MAESTRAS Y MAESTROS GESTORES DE NUEVOS CAMINOS

Reflexiones sobre la educación contemporánea: ¿de qué ética y política hablamos?

Memorias del Seminario N.° 27 · Agosto de 2019

Medellín, agosto de 2020

Editan:
Fundación Confiar
Calle 54 N.° 46-83 - Tel: 57-4-4487500 Ext. 4145, Medellín, Colombia
fundacion@confiar.com.co - www.confiar.coop/fundacion

Corporación Ecológica y Cultural Penca de Sábila
Carrera 50 N.° 59-27 - Tel: 57-4-2846868, Medellín, Colombia
corpenca@une.net.co - www.corpenca.org

Para esta publicación se usaron recursos de Ginebra Tercer Mundo,
getm (Genéve Tiers Monde, association de solidarité). Ginebra, Suiza.

Corporación Educativa Colombo Francés
Carrera 60 N.° 87 Sur 350 Finca El Embrujo - La Estrella, Antioquia - Tel: 57-4-2793311
virtual@colombofrances.edu.co - www.colombofrances.edu.co

Fundación Educativa Soleira
Calle 91 Sur N.° 60-124, Pueblo Viejo, La Estrella, Antioquia - Tel: 57-4-3492810
soleira1@gmail.com - www.soleira.edu.co

Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental La Ceiba

Carrera 81 C # 49-88- Tel: 57-4-4217755, Medellín, Colombia
ceiba@corpoceiba.org.co - www.corpoceiba.org.co

Libro virtual
ISBN: 978-958-59602-5-1

Comité Académico:
Alejandro López Carmona
Daniel Pacheco Ariza
Diego Ospina Morales
Isabel Cristina Salazar Piedrahíta
Hernando Mejía Díez
Javier Márquez Valderrama
Laura Giraldo García
Luis Guillermo Escobar
Marta Lucía Escobar Peláez

Proceso de edición:
Juan Carlos Márquez Valderrama
valmarjc@gmail.com

Ilustración Carátula:
Eduardo Cano Uribe

Diagramación
Pregón S.A.S.

Esta publicación es de carácter educativo,
no tiene valor comercial y es de distribución gratuita.

Contenido

Presentación 4

Desafíos ético-político a la ciencia y la investigación 8
Timisay Monsalve Vargas

Imágenes de la ciencia en la Escuela:
Representaciones sociales y prácticas..... 30
Natalia Suaza Muñoz

¿De qué ética y política hablamos? 51
Luciana Cadahia

Desenlaces sociales contemporáneos 62
Juan Pablo González Vargas

Ética y política: una pedagogía
de la experiencia común..... 77
Renier Castellanos Meneses

Presentación

Detrás está la ciudad: henchida ,clueca, erizada de cúpulas, minaretes y terrazas, empollando sus muchos siglos; rumiando su pasado […], censando sus caudillos; sus khanes, emires, emperadores y gobernadores; […] haciendo balance de invasiones y contabilidad de lenguas; recitando crónicas, anales y memorias de pestes, incendios, deslizamientos, inundaciones, terremotos, tifones, sequías, guerras y hambrunas; supurando sus muertos que descienden hacia el río e inventariando sus recién nacidos que suben hacia el hambre.

Jorge Zalamea. El sueño de las escalinatas

Escribimos estas líneas en junio de 2020, en medio o, más bien, en el rincón, en el arrinconamiento producido por la devastación humana del planeta. Ahora, como en los últimos siglos de capitalismo y siguiendo su triunfo exponencial, desmoronamos, derribamos de manera vertiginosa el equilibrio lento y magnífico de la interdependencia de lo viviente trucado en el reino reluciente e inerte del rey Midas.

Seguir la trayectoria, los pronunciamientos y los actos de los "líderes" mundiales —actitud seguramente necesaria para poder combatirlos desde los valientes reductos de resistencia— requiere una presencia de ánimo que, si fuera personal, se llamaría masoquismo y si acaso inspiraran deleite, con toda seguridad, sadismo. Reductos de resistencia "casualmente" reducidos o invisiblizados con la pandemia, lo que agrega otro procedimiento a formas ya más probadas de aniquilamiento selectivo y colectivo, aquí en Colombia y en todas partes: en

China, Hong Kong, EE. UU. Y, para decirlo brevemente, en donde haya desigualdad e inequidad y, sobre todo, donde haya resistencia y combate, en suma, en todo el planeta.

Y se puede caer en el error de las buenas conciencias que sólo ven en personajes y líderes politiqueros, unos "monstruos", unos individuos superlativos, transhistóricos, o unos loquillos que por avatares de la política han llegado a sus posiciones de preeminencia. El asunto es más grave; la historia hace rato nos enseña que es social o no es, que los personajes en mención dan voz a grupos con intereses y valores específicos cuya función primordial es conservar y aumentar las relaciones de poder que les confieren —y aquí *conferir* significa arrebatar ventajas y privilegios—; portavoces, amplificadores y bufones letales de una casta codiciosa y cruel que con ellos se muestra desfachatada y sin rubor.

Tal vez a esto se refiera Juan Pablo González, o por lo menos sea una arista, cuando habla de los desenlaces sociales contemporáneos como un debilitamiento de lo social, particular a nuestros días, para diferenciarlos de otros debilitamientos propios del sistema socioeconómico que se corresponde con la democracia liberal-burguesa y el capitalismo, a los que se suma y potencia de manera abrumadora, consistente y nada intempestiva, dada su lógica de aceleración, la obligación de la transacción para producir plusvalía. Crecimiento, desarrollo, producción, consumo… progreso.

Y en palabras de Renier Castellanos: "el límite de la vida. Del mundo como morada y como porvenir de los recursos vitales, que antes testimoniaban la gratuidad de la vida y ahora representan su costo, su deterioro y su dificultad". Sin detenernos en las implicaciones o precisiones que obliga la palabra "antes", este moderno devenir mercancía, devenirnos mercancía, nos hace preguntar con la fuerza de un mazazo: ¿De qué ética y de qué política estamos hablando?

Permítanme una cita intratexto de Freeman Dyson en *De Eros a Gaia*, para delimitar y complejizar el tamaño de nuestro desafío y de nuestra insolencia, advirtiendo que el plural se refiere a la especie y, en cuanto tal, toca e hiere a cada individuo en su modo de vivir, en su lógica de consumo, pero sin diluir el tamaño de las responsabilidades, ya que la acción política actual hace caer todo el peso en el ciudadano-consumidor que debe, ¡ja!, reciclar sin dejar de consumir. La lógica de producción no tiene discusión:

> El destino de nuestra especie está condicionado por los imperativos de nuestra supervivencia en seis escalas temporales distintas. Sobrevivir significa competir con éxito en las seis escalas de tiempo. Pero la unidad de supervivencia es distinta en cada una de ellas. En una escala de tiempo de años, la unidad es el individuo. En una escala de tiempo de décadas, la unidad es la familia. En una escala de siglos, la unidad es el grupo o nación. En una escala temporal de milenios, la unidad es la cultura. En una escala de decenas de milenios, la unidad es la especie. En una escala de tiempo de eones, la unidad es toda la red de la vida en nuestro planeta. Cada ser humano es el fruto de la adaptación a las demandas de las seis escalas temporales. Es por ello que las lealtades conflictivas son habituales en nuestra naturaleza. Para sobrevivir, necesitamos ser leales a nosotros mismos, a nuestras familias, a nuestro grupo, a nuestra cultura, a nuestra especie, a nuestro planeta. Si nuestros impulsos psicológicos son complicados, es porque fueron moldeados por demandas complejas.

También hace rato, decíamos al principio de estas líneas, sabemos que por la cultura estamos ligados como especie en el tiempo; que la historia no es una curiosidad por el pasado, sino el intento de comprender cómo y por qué hemos llegado a ser lo que somos, hace algo menos sabemos que la Tierra no es

el centro del universo, que la humanidad no es el centro de la Tierra y que la conciencia no es soberana.

La solidaridad no es una opción entre otras: es obligatoria para la supervivencia; hay solidaridades más amplias que pelean contra la vivencia de una existencia egoísta limitada al desarrollo y el "triunfo" de la condición que sitúan a cada uno y cada una, en especie, género, orientación sexual, clase social, color de piel, origen étnico, nacionalidad y, en suma, en cualquier categoría o agrupamiento que haga de su propia provincia un dominio y aniquilamiento del universo, o, con más precisión, del multiverso, de ese multiverso —los diversos versos— que a través de la cultura liga y obliga lo natural y lo social.

Estamos en modo pandemia, para decirlo con los giros del lenguaje cibernético contemporáneo, y cada cual declara a su manera las sorpresas e incertidumbres… Pero si nos atenemos a la infodemia vociferante de los detentadores del poder y sus acólitos, los denominados medios de comunicación y sus "postmodernas" vanguardias, las "redes sociales" —medio privilegiado y casi único de las juventudes actuales—, este asuntico del coronavirus sólo ratifica la maldad de China, la OMS, los latinos, los inmigrantes, ¡ah!, y de los pobres que no se cuidan.

La entropía nos enseña que al máximum de esplendor sigue el declive oscuro. Los totalitarismos se reconocen en el lenguaje; cuando se deja de metaforizar y se llega a la literalidad, se está en ese momento límite. El tapabocas va haciendo evidente la ineficacia de las legiones y de los centuriones, y esa aspiración nos anima a compartir con ustedes este nuevo texto de Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos; que nos pensamos con Henri Michaux que "todavía existe una posibilidad de hacer abortar la locura…una posibilidad de convertir la disipación, el esparcimiento, la dislocación, la devastación, la quebrantadura, el desgarro, la incoordinación convulsa, de convertir todo eso en aliado, en apoyo, en sostén del deslumbramiento y de la iluminación".

Desafíos ético-político a la ciencia y la investigación[1]

Timisay Monsalve Vargas[2]

1 Transcripción elaborada a partir de la ponencia presentada por la profesora en el Seminario.

2 Antropóloga forense, profesora e investigadora de la Universidad de Antioquia.

Quizás algunos de ustedes hayan leído un texto que se llama *Antropología cultural* de Lévi-Strauss. Hay una parte muy pequeña, son aproximadamente diez páginas, diez jugosas páginas sobre la «eficacia simbólica» en las cuales hay algo muy interesante. Relata Lévi-Strauss cómo está en un lugar y hay una persona a quien todo el mundo señala, inicialmente, como chamán, pero quien, en principio, no se considera un chamán. En determinado momento lo llaman para curar a alguien y él va y cura y sana a esa persona y encuentra su lugar, el objeto con el que le está mostrando a esa población, a su gente, que efectivamente estaba enfermo y empieza a curarlos, a curarlos… Hasta ese momento él todavía no es un chamán, no se siente chamán y no es un chamán. Pasa el tiempo y la gente sigue diciendo de él que es un chamán, y hasta entonces esa persona entendió que era el chamán de la población. Asimismo, ustedes son los chamanes de esta población.

En primer lugar, les agradezco que estén aquí porque ustedes son los chamanes de nuestra población, y pareciera absurdo e insulso que nos llamemos de esa manera. Bien podrían

ustedes tener otros trabajos, sin embargo, decidieron ser profesores y ser maestros, y no maestros de cualquier persona, maestros de jóvenes y niños. Como les digo a mis estudiantes cuando entran, así tengan quince años, a la universidad: "yo no estoy preparada para enseñarles ni para ser profesora ni de adolescentes ni niños, hay personas especializadas y hay que estudiar muchísimo para eso". Pero más que especialidades y preparaciones, hay que tener voluntad, y más que voluntad hay que tener claridad de dónde estamos y en qué contexto. Lo que ustedes hacen diariamente se puede volver un acto mezquino en la cotidianidad, y así termina cuando nos enfrentamos con los estudiantes por la nota, cuando vemos que no estudian, cuando de pronto son altaneros con nosotros, cuando vemos que las cosas no avanzan en el aula de clase.

Pero resulta que cuando conocemos un poco de la verdad, por qué los estudiantes están en la condición en la que están, cuál es el contexto social, real y básico planificado para eso, entonces nos sucede lo mismo que le sucede a cualquier víctima en un conflicto armado. Las víctimas de un conflicto armado, en general, parten de un elemento fundamental. Para transformar a la víctima en un sujeto político —lo cual no quiere decir de izquierda o de derecha, sino que alude a entender qué fue lo que pasó con esa persona, por qué, para dónde va, cuáles son sus proyectos de vida— es necesario que esa víctima conozca la verdad, parte de esa verdad es el conocimiento y parte de ese conocimiento ya está escrito aunque nos sea, a veces, desconocido, porque estamos imbuidos en otros campos.

Yo espero que lo que les traigo para comunicarles les sea de alguna utilidad; esta fue la razón por la que yo quise atravesar el Atlántico, simple y sencillamente cuando a mí me dijeron "son profesores de bachillerato y de escuela", yo dije: yo voy. Muchísimas gracias por estar aquí.

Entonces, al igual que ustedes, yo tampoco me sentía chamana, pero hay otra gente que sabe que somos chamanes, y lo tienen muy claro, y además saben todo sobre esa población que nosotros, profesores y maestros, atendemos, conocen quiénes son esas personitas con quienes estamos en el aula de clase: nuestros niños y jóvenes. Voy a hacer un recorrido histórico para poder contextualizar.

En los años cincuenta del siglo XX, en Estados Unidos, los espías norteamericanos que eran capturados por los rusos retornaban al país con un pensamiento muy dócil, un pensamiento extraño, con ideas completamente cambiadas; quienes habían sido agentes profesionales en el espionaje fueron cambiados mentalmente. Y los estadounidenses se preguntaron: "¿Por qué viene esta gente como viene? Aquí está pasando algo, necesitamos que psicólogos, más específicamente psiquiatras, entren en acción".

En esa misma época, la psicología estaba muy avanzada en Rusia, y los avances psicológicos que allí se daban iban mucho más allá de los que se tenían en Estados Unidos, cuando estábamos, además, en el marco de una guerra. Recordemos que la Segunda Guerra Mundial terminó en 1945 con el supuesto triunfo del imperio norteamericano y con otros grupos de poder que no nos dicen: los ingleses y los franceses. Tras el triunfo, ellos se repartieron el mundo y en ese proceso de repartición fue necesaria una consolidación, puesto que el problema fundamental de las guerras es precisamente ése, no solamente sostenerlas y ganarlas, sino consolidar el poder y mantenerlo.

Es así como en esa década se convocó a grupos de psicólogos y también psiquiatras, y varios de ellos atendieron el llamado para ayudar a entender qué pasaba con los que

regresaban de Rusia. Voy a hablar en concreto de la Universidad de McGill, donde Donald Ewen Cameron era en ese entonces psiquiatra, y donde se comenzaron a realizar investigaciones sobre el cerebro. Ewen empezó a entender que había algo más complejo en el proceso por el cual llegaban tan distintos los espías, y también a vislumbrar lo que más adelante se iba a llamar "proceso de lavado de cerebro", que es como popularmente lo conocemos, pero que se consolidó como "proyecto MK Ultra" durante los años cincuenta y sesenta.

Los inicios de ese proyecto se concentraron en explorar qué sucede con los procesos básicos de la mente. Las primeras personas que captaron para la Universidad de McGill, en su centro hospitalario, fueron mujeres con depresión posparto (la cual sucede por la pérdida en el nivel de las hormonas de la oxitocina) o personas alcohólicas. El proceso comenzaba con descargas eléctricas que lo que hacían era borrar, borrar (un poco de) la memoria. El proceso se fue cualificando y tuvo etapas. La siguiente fase tras borrar la memoria era reinscribirla. ¿Cómo se hacía el proceso de reinscripción? A estas personas las llevaban a lugares cerrados después de las descargas eléctricas; como seguramente habrán visto, se trataba de sanatorios en lugares aislados, aunque en su debido momento no los aislaron completamente, sino que les dejaban una ventana pequeña por donde un pajarito cantaba y entraba la luz. Entonces esa persona en aislamiento absoluto, que estaba siendo sometida a un cierto tipo de alimentación —y la persona que le llevaba los alimentos tampoco le hablaba—, lo que hacía era que escuchaba y percibía la luz, sabía que venía el desayuno porque el pajarito cantaba, y sabía que era mediodía porque el sol y la luz no entraban de la misma forma.

