diego y PALLARES PIQUER Marc: *Biomedical and Ontological Transformation of Death Into Sickness*. 95, 2020.
- ÁLVAREZ SEPÚLVEDA, Humberto Andrés: *Representaciones eurocéntricas de los conquistadores y colonizados en la historia escolar. Análisis de los manuales chilenos*. 96, 2020.
- ANDRADE, Gabriel: *Un entendimiento girardiano de la Hégira*. 40, 2002, pp. 85-114.
- : *En torno a Avendaño y Sahagún: diferentes encuentros con el Otro en la colonia*. 45, 2003, pp. 7-25.
- : *Apostilla a “La moral de Avendaño respecto a los «indios toreros»*. 49, 2005, pp. 101-106.
- : *Manifiesto sobre la Globalización*. 50, 2005, pp. 149-176.
- : *Apostillas a “La coca en la colonia: cultura, negocio y satanismo” de Ángel Muñoz*. 53, 2006, pp. 109- 114.
- : y MUÑOZ GARCIA, Ángel: *La familia, célula de la democracia antigua y moderna. De Aristóteles a Tocqueville*. 54, 2006, pp. 81-120.
- : *Sobre la desigualdad de las culturas*. 59, 2008, pp. 61-86.
- : *Dos perspectivas sobre el problema del mal: la Teodicea de Leibniz y Cándido de Voltaire*. 64, 2010, pp. 25-47.
- : *How Anti - Racism Became Irrational: A Philosophical Analysis*. 91, 2019, pp. 25-40.
- : *Does Continuity of the Body Determine Personal Identity*. 92, 2019, pp. 26-42.
- ANTONIACOMI, Marisa: *Búsqueda, escogencia y aplicación de un método de análisis estético*. 14, 1991, pp. 131-155.
- APONTE A, Jonás E: *Creonte, la tiranía y el poder a la luz de la tragedia griega*. 88, 2018.

ARBELÁEZ G, Lucrecia: *Consideraciones estéticas sobre la metafísica de la luz y el color*, 78, 2014, pp. 82-98.

ARBELÁEZ G, Lucrecia y PETROU Aspacia: *El tenebrismo como representación del mal y la fealdad en la pintura religiosa del barroco español. Siglo XXI*. 89, 2018, pp. 7-36.

ARIAS, René: *Literatura, americanismo y humanismo en Jesús Semprún*. 47, 2004, pp. 28-47.

———: *Salvador de la Plaza y la alternativa socialista en Venezuela*. 60, 2008, pp. 93-109.

ARVELO, Alberto: *Revisión de los orígenes del Estado. Especial 2/3*, 1996, pp. 241-250.

ASSUMPTA COIMBRA, María y PEREIRA, Paula Cristina: *Da era digital: transfigurações da existência humana e dinâmicas da educação*. 84, 2016, pp. 43-58.

ASTORGA, Omar: *Esquema para reexaminar la filosofía política de Kant*. 23, 1996, pp. 21-29.

———: *La política como espectáculo y retórica en Thomas Hobbes*. 30, 1999, pp. 9-20.

———: *“Melancolía cultural y curiosidad moral”: en torno a un artículo de Víctor Krebs*. 32, 1999, pp. 153-159.

———: *El laberinto de la guerra: tres derivas hobbesianas*. 59, 2008, pp. 43-57.

ÁVILA VÁSQUEZ, Manuel Oswaldo: *Frida Kahlo: Entre el sufrimiento y el arte*. 81, 2015, pp. 117-138.

BALLÓN, José Carlos: *Diego de Avendaño y el probabilismo peruano del siglo XVII*. 60, 2008, pp. 27-43.

BALZA GARCÍA, Rafael: *De Wittgenstein a Ricoeur. La Visión de aspectos y la mirada historiográfica*. 48, 2004, pp. 43-56.

———: *La abstracción científica y la posibilidad metafórica. Bachelard y los fundamentos epistemológicos de la metáfora*. 53, 2006, pp. 9-38.

———: *La Espiral Epistémica de las Relaciones Internas. El conflicto social como cambio de Aspecto*. 63, 2009, pp. 7-33.

- : *De los sistemas orgánicos a los sistemas simbólicos. La cultura y articulación de lo real. Apuntes para una etnoepistemología desde Wittgenstein*. 74. 2013, pp. 43-73.
- : *Observaciones antropológicas (II). Las antropologías de Wittgenstein: una filosofía etnográficamente orientada*. 95, 2020.
- BARRETO, Luz Marina: *La moral como propiedad privada: una crítica a David Gauthier*. *Especial* 2/3, 1996, pp. 155-171.
- BARRIO, José María: *¿Es evidente a priori la existencia de Dios? La crítica tomista al argumento ontológico*. 20, 1994, pp. 1-22.
- BATTISTELLA, Ernesto: *Las ideas básicas de los teoremas de Gödel*. B, 1972, pp. 7-25.
- : *La Filosofía Lingüística: ¿Lingüística 'a priori', lingüística legislativa, o mera aberración?* 1, 1974, pp. 9-21.
- BAUTISTA, Juan José: *De la racionalidad moderna hacia la racionalidad de la vida*. 68, 2011, pp. 59-77.
- BAZAN, Bernardo: *La Noética de Avicena*. 3, 1980, pp. 115-138.
- BECK, Heinrich: *¿Ética normativa o ética de la situación?* 21, 1995, pp. 163-169.
- : *América Latina como encuentro cultural creativo*. 25, 1997, pp. 133-144.
- BENÍTEZ MIJARES, José y JIMÉNEZ YÁÑEZ, César: *Desempolvando el pasado. Apuntes sobre Fred Morrow Fling y su método para la investigación histórica*. 83, 2016, pp. 51-63.
- BERNARD, Brigitte: *Fundamentos epistemológicos del dualismo metodológico en el binomio ciencias naturales/ciencias sociales*. 22, 1995, pp. 121-142.
- BERROCAL, Juan C.; VILLA V., Sandra y VILLASMIL E. Jorge: *Polarización social en Colombia y Venezuela: ideologías excluyentes e identidades políticas contrarias*. 92, 2019, pp. 64-87.
- BERTOK, Rozsa y ÖFFENBERGER, Niels: *Observaciones sobre el llamado silogismo práctico*. 24, 1996, pp. 47-52.
- BEUCHOT, Mauricio: *El problema de los universales en Juan de Sto. Tomás*. 12, 1989, pp. 33-42.
- : *La teoría del conocimiento en Santo Tomás de Aquino*. 13, 1990, pp. 9-23.
- : *Metafísica, Ser y Causa en Tomás de Aquino*. 14, 1991, pp. 49-62.

- : *El estudio de la filosofía en la orden dominicana*. 16/17, 1993, pp. 163-171.
- : *Escolástica, humanismo y derechos humanos en la conquista según Fray Alonso de la Vera Cruz*. 21, 1995, pp. 83-92.
- : *Filosofía y Ciencia en el México del Siglo XVIII: Bartolache y Alzate. Especial 1*, 1995, pp. 109-120.
- : *La ley y el derecho en Santo Tomás*. 24, 1996, pp. 109-127.
- : *Humanismo novohispano: la presencia indirecta de Nebrija en Julián Garcés, Bartolomé de Las Casas y Alonso de la Vera Cruz*. 30, 1998, pp. 73-86.
- BINETTI, María José: *El amor: clave de resolución en la dialéctica de la libertad kierkegaardiana*. 44, 2003, pp. 85-104.
- : *La dialéctica de la “idea” en la existencia Kierkegaardiana*. 65, 2010, pp. 21-42.
- : *Doce notas introductorias al concepto de ideología*. 46, 2004, pp. 7-34.
- BLANCO TORRES Yenifeth Omaira; IGUARÁN MAGDANIEL Maldís Liani y JARAMILLO PEÑALOZA Yatsira Eliut: *Romero: política y utopía*. 96, 2020.
- BOHIGUES, Asbel: *Repensando el papel de la élite política en los procesos democráticos*. 86, 2017, pp. 50-69.
- BOHÓRQUEZ, Carmen: *Berkeley, una idea del yo*. 6/7, 1984, pp. 163-169.
- : *Identidad e independencia: una propuesta de análisis*. 26-27, 1997, pp. 193-207.
- : *Francisco de Miranda: la construcción política de una patria continental*. 31, 1999, pp. 21-39.
- : *Apel, Dussel, Wiredu y Eze: abordaje intercultural del ideal de justicia*. 34, 2000, pp. 7-16.
- : *Bases para una historia de las ideas filosóficas en el Zulia*. 38, 2001, pp. 95-102.
- : *Los límites del Imperio. La Revolución Bolivariana y el socialismo del siglo XXI*. 70, 2012, pp. 98-122.
- BONETTI, José Andrés: *Historia, culpa y redención. Walter Benjamin y el ángel de la historia*. 21, 1995, pp. 55-66.
- : *Karl Popper y la crítica al determinismo*. 23, 1996, pp. 115-123.

———: *Acerca de la burocracia en Marx*. 34, 2000, pp. 55-68.

———: *Doce notas introductorias al concepto de ideología*. 46, 2004, pp. 7-34.

BORSANI, María Eugenia: *Controvertida vigencia de la retórica*. 34, 2000, pp. 45-54.

BOSCÁN, Antonio: *El significado de lo teológico en Walter Benjamín*. 13, 1990, pp. 123-134.

———: *Filosofía, Dios y Religión en Heidegger*. 14, 1991, pp. 117-130.

———: *Feminismo, filosofía política e igualdad de género*. 85, 2016, pp. 59-78.

BOZO DE CARMONA, Ana Julia: *Karl Otto Apel: reflexiones sobre la teoría de la verdad y la ética del discurso*. 22, 1995, pp. 103-119.

BRAICOVICH, Rodrigo Sebastián: *Proairesis, libertad y liberación en las disertaciones de Epicteto*. 58, 2008, pp. 7-22.

BRAVO, Francisco: *Praxis y técnica: ¿una incoherencia en la filosofía aristotélica de acción?* Especial 2/3, 1996, pp. 87-101.

BRAVO, Nazareno: *Del sentido común a la filosofía de la praxis. Gramsci y la cultura popular*. 53, 2006, pp. 59-78.

BRAVO, Neuzy: *La fragilidad como elemento estructural de la violencia humana*. 75, 2013, pp. 134-149.

BUSTILLOS PEÑA, Ángel: *Introducción a la teoría del Estado y del Derecho de Kelsen y de Marx*. 1, 1974, pp. 23-57.

———: *Introducción al estudio de la fenomenología*. 2, 1976, pp. 63-72.

———: *El concepto de propiedad privada en el Derecho Constitucional Venezolano*. 19, 1994, pp. 81-90.

———: *El concepto de hombre según la idea Zuche*. 21, 1995, pp. 67-81.

———: *El filósofo, la filosofía y la política*. 70, 2012, pp. 9-17.

BURGOS Enric: *Stanley Cavell y el círculo escéptico del medio cinematográfico*. 95, 2020.

BUSTOS L., Javier: *El nouméno kantiano y su relación con el sujeto en la 'Crítica de la Razón Pura'*. 22, 1995, pp. 45-60.

———: y ÖFFENBERGER, Niels: *La negación de los juicios estrictamente particulares en la tetravalencia*. 23, 1996, pp. 67-77.

———: *Kant: El objeto según la razón teórica*. 25, 1997, pp. 109-130.

CADAVID RAMÍREZ, Javier y DUQUE SILVA, Andrés. *¿Colombia hacia una democracia radical? La democracia ampliada y la participación política de las FARC-EP*. 86, 2017, pp. 7-26.

CADAVID RAMÍREZ, Lina Marcela. *La experiencia mística como práctica de desautomatización*. 85, 2016, pp. 119-134.

CAMPOS BENÍTEZ, Juan Manuel: *Metafísica y modalidad en Fray Alonso de la Veracruz*. 28, 1998, pp. 99-110.

———: *Un papel de la lógica dentro de la enseñanza*. 35, 2000, pp. 41-49.

———: *Literatura, imaginación y mundos posibles. Una perspectiva medieval*. 39, 2001, pp. 43-57.

———: *La clasificación medieval de las oraciones y sus condiciones de verdad*. 45, 2003, pp. 27-50.

———: *La crítica de Benito Jerónimo Feijoo a la lógica*. 53, 2006, pp. 39-58.

———: *La conversión ordinaria y modal de las oraciones*. 57, 2007, pp. 53-72

———: *Libertad y contingencia: un enfoque modal*. 64, 2010, pp. 49-66.

CAPERA FIGUEROA, José Javier. Ignacio Medina Núñez (Coord.): *Democracia Sub-alterna y Estado hegemónico. Crítica política desde América Latina / Diálogo abierto con Álvaro B. Márquez-Fernández*. 88, 2018.

CARDONA, Luis Fernando y VILLA, Lida Esperanza: *La muerte como órgano obstáculo del perdón en Vladimir Jankélévitch*. 79, 2015, pp. 58-84.

CARMONA, María: *Filosofía y ciencia en el positivismo venezolano*. 32, 1999, pp. 23-42.