Así, lo que hacían en la primera etapa de borrado era cancelar todo tipo de sonido y de luz, porque el primer lugar donde nosotros concebimos la identidad, es decir, aquello que somos, es en el lugar de la percepción, de los sentidos: por lo que olemos, lo que vemos, lo que oímos; la música que escuchamos, por ejemplo, dice mucho de lo que somos y para dónde vamos. Entonces, lo que van a borrar inicialmente es el problema fundamental del sentido, rompían todo proceso de sensibilidad y reinscribían en las noches; a las personas que tenían encerradas en esos espacios les emitían descargas eléctricas y al mismo tiempo una música muy ruidosa, detrás de la música estaban las palabras. Cuando eso no era suficiente para borrar la memoria de un individuo, entonces venían las descargas de los ansiolíticos, y todos los que hasta el momento se ofrecían en el mercado se le suministraban a esa persona.

Y resulta que este método fue el que llevaron a las sociedades, descargas de electrochoque, por ejemplo: el día menos pensado estalla una bomba, matan a cuatro o cinco personas, y era cuando nosotros todos los días estábamos en la conmoción y en el impacto, cuando cada día no sabíamos qué estaba pasando. Los que son de mi generación recuerdan muy bien la época de Pablo Escobar, cuando el problema fundamental para nosotros era la explosión de las bombas, una bomba que nos presionaba de tal manera que cuando a uno en Estados Unidos (yo estuve en una mesa de la oficina forense de Nueva York) le hablaban de Pablo Escobar, yo, por ejemplo, decía: "ni nos nombren eso que no saben lo que nosotros vivimos"; la tortura que eso fue para nosotros.

Lo que descubrieron en la Universidad de McGill, que posteriormente implementarían en las sociedades, es el método de "tortura psicológica". Ya he dicho que primero fue el

individuo y posteriormente las sociedades. ¿Cómo mantener las sociedades en *shock*? Quizás ustedes pueden pensar cosas como: "eso lo guardaron mucho, lo dejaron escondido". No se guardó, fue publicado en artículos científicos, y en ellos está, por ejemplo, cada paso que dio Ewen Cameron, quien hizo su recorrido y publicó en una revista de alto impacto. Lo que les voy a decir ha sido publicado, pero nosotros no sabíamos. Hasta este momento he venido estudiando y me he dicho: "pero esto está muy grueso y muy horrible", parecía como una película de esas que podemos considerar, porque en lo que les voy a decir he invertido quince años de estudio para poderlo argumentar.

Resulta que a medida que fuimos avanzando encontramos otro elemento más: el LSD, uno de los elementos que se formó en determinado momento en Estados Unidos; un químico para poder manejar a las poblaciones. Nosotros ni siquiera nos imaginábamos qué era "las poblaciones". Y hablamos entonces de Woodstock. Todas las emisoras nos dicen cuándo fue el superconcierto, pero nadie nos dice que en ese superconcierto drogaron aproximadamente a 400.000 personas, preponderantemente jóvenes. No dicen que se repartió LSD por montones y que ese concierto fue programado por la CIA. A nosotros no nos van a contar esa vaina. ¿Cómo nos van a decir que nuestros íconos del rock, por ejemplo, Janis Joplin, que era tan revolucionaria, que esas canciones tan profundas que salían iban a ser las canciones y los íconos con que nos iban a manejar posteriormente? Los mismos Beatles, cuando John Lenon se da cuenta de lo que realmente está sucediendo deja de ser parte de eso, y como dice una canción perfecta y hermosa de Luis Eduardo Aute: "claro, John Lenon sabe lo que sucedió". La pregunta era: ¿qué era lo que estaba pasando

con John Lenon, con Manson, que está también ahora muy de moda, con el LSD y con la CIA? Lo que sucede es que cuando las sociedades no borran su memoria es necesario borrarla con los ansiolíticos, borrarla con los alucinógenos. Y ese proceso de borrado de la memoria va a ser fundamental, como les repito, para la reinscripción.

¿Quiénes comenzaron a entender por qué ese método tenía que implementarse en las sociedades? Cuando en antropología nos hablan de Margaret Mead decimos: ¡Margaret Mead, nuestra antropóloga! Y nada más y nada menos venía de la Universidad de Columbia, pero además, formada por quien fue su profesor estrella, Franz Boas, sobre quien decíamos cuando estábamos en la universidad (para reírnos), por molestar decíamos Pacho Culebras, y pensábamos que esta mujer debía ser de lo mejor que ha tenido toda la antropología. Y, en efecto, era de los grupos más selectos de la antropología: Margaret Mead y Ruth Benedict. Un día de 1929, aproximadamente a inicios de ese año, Franz Boas sacó un anuncio grandísimo, porque ya era la estrella de la antropología y decía: "aquí hay algo que está sucediendo en la antropología que no es ético ni es científico porque lo científico no se comporta de eso. ¡Están utilizando a antropólogos como tapaderas del espionaje!". Y todo eso se hizo una bomba, ¿quiénes eran los de la tapadera del espionaje? ¡Qué pesar de Franz Boas! ¡Eran sus propias alumnas! Margaret Mead y Ruth Benedict, las partes visibles y las partes formadoras.

Cuando se menciona a Margaret Mead siempre hablamos de ella, pero nunca de su 'esposito'. ¿Y por qué le digo así? Porque nunca aparecía en ningún lado. Y resulta que su 'esposito' se llamaba Bateson. Bateson, Margaret Mead y Ruth

Benedict trabajaban en el proyecto MK Ultra. Y Bateson, además, fue el que formuló los primeros momentos de cómo debería ser el método, en una unidad que en ese entonces se llamaba la Office of Strategic Services (OSS), y cómo esa unidad se transformaría más adelante en la Central Intelligence Agency (CIA). Fue el primero que empezó a pensar cómo debería transformarse la CIA.

Pero estamos hablando de antropólogos. Margaret Mead decía: "ya estudiada la población norteamericana, sabemos que en el momento en que necesitemos sus simpatías lo único que tenemos que decir es que es un pueblo completamente solidario, tenemos que decir que todas las avanzadas de guerra que debemos hacer hacia el exterior van a ser en beneficio de esa población". Entonces siempre escuchamos y leemos en los medios de comunicación que cuando los norteamericanos se van a hacer la guerra a Afganistán, cuando van contra Irak, contra Venezuela, contra cualquier país, es porque van a ayudar y a apoyar, van por los derechos humanos. Porque el primer lugar que se tenían que ganar realmente, y así saltamos a 1975 rápidamente, era el lugar donde no habían podido ganar: la guerra de Vietnam, el lugar donde implementaron todos los mecanismos conocidos, todo este protocolo, el primer lugar donde se hicieron las desapariciones forzadas planificadamente, donde se hicieron los desplazamientos forzados, también planificadamente. Sin embargo, no ganaron la guerra, esa es la cosa más compleja. Ese proceso llevó a los norteamericanos, a los que manejan el poder, a entender un problema fundamental que decía el maoísmo: "el agua es al pez lo que la población es a la guerra". Simplemente, lo que se dijo entonces, fue: "hay que secar el agua del pez". O sea, que el agua del pez somos nosotros. Y ahí empezó la complicación para nosotros.

Algo similar ocurre entre los años cincuenta y sesenta, cuando se empezó a transformar la guerra; la guerra se transformó de una de enfrentamiento cuerpo a cuerpo, soldado a soldado, por una que se llamaba "guerra de baja intensidad", que aprendieron de las guerrillas, de las "guerras de guerrillas". Las guerras de guerrillas o las guerras de baja intensidad tienen en su trasfondo una unidad que se llama "la psicos", es decir, las unidades psicológicas de guerras de baja intensidad. Esos procesos son operados por soldados especiales; si ustedes ven la última película sobre John F. Kennedy que dura tres horas, verán un momento de la película donde un general le dice a uno de los que está investigando sobre la guerra, que está recogiendo la información: "sí, claro. ¿Tú sabes quiénes somos nosotros? Nosotros somos aquellos de operaciones negras". Lo que llaman "operaciones negras" de la CIA eran realmente las operaciones psicológicas.

¿Qué tienen que ver las operaciones psicológicas con nosotros? ¿Qué tiene que ver la guerra de baja intensidad con nuestra aula de clase? Pues todos van por el mismo elemento al interior de una guerra contrainsurgente: la población civil, pero no cualquiera, estamos hablando de los jóvenes ¿Qué significan los jóvenes? Pues los jóvenes en antropología son un factor muy clave: todavía no tienen en su interior —como tampoco los niños— todos los elementos y los valores de la sociedad que han construido los adultos. Nosotros somos quienes los inducimos, quienes los guiamos en ese sistema de valores; somos los que les decimos cómo hacer y qué hacer, cuándo algo está mal y cuándo está bien, qué es lo que es permitido y lo que no es permitido. Por lo tanto, desde los años noventa hasta el momento, en Colombia, el punto fundamental en la guerra entre guerrillas y las fuerzas armadas era pelearse por la mentalidad de las poblaciones, por eso contrataban antropólogos.

¿Qué significa realmente eso? Pues, muy sencillo: cuando alguien está dopándose muy continuamente no puede atender a los principios de un juicio crítico. Y yo creo que no se los hubiese dicho tan claro, como se los digo ahora, si no hubiese escuchado hace una semana a una jovencita de 16 años, a una amiga de mi hija cuando, sentadas en la mesa, conversando sobre cómo se iban a maquillar y se iban a tomar unas fotos, de pronto estábamos hablando y metieron el asunto de la marihuana. Y esta joven me dice: "es que yo la tengo muy clara… yo tengo claro que cuando se consumen las drogas, cuando se consume cualquier cosa de esas, incluso cuando se emborracha, uno pierde el juicio y pierde la crítica", lo decía una joven de 16 años. Entonces eso a mí me causó impacto, claro, estamos en lo mismo.

Hace poco escuché una canción de J. Balvin que dice entre veinte y treinta veces (no las terminé de contar porque ya estaba enojada) "borrachera, borrachera, borrachera". Y resulta que el hombre dice después que él no fuma ni bebe, entonces, ¿cuál es la intención de su canción para los jóvenes? ¿Cuál es la intención, finalmente, de que tengamos toda esa distribución de droga por todos lados? De una u otra manera estamos hablando de jóvenes, no estoy hablando de adultos sino de niños, de una población que está llegando a los 20 años todavía sintiéndose adolescentes, cuando nosotros tuvimos que perder nuestra adolescencia casi a los 12 o 13 años; y si vamos hacia atrás, adolescencia es una categoría nueva, muy nueva, en los años cincuenta no existían adolescentes: había niños o adultos. Hay sociedades que no tienen adolescencia, o sea que básicamente no tienen un concepto que viene de *adolescere,* y que refiere a un momento, una entrada traumática, angustiante; así que, realmente, en estas sociedades no

hay cómo pasar de ser un niño a adulto, porque la sociedad no lo contempla.

Entonces cuando estamos ahí, como madres, como padres, como educadores, resulta que quien está haciendo esa entrada a la sociedad, los adultos que estamos imbuidos en ese proceso de entrada, encarnan de una u otra forma el mismo plan que venía desde Woodstock, y sin darnos cuenta estamos mostrando a los jóvenes que el placer, para poder gozarlo, disfrutarlo y vivirlo, tiene que estar mediado por algún tipo de alucinógeno o cualquier tipo de licor, y es la cosa más compleja que se le puede decir a un joven e, incluso, que su sexualidad y su sexo tienen que estar mediados por esas condiciones.

Y ustedes dirán: *¿y ésta cuándo se volvió en esta condición tan fuerte?* En el momento en que empecé a entender que mis estudiantes —desde la universidad— se sentaban en frente, en las sillas y no entendían de lo que estábamos hablando. En el momento en que escucho a un estudiante que le dice a otro por el corredor: "pa' entender la clase de esta vieja hijueputa eso hay que estar uno muy sobrio. No vuelvo a fumar marihuana por ahí hasta dentro de tres meses." Y yo veía que sí, que el muchacho llegaba temprano, se sentaba en la primera silla, hizo todo su esfuerzo y aun así no le dio y perdió la materia. Y a eso llegamos cuando hablamos del LSD y cuando hablamos del Woodstock, organizado por la CIA en su debido momento.

Hay muchísima documentación sobre el asunto. En el proyecto MK Ultra estaba básicamente cómo ese proyecto de tortura era hecho para romper la identidad del individuo, por lo tanto, cuando hablamos del individuo, si hacemos la analogía, hablamos también de la identidad de la población,

generar el *shock*, mantener ese *shock* y ese adormecimiento en la población. El problema fundamental que no se ha calculado es que cuando una sociedad es sometida a una violencia continua, esa sociedad se transforma y va a empezar a entender el sistema de valores que tenía y pone otro; y el otro es más acérrimo y más fuerte. Entonces, a veces se escucha a gente que dice sobre los activistas de derechos humanos, los que están asesinando en este momento, que son básicamente los líderes sociales: "pero, ¿por qué se quedó ahí?, ¿por qué no se fue?". Y se han vuelto cada vez más radicales por una cosa muy simple: porque ya no tienen nada que perder, porque cada vez que avanza y avanza y avanza la opresión, lo que no han contemplado todos los métodos de tortura es que en algún momento queda todavía un rasgo de humanidad y de identidad en esa persona torturada.

Eso fue lo que entendió y expuso Naomi Klein en el texto *La doctrina del shock*. Si ustedes se sientan a leer ese texto tengan la plena seguridad que se tienen que sentar muy temprano en un fin de semana porque no lo van soltar, porque ustedes van a empezar a pensar: "esto fue lo que nos pasó, esto fue lo que nos pasó, esto fue lo que nos pasó…". Y si ustedes juntan *La doctrina del shock* y descargan el proyecto MK Ultra, que es un proyecto muy fuerte, lo primero que le van a decir, incluso cuando lleguen donde un profesor, sobre todo esos profesores universitarios que son vanidosos, lo van a alabar y le van a decir: "usted sabe mucho, usted es un piloso, usted es mi ídolo…".

Entonces, ¿quiénes son nuestros estudiantes? Cuando yo empecé a entender, finalmente, por quiénes iban, supe que iban por nuestros jóvenes, por nuestros niños. Sencillo, ¿quiénes son esos jóvenes que van a la guerra? ¿Quiénes son los soldados?

¿Quiénes son los hijos de los soldados? ¿No son acaso sus vecinos? ¿El que está por allá montado en la comuna? ¿El campesino de la izquierda? ¿Quiénes son los paramilitares? ¿No son sus vecinos? ¿No es su sobrino? ¿Quiénes son? ¿Quién más hace parte de la guerra? ¿Quiénes eran los desaparecidos? ¿Quiénes fueron los asesinados? Leamos el informe del *Basta ya* del Centro de Memoria Histórica. En él nos dicen que 200.000 personas fueron asesinadas en el conflicto armado y que el 80 % de esas personas, además, no eran parte de la guerra, eran población civil. A nosotros nos tiene que decir algo eso: que el proyecto estuvo muy bien implementado, que la población civil fue como el agua que había que secar para que el pez no se moviera. Cuando nosotros entendemos y cruzamos nuestras estadísticas con eso, podemos ir teniendo claridad de quién es el que está al frente nuestro en las aulas de clase.

En algún momento estábamos haciendo una investigación muy complicada, que es la que me tiene fuera del país y con la vida enredada desde el momento en que la hicimos, y una de las compañeras que trabaja conmigo es experta en desaparición forzada, ¿y cómo no iba a serlo si le habían desaparecido a sus dos hermanos? Es experta, absolutamente experta, diez veces más experta que yo. Y cuando ella habla yo le hago reverencia porque entiendo que su claridad es producto de un proceso de aprendizaje, proviene de ese proceso en el que la víctima que ella ha sido se ha transformado en un sujeto político. Y un día me llama por teléfono y me dice: "aunque nos estén escuchando, pero es que esto me tiene reventada, esto es muy duro. ¿Sabes qué pasó, Timisay? Que fui entrevistada al lado de esa familia y resulta que a la niña le cortaron un brazo." Una niña de diez años. Yo me quedé… y le pregunté: "pero, ¿cómo así?, ¿por qué le cortaron el brazo a la niña?".

Y me dijo: "porque el hermanito que tenía catorce años no había entregado unos dineros de una droga." Estoy segura de que todos a los que ustedes escuchan en el aula de clase se alcanzan a sentar con esas personas, ¿cuáles son esas personas? Las que tienen en frente.

El problema fundamental es cuando el placer de vivir, de gozar el cuerpo, de gozar la vida, de gozar el baile se llevó al placer de matar. Es ahí cuando el trauma de la guerra trascendió, no solamente al individuo, a los subgrupos, al territorio, trascendió a la cultura y a la sociedad. Y como dijo Margaret Mead en un texto muy interesante que tiene: "es que resulta que la cultura encarna". Entonces yo a mis estudiantes les digo: "es que la sociedad encarna, es que la guerra encarna, pero además la guerra osifica, ¿y eso qué quiere decir? Que la guerra llega hasta el hueso". Es ahí donde está la articulación entre guerra, política y hueso. Cuando nosotros vemos que la guerra trascendió hasta el hueso, es como pasa con la malnutrición: si el niño está nutrido, primero se lo vemos en el pelito, se lo vemos en los parchecitos en la cara, de pronto vemos que empieza a bajar de peso, después ni músculo, después va por el hueso y el muchachito se nos duerme en el aula de clase. Entonces nosotros pudiéramos pensar "¿qué está sucediendo?". Claro, al hueso le llegaron los problemas de malnutrición.

Entonces, cuando uno entiende que ese es el estudiante que tiene al frente, las cosas ya no son simples, ya no lo ves como el estudiante perezoso ni que te hace *mezquina* la vida diariamente, esa cotidianidad donde uno a veces dice: "estoy tan agotada, porque hice mil cosas, llevé una nueva herramienta, tomé treinta *quizes,* hice tal otra cosa y nada que avanza, nada que avanza". Bueno, entonces podemos suponer que vamos a implementar una técnica de choque, un examen, ¿y

qué pasa? Que el 80 %, casi el 90 % de los estudiantes pierden el examen. Y entonces les dices: "¿ustedes qué opinan? Casi todos perdieron el examen, ¿por qué?". Y te dicen: "porque no entendimos lo que nos estaba preguntando, porque nos pregunta de memoria". Y es que resulta que quien conoce, quien comprende y sabe lo fija en la memoria. Cuando ellos comprenden que ese proceso de aprendizaje pasa por la memoria superficial hacia la memoria profunda, empiezan a ubicarse en el lugar de estudiantes, cuando entienden que son antropólogos, que son la guía por donde van a mostrar la información de qué tipo de cultura es, por lo tanto, esos mismos elementos y valores de la cultura son los que van a golpear; porque cuando usted entiende que la doctrina del shock, como lo van a leer en Naomi Klein, o como lo pueden leer en el proyecto MK Ultra, en el proyecto Delta o en múltiples proyectos, en cualquiera de ellos que tuvo el ejército de Estados Unidos —y ustedes lo pueden descargar de la red—, va sobre la población civil y que ésta es la que va a recibir ese choque de violencia, entonces, simple y sencillamente, usted trasciende, ¿qué quiere decir?... que deja de ser mezquino. ¿Por qué utilizo la palabra mezquino? Porque nuestra vida se mezquiniza en el asunto de la nota. Pero el estudiante dejará también de ser mezquino, y es así como rompemos el lugar de la corrupción.

Entonces, nuestro accionar y nuestro quehacer en el aula de clase ya tienen todo lo que se les ha roto, como en el fetiche de la mercancía, cuando nos ponemos un anillo, un vestido elegante y colorido, ¿estamos viendo a la gente que hizo ese vestido? No, no la vemos. ¿Vemos las penurias de la gente que hizo ese vestido? No, no las vemos. Eso es el fetiche de la mercancía, entonces nosotros al aula de clase llegamos rompiéndolo, viendo quiénes son los que están sentados al frente de nosotros. ¿Cómo podemos hacer para que, de los treinta

que entran a la universidad —como dijo claramente Colciencias, hace más de ocho años, que de cien estudiantes, doce, sólo doce, podían intentar alcanzar el 80% de lo que movíamos en el aula de clase, que sólo esos permanecían y terminaban titulándose en la universidad— completen sus estudios? Nos queda tan duro que nosotros, en las universidades públicas, decimos: "tal llegó a la universidad de Cambridge, tal llegó a tal universidad." En sus colegios dicen: "¡uy!, tal estudiante llegó a la universidad, tantos llegaron a la universidad". ¿Por qué nos asombramos, porque tres, cuatro, cinco pasan a la universidad de treinta, de cincuenta que tienes en el colegio? ¿Por qué? Porque es el largo camino de empezar a pelearse los jóvenes entre las drogas, el licor… Como les digo yo a ellos: "ustedes tienen demasiados pesos, demasiados lastres para llegar a un lugar." Porque el único lugar al que ellos no tienen visualizado llegar, es al lugar del conocimiento, de la pasión por aprender, ¿por qué?

Nosotros sí queremos y sabemos que la pasión por aprender emana de nosotros mismos en primer lugar. Entre esos ires y venires, muy regularmente, me pasa en el aula de clase que los estudiantes, el último día, llegan y dicen: "¿sabe qué, profe? Yo le agradezco mucho, yo sé que yo perdí, pero le agradezco porque aprendí mucho. ¿Usted va a dictar el próximo semestre la materia? ¿Sí? Bueno, yo vuelvo y me inscribo, pero esta vez voy a hacerle más fuerte". ¿Cómo puedo pensar en ese estudiante como un ser mezquino? No puedo. Hizo todo el esfuerzo. ¿Saben de qué se trataba? De un asunto que movemos en el aula de clase: del concepto. ¿Cómo hacemos para que él trascienda de la idea, la noción… al concepto y la categoría?, ¿cómo hacemos para que transite eso? Y tiene que hacerlo. ¿Por qué les digo que tiene? Porque no los estamos

pensando en el aula de clase ni los tengo aquí al frente para que se vayan para la jardinerita cuando terminen la universidad, sino para que sueñen como estudiantes de universidad pública con llegar a otra universidad, crecer, estudiar más, crear sus propios proyectos. Como si les dijera: "yo no te estoy pensando para que te sentés en la jardinera a mirar a ver qué proyectico chiquito vas a pasar, cómo me puedo ganar la vida, sino para que tengás lo que todos deberíamos tener en derecho: a soñar cómo crecer". En algún momento les dije una vez: "bueno, esta vez voy a evaluar distinto. Ustedes se van a inventar un proyecto y me lo van a presentar aquí como si fueran un maestro de escuela o de bachillerato y me lo van a presentar con toda su didáctica porque yo no tengo esa capacidad y ustedes lo van a intentar hacer". Y me llevaron los proyectos más maravillosos de cómo mostrar los accidentes óseos en un curso de osteología.

Entonces usted tiene que tener clara la conceptualización y dónde está, yo les tengo que decir el punto y ellos tienen que señalar inmediatamente porque cuando estén en el momento, en el evento, no pueden hacerlo, y esos son los antropólogos que necesitamos, y porque también entendí que mientras más fuerte es el problema más duro tenemos que estudiar. ¿Eso qué significa? Que a nosotros los profesores nos toca estudiar más. Y esa es la tarea. Cuando entendí el tipo de gente que tenía en frente, el tipo de personas que tenía en frente, cuando los vi con esas ganas los primeros días de despegar, y a veces sin poder, y de la responsabilidad que, se supone, les tiene que caer a todos ustedes, porque eso sucede cuando las familias rompen, cuando las familias se desestructuran, y cuando salen la drogadicción, los alcohólicos, los ladrones… no es cuestión de decir: "eso es un asunto familiar", "es que la familia ya no tiene valores", porque es ahí cuando la responsabilidad social

se descansa en el padre y la madre, cuando se la tiran al profesor. ¿Y a quién? Al profesor de bachillerato: "es que del bachillerato salen tan mal formados". ¿Y en el bachillerato? Y así la cosa es un asunto social completo, total. Incluso, es parte de una responsabilidad de la cultura paisa que pone en un alto pedestal a quien consigue dinero, como decían en los años cincuenta: "consiga dinero, mijo, ¿cómo?, no sé, pero consiga". ¿Cuál es la valoración de aquel sujeto que quiere ir a la universidad, el que realmente llega? Muy poca. ¿Y esto cómo lo van a entender nuestros jóvenes si el que tienen en frente ya consiguió, ya está *ganao,* ya lleva todos los elementos del poder? Pero, ¿de cuál poder? De ese que parece un micropoder, pero no es micropoder es un macropoder frente a un niño o un adolescente, el que está al frente, el que tiene la moto, el que tiene las cadenas, el que tiene el arma… ése es el macropoder.

Si nosotros nos acordamos y nos vamos hacia atrás, ¿cuál era el macropoder que tenía nuestra madre?, ¿cuál era el lugar de representación que tenían la madre y el padre en el aula de clase? La representación tan compleja que nosotros empezamos a vivir, y los asuntos de la autoridad —pero una autoridad también perdida— nos hacen volver nuevamente a la cuestión: ¿eso estuvo contemplado? Sí, eso estuvo contemplado en el maldito proyecto, no del MK Ultra, en un proyecto más duro: Paper Clip del Instituto Tavistock. Este es un instituto inglés para la producción de conocimiento social. Y allí fueron todos, Margaret Mead por supuesto estuvo allá atendiendo las directrices, nuestro adorado Foucault estuvo allá, y sigan preguntando… Wittgenstein estuvo allá. ¿Y qué encontró el Instituto Tavistock? Una cosa muy interesante entre todas las publicaciones que patrocinaron: que era importante romper la autoridad. Vamos por otro elemento: un joven sin dirección, preso

de las drogas… ¿dónde está la autoridad? Estamos hablando de autoridad, no de autoritarismo, sino del que guía, ¿dónde está? Este Instituto, encontré que practicaba algo así como: a algunos de nosotros aquí nos llaman a algo, entonces sale uno muy entusiasmado y se hace todo para sacarlo, entonces nos quedamos todos los otros, los del común, los que no tenemos capacidad de decisión, los que no podemos liderar, los que asumimos los valores, los que asumimos la guía simplemente; y a todos los que quedan se les comienza a preguntar *¿por qué no intentamos hacer una fiesta?* Entonces, de pronto, todo lo que comenzó como algo simple se convirtió en un rumor por todos lados, pero ese grupo no tenía guía y para eso, para que no tuviese guía, esa era la función fundamental: romper la autoridad. ¿Por cuál autoridad comenzamos? Por la autoridad paterna, pero para entonces nuestras masculinidades, que se suponía que eran la autoridad anteriormente, ya estaban rotas y desbaratadas.

Lo dijo en un documento de investigación muy interesante Hernán Henao, al que mataron en la Universidad de Antioquia: "es que hay un problema de la autoridad y hay un problema de lo masculino". En eso que nosotros imaginamos que era simplemente la mujer en la avanzada: que iba a conseguir trabajo, que iba por todo en general, porque nosotros teníamos que liderar el mundo, ahí fue el primer lugar donde nos separaron. Entonces, entramos a trabajar… claro, inteligentemente nos lanzaron a las fábricas por un salario más bajo y por una mayor ganancia, dejamos el lugar de nuestra comodidad porque después nos iba a tocar el doble: ser amas de casa y ser empleadas por fuera, pero teníamos que mantenerlo. Pero ese hombre había quedado desarraigado de su lugar, su masculinidad herida. ¿Qué hizo ese hombre? Se quedó afuera, no entró al hogar, y

cuando el hombre no entra al hogar pierde todo tipo de autoridad, se rompe. Así han quedado familias con dirección, con cabeza de familia en una mujer, madre, hermana, tía.

¿Qué más autoridades queremos pensar? Líderes sociales, claro, esas autoridades también había que romperlas hasta que nosotros quedamos sin autoridad y los medios de comunicación, simple y sencillamente, se mueven a otro asunto. Que nos digan los físicos cómo se están moviendo en las investigaciones sobre el cerebro y la física del cerebro y la química del cerebro, la conducción de masas. Casi que uno pudiera decir que para salir hay que hacerlo con una jaula de *parades* para que no me llegue nada, que cuando se está al frente de un medio de comunicación, del celular, toda la información es continua; que los *smarthphones* y los televisores inteligentes te están guiando, que todo está comprado; que soy una persona que todo el tiempo está haciendo especulaciones… Pero todo lo que les estoy hablando es lo que regularmente hablo en conferencias con documentos, ¿qué quiere decir MK Ultra? Mire el proyecto MK Ultra, ¿qué es el Instituto Tavistock? Mire las investigaciones del Instituto Tavistock. ¿Que fueron patrocinados por la organización Rockefeller? Sí, señor, fueron patrocinados. Mire los proyectos patrocinados por la organización Rockefeller. Miren lo que significa cada uno y todos los procesos de reorganización.

En síntesis. Para nosotros estar en el aula de clase, hemos de reconocer que nuestra ética y nuestros valores no salen de la nada, salen de la misma sociedad que planea una conducción, porque el individuo no es individuo sino a condición de que está en sociedad. Como dijera Carlos Marx en la Introducción a la Crítica de la Economía Política: "esas son las robinsonadas, un

hombre aislado". Primero, que a un bebé aislado se lo comen los leones, eso no es verdad, se lo comen los otros. Por ahí lo sacaron una vez en antropología, eso de un niño criado por lobos. No, eso fue falso, ni siquiera proceso de aprendizaje tuvo. La sociedad es la que tiene los valores y nos imparte una ética que nosotros o repetimos o cuestionamos y la devolvemos. Y esa es nuestra obligación, eso ya se sale de nuestra pasión o de nuestro derecho, del deber… es nuestra obligación porque nosotros somos sujetos sociales, y cuando somos sujetos sociales y entendemos que lo somos nuestra obligación está en el estudiar y ayudar a crecer como persona y como ser humano, como académico, como estudiante, en los valores y en la economía del conocimiento y del saber, a una persona que todos los días, desde el momento en que se levanta y en que se acuesta, está bombardeada por una doctrina del *shock*: ése es nuestro estudiante.

Imágenes de ciencia en la escuela: representaciones sociales y prácticas

Natalia Suaza Muñoz
Universidad de Antioquia
nataliasuazam@gmail.com

Enseñar no es transmitir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire

¿Qué es la ciencia? ¿Qué papel cumple en la sociedad? ¿Cuáles son los desafíos éticos y políticos que enfrenta en la actualidad? Son algunas de las preguntas que nos planteamos a la hora de reflexionar sobre el lugar que ha ocupado la ciencia como discurso y práctica, no sólo en los escenarios sociales, sino también, y de manera particular, en los espacios escolares.

No es un secreto que la escuela constituye uno de los principales escenarios sociales por su posibilidad de conectar, desde la educación, los valores e ideales de una sociedad, esta condición la convierte, a su vez, en heredera de las dificultades y complejidades que enfrenta la sociedad, de sus desaciertos, preguntas y búsquedas. Por eso hablar de las imágenes de ciencia que se han construido en la escuela implica acercarnos a las representaciones que desde la institucionalidad se han creado para definir qué es y cuáles son sus aportes en la construcción de cultura, ciudadanía y democracia.

Apuestas nacionales de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTI): la ciencia ¿un camino hacia la democracia?