CAROSIO, Alba: *Trabajo doméstico, trabajo invisible*. 6/7, 1984, pp. 69-91.

———: *La mujer en la obra de Nietzsche. Una lectura crítica*. 9, 1986, pp. 3-31.

———: *La noción de verdad en la lógica de Bolzano*. 10, 1986, pp. 85-99.

———: y MUÑOZ GARCIA, Ángel: *Reflexiones en torno a la oración oblicua*. 11, 1989, pp. 1-44.

———: *Martin Heidegger: PENSAR AUTÉNTICO VS PROGRESO TÉCNICO*. 78, 2014, pp. 7-24.

CARRASCOSA, JOSÉ MARÍA: *INFLUENCIA DEL ENTENDIMIENTO EN EL ACTO VOLUNTARIO EN LA OBRA DE SANTO TOMÁS*. 2, 1976, pp. 33-62.

CARRETO B., SONIA: *LA FILOSOFÍA DE LOS CALIBANES Y LA TEORÍA POSCOLONIAL*. 28, 1998, pp. 9-34.

CARRIÓN WAM, ROQUE: *SOBRE LOS ELEMENTOS SEMIÓTICOS DEL DERECHO EN LA OBRA DE J.M. DELGADO OCANDO*. 9, 1986, pp. 149-165.

———: *FILOSOFÍA DEL DERECHO POSITIVO*. 15, 1991, pp. 1-10.

———: *EL PENSAMIENTO IUSFILOSÓFICO COLONIAL Y LA CONFORMACIÓN DEL DERECHO MODERNO. ESPECIAL 1*, 1995, pp. 13-23.

———: *EL MODELO DE LA ÉTICA PROCEDIMENTAL: FORMALISMO Y ARGUMENTACIÓN EN EL DERECHO. ESPECIAL 2/3*, 1996, pp. 121-137.

CASTAÑO GÓMEZ, LILLANA; MARTÍNEZ PURÉ, RUBÉN DARÍO; MORALES CASTRO, YOLANDA ROSA Y PARRA CONTRERAS, REYBER ANTONIO: *RELECTURAS DEL ESTADO ¿REIFICACIÓN DEL ORDEN SOCIOPOLÍTICO EXISTENTE O ESTRUCTURA AUTÉNTICA DE PODER?*, 93, 2019, pp. 33-47.

CASTILLA, FRANCISCO: *TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA HISTORIA DE LA FILOSOFÍA*. 32, 1999, pp. 97-125.

———: *TOLERANCIA Y RACIONALIDAD: LÍMITES Y PRESUPUESTOS DEL ANÁLISIS DE LA RELIGIÓN DE DAVID HUME*. 34, 2000, pp. 17-44.

———: *LOS DERECHOS HUMANOS EN EL PENSAMIENTO DE FRANCISCO VITORIA* 36, 2000, pp. 7-30.

CASTILLO VILLEGAS, Marcela: *La eficacia de la belleza. El papel de los elementos figurados en la argumentación platónica*. 88, 2018, pp. 100-126.

CASTILLO VILLEGAS, Marcela y VILLA CASTAÑO, Lida Esperanza: *Sobre la utilidad de la obra artística en relación con la vida buena: una lectura desde la filosofía*. 85, 2016, pp. 46-58.

CAZZATO, Salvador: *Consideraciones sobre los conceptos de historia, comprensión y proceso en la obra de Hannah Arendt*. 91, 2019, pp. 102-111.

CEDEÑO ASTUDILLO, Luis F.: *Fenomenología de lo Queer: cultura, identidad y espíritu*. 93, 2019, pp. 89-105.

CENTENO ÁLVAREZ, Elaine: *Biomecánica y Antropología Teatral: Meyerhold y Barba*. 50, 2005, pp. 121-146.

CEPEDA, Margarita: *Sobre el igual derecho a ser diferente: una crítica comunitarista al liberalismo de Rawls. Especial 2/3*, 1996, pp. 201-214.

CERUTTI GULDBERG, Horacio: *Dificultades teórico-metodológicas de la propuesta intercultural*. 65, 2010, pp. 77-96.

CIRIZA, Alejandra: *Un recorrido a propósito de la problemática de lo utópico*. 21, 1995, pp. 5-29.

———: y FERNANDEZ, Estela: *La ilustración americana, continuidad y ruptura con respecto de las 'Luces' españolas*. 16/17, 1993, pp. 67-79.

——— y ———: *El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de Simón Rodríguez*. 18, 1993, pp. 77-85.

COLELLA, Leonardo: *La educación como "fragmento de la política". Igualdad y emancipación a través de las filosofías de Badiou y Rancière*. 80, 2015, pp. 101-114.

———: *Los procesos de subjetivación política en la educación. La teoría del sujeto de Alain Badiou y el acontecimiento Jacotot*. 89, 2018, pp. 37-49.

COMESAÑA S., Gloria M.: *Demócrito, filósofo atomista*. 1, 1974, pp. 59-90.

———: *La alteridad, estructura ontológica de las relaciones entre los sexos*. 3, 1980, pp. 81-112.

———: *Ensayos en torno a la 'condición femenina'*. 9, 1986, pp. 69-101.

———: *Análisis de las figuras femeninas en el teatro de Sartre*. 9, 1986, pp. 103-133.

———: *'El Segundo Sexo', vigencia y proyección*. 11, 1989, pp. 45-72.

———: *Análisis político-epistemológico de la obra de arte, según Walter Benjamin*. 12, 1989, pp. 67-73.

———: *Los derechos de la mujer, legalidad y realidad*. 13, 1990, pp. 135-143.

———: *Mujer y Poder*. 14, 1991, pp. 9-48.

———: *Un libro del Dr. Pérez Estévez: 'El individuo y la feminidad'*. 14, 1991, pp. 173-194.

———: *Walter Benjamin: La historia entre teología y revolución*. 16/17, 1993, pp. 91-108.

———: *La universidad y la conciencia emancipadora*. 18, 1993, pp. 63-75.

———: *En torno al concepto de género*. 20, 1994, pp. 111-120.

———: *Consideraciones críticas en torno al concepto de 'labor' en Hannah Arendt*. 21, 1995, pp. 115-142.

———: *'A Puerta Cerrada'. Análisis de las figuras femeninas en el teatro sartreano.* 24, 1996, pp. 53-79.

———: *Aproximación a las características metodológicas de los Estudios de la Mujer.* 26/27, 1997, pp. 139-155.

———: *Los acentos místicos en la poesía de Mercedes Bermúdez de Beloso.* 70, 2012, pp. 51-82.

CORONADO, Bernardita y FUENMAYOR, Alonso: *La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez.* 82, 2016, pp. 59-85.

CORREA, Bernardo: *Ética y epistemología: Sartre y Bachelard, lectores de Descartes.* Especial 2/3, 1996, pp. 173-189.

CORREA PÁEZ, Jesús y HERNÁNDEZ CARMONA, Luis: *Los planos discursivo-enunciantes en la producción-recepción teatral.* 84, 2016, pp. 146-158.

CORTÉS, Francisco: *Liberalismo, comunitarismo y ética comunicativa.* Especial 2/3, 1996, pp. 223-240.

CORTÉS MARTÍNEZ, Ariel Emilio y OSÍO URIBE, Héctor Guillermo: *Masferrer ante el imaginario de los mínimos vitales en la Colombia bicentenaria.* 83, 2016, pp. 64-87.

CUERVO SOLA, Manuel: *Emancipación y vida: los límites políticos del umbral teórico biopolítico.* 71, 2012, pp. 7-22.

CUJÍA-BERRIO, Sileny E.; ADELAIDO, Teófila y MEJÍA GONZÁLEZ, Loreley: *Utopía en el pensamiento "decolonial" de Pablo Freire.* 96, 2020.

CUJÍA-BERRIO, Sileny E.; MEJÍA-GONZÁLEZ Loreley; RAMÍREZ-RODRÍGUEZ, Divinia María y PORTILLO-VÁSQUEZ, Brenda Mónica: *Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social.* 96. 2020.

CURIVIL PAILLAVIL, Ramón Fco.: *Cultura mapuche: un antiguo ideal de persona para una nueva historia.* 89, 2018, pp. 89-110.

D'ATRI, Guillermo A.: *Kant y el cuerpo propio como condición de posibilidad de toda experiencia estética sublime.* 94, 2020, pp. 52-66.

DE FREITAS, Juan H.: *Espiritualidad y tecnificación de sí en Nietzsche. Una lectura foucaultiana del *Ecce homo*.* 94, 2020, pp. 81-107.

DE LA PIENDA, Jesús Avelino: *Religiosidad material del hombre.* 29, 1998, pp. 99-115.

- D'ORS, Angel: Un problema de interpretación en el 'De Obligationibus' de Walter Burley. 15, 1991, pp. 33-42.
- : Multiculturalidad y multiculturalismo. Relatividad cultural y relativismo. 61, 2009, pp. 89-115.
- DELGADO DÍAZ, Carlos: Charles Darwin: entre revoluciones científicas. 64, 2010, pp. 69-82.
- DI GIACOMO, Mario: El poder comunicativo en Arendt y Habermas. 69, 2011, pp. 52-73.
- : La teoría fenomenológica de la intuición: Husserl a la luz de la interpretación de Levinas. 80, 2015, pp. 5-28.
- DÍAZ, Martín E.: Biopolítica, geopolítica y colonialidad: una aproximación crítica desde el 'sur'. 77, 2014, pp. 45-60.
- DÍAZ, Jorge: Reflexiones sobre el sentido de la Filosofía en Venezuela. 4/5, 1981, pp. 125-131.
- DÍAZ, Jorge Aurelio: "Y así me equivoco y peco": consideraciones sobre el error en Descartes. Especial 2/3, 1996, pp. 103-114.
- DÍAZ MONTIEL, Zulay y MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro: Nulidad democrática y coacción política: el desacato popular. 64, 2010, pp. 7-23.
- DÍAZ MONTIEL, Zulay: Mediación del lenguaje en la representación social de la autonomía de los roles políticos de la Universidad en América Latina. 84, 2016, pp. 89-98.
- DOLBY, María del Carmen: La filosofía religiosa de Simone Weil. 33, 1999, pp. 35-58.
- DOMINGUEZ G, Maikel. La universidad otra: una reflexión desde una perspectiva decolonial. 90, 2019, pp. 76-86.
- DONOSO ROMO, Andrés: Ernesto Guevara y el papel de la educación en los procesos revolucionarios. 81, 2015, pp. 73-100.
- DUQUE SILVA, Andrés; CADAVID RAMÍREZ, Javier. ¿Colombia hacia una democracia radical? La Democracia ampliada y la participación política de las FARC-EP. 86, 2017, pp. 7-26.
- DUSSEL, Enrique: Derechos básicos, capitalismo y liberación. 6/7, 1984, pp. 3-13.
- : La ética de la liberación ante la ética del discurso. 21, 1995, pp. 93-114.

———: “Estado de Guerra”, “Democracia Aparente” y “Razón Crítica”. 40, 2002, pp. 35-57.

EL ETER, Leandro: Visión contractualista de Jean Jacques Rousseau: crisis filosófica de la representación política en el derecho argentino. 92, 2019, pp. 88-108.

EL-HANI, Charbel y QUEIROZ, João: La emergencia del significado en sistemas semióticos. 56, 2007, pp. 47-56.

ESPARZA BRACHO, Jesús: El concepto de filosofía y conocimiento en Ludwig Wittgenstein. 12, 1989, pp. 55-65.

———: Lógica de las normas y Lógica de los imperativos. 14, 1991, pp. 85-93.

———: Imposibilidad de la analogía entre la lógica modal aletica y la lógica deóntica. 16/17, 1993, pp. 149-162.

———: Las relaciones lógicas entre ‘bueno’ y ‘debe’. 18, 1993, pp. 129-138.

———: La ambigüedad de la negación en los enunciados normativos. 25, 1997, pp. 3-15.

ESTE, Arnaldo: Otra filosofía para otra cultura. 4/5, 1981, pp. 115-123.

———: El Derecho a la diversidad. 6/7, 1984, pp. 111-116.

FABELO, José Ramón: Por una estética apegada a la vida. 66, 2010, pp. 89-100.

FAIR, Hernán: Contribuciones desde el post-estructuralismo lacaniano al debate epistemológico sobre la objetividad y la neutralidad valorativa. 63, 2009, pp. 35-63.

FARALLI, Carla: Investigación, prueba de fármacos, trasplantes y el papel de los Comités de Ética. 84, 2016, pp. 39-55.

FEBRER, Albert: Valor y amor según Max Scheler. 44, 2003, pp. 65-84.

FERNÁNDEZ FONSECA, Edgard. Reflexiones sobre el Sujeto y los Derechos Humanos en la modernidad. 87, 2017, pp. 120-129.

FERNÁNDEZ NADAL, Estela: Del despotismo a la legalidad institucional. 20, 1994, pp. 39-52.

——— y CIRIZA, Alejandra: La ilustración americana, continuidad y ruptura con respecto de las ‘Luces’ españolas. 16/17, 1993, pp. 67-79.

——— y CIRIZA, Alejandra: El dispositivo discursivo del socialismo utópico. Los escritos de Simón Rodríguez. 18, 1993, pp. 77-85.