Durante las últimas tres décadas, la ciencia ha representado una de las apuestas sociales más importantes de nuestro país, las ideas de progreso y avance cultural, económico y político vinculadas a proyectos científicos e investigativos, han promovido la emergencia de programas que buscan impulsar la ciencia y la investigación como rutas de transformación social, por su posibilidad de mitigar las brechas de desigualdad al garantizar el acceso y la apropiación del conocimiento.

Desde hace 29 años, Colombia viene desarrollando un marco legal importante en materia de ciencia, este camino inicia en 1990 con la creación de la Ley 29 "por la cual se dictan las disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico". Un año después, en 1991, mediante el Decreto 585 se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología como organismo de dirección y coordinación del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y como asesor principal del Gobierno Nacional en estas materias. Posteriormente, en 2005, se determina la Política de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. En 2009, por medio de la Ley 1286, ley Nacional de Ciencia y Tecnología, se transforma Colciencias en Departamento Administrativo y se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia. En 2010 se construye la Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Por último, y más recientemente, se aprueba la Ley 1951 de 2019, por medio de la cual se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, y que además otorga mayor

autonomía a la hora de incidir en decisiones políticas para la implementación de proyectos científicos e investigativos.

Este marco legal, que orienta y determina las rutas de ciencia en el país, ha conservado desde sus inicios un propósito fundamental: fortalecer y promover la *apropiación social de la ciencia*. No es de sorprender que la ley nacional más reciente retome como objetivo central "establecer estrategias de transferencia y apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología, la Innovación y el Emprendimiento para la consolidación de una Sociedad basada en el Conocimiento" (Ley 1951, 2019). Esta idea se relaciona de manera directa con la búsqueda de un camino hacia la democracia en tanto promueve la participación de los ciudadanos en la construcción del conocimiento y la toma de decisiones. Al respecto, el Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) afirma que:

> Una democracia auténtica requiere ciudadanos conscientes de las decisiones que afectan sus vidas. Una sociedad en la que el conocimiento acerca de cómo opera la ciencia y la tecnología está ampliamente distribuido entre la población, abre espacios de participación activa de modo que se utilice efectiva y concertadamente. (Colciencias, 2010, p. 7)

La relación entre ciencia y sociedad constituye el motivo principal de las presentes reflexiones que buscan comprender cómo se ha apropiado la ciencia en la escuela, una de las instituciones sociales más importantes. Al parecer, algunas percepciones de la ciencia culturalmente generalizadas se instalan en el campo de las "ciencias duras" y reconocen una única forma de pensamiento y modelos estandarizados de investigación, que delimitan y limitan las formas de ser investigador y de hacer ciencia en la escuela.

Desde una mirada crítica, se propone develar la idea de ciencia que promueven los lineamientos nacionales, como un discurso hegemónico en el cual se reproducen sistemas de valores propios de una estructura neoliberal que, lejos de reconocer las múltiples posibilidades para transformar las realidades, configura sistemas de élites que privilegian unos saberes sobre otros desde los cuales se promueven principios de desarrollo y competitividad para atender asuntos de orden económico.

Ciencia y educación formal: una aproximación a los discursos oficiales

Las actividades científicas e investigativas en la escuela han ocupado un lugar protagónico porque han sido la prioridad de las políticas y lineamientos educativos nacionales y locales. La formación de maestros y estudiantes en investigación, la apertura de espacios de socialización de ciencia y la financiación de programas y estrategias de apropiación de la ciencia y la investigación, se promueven con el objetivo de fortalecer el acceso al conocimiento y su apropiación y la adquisición de competencias científicas e investigativas, como otros de los aspectos esenciales de la educación, junto con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde esta perspectiva, la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Conpes, 2009) ha planteado que la ciencia es vital para el desarrollo social y ha reivindicado la promoción de propuestas de ciencia, tecnología e innovación para impulsar, desde la educación básica y media, procesos de investigación que transformen los entornos educativos, culturales y sociales. En la última versión de esta política, publicada en el año 2016,

[se] reconoce la importancia de la investigación para expandir la frontera del conocimiento y como fuente de transformaciones sociales, económicas y ambientales, por lo que se implementarán estrategias enfocadas en … incentivar la vocación científica en niños, niñas y jóvenes, que constituyen la base para construir la nueva generación de investigadores colombianos (Conpes, 2016, p. 16).

El Ministerio de Educación, por su parte, en el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, propone como desafío "fomentar la investigación que lleve a la generación de conocimiento en todos los niveles de la educación" (p. 62), continuando con uno de los objetivos del Plan Decenal 2006-2016, que consiste en "fomentar, desarrollar y fortalecer de manera permanente una cultura de ciencia, tecnología e innovación" (p. 51), lo que da cuenta de una apuesta continua por la ciencia y la tecnología desde la educación básica y media.

En el ámbito local, Medellín se ha propuesto consolidarse como una ciudad innovadora mediante la implementación de estrategias que promueven la ciencia y la investigación para la transformación social y cultural. Gracias a estas iniciativas, en 2012 se firmó el Acuerdo 24 de 2012, "por el cual se adoptó el Plan de Ciencia, Tecnología e Innovación Medellín 2011-2021 como política pública para el desarrollo de la innovación en la ciudad".

Adicionalmente, el anteproyecto del Plan de Desarrollo 2016-2019 Medellín cuenta con vos, en la dimensión estratégica Educación con calidad para el desarrollo y la competitividad, se propone como objetivo general "promover una educación pertinente e integral para los ciudadanos, que contribuya de manera estratégica al desarrollo y la competitividad de la ciudad y promueva procesos innovadores y de investigación" (p. 17).

Como parte de las apuestas por la investigación en la educación, en el año 2009 se estableció el Acuerdo Municipal 85 por el cual se creó en Medellín el programa institucional y municipal *Ferias de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, que entre sus objetivos principales busca:

> Aportar en la construcción de una cultura que tenga a la ciencia, la tecnología y la innovación como componentes importantes del desarrollo social mediante la participación de los niños, niñas y jóvenes —estudiantes de educación básica y media— en procesos de investigación que se inician desde el aula de clase. Esta es una estrategia que permitirá la formación de individuos críticos y ciudadanos conscientes de su papel como líderes para la generación de conocimiento que ayude en la transformación de las condiciones adversas en los ámbitos social, económico y ambiental. (Acuerdo Municipal N.° 85 de 2009, art. 1.°, párr. 1)

A su vez, el programa *Ondas*, liderado desde Colciencias, traza entre sus propósitos "contribuir al diseño y desarrollo de políticas y estrategias de educación y comunicación para fomentar la cultura de la ciencia y la tecnología en niños, niñas y jóvenes" (Organización de Estados Iberoamericanos, 2007, párr. 10), y "diseñar e implementar estrategias de comunicación, dirigidas a impulsar el desarrollo de la ciencia y la tecnología desde la educación básica y media" (párr. 13).

Por otra parte, el programa educativo *Pequeños Científicos* de la Universidad de los Andes tenía como propósito:

> Renovar la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias experimentales en la escuela primaria en Colombia, fundamentalmente a través de la formación de docentes

> y de formadores de docentes. A través de la observación, la experimentación, la manipulación, la confrontación y la discusión de ideas, busca que los niños se involucren con la ciencia de una manera diferente desde sus primeros años de escolaridad. (Universidad de los Andes, 2008, p. 2)

Del papel al aula: ¿Cómo llegan las políticas de ciencia a la escuela?

Desde hace más de treinta años, los programas de apropiación de ciencia, tecnología e innovación incursionan en los territorios escolares de la ciudad con el objetivo de fomentar la ciencia como ruta de aprendizaje y de transformación educativa.

La primera iniciativa en llegar al aula fue *Cuclí Cuclí*, un proyecto impulsado desde Colciencias en 1990 que buscaba provocar en niños y jóvenes el deseo de investigar, para despertarles el interés por la ciencia y favorecer en ellos el desarrollo de la creatividad y la curiosidad. *Pequeños Científicos,* por su parte, promovido desde la Escuela de Ingeniería de Antioquia, ajusta veintiún años en procesos educativos. Asimismo, *Ondas*, programa de Colciencias y el Centro de Ciencia y Tecnología de Antioquia (CTA), que completa diecisiete años habitando las instituciones educativas oficiales de la ciudad. Y el programa *Ferias de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación* (Ferias CT+I), liderado por la Secretaría de Educación de Medellín, EPM y Parque Explora, desde hace doce años consecutivos llega a las escuelas públicas de Medellín.

A pesar de las diferencias en sus estrategias, estos programas tienen en común dos aspectos fundamentales: primero, el

interés por generar el acceso al conocimiento y su apropiación a través de la ciencia; y segundo, la promoción de la investigación como una práctica pedagógica que busca la formación de sujetos críticos y propositivos a través de su articulación con la educación.

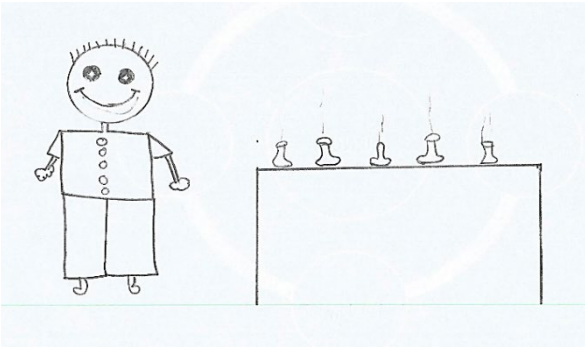
Este marco además de permitir identificar los intereses y discursos que giran en torno a la ciencia y la investigación en los ámbitos educativos y sociales y nos invita a preguntarnos ¿De qué manera la escuela participa de estas apuestas y de nuevas configuraciones de la ciencia y la investigación? ¿Cuáles son los procesos democráticos que desde allí ser lideran? ¿En dónde aparecen las figuras del maestro, del estudiante, de las directivas, de la comunidad educativa en las rutas de CTI?

Imágenes de ciencia en la escuela: realidades y desafíos

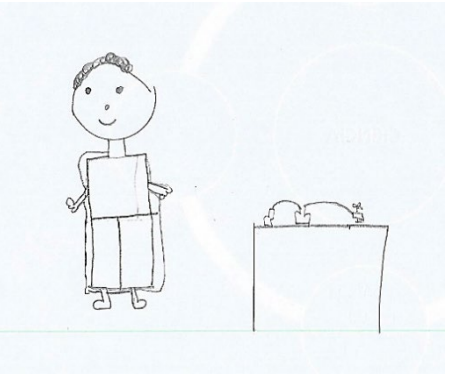
Cuando hablamos de ciencia en los contextos escolares, aparecen los valores heredados del pensamiento occidental, principios cientificistas como la objetividad, la verificabilidad, la rigurosidad, la experimentación, etc., que son acogidos por los programas CTI que promueven el método científico (su conjunto de pasos ordenados y sistemáticos) como única ruta para emprender los proyectos científicos en la escuela. Otras maneras de producción de conocimiento científico, otros sistemas de saberes que pueden enmarcarse en diferentes tradiciones culturales, parecen invalidarse a partir de características como la sistematicidad, la empleabilidad y la medición y se desconocen al legitimarse aquellos que se adaptan al esquema. El hecho de que exista un solo camino para aproximarse a la ciencia sugiere que sólo hay una manera de producir conocimiento y de apropiarlo.

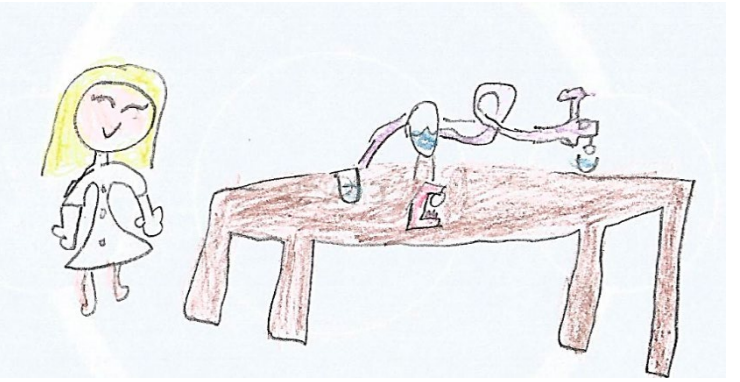
Sobre los sujetos y las prácticas: el lenguaje de las batas blancas[1]

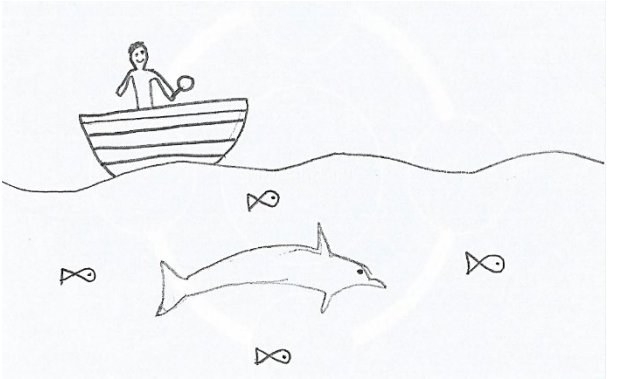
Las representaciones sociales que se han construido sobre la ciencia han creado, a su vez, unos supuestos sobre los sujetos que *hacen ciencia* y han logrado que ésta se relacione de manera directa con la figura del experto científico, que investiga en el laboratorio y desde allí comprende y dibuja la realidad.



1 Los dibujos que se presentan a continuación corresponden a creaciones de un grupo de maestros y estudiantes de los grados 3.°, 5.°, 9.° y 11.°, pertenecientes a diferentes instituciones educativas de Medellín, que han participado en los programas de apropiación de Ciencia, Tecnología e Innovación: Ondas, Ferias CT+I y Pequeños Científicos.







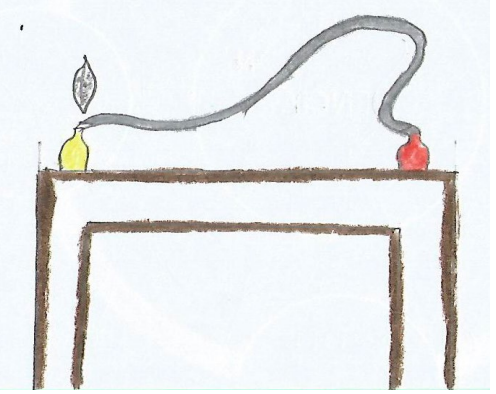
No es frecuente que la figura del científico se relacione con la del maestro; el primero aparece como creador de hallazgos y descubrimientos, mientras el segundo es relegado de sus posibilidades de producción y supeditado a una posición de reproductor del conocimiento. Esta situación representa uno de los retos más significativos de los programas de ciencia que llegan hoy a la escuela: recuperar la imagen del maestro como intelectual, no sólo del saber pedagógico, sino también del saber disciplinar y conceptual, con el propósito de "asignarle al educador el status de intelectual orgánico y de trabajador de la cultura" (Díaz, 1993, p. 30).

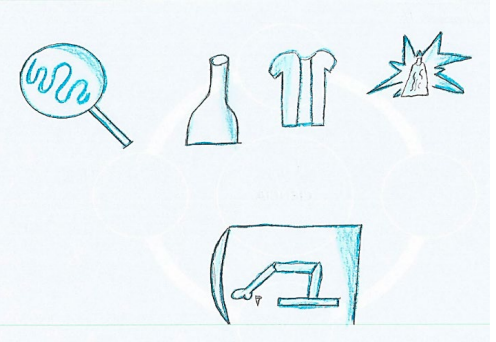
El lugar de los maestros en los programas CTI merece ser revisado a la luz de las reflexiones sobre su papel en la producción de conocimiento, es importante que la figura del experto/asesor no desplace el saber de los maestros ni su papel como protagonistas en los proyectos científicos escolares. El hecho de que pocas veces participen en la configuración de los programas CTI y que, por el contrario, éstos les suministren guías como recetarios para su quehacer, los ubica en un lugar de subordinación donde se les desconoce su potencial intelectual y creativo. Por ello, diseñar estrategias para promover la

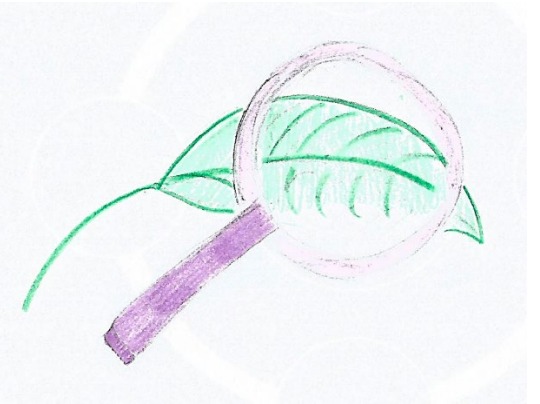
participación de los maestros y lograr que los programas los inviten a trabajar *con ellos y no para ellos,* es un aspecto fundamental para apuntar a la democratización del conocimiento desde sus bases.

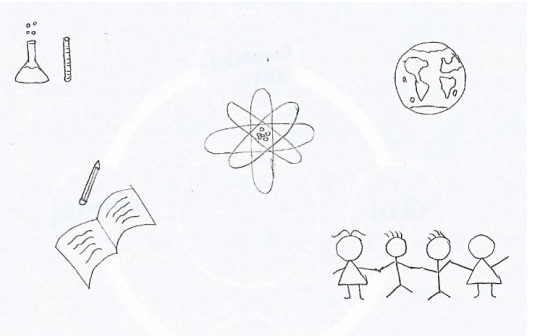
Sobre los objetos y lugares: ¿En dónde ocurre la ciencia?

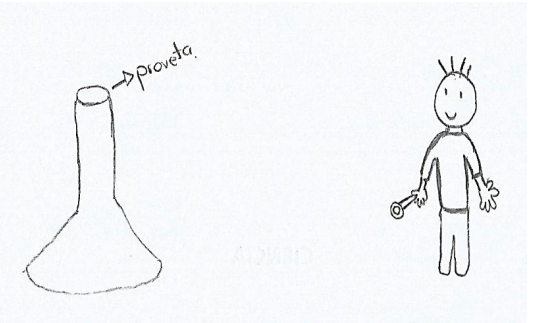
Los objetos y lugares que se relacionan con la idea de ciencia nos revelan su imagen enmarcada en un método, cuyos principios cientificistas predominan como valores esenciales a la hora de producir el conocimiento y legitimarlo.

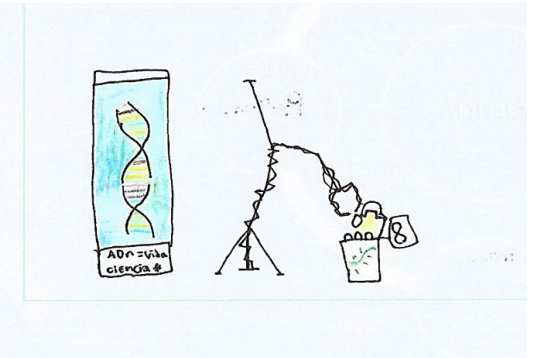


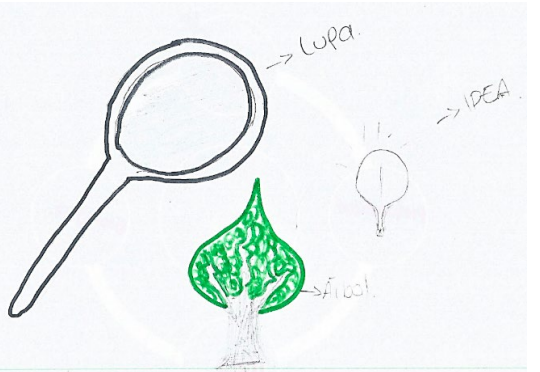







proveta.

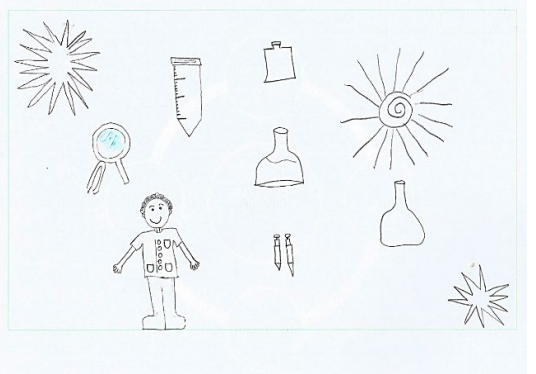

ADN=vida
ciencia

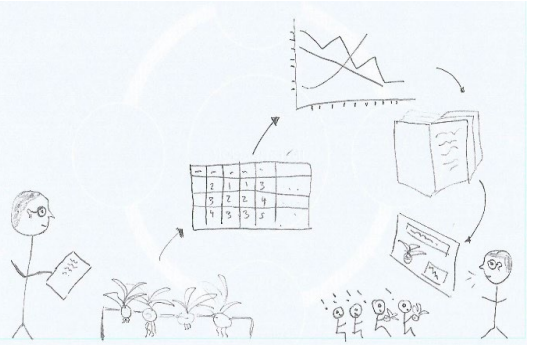

Lupa
IDEA
Árbol

La escuela no es un escenario central donde ocurre la ciencia y el hecho de que la producción de conocimiento científico esté relacionada con espacios como laboratorios y objetos vinculados a las ciencias experimentales, nos permite evidenciar una concepción enmarcada en principios fundamentalmente cientificistas. Esta realidad representa otro de los grandes retos de la ciencia actual en los contextos educativos: recuperar la escuela como espacio de producción de saberes y no sólo como una institución que reproduce y valida los conocimientos ya legitimados.

La ciencia como método: una entre muchas formas

En la escuela la producción de saber científico se asocia generalmente con la rigurosidad de un método que la dota de validez, un proceso sistemático que garantiza la legitimidad de los saberes construidos. Hoy en día los modelos de investigación predominantes son aquellos que siguen el método científico: pregunta, observación, hipótesis, método, trabajo de campo, análisis y conclusiones. Estos pasos cumplen una doble función al reproducir un mismo esquema de pensamiento y de acción, y así se estandarizan las formas de producir conocimiento y se establecen discursos únicos en los que no se reconocen otras formas de generación y apropiación de los saberes.





Es importante que esta propuesta de rigor científico que privilegia unos saberes sobre otros represente sólo una de las muchas rutas que pueden emprenderse a la hora de hacer

ciencia; la valoración de otras prácticas de construcción de conocimiento y otras cosmovisiones del mundo, de la realidad y del saber permitirá una verdadera democracia del conocimiento.

El mito de la objetividad de la ciencia: rompiendo paradigmas

La ciencia debe aceptar que dista de ser un discurso objetivo y neutral, por el contrario, uno de sus retos más importantes es reconocer que asume posturas sociales y políticas, y en ellas establece un sistema de valores que determina las relaciones entre los sujetos, los contextos, los saberes y los recursos. Pensar al maestro y dejarse pensar por él y por la escuela, y generar espacios de investigación escolar que potencien no solo a la ciencia en su saber, sino a los sujetos en su actitud frente al conocimiento, en ello radica la posibilidad de avanzar, crear y descubrir otras formas para su apropiación y democratización.

Las apuestas institucionales de CTI en la nación y en la escuela obedecen a una serie de intereses particulares que se vinculan de manera directa al capital económico y el desarrollo social. Es evidente, cada vez con mayor claridad, que la ciencia se encuentra al servicio del mercado y no de la reflexión constante sobre la sociedad y los sujetos; no ha de ser gratuito que actualmente en el Sistema de Ciencia, Tecnología e Innovación sólo uno de los diez programas en CTI (Colciencias) tenga como foco las ciencias sociales y humanas, como tampoco ha de serlo que en el programa de Becas de Excelencia Colciencias se acepte que solamente el 20 % de becas sean para el área de humanidades y ciencias sociales.

Una lectura crítica de la relación entre ciencia y educación permite develar cómo los programas científicos que se apropian y reproducen en la escuela tienen entre sus intereses mantener un sistema político y social que promueve principios de competitividad y que parece instalarse siempre al servicio de la economía y distanciarse de las ideas de democracia presente en sus discursos, pero ausente en sus prácticas. Es importante plantear la reflexión sobre los peligros de promover una idea de ciencia que es neutral y objetiva, preguntarse por quiénes validan el conocimiento y cómo éste se legitima.

Referencias bibliográficas

Acuerdo Municipal N.° 85 de 2009. Por el cual se crea en Medellín el programa institucional y municipal de Feria de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Medellín. Concejo Municipal. 09 de diciembre de 2009. Recuperado de http://www.feriadelaciencia.com.co/v2_base/file_downloader.php?id_file=11653-m21-bd5617a587398cde371b-ff3a92ce3b07

Alcaldía de Medellín (2016). *Medellín cuenta con vos. Plan de Desarrollo 2016-2019*. Recuperado de https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/pccdesign/SubportaldelCiudadano_2/PlandeDesarrollo_0_17/Publicaciones/Shared%20Content/Documentos/2016/larutademedellin.pdf

Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación (Colciencias) (2010). Estrategia Nacional de Apropiación Social de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación. Bogotá. Recuperado de: https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/estrategia-nacional-apropiacionsocial.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) (2009). *Política nacional de ciencia, tecnología e innovación*. Bogotá. Recuperado de http://www.colombiacompetitiva.gov.co/sncei/Documents/conpes-3582-de-2009.pdf

Consejo Nacional de Política Económica y Social (Conpes) (2016). *Política nacional de ciencia, tecnología e innovación 2016-2025*. Bogotá. Recuperado de: http://www2.udenar.edu.co/recursos/wp-content/uploads/2016/10/Pol%C3%ADtica-nacional-de-ciencia2c-tecnolog%C3%ADa-e-innovaci%C3%B3n.-VDiscusi%C3%B3n.pdf

Ministerio de Gobierno de Colombia (26 de febrero de 1991). Decreto 585 de 1991. "Por el cual se crea el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, se reorganiza el instituto colombiano para el desarrollo de la ciencia y la tecnología-colciencias-y se dictan otras disposiciones". Bogotá. Recuperado de https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/decreto-585-1991.pdf

Congreso de la República de Colombia (23 de enero de 2009). Ley 1286 de 2009. Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá. Recuperado de http://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/ley-1286-2009.pdf

Díaz, Mario (1993). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. Publicado en J. Larrosa (Ed.) (1995), *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La Piqueta.

Congreso de la República de Colombia (27 de febrero de 1990). Ley 29 de 1990. "Por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias". Bogotá. *Diario Oficial* N.° 39.205. Recuperado de https://mintic.gov.co/portal/604/articles-3669_documento.pdf

Congreso de la República de Colombia (24 de enero de 2019). Ley 1951 de 2019. Por la cual se crea el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Bogotá. Recuperado de http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201951%20DEL%2024%20DE%20ENERO%20DE%202019.pdf

Ministerio de Educación de Colombia (2006). *Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-312490_archivo_pdf_plan_decenal.pdf

Ministerio de Educación de Colombia (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026*. Bogotá. Recuperado de http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/PNDE%20FINAL_ISBN%20web.pdf

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2007). *Programa ONDAS: formación de investigadores jóvenes.* OEI. Recuperado de http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article566

Universidad de los Andes (2008). *Programa Pequeños Científicos: presentación y alternativas de vinculación.* Bogotá. Recuperado de http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/pequenos_cientificos.pdf

¿De qué ética y política hablamos?[1]

Luciana Cadahia[2]

1 Transcripción elaborada a partir de la ponencia presentada por la profesora en el Seminario

2 María Luciana Cadahia, doctora en filosofía, investigadora y profesora de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana.

Muchas gracias por la presentación y por haberme invitado. Para mí es un honor estar acá, porque existe la posibilidad de un cruce de saberes desde distintos ámbitos educativos, la primaria, el bachillerato y la universidad, y a partir de esa experiencia podemos elaborar reflexiones juntos.

Voy a ser breve en esta reflexión, es una reflexión desde mi ámbito de trabajo, las cosas que me interesan y las inquietudes sociales que tengo. A partir de ahí voy a elaborar una serie de ideas que me gustaría ponerlas aquí, en escena, para luego conversar, y también aprender de ustedes, del lugar de su experiencia y ver cómo tramitan todas esas cuestiones relacionadas con lo ético y lo político.

No me gusta la palabra intercambio, por su sentido economicista, pero es el único término que se me ocurre, que haya una especie de intercambio de experiencias y de ideas, para pensar juntos qué significa una pedagogía ético-política y qué significa actuar de forma ético-política en ámbitos educativos.

Para que este encuentro no sea solamente una sucesión de ideas sin más, a través de todos los panelistas, me gustaría para empezar recoger algunas de las ideas que se han desarrollado, lo que me permitirá continuar con algunas ideas claves para mí. Esta mañana, por ejemplo, se trabajaron en el Seminario asuntos muy importantes, y una de las conferencias me pareció muy, muy clave, me refiero a la que trató sobre cómo funciona el poder,[3] al explicarnos los vínculos entre la CIA y la producción cultural, tanto en los Estados Unidos como en América Latina, es decir, trabajos de ingeniería, de inteligencia social para incidir en la percepción de las personas, en el sentido común, en la manera como la gente percibe su realidad cotidiana, como construye opiniones políticas, estéticas e históricas de las cosas, y en estos métodos hay un trabajo de inteligencia construido por quienes detentan el poder, y con eso se afecta la construcción de ciudadanía.

Es en ese punto donde me interesa situarme. ¿Por qué? Porque en su forma de operar, el poder construye sujetos, todos los que estamos aquí somos sujetos, la palabra misma lo define, estar sujetado a, y en estas producciones de las relaciones sociales se configuran sujetos, sujetos con unas características muy particulares, que en la actualidad están dadas sobre todo por la configuración de sujetos dóciles, es decir, sujetos que nos identificamos sin más con las maneras como el poder construye relaciones sociales, y es que el poder necesita construir sujetos dóciles, sujetos que tengan miedo desde adentro. Esa es la manera de mantener un determinado orden, y en ese sentido no es un mal per se. Debo aclarar que cuando hablo del poder no hablo de un señor malo, hablo de un poder que se construye relacionalmente.

3 Hace referencia a la conferencia de Timisay Monsalve Vargas: "Desafíos ético-políticos a la ciencia y la investigación".

El poder actual tiene un nombre y se llama neoliberalismo. El neoliberalismo es el poder, y en la manera como actúa en nuestra actualidad ese poder, necesita mantener un orden, es decir, una determinada relación social, el modo como los unos nos relacionamos con los otros, y este orden se caracteriza por tres cosas: el despojo, la explotación y la desigualdad.

Eso los colombianos lo saben muy bien, Colombia es uno de los países más desiguales en América Latina, es decir, es una nación donde los pobres somos muchos y los ricos muy pocos, y las clases medias son también una minoría, es un país que tiende a construir exclusión social, y lo hace a partir de la configuración o el intento de configurar sujetos dóciles. Esa estructura de poder, esa relación de poder es una lógica sacrificial, es decir, somos como sujetos de sacrificio para el neoliberalismo y para el capital, y sobre todo en países del sur global, y ahí está incluido Colombia. Así como en la Antigüedad había rituales en los que una cabra —o incluso una mujer joven— era objeto de sacrificio y se la tiraba a un volcán o era degollada, para poder dar abundancia y mantener el orden, de esa misma manera nuestros pueblos son, nosotros somos, esos objetos de sacrificio para el sostenimiento del neoliberalismo, del capitalismo financiero, somos los objetos sacrificiales, somos esas cabras que sacrificaban en aquellos rituales, somos eso, y desde ese lugar tenemos que empezar a pensar una misma pregunta y es, ¿qué hacer?

Muchas veces se suele decir que Colombia es un país violento, sí, claro, hay violencia en Colombia, claro que la hay, pero no avanzamos nada simplemente al enunciar que hay violencia, lo que necesitamos hacer es entender por qué hay violencia, de qué manera el orden actual en Colombia se garantiza gracias a esa violencia, y de qué manera esa violencia

estructural es la que permite que existan estos pueblos sacrificados en Colombia.