- : La enunciación política en el discurso independentista de Francisco de Miranda. 30, 1998, pp. 21-52.
- : Unidad continental y democracia social en el pensamiento latinoamericano del siglo XIX. 53, 2006, pp. 79-88.
- : Sujeto, alteridad, diversidad: nuevos enfoques en la filosofía latinoamericana actual. 68, 2011, pp. 7-29.
- FERRER GARCÍA, Alberto: En la era atómica, ¿un lugar para la moral? 83, 2016, pp. 91-104.
- FIELBAUM, Alejandro: La filosofía de la infancia de Walter Benjamín. 71, 2012, pp. 69-80.
- FINOL, Mary: Sobre la ‘Crítica de la Razón Práctica’ y sus implicaciones éticas. B, 1972, pp. 27-117.
- FLURI, Philippe: New Trends in Russian Philosophy. 16/17, 1993, pp. 125-129.
- FONTHAL, Guillermo: Del término ‘impetus’, de Olivi a Newton: raíces de la ciencia moderna en la Edad Media. 4/5, 1981, pp. 149-177.
- FORNARI, Aníbal: Filosofía de la Liberación. Presentación y Bibliografía. 3, 1980, pp. 139-148.
- FORNET BETANCOURT, Raúl: La cuestión de Dios en el pensar de Heidegger. 13, 1990, pp. 43-56.
- : José Martí: ¿Política de la inteligencia o inteligencia de la política? 41, 2002, pp. 61-73.
- : Las nuevas condiciones del diálogo Norte-Sur. 40, 2002, pp. 9-14.
- : De la significación de la filosofía latinoamericana para la superación del eurocentrismo. 65, 2010, pp. 7-19.
- FOSCOLO, Norma: La comunicación en la vida cotidiana. 11, 1989, pp. 83-94.
- FUENMAYOR, Alonso y CORONADO, Bernardita: La concepción educativa de Rousseau en el pensamiento pedagógico de Simón Rodríguez. 82, 2016, pp. 59-85.
- FUENMAYOR, Alonso; GUTIÉRREZ, Doris y PULIDO, Elsa: Orígenes de la ciudadanía. Una interpretación al texto de Lewis Morgan. 91, 2019, pp. 41-60.
- FUENTES URDANETA, Ygor: Los límites de las humanidades, o: una apología del *sinsentido*. 76, 2014, pp. 32-53

- : “El flujo de la vida”: La imagen del río y la justificación epistémica. 79, 2015, pp. 105-117.
- GAINZA, José: Algunas ideas sobre la matemática en Kant. 6/7, 1984, pp. 127-140.
- GALLEGO FRANCO, Santiago: Los caminos de (y hacia) Parménides. 54, 2006, pp. 27-38.
- GALLEGOS, Claudio. Posicionamiento teórico-metodológico para el estudio del 98 cubano. 73, 2013, pp. 53-72.
- GANGA, Francisco y VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente: Bioética, dignidad e intemporalidad de los Bioderechos Humanos. 83, 2016, pp. 7-24.
- GARBER, Dinu: Reflexiones en torno a *Sobre la certeza* de Wittgenstein: fundacionalismo, conocimiento y certeza. 57, 2007, pp. 7-52.
- GARCÍA DIAZ, Adolfo: ¿Fábricas o Escuelas de Filosofía? 12, 1989, pp. 11-14.
- : Sobre los universales. 12, 1989, pp. 15-31.
- : Las relaciones entre la metafísica y la religión, según la filosofía de Fichte. 26/27, 1997, pp. 3-38.
- : En torno al significado y la sinonimia. 26/27, 1997, pp. 221-234.
- : La Historia de la Filosofía en la antigüedad y Diógenes Laercio. 28, 1998, pp. 139-145.
- : Historia del concepto de la nada en la filosofía griega. 29, 1998, pp. 9-32.
- : Notas sobre la Analogía: Aristóteles, Duns Scoto. 31, 1999, pp. 9-19.
- : La concepción hegeliana de la Nada. 32, 1999, pp. 7-22.
- : Fausto, el Hombre. 33, 1999, pp. 7-15.
- : Fantasía y creación poética en Vico. 34, 2000, pp. 69-75.
- : Sobre la metafísica de Leibniz. 35, 2000, pp. 61-74.
- GARCÍA FERRER, Borja: La vigencia del “activismo” (B. Croce) en la “sociedad líquida” (Z. Bauman). 84, 2016, pp. 7-40.
- GARCÍAGONZÁLEZ, Dora Elvira: La analogía: entre universalismo y particularismo. Rawls y Beuchot: el caso político. 38, 2001, pp. 31-50.
- GARCÍA, Pío: Notas sobre: Formas de Estado en los regímenes militares en América Latina. 6/7, 1984, pp. 15-24.

GIL MARTÍN, Francisco Javier: Racionalidad tras la metafísica. Jürgen Habermas y la superación de la filosofía. 46, 2004, pp.35-72.

———: La razón práctica y el principio del discurso en Jürgen Habermas. 50, 2005, pp. 47-84.

GIL, José María: Hacia un principio de complementaridad en lingüística. 56, 2007, pp. 7-46.

GINZO FERNÁNDEZ, Arsenio: Hegel y Sócrates. 37, 2001, pp. 7-42.

———: Europa y América en el pensamiento de Condorcet. 44, 2003, pp. 91-136.

———: El problema de la sabiduría en la obra de Luis Vives. I. 51, 2005, pp. 39-57.

———: El problema de la sabiduría en la obra de Luis Vives. II. 52, 2006, pp. 29-46.

———: Heidegger y la reforma protestante. 62, 2009, pp. 7-47.

GÓMEZ MELO, Juan David y SERRANO-BOSQUET, Francisco Javier: Neuroética Fundamental: El intento Actual del naturalismo ético por fundar una moral científica. 79, 2015, pp. 7-31.

GONZÁLEZ GUIASOLA, Graciela: La libertad en la obra de I. Kant. Su interés para la educación en la doctrina de los derechos humanos. 72, 2013, pp. 7-36.

GOTERA, Francisco: Rafael Villavicencio. 10, 1986, pp. 49-70.

GOVEA, Marcos: El prejuicio del color en el colonizado en el pensamiento de Frantz Fanon. 67, 2011, pp. 99-109.

GUADARRAMA GONZÁLEZ, Pablo: ¿Para qué Filosofar? (Funciones de la filosofía). 30, 1998, pp. 109-136.

———: Problemas teóricos del concepto de cultura. 31, 1999, pp. 55-70.

———: Crítica a los reduccionismos epistemológicos en las ciencias sociales. 62, 2009, pp. 49-85.

———: Andrés Bello: trascendencia de su filosofía e identidad latinoamericana. 74, 2013, pp. 24-72.

GUDIÑO Douglas; TORRES D. Gabriel; PEDRAZA Y. Cristian y MORÁN B. Lino: Ludovico Silva: ideología y educación. 94, 2020.

GUTIÉRREZ, Doris; FUENMAYOR, Alonso y PULIDO, Elsa: Orígenes de la ciudadanía. Una interpretación al texto de Lewis Morgan. 91, 2019, pp. 41-60.

- GUTIERREZ, Carlos: Crítica histórico-sistemática del concepto de tolerancia. Especial 2/3, 1996, pp. 1-36.
- GUZMÁN TORO, Fernando: Humanidad, libertad y enajenación del hombre de la sociedad contemporánea en Erich Fromm. 68, 2011, pp. 78-89.
- HERMOSO FELIX, María Jesús: La percepción en Aristóteles y en Plotino: ¿realismo versus idealismo? 90, 2019.
- HERNÁEZ, Jesús: Apunte para una teoría de la acción humana. Especial 2/3, 1996, pp. 115-120.
- HERNÁNDEZ, Marisela: Belleza y fealdad: notas para un acercamiento a la belleza cotidiana. 43, 2003, pp. 45-69.
- HERNÁNDEZ, Silvestre Manuel: Notas sobre la configuración del mal en Platón. 60, 2008, pp. 7-25.
- HERNÁNDEZ ALBARRACÍN, Juan Diego: De Heidegger a Morin: una interpretación desde la superación metafísica a los fundamentos de la complejidad. 84, 2016, pp. 59-88.
- HERNÁNDEZ ALBARRACÍN Juan Diego; ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Carlos Fernando; y PALLARES PIQUER Marc: Biomedical and Ontological Transformation of Death Into Sickness. 95, 2020.
- HERNÁNDEZ CARMONA, Luis y CORREA PÁEZ, Jesús: Los planos discursivo-enunciadores en la producción-recepción teatral. 84, 2016, pp. 146-158.
- HERNÁNDEZ LÓPEZ, Daniel Antonio: John Rawls: de la “Teoría de la Justicia” al “Liberalismo Político”. 28, 1998, pp. 75-97.
- HERNÁNDEZ MONTERO, Osvaldo Ángel: La ética decolonial como propuesta emancipadora frente a los modos de gobierno de la Modernidad. 88, 2018, pp. 41-72.
- : SOFIA, Pascuale. La liberación del oprimido. La Iglesia política en América Latina. 88, 2018, pp. 159-161.
- : La conformación de los derechos humanos a través de la escucha dialógica en el Estado democrático. 91, 2019, pp. 91-101.
- : La *Teología de la Liberación* como reivindicación de la dignidad inherente a la vida ante el *evangelio* de la *prosperidad*. 92, 2019, pp. 43-63.
- : Justicia y equidad como exigencias del Estado democrático. 93, 2019, 48-70.

———: El Sujeto Político como superación del *Edipo Occidental a favor de la expresión de los derechos humanos*. 96, 2020.

HERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Ana I.: Una reflexión sobre la educación desde una perspectiva ético - filosófica: profesión vs. vocación. 94, 2020, pp. 164-173.

———: Genealogía y memoria: Una aproximación filosófica con perspectiva de género. 96, 2020.

HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Domingo: Memoria y melancolía: Benjamín, De Chirico, Warhol. 35, 2000, pp. 7-21.

HINKELAMMERT, Franz: La crisis del poder de las burocracias privadas: El socavamiento de los derechos humanos en la globalización actual. 40, 2002, pp. 15-33.

———: Lo indispensable es inútil. Sobre la ética de la convivencia. 68, 2011, pp. 30-58.

HOLGUIN, Amparo; MARTÍN FIORINO, Víctor. Hacia un nuevo Nosotros: La Interculturalidad como espacio para la pregunta por el Otro, 87, 2017, pp. 71-82.

HOUTART, François: El concepto de *sumak kawsay* (buen vivir) y su correspondencia con el bien común de la humanidad. 69, 2011, pp. 7-33.

HOYOS, Guillermo: Ética fenomenológica y sentimientos morales. Especial 2/3, 1996, pp. 139-154.

IGLESIAS, Mercedes: Críticas de H. G. Gadamer al concepto de genio kantiano. 10, 1986, pp. 1-30.

———: El sujeto en la ‘Crítica de la Razón Pura’. [Dificultades e interpretaciones del “Yo pienso” kantiano en la Crítica de la Razón Pura] 16/17, 1993, pp. 43-65.

———: La alteridad en ‘El Sofista’ de Platón. 19, 1994, pp. 1-19.

———: Razón práctica en Habermas: Fundamento de legitimidad del Derecho. 21, 1995, pp. 143-161.

———: La fundamentación de la alteridad en la V Meditación de Husserl. 22, 1995, pp. 61-81.

———: La alteridad en ‘El Ser y la Nada’ de J.P. Sartre. 24, 1996, pp. 29-46.

———: Creencia y etnocentrismo en R. Rorty. 26/27, 1997, pp. 115-138.

IGUARÁN MAGDANIEL Maldis Liani; BLANCO TORRES Yenifeth Omaira y JARAMILLO PEÑALOZA Yatsira Eliut: Romero: política y utopía. 96, 2020.

- JARAMILLO ACOSTA, Martha Cecilia. Epistemes Posmodernas y Racionalidad de la Educación Superior: Deconstrucción de sus Espacios Institucionales. 87, 2017, pp. 7-24.
- JARAMILLO, Luis y AGUIRRE GARCÍA, Juan: Críticas de Levinas al primado husserliano de la conciencia intencional. 66, 2010, pp. 51-70.
- JARAMILLO PEÑALOZA, Yatsira Eliut; IGUARÁN MAGDANIEL, Maldis Liani y BLANCO TORRES, Yenifeth Omaira: Romero: política y utopía. 96, 2020.
- JIMÉNEZ MAGGIOLO, Roberto: Filosofía de la violencia. 13, 1990, pp. 57-78.
- JIMÉNEZ MORENO, Luis: La paz dinámica en el encuentro de las culturas vitales. 24, 1996, pp. 131-145.
- JIMÉNEZ - IDROVO, Ítalo Vinicio: Del enfoque reformista de las capacidades humanas a la filosofía crítica latinoamericana y el sumak kawsay: diálogos y desencuentros. 96, 2020.
- JIMÉNEZ YÁÑEZ, César y BENÍTEZ MIJARES, José: Desempolvando el pasado. Apuntes sobre Fred Morrow Fling y su método para la investigación histórica. 83, 2016, pp. 51-63.
- KERÉNYI, Karl: El simbolismo en la religión antigua. 20, 1994, pp. 53-63.
- KIRKO, Vladimir y KOPTSEVA, Natalia P: Algunos conceptos de la filosofía rusa de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, que revelan formas específicas de las identidades colectivas. 76, 2014, pp. 7-31.
- KNABENSCHUH, Sabine: La teoría de la suposición y los idiomas modernos. 12, 1989, pp. 75-99.
- : Alberto de Sajonia: notas a su biografía. 15, 1991, pp. 49-72.
- : Expresión artística y lenguaje verbal en Merleau-Ponty. 18, 1993, pp. 109-128.
- : Signo, texto y contexto: alcance y conexiones filosóficas de la Teoría Semiótica. 19, 1994, pp. 59-80.
- : Simbolismo y conocimiento. Reflexiones en torno a la teoría simbólica de Dan Sperber. 20, 1994, pp. 65-93.
- : Experiencia hermenéutica y experiencia tecnológica. Un diálogo con Gadamer. 22, 1995, pp. 143-169.
- : Notas a los textos cosmológicos de Suárez de Urbina, 24, 1996, pp. 93-108.

- : Sucesión, continuo e infinito en la Segunda Escolástica colonial. 25, 1997, pp. 65-90.
- : Sobre los Contingentia Futura y sus implicaciones epistemológicas. 26/27, 1997, pp. 71-113.
- : Apuntes epistemológicos al *Tractatus* wittgensteineano: en torno al espacio lógico. 36, 2000, pp. 31-46.
- : Enciclopedismo venezolano del siglo XVIII: de la cosmología filosófica al encanto de las máquinas. 37, 2001, pp. 43-61.
- : Del *espacio lógico* a los espacios de incertidumbre. Wittgenstein, 1929-1933. 39, 2001, pp. 7-24.
- : ¿Erudición o utilidad? Encrucijadas intelectuales en la Venezuela dieciochesca. 42, 2002, pp. 77-126.
- : El mito de la “fase verificacionista” de Wittgenstein. 48, 2004, pp. 7-43.
- : Tiempo y memoria. Un capítulo de gramática wittgensteineana. 52, 2006, pp. 7-28.
- : ¿Cómo leer a Wittgenstein? El lugar de los “textos transitorios”. 56, 2007, pp. 107-132.
- : Epistemología resucitada. Proyecciones a partir de Wittgenstein. 63, 2009, pp. 89-103.
- : Del *espacio lógico* al *ver aspectos*. Hacia una nueva epistemología cultural a lo Wittgenstein. 70, 2012, pp. 123-150.
- : Sobre la cultura. Wittgenstein y el sueño de Cassirer. 79, 2015, pp. 87-104.
- KOHN W., Carlos: Los sustratos ‘metafísicos’ de la teoría demo-liberal: Prolegómenos. 23, 1996, pp. 93-113.
- KOPTSEVA, Natalia. La verdad en la ontología fundamental de Martin Heidegger. 85, 2016, pp. 22-45.
- KOPTSEVA, Natalia P y KIRKO, Vladimir: Algunos conceptos de la filosofía rusa de finales del siglo XIX y primer tercio del siglo XX, que revelan formas específicas de las identidades colectivas. 76, 2014, pp. 7-31.
- KREBS, Víctor: Melancolía cultural y curiosidad moral. 31, 1999, pp. 43-54.
- : ¿Principio de caridad o hybris? 60, 2008, pp. 61-90.

KURI CAMACHO, Ramón: Barroco jesuita, teología de los afectos y educación estética en el siglo XVII novohispano. 55, 2007, pp. 55-83.

———: Francisco Suárez, teólogo y filósofo de la imaginación y la libertad. 58, 2008, pp. 79-101.

———: Primado de la voluntad y el problema de la libertad. 71, 2012, pp. 23-47.

LABARCA, Domingo: Esbozos para un análisis científico de la cultura. B, 1972, pp. 119-126.

———: Sociedad y Libertad. 1, 1974, pp. 91- 104.

LANCEROS, Patxi: M. Foucault: El análisis del saber. 22, 1995, pp. 83-101.

LAPOUJADE, María Noel: Una mirada estética a lo invisible. 33, 1999, pp. 61-77.

———: Filosofía y arquitectura. 35, 2000, pp. 53-60.

———: Resonancias de la hermenéutica de Gadamer. 42, 2002, pp. 55-67.

———: Los imaginarios en la construcción de la identidad latinoamericana. 48, 2004, pp. 72-94.

———: Aportación de un imaginario latinoamericano y universal en el constructivismo pictórico de Joaquín Torres García. 51, 2005, pp. 18-38.

———: De la perversión a la violencia natural. 54, 2006, pp. 39-64.

———: Mito e imaginación a partir de la poética de Gastón Bachelard. 57, 2007 pp. 91-114.

———: Notas para una ética de la estética. 61, 2009, pp. 81-88.

LÁREZ PUCHE, Rafael y PIRELA PINEDA, Germán: De la crisis a la refundación del Estado en América Latina: debates y experiencias. 80, 2015, pp. 115-128.

———: Álvaro Márquez-Fernández: Contrahegemonía, conciencia crítica y praxis emancipadora. 88, 2018.

LATELLA-CALDERÓN Lino: Horizontes de una fundamentación ética del pensamiento arendtiano para la comprensión del mundo contemporáneo. 76, 2014, pp. 57-72.

———: Wittgenstein: una perspectiva de comprensión y de búsqueda de sentido en el marco de las diferencias inter-culturales como prácticas y formas de vida. 79, 2015, pp. 139-149.

LEAL, Henry: La presuposición y la asimetría entre sujeto y predicado. 16/17, 1993, pp. 131-148.

———: Disceptatio pro lógica et humanioribus litteris. 36, 2000, pp. 91-109.

———: Copulationis negatio vel negationum copulatio. 42, 2002, pp. 39-51.

LEÓN DEL RÍO, Yohanka y MORÁN BELTRÁN, Lino: Reflexiones en torno al pensamiento marxista de Ludovico Silva. 58, 2008, pp. 105-125.

LEÓN GONZÁLEZ, Libertad. Una Novela Histórica de la Emancipación. Diálogos Discursivos en la Red. 86, 2017, pp. 119-130.

LEÓN, José Javier: La periferia como lugar del sujeto. Una reflexión desde el pensamiento comunicacional alternativo. 75, 2013, pp. 89-104.

LEÓN R., Mauricio: La recepción de la Política de Aristóteles en *De potestate regia et papali* de Juan de París. 85, 2016, pp. 102-116.

LEONES, Enrique: Aproximaciones a la concepción antropológica y educativa de José Domingo Rodríguez Castañeda. 84, 2016, pp. 175-192.

LIÑÁN CUELLO, Yuly Inés; PÉREZ RODELO, Liliana Patricia y RUEDA TONCEL, Luis Ángel: Paulo Freire: Anotaciones decoloniales. 96, 2020.

LIÑÁN CUELLO, Yuli I.; VILLA NAVAS Ana R. y VALDEZ Félix: La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual. 96, 2020.

LIUZZO, María: Sentido humano de la convivencialidad: la ética del bien común. 92, 2019, pp. 112-122.

———: Participación ciudadana y política de la mujer venezolana: logros y desafíos. 93, 2019, pp. 109-120.

LO MONACO, Vincenzo Piero: Sobre referencia y causalidad. 23, 1996, pp. 49-65.

LOMBARDI, Angel: Teoría y filosofía de la historia. 1, 1974, pp. 105-145.

LÓPEZ, José M.: Schopenhauer, Wagner y Nietzsche: aproximaciones filosóficas y musicales. 94, 2020, pp. 67-80.

LOVERA, María: La mujer en la política y en la producción social. 9, 1986, pp. 43-67.

LUCCA, Juan: Walter Benjamin y Carl Schmitt. Palabras cruzadas de un diálogo mudo en un tiempo agitado. 62, 2009, pp. 89-114.

LUJÁN MARTÍNEZ, Horacio: William James y su influencia sobre el misticismo wittgensteiniano. 30, 1998, pp. 87-105.

LYTHGOE, Esteban: Paul Ricoeur: La huella, entre la filosofía de la historia y la fenomenología del tiempo. 81, 2015, pp. 7-24.

MACERI, Sandra y VÁZQUEZ, Valeria: Perspectivas de la religión y la piedad socráticas. 54, 2006, pp. 7-26.

MACHADO, Yajaira: Tragedia y Filosofía. ¿Existe la tragedia en el teatro contemporáneo? Caso: Maracaibo. 64, 2010, pp.83-93.

MAGALLÓN ANAYA, Mario: Análisis crítico de los derechos humanos desde la modernidad alternativa radical. 77, 2014, pp. 19-44.

MANSILLA, H.C.F: El desencanto de la modernidad y la revalorización de la tradición. 39, 2001, pp. 61-82.

———: ¿Es posible combinar lo tradicional y lo moderno? 43, 2003, pp. 29-44.

———: El escepticismo clásico y moderno como precursor de las teorías postmodernas. 47, 2004, pp. 51-66.

———: Los fundamentos de la teoría crítica de la modernización. Una visión autobiográfica. 48, 2004, pp. 95-122.

———: Friedrich Nietzsche, la Escuela de Frankfurt y el postmodernismo. 51, 2005, pp. 73-97.

———: Religión y razón como factores de complementación y colaboración. 55, 2007, pp. 87-102.

———: Reflexiones sobre el sentido de la historia: entre el optimismo doctrinario y el pesimismo relativista. 59, 2008, pp. 23-41.

MARÍÑEZ NAVARRO, Freddy: La postmodernidad: ¿Fin de lo moderno o fin de lo diverso? 24, 1996, pp. 81-92.

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro: Estado y Poder en Antonio Gramsci. 4/5, 1981, pp. 77-97.

———: La concepción feuerbachiana del hombre. 6/7, 1984, pp. 141-162.

———: El tema de lo femenino en Platón. 9, 1986, pp. 33-41.

———: El consumo como sistema ideológico. 11, 1989, pp. 73-82.

———: Superestructura ideológica de las relaciones sociales. 13, 1990, pp. 79-94.

———: La práctica ideológica en la sociedad civil burguesa. 16/17, 1993, pp. 81-89.

———: Producción ideológica y lenguaje. 18, 1993, pp. 87-108.

- : Argumentos críticos contra la hegemonía de la ciencia. 20, 1994, pp. 121-133.
- : El derecho a la Vida como supuesto ético-político de los derechos Humanos. 26/27, 1997, pp. 157-163.
- : Alternativas epistémicas para las ciencias sociales desde el Sur. 70, 2012, pp. 83-97.
- : y DÍAZ MONTIEL, Zulay: Nulidad democrática y coacción política: el desacato popular. 64, 2010, pp. 7-23.
- : De espaldas a las ciencias: incertidumbres filosóficas. 77, 2014, pp.7-18.
- MARQUÍNEZ ARGOTE, Germán: Centralidad de la categoría ‘posibilidad’ en la fundamentación zubiriana de la moral. 15, 1991, pp. 21-31.
- MARTIN, Alan y: VERGARA ESTÉVEZ, José: La concepción del Individualismo de Hayek y Friedman. 84, 2016, pp. 99-114.
- MARTÍN, Ángel: La iglesia católica y el estigma de la infalibilidad. 20, 1994, pp. 95-110.
- : Pervivencia del sacrificio judaico y del taurobolio Greco-Romano en ‘El Toro de los Quintos’ de Jerte (Alta Extremadura - España). 22, 1995, pp. 171-182.
- : Fundamentos axiológicos de la “dignidad humana”. Especial 2/3, 1996, pp. 191-199.
- : El Árbol sagrado: del Árbol Cósmico al Cristo de Jerte. 65, 2010, pp. 61-74.
- MARTÍN FIORINO, Víctor: El problema de la verdad en Platón. 4/5, 1981, pp. 135-147.
- : Lo ‘justo humano’ y la justicia popular en Aristóteles. 6/7, 1984, pp. 119-126.
- : Hacia el saber del hombre: Dialéctica, Lógica y Ontología en Aristóteles. 11, 1989, pp. 95-119.
- : Ética, Retórica y Política en la antropología aristotélica. 13, 1990, pp. 25-42.
- : Historia de las ideas, filosofía política y proyecto regional. Especial 1, 1995, pp. 87-97.
- : Bibliografía de la filosofía latinoamericana. La filosofía de la liberación desde 1968 a 1978. Especial 1, 1995, pp. 99-108.
- : Filosofía y sociedad civil. Especial 1, 1995, pp. 121-126.