Y estas cosas no son ajenas, no son abstracciones, lo que estoy diciendo ustedes lo viven día a día, como profesores, muchas veces, por ejemplo, cuando no saben qué más se puede hacer, cuando ven las biografías familiares de sus estudiantes, etc.

Ustedes como profesores cumplen un rol muy importante. Las maestras y maestros están en uno de los lugares claves de la sociedad, lo que pasa es que el poder se empeña en hacer ver que ustedes no son parte importante, para que no se den cuenta del poder que tienen, pero yo sé el poder que tienen, como docentes, como maestras y maestros. ¿Y por qué ustedes están en un lugar clave?, porque están trabajando en la formación de sujetos, están educando sujetos, los mismos que el poder quiere que se conviertan en sujetos sacrificados. Pero ustedes día a día luchan para que no lo sean, están en el momento más vulnerable de la formación de una persona, en el que o bien obtiene las herramientas críticas para entender dónde vive y cómo puede luchar, o bien asume sin más la estructura de poder que se le intenta imponer. Por eso es tan importante el papel de ustedes, y es ahí donde me quiero detener para que pensemos la cuestión de lo ético-político.

Primero que todo, me gustaría hacer unas precisiones sobre los mismos términos, entre lo ético y lo moral hay confusiones, y para sortearlas me parece importante la distinción que hace el filósofo Michel Foucault: La moral y la ética son dos cosas distintas. La moral tiene que ver con las normas, con los códigos que determinan lo bueno y lo malo. Por ejemplo, en las sociedades patriarcales se suele decir que ser heterosexual

es lo bueno y ser homosexual es lo desviado, o lo incorrecto, etc. Eso es una moralidad. Lógicamente, estoy en contra de esta afirmación, sólo trato de explicar con un ejemplo. La moral son los códigos; la de una sociedad antes del siglo XX había determinado que los indígenas, los negros y las mujeres no podían votar, eso era incorrecto, eso no estaba dentro del código, era moralmente repudiable; por lo tanto, la moral es esa construcción de reglas de conducta, es la fijación de las reglas de conducta.

La ética, en cambio, significa otra cosa, nos va a decir Foucault que la ética viene de la palabra *ethos* y el *ethos* tiene que ver con modos de ser, la ética tiene que ver con cómo construimos modos de ser y maneras de estar en el mundo y relacionarnos con nosotros mismos y con los demás más allá de los códigos de conducta. Esta noción de ética me parece muy interesante. En la misma práctica educativa, cuando una está en las escuelas o en la universidad se puede hacer la pregunta ética en este sentido: ¿cuál es el móvil de la relación conmigo misma al momento de educar y de qué manera me relaciono con los otros?, y partiendo de esto, ¿cómo construimos modos de ser sociales, modos de vivir y de estar juntos?

Como dije antes, cada época construye modos de ser, el modo de ser de la época del siglo XIX y principio del siglo XX era muy distinto al modo de ser actual. Son modos de ser distintos, hay cosas que se continúan y otras que se transforman, entonces una de las cuestiones importantes es entender el *ethos* de nuestra época, que nosotros como educadores en cualquier nivel educativo precisemos qué *ethos* vivimos, cuál es el modo de ser en esta época. Hay algo que he dicho desde el comienzo, pero lo voy a repetir: el *ethos* de nuestra época es el neoliberalismo. A nivel global, nacional, y mundial. Las

cosas que suceden en Colombia son una particularidad colombiana, las cosas que suceden aquí tienen resonancia, pero se parecen mucho a lo que sucede en la India y en otros países latinoamericanos, en la llamada periferia global o el sur global.

Nosotros somos sujetos locales, pero estamos atravesados por estructuras globales, lo que les pasa a ustedes en las aulas, lo que nos pasa a nosotros en las aulas, en lo cotidiano, responde a un *ethos,* responde a cómo funciona el neoliberalismo. Entonces tenemos que pensar cómo trabajar localmente esas cuestiones, pero teniendo el mapa en la cabeza. Por eso, la charla de hoy en la mañana, "Desafíos ético-políticos a la ciencia y la investigación", era muy importante, porque permitía entender un mapa global del funcionamiento del poder actual y sus efectos locales en las realidades de las regiones, del país, del continente, etc.

Ahora bien, hasta ahí trabajamos la palabra ética, estamos problematizando la ética al preguntarnos por nuestro *ethos,* nuestro modo de ser actual, el neoliberal, y la pregunta de toda maestra, de todo profesor es: ¿qué hacemos con ese *ethos* que perpetúa la desigualdad, el despojo y la exclusión? ¿Cómo hacer para imposibilitar ese modo de ser que tanto daño nos hace? ¿Cómo hacer para posibilitar un orden más justo, para imaginar un futuro en nuestras prácticas cotidianas cuyo *ethos* sea alternativo al neoliberalismo? Porque si hay algo claro, y eso lo vemos en la actualidad, tenemos un ejemplo ahora mismo, se está incendiando el Amazonas y ¿qué está haciendo Brasil?, mejor no digamos Brasil, ¿qué está haciendo Bolsonaro para proteger la Amazonía? Absolutamente nada.

El *ethos* neoliberal no tiene conciencia de la importancia de cuidar el territorio. El problema de la Amazonía no es solo un problema de Brasil, no es un problema latinoamericano,

sino un problema del mundo, si se incendia la Amazonía la forma de vida del planeta tal y como la conocemos va a cambiar y nos va a afectar a todos. El problema del *ethos* neoliberal actual es que nos está conduciendo a la autodestrucción de la humanidad y del planeta, y es nuestra responsabilidad evitar esa destrucción.

El *ethos* neoliberal es una construcción de una figura, no es un elemento de carne y hueso solamente, es una figura: El hombre blanco patriarcal. No me refiero a una persona blanca de carne y hueso sin más, sino a una figura de poder, una mujer puede ser el hombre blanco patriarcal, y aquí me voy a permitir una gran imprudencia: "Martha Lucía es el hombre blanco patriarcal". Por eso digo, es una figura, hay hombres de tez blanca, que son feministas y no son patriarcales. Insisto, el hombre blanco patriarcal es una figura de poder, y esa figura, no las personas, esa figura necesitamos destruirla. ¿Por qué? Porque nos está llevando a la autodestrucción, y necesitamos construir otras figuras de poder.

Insisto en que me refiero a la figura, no estoy diciendo que hay que matar a nadie, sino que hay que destruir figuras de poder, y en ese sentido, para construir otras figuras de poder la pedagogía es muy importante, es necesario construir otras figuras de poder y otras figuras de ciudadanía, y ahí la pedagogía que nosotros ponemos en práctica en las escuelas, en los bachilleratos, en las universidades es importantísima, y esas nuevas figuras, que nos permiten imaginar otro futuro distinto a la autodestrucción del planeta, tienen que pasar por una conciencia ecológica y una conciencia de género.

Por sobre todas las cosas, conciencia ecológica y conciencia de género, y además, aunque es un término que hoy no está

de moda, conciencia democrática, es decir, la conciencia de la igualdad, que las sociedades sean iguales, no en el sentido de que todos nos vamos a parecer entre sí, sino que todos tengamos las mismas oportunidades, que tengamos los mismos derechos, que los derechos, el derecho a la educación, el derecho al agua, a la cultura, al territorio y a la vida, sean para todas y todos y no privilegio de las minorías.

Eso es lo que intenta el orden actual, y para imaginar esos futuros, ese futuro posible, que sea ecológico, que sea feminista en un sentido amplio. Feministas podemos ser todos y eso no significa ir contra los hombres, perdón, no significa ir contra la masculinidad, significa construir un feminismo en el que lo femenino y lo masculino se reinventan por fuera de la órbita patriarcal. Necesitamos lo masculino, necesitamos lo femenino, necesitamos otra civilización para construir una relación social por fuera del patriarcado.

El patriarcado hace algo muy perverso, y es lo siguiente: el patriarca, la figura del patriarca, es una figura que trata a sí mismo, a los demás y a la naturaleza como algo de su propiedad, algo que le pertenece y que puede dominar, y esto está en toda la estructura social, el patriarca trata al pueblo como algo que le pertenece, por eso se permite decir que por amor a su pueblo hizo lo que hizo. Ese es el patriarca y eso es lo que nos hace daño, porque es una relación de dominación hacia nosotros y hacia la naturaleza.

Tenemos que intentar un vínculo con los demás y con la naturaleza que no sea un vínculo de dominación, porque este vínculo nos está llevando a la autodestrucción. De ahí que nuestro papel pedagógico, como maestras, maestros, profesoras y profesores, sea importantísimo. Construir vínculos al enseñar, construir con los estudiantes vínculos que no sean de

dominación ni de propiedad, y para eso se necesita entender que la educación es per se un acto político.

Pero no es un acto político con unos de izquierda y otros de derecha, sino que es un acto político por una sencilla razón, porque en las escuelas, en las universidades, transformamos la sociedad, al educar a los jóvenes estamos transformando la sociedad y eso es un acto político en sí mismo. Hay una tendencia en la sociedad según la cual uno como profesor tiene que ser apolítico, eso es una falacia, porque el hecho de volverse apolítico significa que está reproduciendo una forma política, por lo tanto, educar en sí mismo es un acto político. ¿Y qué hacen los estados neoliberales, la extrema derecha neoliberal cuando llega al poder? Desfinancia la educación pública. ¿Por qué? Porque la derecha sabe que educar es en sí mismo un acto político, la derecha sabe que en la educación está la condición de posibilidad de la igualdad, la democracia y la libertad de género, de clase, de raza; lo sabe, y como lo sabe tiene miedo, y entonces nos desfinancia.

Desfinancian la educación y sobre todo la educación pública, y dejan la educación privada como un privilegio para unos pocos. En consecuencia, educar en sí mismo es un acto político. Porque es praxis, porque es transformación de la sociedad, por lo tanto, y volviendo al título del evento: ¿De qué ética y política hablamos? Tal es la pregunta que como maestra y profesora nos debemos hacer. ¿De qué ética y política se trata? Se trata del *ethos* neoliberal, se trata de reproducirlo, de perpetuar el hecho de agudizar el despojo, la explotación y la desigualdad, o se trata de pensar otro *ethos,* de construir otra época y otro ethos a partir de la praxis, a partir de la política. Y ahí es donde se juega la pregunta, pensar qué acciones concretas se pueden hacer, dejando aparte los métodos, tenemos que pensar juntos.

Para entender que los problemas individuales o las fisuras individuales son en realidad problemas colectivos, voy a hablar de mí (perdón que lo haga, sé que eso suena feo, pero lo voy a hacer por un momento no más). Es decir, muchos de ustedes no lo saben, yo fui despedida sin justa causa de la Universidad Javeriana, presenté una acción de tutela en la que, junto con los abogados, reuní evidencia para demostrar que mi despido fue un acto de censura. De censura de la libertad de pensamiento, de la libertad de cátedra y de la libertad de género. Yo me podía quedar con la idea que se trataba de un problema individual, que a algunas autoridades de la capital sencillamente no les gustaba lo que yo hacía o no hacía, y que fue un ataque a Luciana Cadahia sin más, eso es una manera de pensar, y eso es lo que el neoliberalismo quiere que creamos, que todos nuestros problemas son problemas netamente individuales.

Pero no me fui por esa vía, sino que empecé a revisar de qué manera este problema, que parecía individual, era un problema estructural, colectivo, para trabajar entre todos. Y como la libertad, la igualdad y el pensamiento son problema de todos, en la medida en que entendamos que nuestros problemas son problemas colectivos nos volvemos más solidarios con los demás y construimos otro tejido social, porque voy a entender que el problema del otro no es del otro sino que también es mi problema, o sea de todos. Eso puede ocurrir con mis colegas o con los mismos estudiantes, es decir, los problemas que se viven como dolores individuales son problemas colectivos y hay que trabajarlos de esa manera. Eso no significa que haya que desaprender la singularidad de cada persona, significa, más bien, ampliar el mapa y entender cómo entre todos necesitamos resolverlo.

Estas son las reflexiones generales que quería ofrecer para provocar una conversación entre nosotros.

Desenlaces sociales contemporáneos[1]

Juan Pablo González Vargas[2]

1 Ponencia para el Seminario.

2 Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en la Facultad de Comunicación Social, del Tecnológico de Antioquia en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y del Instituto Misionero de Antropología en la Licenciatura en Etnoeducación. Licenciado en Filosofía de la UPB, psicólogo de la Universidad de Antioquia, especialista en Psicología Clínica de la UPB y magíster en Psicología y Salud Mental de la UPB.

Luego de mi participación en el Segundo Encuentro Regional Estrella Sur, en junio de este año —en el cual, en compañía de mis colegas maestros pusimos en palabras los problemas actuales de la autoridad docente, discutimos, hicimos preguntas y pensamos el impacto de dicha cuestión—, por invitación de la Alianza Interinstitucional Maestras y Maestros Gestores de Nuevos Caminos, veo pertinente participar en este Seminario con un trabajo titulado: *Desenlaces sociales contemporáneos.*

En la actualidad, algo en lo social ha dejado de ser sujetado, sostenido o anclado. Ahora bien, pensar en dicho desenlace no se apuntala a un anhelo del pasado, sino que, más bien, permite considerar: ¿qué es entonces lo que pasa con lo social en la contemporaneidad?, y en este panorama ¿de qué ética y política podemos hablar?

Al respecto, presentaré los desenlaces sociales contemporáneos aunados al individualismo; posteriormente, plantearé cómo dichos desenlaces se relacionan con las formas actuales

de segregación y, finalmente, con base en dicho panorama, acercaré dos miradas alternativas para pensar lo ético y lo político hoy.

Desenlaces sociales contemporáneos, grafías actuales del individualismo

Afirmar que algo se ha desenlazado de lo social en la contemporaneidad implica, necesariamente, la existencia de un enlace antepuesto que se podrá entrever a partir de la explicación de lo que pasa hoy con lo social. La realidad actual se vislumbra en las miradas de Han (2017), Bauman (2009) y Lipovetsky (2000) como grafías actuales del individualismo.

Al respecto, en su texto *La expulsión de lo distinto*, Han (2017) plantea la exclusión del otro en la siguiente perspectiva:

> Los tiempos en los que existía el otro se han ido. El otro como misterio, el otro como seducción, el otro como eros, el otro como deseo, el otro como infierno, el otro como dolor va desapareciendo. Hoy, la negatividad del otro deja paso a la positividad de lo igual. La proliferación de lo igual es lo que constituye las alteraciones patológicas de las que está aquejado el cuerpo social. Lo que lo enferma no es la retirada ni la prohibición, sino el exceso de comunicación y de consumo (p. 9).

Esta configuración sobre el problema de alteridad en relación con el consumo y el exceso de comunicación implica el desconocimiento del otro y un apuntalamiento a lo igual en la diada consumo-comunicación, tesoro exquisito para la publicidad como mecanismo que oferta productos y servicios conducentes al olvido del otro. Ejemplos de ello son: el consumo

generalizado de la pornografía que anula al otro como misterio, como eros, como seducción y lo pone en el lugar del objeto; y la sociedad de la tendencia soportada en el "me gusta" y en el "retweet", causas y efectos del sendero hacia lo igual y, a su vez, al desvanecimiento del otro.

La expulsión de lo distinto, intrínsecamente opaca al otro, dibuja la xenofobia y proclama al otro como virus. El otro como estorbo, el otro anulado, el otro no existe, ego sí y alter no. En este horizonte se cierran las fronteras físicas de los amigos, las parejas, los vecinos y los migrantes, además se aturden las posibilidades de la conversación y de los encuentros, forjando límites para la palabra y, con ello, murallas al reconocimiento del otro como interlocutor válido.