- : Símbolo y comunicación en la política. Especial 2/3, 1996, pp. 215-222.
- : La filosofía política en América Latina: de la historia de las ideas al pensar estratégico. 26/27, 1997, pp. 209-217.
- : La memoria política de un nuevo siglo. Relectura de los orígenes de la ética de la liberación en América Latina. 70, 2012, pp. 18-30+.
- MARTÍN FIORINO, Víctor y HOLGUIN, Amparo. Hacia un nuevo Nosotros: La Interculturalidad como espacio para la pregunta por el Otro, 87, 2017, pp. 71-82.
- MARTÍNEZ PURÉ, Rubén Darío; CASTAÑO GÓMEZ, Liliana; MORALES CASTRO, Yolanda Rosa y PARRA CONTRERAS, Reyber Antonio: Relecturas del Estado ¿reificación del orden sociopolítico existente o estructura auténtica de poder?, 93, 2019, 33-47.
- MAXIMILIANO, Garbarino: La ideología como lugar de la verdad. Un planteo posmarxista del concepto. 77, 2014, pp. 109-127.
- MEJÍA GONZÁLEZ, Loreley; CUJÍA BERRIO Sileny E. Y ADELAIDO, Teófila: Utopía en el pensamiento “decolonial” de Pablo Freire. 96, 2020.
- MEJÍA-GONZÁLEZ Loreley; RAMÍREZ-RODRÍGUEZ, Divinia María; PORTILLO-VÁSQUEZ, Brenda Mónica y CUJÍA-BERRIO, Sileny Estella: Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social. 96. 2020.
- MELEÁN, Vileana; MORÁN, B. Lino y VELÁSQUEZ, Lorena: Gustavo Machado y los orígenes del marxismo en Venezuela. 49, 2005, pp. 28-46.
- MÉNDEZ REYES, Johan: Historia de las ideas en Venezuela: Rodolfo Quintero. 55, 2007, pp. 105-138.
- MÉNDEZ REYES, Johan: Universidad, decolonización e interculturalidad otra. Más allá de la “Hybris del punto cero”. 75, 2013, pp. 70-86.
- : y MORÁN BELTRÁN, Lino: Las ideas positivistas y evolucionistas en la obra de Laureano Vallenilla Lanz. 61, 2009, pp. 41-64.
- : y MORÁN BELTRÁN, Lino: Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria. 66, 2010, pp. 73-88.
- : y MORÁN BELTRÁN, Lino: La actividad filosófica en los períodos coloniales y emancipador venezolanos. 69, 2011, pp. 109-133.
- : y MORÁN BELTRÁN, Lino: Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial. 78, 2014, pp. 42-55.

- MIGNOLO, Walter. Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre la (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica. 74, 3013, pp. 7-23.
- MOLINA, Ángel: El método de investigación de Arquímedes de Siracusa: Intuición, mecánica y exhaución. 58, 2008, pp. 23-40.
- MOLINA, Katiuska: El concepto de 'hombre natural' en Rousseau (consideraciones ético-educativas). 23, 1996, pp. 31-48.
- MOLINA, Leopoldo: Análisis filosófico del concepto de mente y sus implicaciones educacionales. 14, 1991, pp. 157-171.
- MOLINA, Mercedes: La "metamorfosis de la percepción" y dos de sus exponentes: Walter Benjamín y Dziga Vertov. 60, 2008, pp. 45-57.
- MONCHO, Josep: Moral y Derecho en Bentham. 19, 1994, pp. 35-40.
- MONEDERO, Juan Carlos: La filosofía política del socialismo en el siglo XXI. 72, 2012, pp. 37-86.
- MONTERO P., Patricia: Cassirer y Gadamer: El arte como símbolo. 51, 2005, pp. 58-69.
- MORALES CASTRO, Yolanda Rosa; MARTÍNEZ PURÉ, Rubén Darío; CASTAÑO GÓMEZ, Liliana y PARRA CONTRERAS, Reyber Antonio: Relecturas del Estado ¿reificación del orden sociopolítico existente o estructura auténtica de poder?, 93, 2019, pp. 33-47.
- : Una interpretación de lo bello a partir de Diderot y Burke. 52, 2006, pp. 47-62.
- MORÁN BELTRÁN, Lino: José Gil Fortoul ante la condición humana. 41, 2002, pp. 91-103.
- : Visión del Indio En La Obra De Juan Ginés De Sepúlveda. 42, 2002, pp. 127-142.
- : César Zumeta: Positivismo y modernismo en Venezuela. 43, 2003, pp. 115-132.
- : Reflexiones en torno a la construcción de una ética intercultural. 48, 2004, pp. 57-71.
- : De la teoría de la complejidad a la filosofía intercultural: hacia un nuevo saber. 52, 2006, pp. 65-79.

- : MELEÁN, Vileana y VELÁSQUEZ, Lorena: Gustavo Machado y los orígenes del marxismo en Venezuela. 49, 2005, pp. 28-46.
- : y LEÓN DEL RÍO, Yohanka: Reflexiones en torno al pensamiento marxista de Ludovico Silva. 58, 2008, pp. 105-125.
- : y MÉNDEZ REYES, Johan: Democracia, pensamiento crítico y transformación universitaria. 66, 2010, pp. 73-88.
- : y MÉNDEZ REYES, Johan: La actividad filosófica en los períodos coloniales y emancipador venezolanos. 69, 2011, pp. 109-133.
- : y MÉNDEZ REYES, Johan: Pensar más allá de la modernidad eurocéntrica en perspectiva decolonial. 78, 2014, pp. 42-55.
- : PEDRAZA Y. Cristian; TORRES D. Gabriel y GUDIÑO Douglas: Ludovico Silva: ideología y educación. 94, 2020.
- MORENO María Rita: Razón, subjetividad y sufrimiento: elementos para un análisis adorniano de la modernidad. 95, 2020.
- MORENO SOLIS, Vicente: Razón, afecto y corporeidad: hacia un abordaje integral de la conducta intencional. 95, 2020.
- MORROW, Jeffrey L.: The Early Modern Political Context to Spinoza's Bible Criticism. 66, 2010, pp. 7-24.
- MOTA PINTO, Silvio: La interpretación de una práctica y el fundamento de la moral. 94, 2020, pp. 108-130.
- MUÑOZ GARCÍA, Ángel: Unamuno: Una filosofía del lenguaje. 4/5, 1981, pp. 43-76.
- : Las proposiciones de identidad. Aportes medievales a la opinión de S. Kripke. 10, 1986, pp. 101-126.
- : y CAROSIO, Alba: Reflexiones en torno a la oración oblicua. 11, 1989, pp. 1-44.
- : Géneros literarios filosóficos medievales. 14, 1991, pp. 63-83.
- : Libros y editores medievales. 15, 1991, pp. 81-120.
- : La negación medieval (I). 16/17, 1993, pp. 1-26.
- : La negación medieval (II). 18, 1993, pp. 1-31.
- : La filosofía del siglo XVIII en la América colonial. Especial 1, 1995, pp. 25-39.

- : La Meteorología de Suárez de Urbina: Filosofía, Filokalia, Cosmología o sólo “Folklorica”? 23, 1996, pp. 5-20.
- : Ambiente intelectual de Caracas previo a las reformas filosóficas de Marrero. 25, 1997, pp. 37-64.
- : Los motivos de Marrero. ¿Reformas filosóficas o universitarias? 26/27, 1997, pp. 165-191.
- : Francisco José Urbina, filósofo venezolano del siglo XVIII. Notas para una biografía. 28, 1998, pp. 111-137.
- : Antonio José Suárez de Urbina. Notas para una biografía. 31, 1999, pp. 73-94.
- : El juicio a las reformas filosóficas de Marrero o las intemperancias del Regidor. 32, 1999, pp. 129-151.
- : Hacia una historia de la filosofía en Venezuela: pre-historia filosófica de la Universidad de Caracas. 33, 1999, pp. 81-98.
- : La lógica en Venezuela en el S. XVIII: El caso José Suárez de Urbina. 34, 2000, pp. 91-101.
- : Baltasar Marrero, renovador de la Universidad de Caracas. Notas para una biografía. 35, 2000, pp. 77-106.
- : Diego de Avendaño en su *Thesaurus Indicus*. 36, 2000, pp. 113-132.
- : La filosofía en Caracas, después de Baltasar Marrero. 38, 2001, pp. 7-29.
- : La medicina en Caracas a fines del s. XVIII: ¿filosofía, arte o ciencia? 39, 2001, pp. 85-108.
- : ¿Antígona o Abisag? Divagaciones en torno a las antinomias de la ética. 41, 2002, pp. 77-87.
- : Para investigar en filosofía: ¿Methodologia o Methodiologia? 42, 2002, pp. 69-74.
- : La administración de justicia en la colonia. 43, 2003, pp. 91-114.
- : García Bacca y la Filosofía Colonial en Venezuela. Puntualizaciones y reivindicaciones. 46, 2004, pp. 135-158.
- : La moral de Avendaño respecto a los «indios toreros». 49, 2005, pp. 79-100.
- : La coca en la colonia: cultura, negocio y satanismo. 52, 2006, pp. 83-122.

- : y ANDRADE, Gabriel: La familia, célula de la democracia antigua y moderna. De Aristóteles a Tocqueville. 54, 2006, pp. 81-118.
- : Esclavitud: Presencia de Aristóteles en la *polis* colonial. 55, 2007, pp. 7-33.
- : Diego de Avendaño y la esclavitud colonial africana. 56, 2007, pp. 133- 164.
- : La condición del hombre en la edad media: ¿Siervo, esclavo o qué? 57, 2007, pp. 115-144.
- MUÑOZ SÁNCHEZ, María Teresa: Wittgenstein: Terapia frente a fundacionismo epistémico. 80, 2015, pp. 29-42.
- NARANJO, N. Christian P.: Post modernismo cultural: un atentado contra la lógica. 92, 2019, pp. 123-140.
- : The Post Truth and God. 94, 2020, pp. 174-186.
- NAVA, Lizette: ¿Es representacional la visión del lenguaje de Davidson? Una reevaluación de su propuesta. 75, 2013, pp. 7-33.
- NAVA, Mariano: La tradición clásica y el ideal republicano en el pensamiento venezolano de la Emancipación. Especial 1, 1995, pp. 57-70.
- NAVARRO JIMÉNEZ, Karina y NEGRÓN, Fabiola: Sátira ilustrada y fragmentación postmoderna en *El Sobrino de Rameau*. 80, 2015, pp. 43-72.
- NEGRÓN, Fabiola y PETROU, Aspacia: Una Revisión del Concepto de Esclavitud a Partir de la Exégesis del Hebreo Bíblico. 75, 2013, pp. 34-65.
- y NAVARRO JIMÉNEZ, Karina: Sátira ilustrada y fragmentación postmoderna en *El Sobrino de Rameau*. 80, 2015, pp. 43-72.
- NITSCHKE DE PANASEWICZ, Elzbieta: El integracionismo en relación con el problema de la muerte, en la filosofía de José Ferrater Mora. B, 1972, pp. 127-149.
- : Algunos significados actuales del término ‘Filosofía’. 2, 1976, pp. 73-130.
- ÖFFENBERGER, Niels: La oposición de los enunciados ‘estrictamente’ particulares en perspectiva trivalente. 12, 1989, pp. 113-124.
- : La Lógica Polivalente ‘in statu nascendi’. 15, 1991, pp. 43-48.
- : Teoría de la oposición según la tetravalencia. 20, 1994, pp. 23-38.
- : y BERTÓK, Rozsa: Observaciones sobre el llamado silogismo práctico. 24, 1996, pp. 47-52.

- : y BUSTOS L., Javier I.: La negación de los juicios estrictamente particulares en la tetravalencia. 23, 1996, pp. 67-77.
- OQUENDO, Luis: Acercamiento a una lectura comprehensiva de la filosofía del arte de Schelling. 67, 2011, pp. 42-69.
- : Lectura intertextual de la Analítica en la *Crítica de la razón práctica*. 94, 2020, pp. 7-48.
- OROZ EZCURRA, Javier: El rostro del otro y la trascendencia en Emmanuel Levinas. 28, 1998, pp. 35-50.
- OROZCO, Luis: El filósofo, como intelectual orgánico en América Latina. 3, 1980, pp. 13-23.
- ORTEGA NARVÁEZ, Onasis y ROSERO MORALES, José Rafael. Una patología de la razón: el diagnóstico de la teoría crítica. 85, 2016, pp. 7-21.
- ORTIZ BLANCO, Adriana: Dialéctica hombre-naturaleza-sociedad. Una mirada a la obra de Fernando Boytel. 40, 2002, pp. 61-84.
- ORTIZ-OSÉS, Andrés: El signo inconsútil. 22, 1995, pp. 185-205.
- ORTIZ OCAÑA, Alexander: Epistemología y Metodología Configuracional en las Ciencias Humanas y Sociales. 87, 2017, pp. 25-47.
- : Leonardo Da Vinci: Precursor de la epistemología moderna. 89, 2018, pp. 67-86.
- OSÍO URIBE, Héctor Guillermo y CORTÉS MARTÍNEZ, Ariel Emilio: Masferrer ante el imaginario de los mínimos vitales en la Colombia bicentenaria. 83, 2016, pp. 64-87.
- PADILLA GÁLVEZ, Jesús: Sobre creencias, la forma general del enunciado y el alma. Una relectura de *TLP* 5.54-5.5423. 50, 2005, pp. 85-120.
- PALACIO RADA, Jaime: Sobre la exhortación a la reflexión en el *Elogio de la Locura* de Erasmo de Rotterdam. 46, 2004, pp. 101-134.
- : Las ideas políticas en la *Educación del príncipe cristiano* de Erasmo de Rotterdam. 66, 2010, pp. 25-49.
- PALLARES PIQUER Marc; HERNÁNDEZ ALBARRACÍN Juan Diego y ÁLVAREZ GONZÁLEZ, Carlos Fernando: Biomedical and Ontological Transformation of Death Into Sickness. 95, 2020.
- PAPACCHINI, Angelo: Derecho a la vida y pena de muerte. Especial 2/3, 1996, pp. 49-77.

- PARENTELLI, Gladys: Identidad religiosa y derechos humanos de las mujeres en América Latina. Especial 1, 1995, pp. 1-11.
- PARISI, Alberto: La filosofía en los países explotados como Filosofía de la Liberación. 3, 1980, pp. 55-63.
- PARRA CONTRERAS, Reyber: Visión del socialismo en el pensamiento de Manuel Dagnino. 78, 2014, pp. 25-41.
- PARRA CONTRERAS, Reyber Antonio; CASTAÑO GÓMEZ, Liliana; MARTÍNEZ PURÉ, Rubén Darío y MORALES CASTRO, Yolanda Rosa: Relecturas del Estado ¿reificación del orden sociopolítico existente o estructura auténtica de poder?, 93, 2019, pp. 33-47.
- PASTORE, Romano: Kant: del derecho de libertad a la exigencia racional del Estado. 13, 1990, pp. 107-121.
- PATUTO GONZÁLEZ, Franco D.: Herencias nietzscheanas en el siglo XX. Un compendio de las lecturas de Heidegger y Löwith. 95, 2020.
- PEDRAZA Y. Cristian; MORÁN B. Lino; TORRES D. Gabriel y GUDIÑO Douglas: Ludovico Silva: ideología y educación. 94, 2020.
- PEREIRA, Paula Cristina y ASSUMPTA COIMBRA, María: Da era digital: transfigurações da existência humana e dinâmicas da educação. 84, 2016, pp. 43-58.
- PÉREZ ALVAREZ, Lorenzo: Un vacío en la historia de las ideas en América Latina: la mujer. 9, 1986, pp. 135-147.
- PÉREZ-BRAVO, Adriana: La ética conyugal, eslabón invisible de la pareja frente al tiempo. 72, 2012, pp. 87-106.
- PÉREZ ESTÉVEZ, Antonio: Marcuse y el pensamiento negativo. 1, 1974, pp. 147-200.
- : El lenguaje en Merleau-Ponty. 2, 1976, pp. 131-156.
- : La vida en Nietzsche. 6/7, 1984, pp. 93-109.
- : Feminidad y racionalidad en el pensamiento griego. 9, 1986, pp. 167-199.
- : Razón y femineidad en el pensamiento cristiano medieval. 10, 1986, pp. 127-153.
- : La Religión en la Constitución de los Estados Unidos de América. 11, 1989, pp. 121-160.

- : Kant y la Revolución Francesa. 12, 1989, pp. 101-112.
- : Moral y política en Kant. 13, 1990, pp. 145-159.
- : Política y Moral en Hegel. 14, 1991, pp. 95-115.
- : Lo femenino en la filosofía de Derecho de Hegel. 15, 1991, pp. 11-19.
- : Materia e individuo en los Quodlibetos de Juan Pecham. 16/17, 1993, pp. 27-42.
- : La materia en Juan Pedro de Olivo. 18, 1993, pp. 33-63.
- : La materia en Juan Duns Escoto. 22, 1995, pp. 3-43.
- : Materia y generación en Tomás de Aquino. 26/27, 1997, pp. 39-60.
- : La materia en Avicena. 29, 1998, pp. 55-76.
- : La acción comunicativa de Habermas como diálogo racional. 43, 2003, pp. 7-26.
- : Duns Escoto: El posible lógico y su relación al ser. 51, 2005, pp. 7-17.
- : Tomás de Aquino y la razón femenina. 59, 2008, pp. 9-22.
- : La acción comunicativa de Habermas como diálogo racional. 70, 2012, pp. 31-50.
- PÉREZ RODELO, Liliana Patricia; LIÑÁN CUELLO, Yuly Inés; y RUEDA TONCEL, Luis Ángel: Paulo Freire: Anotaciones decoloniales. 96, 2020.
- PETRONE, Alessandra; PICARELLA, Lucia. El cosmopolitismo de la utopía a la posible implementación práctica. 86, 2017, pp. 70-90.
- PETROU, Aspacia Zoy: Acercamiento al pensamiento de Jorge Quintero y su vinculación al proceso dialéctico universal. 63, 2009, pp. 65-86.
- : y NEGRÓN, Fabiola: Una revisión del concepto de esclavitud a partir de la exégesis del hebreo bíblico. 75, 2013, pp. 34-65.
- : y ARBELÁEZ, Lucrecia: El tenebrismo como representación del mal y la fealdad en la pintura religiosa del barroco español. Siglo XXI. 89, 2018, pp. 7-36.
- PIACENZA, Eduardo: Pena de muerte y argumentación. 32, 1999, pp. 69-95.
- PICARELLA, Lucia; PETRONE, Alessandra. El cosmopolitismo de la utopía a la posible implementación práctica. 86, 2017, pp. 70-90.

- PINARDI, Sandra: Convirtiendo la verdad en verosimilitud: un diálogo entre filosofía y literatura. 37, 2001, pp. 89-99.
- PINTO YEPEZ, Ermila: El modo de ser persona en la teoría zambraniana. 25, 1997, pp. 17-36.
- : Subjetividad, egocentrismo e impersonalidad en el discurso científico. 32, 1999, pp. 43-65.
- PLANELLA, Jordi y JIMENEZ-JIMENES, Joxe: Espacios reales y simbólicos de la pedagogía social: la praxis de la redención, entre el control y la emancipación. 88, 2018, pp. 7-25.
- POLIMENI, Dante: La teoría crítica de la sociedad y las tareas actuales de la Filosofía de la Liberación Latinoamericana. 3, 1980, pp. 65-77.
- POLO BLANCO, Jorge: Mercantilización de la naturaleza, biocentrismo radical, extractivismo y desarrollo humano. Las inevitables paradojas de una política pública que reconoce derechos intrínsecos a la naturaleza. 87, 2017, pp. 48-70.
- PORTILLO-VÁSQUEZ, Brenda Mónica; RAMÍREZ-RODRÍGUEZ, Divinia María; CUJÍA-BERRIO, Sileny Estella y MEJÍA-GONZÁLEZ Loreley: Interacciones entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social. 96. 2020.
- PULIDO, Elsa; FUENMAYOR, Alonso y GUTIÉRREZ Doris: Orígenes de la ciudadanía. Una interpretación al texto de Lewis Morgan. 91, 2019, pp. 41-60.
- QUEIROZ, João y EL-HANI, Charbel: La emergencia del significado en sistemas semióticos. 56, 2007, pp. 47-66.
- QUEVEDO PARRA, Yamarilis: La renovación de las ideas en la Universidad del Zulia: Francisco Eugenio Bustamante. 47, 2004, pp. 67-106.
- QUINTANILLA, Pablo: Wittgenstein y la autonomía de la voluntad: la presencia del pragmatismo. 56, 2007, pp. 67-107.
- QUINTERO, Magello: La enajenación en Marx. B, 1972, pp. 151-185.
- : La problemática marxista. 1, 1974, pp. 201-221.
- : El Marxismo: ¿Ciencia o Ideología? 2, 1976, pp. 157-178.
- QUINTERO, Sheilla: Fuentes del pensamiento venezolano en la colonia (1700-1767). 37, 2001, pp. 103-119.
- RAMÍREZ-RODRÍGUEZ, Divinia María; PORTILLO-VÁSQUEZ, Brenda Mónica; CUJÍA-BERRIO, Sileny Estella y MEJÍA-GONZÁLEZ Loreley: Interacciones

- entre la reflexión filosófica y las posibilidades educativas permitidas por las nuevas tecnologías de la comunicación social. 96. 2020.
- RAMÍREZ SIERRA, Juan Carlos: El pensamiento de Trotsky en torno a la clase obrera. 76, 2014, pp. 73-91
- RAMOS, Jesús. El problema del fenómeno: Edmund Husserl y el Movimiento Fenomenológico en la filosofía del siglo XX. 85, 2016, pp. 135-149.
- REDMOND, Walter: Casu an consulto? Evolutio atque epistemologia in recenti philosophia religionis tractata. 46, 2004, pp. 73-97.
- REQUENA, Isidoro: Arturo Roig, filósofo de la Liberación. 3, 1980, pp. 25-54.
- REYES E, Giovanni y MARTIN FIORINO, Víctor: Desarrollo humano: un enfoque desde las sociedades latinoamericanas. 90, 2019, pp. 7-23.
- RIVARA DE TUESTA, María Luisa: Transculturación y valoración del hombre aborígen. 6/7, 1984, pp. 53-66.
- RIVERA, Victor S.: Cuando el enemigo no ha nacido: aborto, biopolítica y hermenéutica. 92, 2019, pp. 6-25.
- ROBLES, José: Hobbes, Berkeley y las ideas abstractas. 12, 1989, pp. 43-54.
- ROBLES, Laureano: Historia, Filosofía y Lenguaje. 2, 1976, pp. 179-196.
- ROCHA DE LA TORRE, Alfredo: Más allá de las palabras: El lenguaje en la filosofía de Heidegger. 49, 2005, pp. 5-27.
- RODRIGUEZ FOUZ, Marta: La historia meditada. Aproximación a la sociología de Karl Mannheim a través de su análisis de las mentalidades. 24, 1996, pp. 3-27.
- : La historia pendiente. Trayectorias sobre la idea de historia en Ortega (I). 28, 1998, pp. 51-73.
- : La historia pendiente. Trayectorias sobre la idea de historia en Ortega (II). 29, 1998, pp. 33-54.
- ROIG, Arturo Andrés: La experiencia iberoamericana de lo utópico y las primeras formulaciones de una 'utopía para sí'. 6/7, 1984, pp. 39-52.
- ROSETO MORALES, José Rafael: Una religiosidad fraguada por el cimarronaje, 79, 2015, pp. 32-57.
- ROSETO MORALES, José Rafael; ORTEGA NARVÁEZ, Onasis. Una patología de la razón: el diagnóstico de la teoría crítica. 85, 2016, pp. 7-21.
- RUEDA TONCEL, Luis Ángel; PÉREZ RODELO, Liliana Patricia y LIÑÁN

CUELLO, Yuly Inés: Paulo Freire: Anotaciones decoloniales. 96, 2020.

SAAVEDRA RAMÍREZ, Gabriel: La hermenéutica analógica de Mauricio Beuchot. 35, 2000, pp. 23-40.

SALAS ASTRAIN, Ricardo: Problemas y perspectivas de una ética intercultural en el marco de la globalización cultural. 41, 2002, pp. 7-29.

———: Intersubjetividad, otredad y reconocimiento en el pensar de Emmanuel Levinas y Maurice Merleau-Ponty. Diálogos fenomenológicos acerca del Otro. 67, 2011, pp. 7-41.

SALAS COHEN, Gerardo: Lo real y lo posible: una relectura epistemológica desde las culturas. 79, 2015, pp. 118-129.

SALATINO, Maximiliano: Más allá de una epistemología desde el Sur. 77, 2014, pp. 61-84.

SÁNCHEZ CAPDEQUI, Celso: La creatividad social: esa dimensión inexplorada. 34, 2000, pp. 77-88.

SÁNCHEZ PIRELA, Beatriz: Hacia una ética ecológica: apuntes para la reflexión. 44, 2003, pp. 107-120.

SANTAMARÍA FERNÁNDEZ, Alberto: El tratado *Fuentes de lo sublime* de Longino y la superación de las *Téchnai rhetorikái*. 39, 2001, pp. 25-41.

SANTANDER, Jesús Rodolfo: La filosofía marxista del trabajo. 4/5, 1981, pp. 11-41.

SANTIBÁÑEZ YÁÑEZ, Cristián: Ciencia, incommensurabilidad y reglas: Crítica a Thomas Kuhn. 58, 2008, pp. 41-78.

SARMIENTO, José: Hacia la descolonización del siglo XXI. 90, 2019.

SASSO, Javier: Algunas reflexiones escépticas sobre la ética restaurada. Especial 2/3, 1996, pp. 37-47.

SAZBON, José: Hegel y el socialismo novecentista. 9, 1986, pp. 203-227.

SCHERBOSKY, Federica. Lo subalterno: cierre y posibilidad. Entre el grito y la teoría. 73, 2013, pp. 33-52.

SCHMIDT ANDRADE, Ciro: Significación fenomenológica del espacio y del tiempo. 21, 1995, pp. 31-53.

———: La deshumanización del saber sobre el hombre. 29, 1998, pp. 113-137.

———: Apuntes para una lectura antropológica del trabajo. 73, 2013, pp. 75-92.

SCOCOZZA, Antonio: Cultura e Historia en el Chile de Andrés Bello. 30, 1998, pp. 53-72.