En su mirada de lo contemporáneo, Bauman (2009) presenta la *liquidez* como una fuerza que desestabiliza "las redes de vínculos humanos" (p. 43), y permite comprender que los desenlaces actuales de lo social se relacionan con la fragilidad de las relaciones humanas. En este horizonte, los vínculos entre las personas son frágiles y poco duraderos por esa condición desanudada de lo social que no promete lo duradero ni lo sólido. Algunas situaciones que plantean dicha liquidez en lo cotidiano se encauzan en las representaciones actuales para establecer relaciones por medio de las redes sociales y en el uso creciente de aplicaciones móviles, como *Tinder* o *Grinder,* que permiten buscar y descartar fácilmente una posible pareja.

La liquidez de lo social se anuda con la coerción por la *búsqueda de la felicidad* como una fórmula que "eleva la *individualización* al rango de principio guía, con los individuos abrumados por su sed desbordante de aventuras y una disposición menguante a construir, a integrarse, a renunciar" (Bauman,

2009, p. 54) cuando todos están obligados a ser felices; se genera un impulso maniático hacia una felicidad colectiva que enmascara una sociedad cada vez más sola y deprimida escondida con disfraces de felicidad desbordante y olvidando el derecho a ser infelices. Así pues, una nueva modalidad de vínculo social se liga a la experiencia individual y sensible, prescribiendo imperativos sociales ligados al narcisismo y a la experiencia: vivir experiencias todo el tiempo, hacer su propia vida, buscar su propio bienestar, buscar el placer sin privaciones, al estilo de lo que Brukner (2001) indica con el "deber de ser feliz". Un ejemplo de ello se registra en la publicidad de Coca Cola ("*destapa la felicidad*" o "*siente el sabor*"), como una oferta colectiva de felicidad y goce individual. En este sentido, se puede considerar el neologismo *Happycracia* de Cabanas e Illouz (2019), con el que denuncian la actual industria de la felicidad promovida por Martin Seligman con su desafortunada propuesta de posicionar la "psicología positiva" —desastre académico, ético y social—, mezclando los avales de la academia, la religión, la empresa, el márquetin y la promesa de la felicidad para legitimar un proyecto seductor psicológico-social al servicio del consumo.

El tercer pensamiento que permite entrever los desenlaces sociales contemporáneos lo plantea Lipovetsky (2000) cuando afirma que

> el autoservicio, la existencia a la carta, designan el modelo general de la vida en las sociedades contemporáneas que ven proliferar de forma vertiginosa las fuentes de información, la gama de productos expuestos en los centros comerciales e hipermercados tentaculares, en los almacenes o restaurantes especializados (p. 19).

En esta configuración, la sociedad ofrece bebés a la carta, amor a la carta, educación a la carta, televisión a la carta — VOD por *streaming*—, y turismo anclado a las opiniones positivas; sociedad indolora donde la singularidad no tiene un lugar, ya que los productos a la carta son los que seducen a la sociedad del crepúsculo del deber.

En efecto, Han (2017), Bauman (2009) y Lipovetsky (2000) presentan la realidad contemporánea desde una forma específica de individualismo que implica los desenlaces de lo social en relación con el capitalismo de consumo, el exceso de comunicación, el olvido por el otro, la liquidez, la coerción a la felicidad y la seducción a la carta: características diferentes a las anteriores formas de enlaces sociales ancladas a la idea de cohesión de la cultura de la modernidad. De ahí que en la contemporaneidad se forje una transición cultural nombrada por Lyotard (1987) como la "caída de los metarrelatos", posibilidad para comprender los desenlaces sociales como intentos —quizás— de enlazar lo desenlazado, caracterizados por el olvido del otro y por la búsqueda de una satisfacción personal a través de los objetos que fabrica la ciencia y seduce la tendencia al consumo.

Del individualismo a las formas actuales de segregación

Dentro del capitalismo de consumo, Soler (2014) afirma que en la sociedad contemporánea *todos somos proletarios* —tanto los capitalistas como los proletarios—, en la medida en que estamos en una búsqueda continua de los objetos, en un deseo de consumir, empujados a gozar; de ahí se derivan algunas formas actuales de segregación, pues, quien no desea lo

que todos desean queda aislado, "todos adictos a los productos, los mismos que fabrican" (Soler, 2015, p. 21). En el infierno de lo igual todos quieren gozar de los mismos objetos, pero no posibilitan su tenencia o algunos gozan con algo distinto. No se posibilita la tenencia en tanto, como afirma Bauman (1999) al hablar de *los nuevos pobres,* "si en otra época *ser pobre* significaba estar sin trabajo, hoy alude fundamentalmente a la condición de un consumidor expulsado del mercado" (p. 11). Los *nuevos pobres* son aquellos expulsados del mercado y abarrotados de deudas, o algunos que gozan con algo distinto porque quieren resaltar su singularidad y salen del goce común de la masa.

A propósito del goce distinto y de los desenlaces sociales que opaca la singularidad, Soler (2014) plantea que, en el caso de los niños, ellos gozan más o menos de lo mismo en un goce homogéneo. Cuando alguno goza de manera distinta queda excluido, un ejemplo de ello podría ser el niño que se dedica a la lectura en un descanso en su colegio y decide no jugar con los compañeros; en las expresiones del argot frecuente en las prescripciones del goce, se considera que debe ser *aconductado, normalizado* a los goces de los otros.

En la alianza de la escuela con el mercado, el capitalismo de consumo se amalgama con la idea social común según la cual *todos los niños pueden desear todos los objetos del capitalismo por igual.* A los estudiantes se les escucha preguntarse mutuamente "*¿de qué marca es tu celular?*", con un deseo subyacente generalizado de tener el mejor celular de todos, o al menos desearlo; el que no lo tiene queda segregado.

Cabe señalar que la comprensión de esta segregación se puede pensar desde el psicoanálisis, cuando se refiere a *lo que hace lazo social* con la siguiente afirmación: "Lacan reúne e

inscribe la política, la ciencia…, la universidad y el psicoanálisis… se trata nada menos que de los cuatro discursos cuya articulación, la ronda, hace, según Lacan, el lazo social" (Askofaré, 2017, p. 8). Entonces, lo que Freud (2011) llamaba *civilización*, Lacan (2008) lo nombra *discurso* para señalar la forma de regulación del goce y el establecimiento del lazo social, de acuerdo con esta mirada la segregación es un desenlace de lo social porque no hace lazo social. Askofaré (2017) menciona cómo la ciencia apuntala una forma particular de segregación en la actualidad, ya que "es el discurso de la ciencia y el sujeto que le es correlativo, quienes inician una práctica de la segregación" (p. 7). En los tiempos en los que se propone un mundo igual para todos se da la exclusión en todas las formas de lo que se resiste a la homogenización.

Entonces, el capitalismo se une a la ciencia que produce los objetos de goce y, en términos de Lacan (1972), triunfa astutamente por su capacidad de leer lo más ínfimo de la estructura de los sujetos, empuja al goce con la promesa de satisfacción y de esta forma desenlaza lo social, ya que apunta al sujeto a los objetos. En la actualidad, lo que no está prohibido se vuelve obligatorio, tiranía de los *gadgets*, y se genera una nueva soberanía comandada por los objetos de la ciencia. Conviene señalar que Askofaré (2017) nombra esta tiranía científica como la "tiranía del uno", lo que Miller (2010) menciona como "el odio al goce otro". Por otra parte, en una perspectiva fenomenológica, Han (2017) afirma:

> Lo que enferma lo social, no es la retirada, ni la prohibición, sino el exceso de consumo … El signo patológico de los tiempos actuales no es la represión, es la depresión, la presión destructiva no viene del otro, viene del interior (2017, p. 9).

De ahí se desprende que las formas actuales de segregación ligadas al consumo implican lo que Han ha nombrado como la "sociedad del cansancio"; en un mundo donde todos somos proletarios pertenecemos a dicha sociedad donde la autoexigencia se convierte en autotortura, conseguir para consumir, pues "la violencia del otro no es lo único que resulta destructivo. La expulsión de lo distinto pone en marcha un proceso destructivo totalmente diferente: la autodestrucción" (Han, 2017, p. 10), lo que podría plantear que la segregación no solo implica la negación del otro, sino que apuntala también el vacío de sí mismo.

Un ejemplo para considerar las formas actuales de segregación se representa en la relación de los sujetos con los objetos en el vínculo consumidores-centros comerciales. Bauman señala que la sociedad de consumo forma a sus miembros en "tener capacidad y voluntad de consumir" (1999, p. 44) desde la seducción y la libre elección; en la dependencia de los consumidores por los objetos hay una forma de goce vía consumo. Los centros comerciales se exhiben como los nuevos *palacios de cristal*, al estilo de lo que Sloterdikj (2004) presenta como la metáfora de la civilización occidental —a propósito de la imponente estructura de Londres a finales del siglo XIX donde existían exposiciones universales—, homenaje al capitalismo. Entonces, el capitalismo de consumo logra cautivar, pero pone a todos a gozar de lo mismo, en los centros comerciales es común encontrar ambientes agradables en relación con la propuesta de mercadeo, para encontrar objetos que pretendan la imposibilidad de llenar la falta. Todos gozando de lo mismo: las mismas marcas de dispositivos móviles, las mismas marcas de ropa para apuntar al goce de lo igual.

Articulando la proliferación de lo igual a la educación, podría pensarse el problema que se plantea con la perspectiva generalizada de que todos los estudiantes deben saber lo mismo y de la misma forma. Incluso, la tiranía del uno implicaría cuestionar las perspectivas positivistas en los dispositivos *Psi,* tendientes a que todas las formas de deseo y las singularidades humanas deben ser leídas a partir de diagnósticos universalizantes. De lo dicho se desprende que los desenlaces de lo social se relacionan con la segregación.

¿De qué ética y de qué política podemos hablar?

La perspectiva de los desenlaces sociales contemporáneos plantea una significativa diferencia de los planteamientos ético-políticos de la Grecia clásica y de la modernidad. Diferente de lo socrático, en tanto la búsqueda de un bien común en relación intrínseca de la ética y la política se aleja del individualismo; alejada de lo platónico, ya que la virtud y la justicia son antagónicas a las formas de segregación; opuesta al *justo medio* aristotélico y al apuntalamiento a la felicidad como eudaimonía (εὐδαιμονία), antónimos del simplismo de Martin Seligman, y ocaso de la autonomía moral kantiana, ya que la tendencia a la sensibilidad anula toda posibilidad de un imperativo moral. En otros términos, las nuevas manifestaciones de "lazo social" han desenlazado la ética como bien común y como deber ser.

Entonces, los desenlaces sociales contemporáneos se anudan a una nueva forma paradigmática de la ética en relación con la perspectiva nietzscheana del giro estético contemporáneo hacia lo sensible, posibilitado por el auge del capitalismo

de consumo (diferente a lo que se manifestó en el capitalismo de producción de la época industrial en relación con las producciones de la ciencia), lo que permite pensar en horizontes ético-políticos que den respuesta al problema de la segregación.

Al respecto, se me ocurren dos miradas: la primera podría orientarse a las sabidurías de los pueblos tradicionales que tienen modos de vida particulares —alternativos al consumo— que permiten pensar algunas formas específicas de enlaces sociales, y la segunda podría dirigirse a la alternativa humana de la compasión. Frente a la primera perspectiva, quisiera valerme de mi experiencia como maestro, ya que mis estudiantes del Instituto Misionero de Antropología (campesinos, afrodescendientes e indígenas pertenecientes a la Colombia rural) me han enseñado, en esos momentos mágicos del aula, formas alternativas de lazo social; por ejemplo, en un curso que oriento sobre "ética y axiología de las culturas", cuando analizamos la relación de la ética y la moral desde los dispositivos socioeconómicos, aparecen vivencias diferentes a los desenlaces sociales que he planteado: en todos los semestres —sin excepción, y por más de una década— más del 80 % de los estudiantes manifiestan vivencias particulares en relación con la economía: muchos de ellos tienen la economía del canje o del trueque, otros tienen la posibilidad de autoabastecimiento (con sus siembras y sus animales), otros son solidarios con el vecino, otros pueden tomar sus alimentos porque todo es común. En esas vivencias alternativas y originarias hay algo que pensar de lo ético y lo político.

Los pueblos originarios tienen relaciones ético-políticas de vida que son opuestas a las que propone el capitalismo de consumo. En el aula he escuchado afirmaciones de mis estudiantes tales como: "en mi hogar tengo la posibilidad de producir mis

alimentos" o "si alguien necesita algo en la comunidad, simplemente se lo damos". Esto nos debe dirigir a pensar que los pueblos tradicionales que tienen otras ópticas manifiestan, de hecho, formas de vida y conocimientos propios constituidos como formas de un "bien vivir", diferentes al "vivir bien" propio de los desenlaces sociales planteados. En este panorama, valdría la pena repensar la "epistemología del sur" propuesta por De Souza (2009) y la transmodernidad planteada por Dussel (1999), como saberes alternativos para pintar formas del pensamiento propio latinoamericano que permitan dar alguna respuesta a los desenlaces sociales.

La segunda mirada puede dirigirse a lo que se ha planteado como la ética de la compasión en el sentido de lo trazado por Schopenhauer, cuando afirma que entre los tres móviles de naturaleza humana, además del egoísmo y la malicia, está la compasión:

> [como] toda buena acción totalmente pura, toda ayuda total y verdaderamente desinteresada que, como tal, tiene su motivo exclusivamente en la necesidad del otro, es verdaderamente, si la investigamos hasta su razón última, una acción misteriosa, una mística práctica, en la medida en que nace del mismo conocimiento que constituye la esencia de toda mística verdadera y no es explicable con verdad de ninguna otra forma … Por eso he llamado a la compasión «el gran misterio de la ética» (Schopenhauer, 2002, p. 296).

Una posible ética de la compasión, al estilo de Schopenhauer —con la mística y el desinterés—, posibilitaría un lugar para el otro singular, y además, aunada a la manera de ver la inclusión desde el psicoanálisis de Askofaré (2017), podría pensarse como un acompañamiento a sujetar al otro, al

nombre del otro, no desde una alineación marxista sino desde la inclusión simbólica del otro, para dar una posible respuesta al problema de la segregación.

Para pensar hoy la ética y la política, vale la pena dar estas dos miradas e incluso considerar otras más, ya que es justo darles la voz a los que casi no tienen voz. Es además pertinente desacomodarse de los limitados bagajes teóricos para considerar también diversas formas de vida como textos-contextos que merecen la pena ser leídos, admirados y compartidos, como las mencionadas formas del "bien vivir" de los pueblos tradicionales, o como las alternativas de vida contra la tiranía de lo igual, como ese acto único y singular que hace cada sujeto cuando se encuentra consigo mismo y se las vale con su síntoma y su deseo, o eso que hacen los estudiantes al renunciar a su propio goce y poner su deseo en saber, o eso de los maestros con la pasión pura del acto educativo y la inclusión educativa, o lo que hacen las familias o los grupos sociales cuando son pequeñas comunidades que son resistencia a la segregación, o lo que hace la academia al poner en palabras las realidades y jugársela por promover un pensamiento crítico-social en alternativa a la prevalencia de la educación-mercado. Todas estas alternativas pueden ser posibilidades para dibujar, o quizás improvisar, nuevos panoramas frente a los desenlaces sociales contemporáneos, y la escuela es un lugar posible al respecto, donde se pueden gestar algunos caminos en los que se reconozca al otro como enteramente otro.

Referencias bibliográficas

Askofaré, S. (abril de 2017). Inclusión, exclusión, segregación. El lazo social puesto a prueba por la subjetividad contemporánea. *Aesthethika Revista Internacional sobre Subjetividad, Política y Arte, 1*(13), 7-10.

Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres.* Barcelona: Gedisa.

Bauman, Z. (2009). *El arte de la vida, la vida como obra de arte.* Buenos Aires: Paidós.

Brukner, P. (2001). *La euforia perpetua. Sobre el deber de ser feliz.* Barcelona: Tusquets.

Cabanas, E. e Illouz, E. (2019). *Happycracia: Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas.* Barcelona: Paidós.