SERNA ARANGO, Julián: El rigor de la escritura. 38, 2001, pp. 79-91.

———: Un mundo detrás de un verso. 43, 2003, pp. 71-87.

———: Aspectos paradójicos del tiempo. 47, 2004, pp. 15-27.

SERPE, Alessandro: ¿Cuál futuro para la paz y los derechos humanos? *Notas sobre la última filosofía del derecho de Norberto Bobbio*. 71, 2012, pp. 48-66.

SERRANO-BOSQUET, Francisco Javier y GÓMEZ MELO, Juan David: Neuroética Fundamental: el intento actual del naturalismo ético por fundar una moral científica. 79, 2015, pp. 7-31.

SERRANO MARTOS, Jeniré: La deuda de Foucault: cuando la genealogía se convierte en tergiversación. 95, 2020.

SICERONE, Daniel Alberto: Foucault y la estética de la existencia como praxis libertaria. Debates y controversias. 82, 2016, pp. 23-36.

———: Rizoma, Epistemología Anarquista e Inmanencia en la filosofía de Deleuze y Guattari. 87, 2017, pp. 83-94.

———: Crítica a la razón heterosexual a partir de la conformación de corporalidades adyectas. 88, 2018.

———: Cuerpos en disputa: constructivismo queer y diferencia sexual. 93, 2019, pp. 71-88.

SILVA ARROYO, Ingrid: Libertad y oportunidad. Consideraciones sobre justicia distributiva en Amartya Sen y Philippe Van Parijs. 94, 2020, pp. 154-163.

SORIANO, José: La cosmovisión de Malebranche y el hombre contemporáneo. B, 1972, pp. 187-261.

———: Libertad e Historia en el pensamiento kantiano. 2, 1976, pp. 197-252.

———: Leibniz: Introducción a la sociología de su pensamiento. 8, 1985, 195 pp. (Número monográfico).

SOFIA, Pascuale. Los pioneros de la Democracia cristiana en Francia y en Alemania. Entre el liberalismo y el socialismo radicales del siglo XIX. 69, 2011, pp. 94-108.

———: Origen del poder temporal de la Iglesia católica y el fundamento de su poder moral. 75, 2013, pp. 123-133.

———: Descolonización filosófica de América Latina. Una querella nunca extinguida.

84, 2016, pp. 194-205.

STENSTROM, Monika: Acercamiento al pensamiento de Unamuno: *La Tía Tula* y la lucha entre fe y razón. 55, 2007, pp. 35-54.

SULBARAN, Manuel: Aspectos preliminares para una caracterización de la cultura en Venezuela. 6/7, 1984, pp. 25-38.

SVENSSON, Manfred: Variaciones sobre el mal en san Agustín. 61, 2009, pp. 65-78.

TALEGON, César: Las proposiciones de relativo en Alberto de Sajonia. 13, 1990, pp. 95-106.

TAMAYO, Juan José: El cristianismo como ética de la liberación. 41, 2002, pp. 31-59.

TINOCO, Antonio: Los Jesuitas en Latinoamérica y la Filosofía de la Liberación. Especial 1, 1995, pp. 71-86.

———: La intelectualidad venezolana en el siglo XX: Julio César Salas. 59, 2008, pp. 89-112.

———: Origen y evolución de la Historia de las Ideas en América Latina. 70, 2012, pp. 175-192.

———: J.M. Briceño Guerrero. Una reflexión filosófica sobre América Latina, desde Venezuela. 84, 2016, pp. 132-144.

TOMASINI BASSOLS, Alejandro: Comprensión y filosofía tradicional versus pensamiento wittgensteiniano. 53, 2006, pp. 89-108.

TORO ANDARA, Mandy: Apuntes sobre “Freud y la escena de la escritura” de Jacques Derrida. 65, 2010, pp. 43-59

TORRES D. Gabriel; PEDRAZA Y. Cristian; MORÁN B. Lino y GUDIÑO Douglas: Ludovico Silva: ideología y educación. 94, 2020.

TRÍAS, Susana: Rousseau y el narcisismo. 10, 1986, pp. 31-47.

———: Gadamer y Dilthey: ¿Dos concepciones de la comprensión? 16/17, 1993, pp. 109-124.

———: La máxima hermenéutica ‘comprender a un autor...’ en el pensamiento de Dilthey. 19, 1994, 41-58.

———: Reflexiones en torno a ‘Poema y Diálogo’ de Gadamer. 23, 1996, pp. 79-91.

———: Ética de la liberación y ética del discurso. Especial 2/3, 1996, pp. 79-85.

———: Reflexiones sobre la “identidad narrativa”. 26/27, 1997, pp. 61-70.

- _____: Problemas de la identidad personal: Rousseau. 37. 2001, pp. 63-73.
- _____: Montaigne: La identidad como ensayo. 44, 2003, pp. 45-63.
- TRUJILLO WERNER, Augusto: La ética, naturalmente derivada de la ontología en Tomás de Aquino. 82, 2016, pp. 7-22.
- TUDELA SANCHO, Antonio: Políticas de lo trágico. Gilles Deleuze y la abolición de la trascendencia. 33, 1999, pp. 17-33.
- _____: El deseo y sus máquinas: en torno al sujeto nómada en Deleuze y Guattari. 36, 2000, pp. 47-73.
- _____: El psicoanálisis en fuga. Aproximaciones a una primera concepción del deseo en Deleuze y Guattari. 38, 2001, pp. 51-76.
- _____: Gilles Deleuze y el Pensamiento del Cinematógrafo. 42, 2002, pp. 7-37.
- _____: Jacques Derrida y los fantasmas del cinematógrafo. 45, pp. 137-166.
- _____: Gilles Deleuze y el tacto en pintura: el grito tangible de Francis Bacon. 49, 2005, pp. 49-78.
- _____: Identidad y poder en las sociedades de control. 61, 2009, pp. 7-37.
- UNAM-Universidad Nacional Autónoma de México / Instituto de Investigaciones Filosóficas: Identidad y Diferencia. 10, 1986, pp. 71-83.
- URABAYEN, Julia y LEÓN CASERO, Jorge: Sin medida. Un análisis de las democracias antiestatales radicales en América Latina. 88, 2018.
- URDANETA RIVAS, Gustavo y VÁZQUEZ, Belín: Pensar desde modelos eurocéntricos o pensar-nos en y para la dialogicidad descolonizadora. 80, 2015, pp. 73-99.
- URDANETA RIVAS, Gustavo: Las concepciones antropológicas en el Arqueosistema Humano. Apuntes para una historia mundial más allá del eurocentrismo. 83, 2016, pp. 25-48.
- URIBE GUZMÁN, Pedro Manuel: La tolerancia sustentada: una práctica para la democracia. 86, 2017, pp. 27-49.
- URUETA LEÓN, Vladimir: La educación ante los desafíos de la globalización. 69, 2011, pp. 137-155.
- VALDÉS GARCÍA, Félix: Universales rotos, trampas desechas, valores sin alas. La problemática racial en el pensamiento caribeño. 67, 2011, pp. 70-96.

- : La negritud en la filosofía caribeña: el ejercicio de disección de un concepto. 72, 2012, pp. 107-126.
- : La tradición humanista y los estudios del pensamiento filosófico latinoamericano en la Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas, (1952-1999). 78, 2014, pp. 59-81.
- : VILLA NAVAS Ana R. y LIÑAN CUELLO, Yuli I.: La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual. 96, 2020.
- VALDÉS GUTIÉRREZ, Gilberto: América Latina: construyendo lo común de las luchas y resistencias. 63, 2009, pp. 108-118.
- y LEÓN DEL RÍO, Yohanka: Pensar y actuar más allá de los sentidos de la modernidad. 63, 2013, pp. 7-32.
- VALDÉS NORAMBUENA, Cristián: ¿Filosofía chilena/Filosofía en Chile? Una aproximación reflexiva. 89, 2018, pp. 50-64.
- VALERO, Gerardo: La negación de la vida como propuesta ética en Las Troyanas de Eurípides. 84, 2016, pp. 162-173.
- : El problema moral en García Lorca: una lectura desde la filosofía de Nietzsche. 91, 2019, pp. 61-79.
- VALLE, Miguel: Ernst Bloch y el concepto de Excedente Cultural. 4/5, 1981, pp. 99-112.
- VÁZQUEZ, Belín y URDANETA RIVAS, Gustavo: Pensar desde modelos eurocéntricos o pensar-nos en y para la dialogicidad descolonizadora. 80, 2015, pp. 73-99.
- VÁZQUEZ, Valeria y MACERI, Sandra: Perspectivas de la religión y la piedad socráticas. 54, 2006, pp. 7-26.
- VEGAS GONZÁLEZ, Serafin: Significado e intención: de la historia de la ideas políticas a la historia de la filosofía. 50, 2005, pp. 7-46.
- VELÁSQUEZ, Alejandra: Espacio pictórico y geometría natural en René Descartes. 37, 2001, pp. 75-86.
- VELÁSQUEZ, Lorena: Un incunable singular. 15, 1991, pp. 73-79.
- : Precedentes ockhamistas de la significación. 19, 1994, pp. 21-33.
- : Lógica y dialéctica en el Curso Filosófico de Suárez de Urbina. Especial 1, 1995, pp. 41-56.

- : MORÁN, Lino y MELEÁN, Vileana: Gustavo Machado y los orígenes del marxismo en Venezuela. 49, 2005, pp. 28-46.
- VERGARA ESTÉVEZ, Jorge: Dos concepciones liberales de la educación: economicismo y autodesarrollo. 90, 2019, pp. 24-41.
- VERGARA ESTÉVEZ, Jorge y MARTIN, Alan: La concepción del Individualismo de Hayek y Friedman. 84, 2016, pp. 99-114.
- VERGARA HENRÍQUEZ, Fernando: Gadamer y la hermenéutica de la comprensión dialógica: historia y lenguaje. 69, 2011, pp. 74-93.
- VERGARA HENRÍQUEZ, Fernando José: Las estrategias de temporalización de la modernidad en Reinhart Koselle: *experiencia, expectativa y aceleración*. 77, 2014, pp. 87-104.
- VERMEREN, Patrice. Saint-Just contre Saint-Just? Miguel Abensour, la Révolution comme énigme et le paradoxe de son héros. 86, 2017, pp. 91-116.
- VILLA, Lida Esperanza y CARDONA, Luis Fernando: La muerte como órgano obstáculo del perdón en Vladimir Jankélévitch. 79, 2015, pp. 58-84.
- VILLA, Lida Esperanza y CASTILLO VILLEGAS, Marcela: Sobre la utilidad de la obra artística en relación con la vida buena: una lectura desde la filosofía. 85, 2016, pp. 46-58.
- VILLA, Lida Esperanza: Sobrepasando los límites: una lectura desde la racionalidad del daño. 81, 2015, pp. 25-47.
- VILLA NAVAS Ana R.; LIÑAN CUELLO, Yuli I. y VÁLDEZ Félix: La diáspora en un Caribe que se difracta. En busca de su precisión conceptual. 96, 2020.
- VILLA V. Sandra; BERROCAL, Juan C. y VILLASMIL E. Jorge: Polarización social en Colombia y Venezuela: ideologías excluyentes e identidades políticas contrarias. 92, 2019, pp. 64-87.
- VILLALOBOS ANTÚNEZ, José Vicente y GANGA, Francisco: Bioética, dignidad e intemporalidad de los Bioderechos Humanos. 83, 2016, pp. 7-24.
- VILLALOBOS FINOL, Orlando: Dominación y emancipación en la comunicación. Los paradigmas hegemónicos. 68, 2011, pp. 93-108.
- VILLASMIL E. Jorge; BERROCAL, Juan C. y VILLA V. Sandra: Polarización social en Colombia y Venezuela: ideologías excluyentes e identidades políticas contrarias. 92, 2019, pp. 64-87.

VITTORIA, Paolo: Práxis e conscientização: duas palavras da pedagogia da libertação. 67, 2011, pp. 110-118.

VIVANCO SAAVEDRA, Luis: Las ciencias racionales en Ibn Jaldún: su clasificación y su rol en el desarrollo histórico de las civilizaciones. 25, 1997, pp. 91-108.

———: Notas sobre la influencia de Erasmo de Rotterdam en el *Diálogo de Mercurio y Carón* de Alfonso de Valdés. 45, 2003, pp. 51-87.

———: Sobre la posibilidad de una filosofía de la historia regional. 54, 2006, pp. 65-80.

———: Las ciencias tradicionales (ʿûlum naqlíyya) en los prolegómenos de Ibn Jaldún: un comentario. 70, 2012, pp. 151-174.

WAGGLE, Larry J.: Epicurus: Psychological or Ethical Hedonist? 57, 2007, pp. 73-90.

YARZA, Claudia: Lo posmoderno en filosofía: claves de una recepción y puesta al día. 29, 1998, pp. 77-96.

YORIS VILLASANA, Corina: Interpretación de algunos campos en la teoría lingüística desde la concepción de la ciencia de Karl Popper. 36, 2000, pp. 75-88.

ZAGAL ARREGUÍN, Héctor. Eutrapelia: Tomás de Aquino y Aristóteles. 85, 2016, pp. 79-101.

ZAMBRANO T., Juan: Los derechos de las minorías culturales en el liberalismo: una comparación entre Will Kymlicka y Joseph Raz. 91, 2019, pp. 83-90.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 96-3

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada
en diciembre de 2020, por el **Fondo Editorial Serbiluz**,
Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org

Normas para la presentación de artículos a ser publicados en
Revista de Filosofía
del Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz”,
Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia

1. **Extensión máxima:** Para artículos, 9.000 palabras; para notas y comentarios, 2.500 palabras.
2. **Caracteres:** Utilizar únicamente caracteres latinos, en presentación normal o, para destacar, en cursivas.
3. **Encabezamiento:** Solamente el título del artículo (en castellano y en inglés).
4. **Hoja de información (aparte):**
 - 4.1. Título del artículo.
 - 4.2. Nombre y apellido del autor, institución, ciudad, país.
 - 4.3. Dirección postal, teléfono y dirección electrónica del autor (a pie de página).
 - 4.4. **Declaración del autor, del carácter inédito de su trabajo.**
 - 4.5. **Resumen (sólo para artículos - debe aparecer también en el artículo mismo):**
 - 4.5.1. Extensión máxima de 100 palabras.
 - 4.5.2. Redacción impersonal, evitando abreviaturas y símbolos.
 - 4.5.3. Enunciar, al final del resumen, hasta cinco **palabras clave** que den cuenta del contenido del artículo.
 - 4.5.4. Idioma: el mismo en el que se escribe el artículo. Consignar adicionalmente una **traducción al inglés (abstract)**, incluyendo título y palabras clave.
5. **Título y subtítulo:** en letra negrita (no en mayúsculas).
6. **Citas:** Entre comillas, usándose las cursivas sólo para destacar. Citas de más de doscientos ochenta caracteres (con espacio) irán sangradas.
7. **Notas:**
 - 7.1. A pie de página, con numeración consecutiva a través de todo el trabajo.
 - 7.2. **Referencias bibliográficas:** No se aceptará bibliografía al final del artículo, sino solamente referencias bibliográficas en nota, según los siguientes modelos:
 - 7.2.1. **Libros:** Apellido del autor (en mayúscula), nombre del autor, título del libro (en cursiva), traductor, editorial, ciudad, año, páginas citadas.
 - 7.2.2. **Capítulos de libros o colaboraciones:** Apellido del autor (en mayúsculas), nombre del autor, título del capítulo o colaboración (entrecomillado), 'en', título del libro (en cursiva), traductor, editorial, ciudad, año, páginas citadas.
 - 7.2.3. **Artículos de revistas:** Apellido del autor (en mayúsculas), nombre del autor, título del artículo (entrecomillado), nombre de la revista (en cursiva), volumen y/o número, año, páginas citadas.
8. **Consignación:** Enviar, o una copia impresa junto con una versión digital (CD), o un archivo adjunto a correo electrónico.
9. **Reseñas bibliográficas:** Las reseñas enviadas a publicación deben ser de libros relacionados con la investigación y la reflexión filosóficas que no tengan más de cinco años de haber sido publicados. Las reseñas han de tener carácter crítico. Deben indicar título del libro, nombre del autor, editorial, ciudad, año de publicación y número de páginas. Al final de la reseña, el autor de la misma debe indicar su nombre, la institución a la cual pertenece y el país donde está ubicada.



Revista de Filosofía Universidad del Zulia

*Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"*



Recepción de Artículos

Revista de Filosofía, fundada en 1972, es una publicación arbitrada cuatrimestral, incluida en varios registros internacionales (*The Philosopher's Index*, *Repertoire Bibliographique de la Philosophie*, *Ulrich's*, *FONACIT*, etc.). La Redacción de *Revista de Filosofía* recibe contribuciones inéditas -artículos (estudios, ensayos, investigaciones históricas de la filosofía), notas o comentarios, reseñas bibliográficas- sobre temas de cualquier área de la filosofía. La publicación de los textos recibidos es decidida por un Comité Editorial, asesorado por un Comité de Árbitros especializados. La respuesta sobre la posibilidad de publicar el texto enviado se dará en un plazo máximo de cuatro meses a partir de su recepción. Las contribuciones deben ser elaboradas de acuerdo a las *Normas de Presentación* que aparecen en las páginas finales del número más reciente de la revista. Para más información, comunicarse a través de la dirección electrónica revifilo@gmail.com

Las contribuciones pueden enviarse a la siguiente dirección postal:

Revista de Filosofía

UNIVERSIDAD DEL ZULIA - Centro de Estudios Filosóficos "Adolfo García Díaz"
Nuevo Edificio de la División de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación
Apartado 526, Maracaibo 4011, VENEZUELA

CONDES

Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico



Vicerectorado Académico
Universidad del Zulia (LUZ)
República Bolivariana de Venezuela

CONDES Aliado firme del investigador

OBJETIVOS DE DESARROLLO

- Consolidar una plataforma de investigación en LUZ que ofrezca al país y a la comunidad científica avances y resultados de investigación científica innovadores y comprometidos con el entorno social.
- Generar y desarrollar conocimiento competitivo y de alto valor social.
- Formar profesionales capaces de generar soluciones alternativas e innovadoras a los problemas del contexto venezolano y mundial a partir de una investigación científica rigurosa y exigente.
- Difundir los resultados y avances de la investigación científica que se cumple en LUZ a través de diversas estrategias (publicaciones, eventos científicos, intercambios, ruedas de negociación, etc.)
- Lograr que todos los docentes a dedicación exclusiva y a tiempo completo de LUZ participen activamente en actividades de investigación.
- Generar vínculos y alianzas entre las unidades y grupos de investigación de LUZ y sus homólogos en las otras universidades y centros de producción de conocimiento de Venezuela y el mundo.
- Integrar la investigación científica y el posgrado en LUZ.

ESTRUCTURA ORGANIZACIONAL

Comisiones CONDES

Para llevar a cabo sus funciones, el CONDES cuenta con la Comisión de Desarrollo Científico y

las, las cuales están conformadas por un delegado representante de cada Facultad y un delegado representante del Consejo Universitario.

Coordinación Secretaría

La Coordinación Secretaría preside ambas comisiones, las cuales forman un equipo y cumplen con las actividades planteadas para la aprobación y ejecución de cada uno de los programas de apoyo que este organismo financia, además de fijar lineamientos de políticas de investigación para el desarrollo y fomento de dichas actividades.

Departamento de Planificación, Gestión y Control

Se encarga de:

1. Planificar y gestionar adecuada y oportunamente las solicitudes de financiamiento de programas del CONDES, a fin de verificar el cumplimiento de los aspectos de carácter académico, así como la distribución presupuestaria de los recursos solicitados, previa a la evaluación de las Comisiones Técnicas del CONDES.
2. Asesorar de forma acertada a los delegados de las Comisiones y a la comunidad científica intra y extrauniversitaria respecto a los trámites y políticas del CONDES para el otorgamiento de subvenciones así como de brindar información sobre las decisiones tomadas.

Este Departamento cuenta con el apoyo de la Sección Evaluación de Proyectos el cual tiene bajo su responsabilidad la evaluación académico-administrativa de los diferentes programas que fi-

Departamento de Administración

Tiene a su cargo planificar y ejecutar los desembolsos financieros, para lograr la entrega oportuna de los requerimientos contemplados en las partidas a ejecutar por el investigador; cuenta con el apoyo de la Sección de Compras.

Sección de Compras:

Verifica, procesa y garantiza la adquisición de equipos y materiales de apoyo a la investigación.

Departamento de Divulgación y Relaciones Públicas

Es el responsable de:

1. Difundir los resultados de las investigaciones financiadas por el CONDES.
2. Organizar, coordinar y supervisar los eventos institucionales del CONDES.
3. Diseñar los diseños de divulgación relativos a la actividad científica generada en luz a fin de mantener informada a la comunidad universitaria.
4. Difundir información sobre políticas de investigación CONDES y de otros organismos promotores de la actividad científica a nivel nacional e internacional.

Departamento de Informática

Responde del Sistema Automatizado de Información sobre la Investigación en LUZ (SIINVELUZ) y de la presentación y actualización del sitio web: www.condesluz.org.ve. Asimismo, se encarga de velar por el funcionamiento de los equipos de computación utilizados en los departamentos del CONDES y de proveer a todos los usuarios de herramientas tecnológicas para el cumplimiento de sus funciones. Además de brindar asesoría necesaria a los usuarios del CONDES como a los investigadores, en términos de manejo y aplicación de software y hardware.

Departamento de Archivo

Clasifica, codifica y almacena toda la documentación que se recibe y se genera en el CONDES,

FINANCIAMIENTOS

Programas y Proyectos de Investigación:

Contribuye con el desarrollo de la investigación científica y humanística a través del financiamiento de los programas y proyectos de los miembros del personal Docente y de Investigación en LUZ.

Asistencia a Eventos Nacionales e Internacionales:

Promueve y apoya a la comunidad científica de investigadores a participar en diferentes eventos nacionales e internacionales con el fin de enriquecer la formación académica a través del intercambio entre pares integrados.

Organización de Eventos Científicos:

Este financiamiento es asignado a las diferentes facultades, siempre y cuando los mismos, estén enmarcados en el desarrollo de las actividades de investigación.

Publicaciones de Revistas Arbitradas:

Para cumplir sus funciones de divulgación científica, el CONDES asigna fondos para la edición de revistas arbitradas, siempre y cuando cumplan con la rigurosidad científica exigida a nivel nacional e internacional.

Apoyo a la Investigación Científica Estudiantil:

El CONDES estimula y asesora la conformación de sociedades científicas estudiantiles. Financia la participación de estudiantes de pregrado en los programas/proyectos en condición de colaboradores y subvenciona la asistencia de los mismos a eventos científicos nacionales.

DIRECCIÓN:

Av. 1 Bella Vista con Calle 74, Edificio FUNDALUZ,
Piso 10 y 4. Maracay, Estado Zulia. Venezuela.
Código Postal: 4002. Tel.: (0261)-4126860,
FAX: (0261)-4126860.



Revista de Filosofía Universidad del Zulia

Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"



COMITÉ DE ARBITRAJE

Nombre del artículo:

Nombre del Evaluador:

Fecha:

Firma:

1. Evaluación: Marque con una equis (X) su opinión referente a los distintos aspectos aludidos:

Aspecto	Valoración	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Parcialmente de acuerdo	En desacuerdo
L.1 El tema tratado es pertinente para la revista					
L.2 El trabajo posee originalidad					
L.3 La metodología empleada en el trabajo es adecuada					
L.4 El trabajo posee coherencia argumentativa					
L.5 El trabajo muestra fundamentación bibliográfica					
L.6 La redacción es clara					
L.7 El resumen es adecuado					
L.8 Las conclusiones se derivan de lo planteado en el trabajo					

2. De acuerdo con la evaluación realizada, el trabajo presentado puede ser recomendado como: estudio _____, ensayo _____ o artículo _____

3. Según su criterio el trabajo presentado puede ser:

Publicable _____

Publicable con modificaciones ligeras _____

Publicable con modificaciones sustanciales _____

No publicable _____

4. En caso de que su recomendación sea la de publicarlo con modificaciones (ligeras o sustanciales), por favor señale en la página adjunta cuales son.

5. En caso de que su recomendación sea la de no publicar el trabajo, por favor argumente ampliamente sus observaciones al respecto, con el fin de comunicar al autor, de forma clara, las razones del veredicto.

6. Observaciones.

Revista de Filosofía

Revista cuatrimestral

Centro de Estudios Filosóficos "Adolfo García Díaz"

Nuevo Edificio de la División de Postgrado.

Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Zulia, Apartado 526

Maracaibo 4011, VENEZUELA

E-mail: revifilo@gmail.com

Suscripción Anual

Nombre: _____

Institución: _____

Domicilio: _____

Ciudad, estado, país: _____

Teléfono: _____ Fax: _____

Recuperación de costos de la Revista:

Deseo suscribirme a partir del N° _____

	<u>Nivel Nacional</u>	<u>Nivel Internacional</u>
Precio por número:	N° simples: Bs. 40,00/	US\$: 40,00
Suscripción Anual:	Bs. 120,00/	US\$: 120,00
Números anteriores:	N° simple: Bs. 20,00/	US\$: 20,00
Costo de flete por número:	Bs. 60,00/	



Anexo cheque a nombre de *Revista de Filosofía, CEF-LUZ*

Fecha: _____ Firma: _____



UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Maracaibo, Venezuela

Rector
Jorge Palencia

Vice-Rectora Académica
Judith Aular de Durán

Vice-Rectora Administrativa
María Guadalupe Núñez

Secretaria
Marlene Primera



CONDES

Consejo de Desarrollo
Científico y Humanístico (CONDES)

Coordinador-Secretario
Gilberto Vizcaino

Facultad de Humanidades y Educación

Decana
Doris Salas

Directora Escuela de Filosofía
Lorena Velásquez

Coordinadora Maestría en Filosofía
Yamarilis Quevedo

Director Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
José Alvarado