De Sousa, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinvención del conocimiento y la emancipación social.* México: Siglo XXI y CLACSO.

Dussel, E. (1999). *Posmodernidad y transmodernidad: diálogos con la filosofía de Gianni Vattimo*. Puebla, México: Universidad Iberoamericana.

Freud, S. (2011). *El malestar en la cultura.* En S. Freud, *Obras Completas,* vol. XXI (pp. 57-140). Buenos Aires: Amorrortu.

Han, B. (2017). *La expulsión de lo distinto.* Barcelona: Herder.

Lacan, J. (12 de mayo, 1972). *Del discurso psicoanalítico. Conferencia en la Universidad de Milán, 12 de mayo de 1972.* Traducción de la Conferencia de Lacan en Milán. (13 de marzo de 2006. O. Mater y A. Freschi, trads.) [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506

Lacan, J. (2008). *Seminario 17. El reverso del psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós.

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

Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna.* Madrid: Cátedra.

Miller, J. (2010). *Extimidad.* Buenos Aires: Paidós.

Schopenhauer, A. (2002). *Los dos problemas fundamentales de la ética.* Madrid: Siglo XXI.

Sloterdijk, P. (Julio de 2004). *El palacio de cristal.* Conferencia en el debate "Traumas urbanos. La ciudad y los desastres", Barcelona, España. Recuperado de: http://www.cccb.org/rcs_gene/palacio_cristal.pdf

Soler, C. (2014). *Lo que queda de la infancia.* Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano.

Soler, C. (2015). ¿Qué es lo que hace lazo social? Medellín: Asociación Foro del Campo Lacaniano.

Ética y Política: una pedagogía de la experiencia común

Renier Castellanos Meneses[1]

1 Doctor en Filosofía y docente de la Facultad de Filosofía de la Universidad Pontificia Bolivariana.

A la pregunta central de este seminario, ¿de qué ética y política hablamos?, le antepuse o traslapé otro sentido de la interrogación, y es ¿cuál ética y política estamos haciendo?, justificado bajo la premisa según la cual la educación es ante todo una acción, y, de hecho, no sólo una acción para la instrucción y para la ilustración, sino, sobre todo, una acción ética y una acción política. En esa perspectiva girará mi participación, en señalar algunas acciones y procedimientos y que los entendamos como didácticas de la acción en el marco de la escuela, que sin duda tendrían un efecto práctico también en el currículo.

Esta ponencia se divide en tres puntos, que bien pueden entenderse como tres ejes de acción en ética y política en la escuela. Primero, una comprensión de la experiencia común; segundo, la construcción de una vida colectiva, y tercero, la promoción de acciones creativas; por último, como es el deber, algunas ideas a guisa de conclusiones. No obstante, antes del desarrollo puntual de esos ejes quiero trazar algunos

presupuestos que pueden considerarse de carácter filosófico y que serán muy útiles como telón de fondo a toda la exposición.

El primero de ellos es que vivimos en una sociedad al límite, al borde de una estruendosa caída. Y no se trata de una sentencia apocalíptica ni puramente existencial, aunque de algún modo también pueda serlo, sino de algo que es mucho más y mucho menos que eso. El límite de la vida, del mundo como morada y como porvenir, de los recursos vitales que antes testimoniaban la gratuidad de la vida y ahora representan su costo, su deterioro y su dificultad. Es mucho menos, porque aún no hemos dado el último paso, pero mucho más, porque sin los pecunios que sacian la sed y el hambre, sin la atmósfera donde se forja el aire y el aliento, y sin las geografías donde se construyen pueblos y porvenires, no es posible la vida ni la dignidad ni la esperanza, ni tiene sentido doctrina alguna, ni la militancia religiosa ni el fortín político.

Por eso, decir "al límite" concita una advertencia y un detenimiento: la advertencia de que algo se agota dramáticamente, la vida, pero también, que es preciso comprender el sentido de ese agotamiento, y, sobre todo, preguntarse por una suerte de reinicio, o si acaso de reparación de lo que aún pueda ser "salvado". El agotamiento de los recursos naturales, del agua, los bosques y los suelos fértiles, el deterioro del aire respirable, la desaparición acelerada de especies, la mercantilización de la salud y de la vida y la comercialización de la enfermedad, la corrupción moral, el incremento de la pobreza, la pauperización del trabajo, la agresión y el menoscabo contra todo aquello que signifique vida digna, y los ultimátums a la decencia y las masacres contra los forjadores de esperanza perpetradas por los ejércitos privados del poder, son, sin duda,

los eslabones de una sociedad al límite, y aquello frente a lo que, sin más reparos, debemos detenernos. Por tanto, si nos preguntamos, ¿de qué ética y política hablamos, o debemos hablar nosotros, los educadores, en nuestras escuelas? ¿De cuál podría serlo, sino de lo que somos como sociedad, como país y como comunidad universal haciendo parte de este agotamiento de la vida?

El segundo presupuesto es poner en evidencia un tremendo engaño al que hemos sido sometidos los que de alguna manera estamos vinculados a la educación, que de paso somos todos, maestros e institutores, estudiantes, familias y comunidades educativas. El engaño es hacer creer que "la educación transforma la sociedad". A más de doscientos años de la segunda revolución industrial y en pleno apogeo de la revolución tecnológica, tengo que afirmar categóricamente que la sociedad ha cambiado radical y significativamente, pero la educación no. Las aulas escolares como las conocemos hoy y las prácticas pedagógicas que desarrollamos cotidianamente conservan los principios logocéntricos del maestro o de la instrucción, propia de los modelos ilustrados o decimonónicos de la educación. Por eso, no cabe esperar que una práctica que parece detenida en el tiempo —a no ser por ciertos efectos prácticos del uso de la técnica en algunos procedimientos más administrativos que didácticos—, pueda transformar una sociedad de vida vertiginosa que se encuentra al límite de su capacidad y que espera una respuesta vital de algún lugar o estamento de su propia constitucionalidad. Por tanto, antes que afirmar que "la educación transforma a la sociedad", es preciso darse a la tarea de "transformar la educación".

El tercer presupuesto es una pregunta por los efectos de la pedagogía y las acciones del maestro en sus estudiantes. Estoy

convencido de que cuando un maestro entra a un aula o a una escuela es porque espera que "algo ocurra", y la pregunta es: ¿Qué espera que ocurra? Tal vez lo que acontece o acontecerá no es lo que se evalúa en la valoración numérica y clasificatoria de las "notas", e incluso puede ser esquivo a cualquier intento de testimoniarlo y narrarlo. Y quizás "eso que ocurre", eso que el maestro espera que ocurra, tiene mayor sentido cuando ocurre sin él, cuando él ya no esté allí, y en esa dimensión habrá justificado su labor o gran parte de ella. Otra cosa es que no ocurra nada, con o sin él, y si así fuera, entonces todos tenemos que hacernos responsables del fracaso de la escuela.

Por tanto, maestros y maestras debemos procurar que con nuestra labor "algo ocurra", en presencia o en ausencia de nosotros, solo así estaremos en la dirección de transformar la educación —segundo presupuesto—, y de contribuir a extender la esperanza de vida de la humanidad sobre la Tierra.

Como lo indiqué más arriba, estos presupuestos han de servir como telón de fondo de las siguientes ideas, propuestas como ejes para la acción en ética y política en la escuela.

1. Una comprensión de la experiencia común: la ética como acción

Hay una primera comprensión, o una comprensión fundamental que nos antecede y sin la cual no es posible la vida, ni la cultura, ni la ciencia, ni la civilización, y es *el acontecimiento de la finitud*. Esa es la experiencia común, la experiencia compartida que se debe comprender y ser el marco de acción, de formación y de reflexión en nuestras escuelas para una ética de la vida. Esa comprensión exige considerar al menos tres aspectos vitales, aunque sin duda pueden desprenderse otros más.

El primero de ellos es la *comprensión de la condición humana*; es decir, entender que estamos atravesados por los mismos acontecimientos: vivir, morir, padecer, esperar, desear, elegir. Que el ser humano no debe ser dividido sin más y de forma maniquea en vicios y en virtudes, ni en buenos y en malos, sino, de otro modo, reconocer los afectos y las pasiones que nos constituyen y que a veces nos habitan como motivaciones y otras, como riesgos y temores. Esa finitud no debe ser conducida necesariamente a la sentencia heideggeriana, según la cual somos seres para la muerte (Heidegger, s. f., p. 231), sino a la comprensión plena de la extensión y los límites de la vida, y la dignidad que ello debe representar para todos.

> La finitud es, sobre todo, una experiencia que expresa el tiempo vivido entre el nacimiento y la muerte. Dicho de otro modo: antes no existíamos y algún día dejaremos de existir. Somos historicidad, contingencia e innovación, pasado y futuro en el presente (Mélich, 2002, p. 78).

En este mismo aspecto debemos *comprender nuestra condición vital;* entender que somos composiciones orgánicas que interactúan de forma convergente y divergente con otras, es decir que tanto la aceptación como el conflicto son constitutivos de nuestra vitalidad, así como la salud y la enfermedad, el optimismo y el desasosiego. Composición que también se compone y se descompone con otras en una red de relaciones socio-biológicas.

En esa perspectiva, la sociedad se concibe como un sistema ecológico[2] en el cual sus elementos —individuos e

2 La ecología como acción comprende tres principios psico/socio/biológicos: el riesgo/precaución; los fines/medios, y la acción/contexto. (Morin, 1999, p. 48).

instituciones— interactúan orgánica, funcional y sosteniblemente con el entorno físico, tanto natural como cultural. La finitud se expresa como funcionalidad y permite la sostenibilidad homeostática del sistema. "Todos los humanos —señala Morin—, desde el siglo XX, viven los mismos problemas fundamentales de vida y muerte y están unidos en la misma comunidad de destino Planetario" (Morin, 1999, p. 48).

En tercer lugar, *una comprensión de la condición biosférica*: Ser humanos es sólo una perspectiva, no el centro. La vida también se define desde otras márgenes: desde las especies, desde la geografía, desde cualquier composición funcional y sostenible. La biosfera constituye el límite de nuestras acciones vitales y también de nuestra condición de estar vivos y de compartir con otras formas vitales el mismo espacio, el mismo aire y el mismo suelo. Edgar Morin, en el marco de una ética planetaria, integra la "condición humana" con la "condición terrenal" y con la "condición cósmica". Creo que lo cósmico es más una heterotopía imponderable, por tanto, acudo más a la condición biosférica.

Ahora bien, es necesario precisar, advertir y concluir algo de lo anterior. *Precisar* que la comprensión de la experiencia común, la finitud, no significa una renuncia a las aspiraciones espirituales y trascendentes que también son propias del ser humano, sino que no podemos renunciar tampoco a la responsabilidad de integrarnos ecológica, biológica y sosteniblemente con el mundo material de la vida esperando que un trascender póstumo dicte sentencia. La acción de una ética de la vida y por la vida no resiste espera.

También *advertir* que hemos sostenido durante mucho tiempo la formación de las generaciones con doctrinas amenazantes e insustanciales desviando la mirada y la atención

de las personas hacia no lugares de la existencia. Esa infamia metafísica nos ha condenado a una vida en la oscuridad.

Y, finalmente, *concluir* que reconocer y comprender el acontecimiento de la finitud como experiencia común significa recuperar el valor y el sentido de la vida, pero también del morir como una suma dignidad de la existencia. Hay que educar en esa ética de la vida, porque en la experiencia compartida de la finitud encontramos nuestro lugar, nuestro devenir, que nos permite trazar los límites y los alcances de nuestros anhelos y poner en cuestión la dominación, el egoísmo y la arrogancia.

La educación tiene la responsabilidad de poner al ser humano no solo al frente sino dentro de la vida, permitirle que reconozca allí sus alcances, pero también sus límites, y otorgarle los significados para dotar de sentido su propia existencia, como lo apunta Mélich:

> La educación ha de ser una praxis (siempre provisional) de dominio de la contingencia. Toda praxis pedagógica tiene, desde esta perspectiva, la función de dotar al recién llegado de un aparato simbólico con el que pueda hacer frente a lo indisponible de la existencia humana, a todas aquellas cuestiones imposibles de eludir que nunca pueden responderse técnicamente: el dolor, la muerte, el mal, el sentido de la vida…, es decir, la contingencia (2002, p. 88).

2. La construcción de una vida colectiva: la política como acción

La comprensión de la experiencia compartida de la finitud conduce a una conciencia de grupo y de comunidad. Y esa vida colectiva y comunitaria es el principal activo político de

la ciudadanía. Una de las grandes dificultades de la sociedad moderna es la construcción de una vida colectiva, a menos que sean las formas legitimadas por la tradición como la familia, el partido o las comunidades de culto, los grupos y las comunidades que se forman con intereses de construir una vida digna y un porvenir común son sometidos a la sospecha política e ideológica. No obstante, la escuela debe estar comprometida con esa vida de intereses y de necesidades comunes. Como indica Bourdieu (2002, p. 34),

> los intelectuales y todos los que realmente se preocupan por el bienestar de la humanidad deben restaurar un pensamiento utopista … Deben trabajar *colectivamente* en análisis capaces de fundar proyectos y acciones realistas, estrechamente ajustadas a los procesos objetivos del orden que buscan transformar.

Ese *trabajo* colectivo a partir del cual se construye y se transforma políticamente una sociedad, se puede considerar en las siguientes acciones de escuela, entre muchas otras.

La producción y confrontación pública de ideas, donde se pongan de manifiesto los intereses, y donde cada idea sea pulimentada, rebatida o apoyada por la deliberación del grupo en una pugna democrática.[3] Los grupos escolares de infantes y de jóvenes deben tener la oportunidad de "batirse" en las ideas alrededor de los temas que comprometen la sociedad,

3 Esta pugna tiene su mejor origen en la Ekclessia (ἐκκλησία) o Asamblea ateniense fundada por Solón en el 594 a. C., en la que los ciudadanos debatían sobre la vida pública y el destino de la *Polis*. Ese debate, en términos de la experiencia formativa, tiene su analogía en los juegos de combate, tal y como lo ha referenciado Michel Serres (2011, p. 52): "El equipo se construye dominando el fuego de la competencia y respetando las decisiones del árbitro; los deportes colectivos nos enseñan a luchar, juntos y jurídicamente, con nuestros adversarios, contra la agresividad, la nuestra y la de ellos; *¿cuántos* jóvenes se encontrarían en prisión sin el rugby, sin el box, la lucha, la gimnasia, judo?".

la naturaleza y la vida. Pero esa didáctica de la exposición pública no puede constituirse en una simulación, sino en una participación crítica y clara en las decisiones sobre la vida de la comunidad a la que pertenecen: la escuela.

> Si pudiera haber un progreso básico en el siglo XX1 sería que ni los hombres ni las mujeres siguieran siendo juguetes inconscientes de sus ideas y de sus propias mentiras. Es un deber importante de la educación armar a cada uno en el combate vital para la lucidez (Morin, 1999, p. 13).

De la confrontación pública a los *pactos y la toma de decisiones,* como acción política fundamental y necesaria para construir una vida colectiva. De hecho, sobre este tipo de praxis descansa la idea moderna del Estado: el pacto, el acuerdo, el contrato. El paso de la primera acción a la segunda le da sentido práctico a la participación de los individuos, los reconoce como actores políticos. Los contenidos del pacto, como ya se indicó, deben girar en torno a la vida de la comunidad a la que pertenecen, la escuela, pero en consideración de los acuerdos fundamentales que requiere una sociedad al límite en materia ambiental, ética y emocional y proyectados hacia ellos.

Los pactos no pueden significar simplemente una renuncia al fuero de la individualidad, sino una aceptación de las soluciones y de las respuestas prácticas que deben darse para crear las condiciones que "nos permitan vivir juntos". Tal es el propósito de toda acción política.

> A este respecto se ha sugerido la metáfora del puente para simbolizar la potencial articulación entre la preocupación por uno mismo y la preocupación por los

> otros. Construir puentes —en lugar de muros o alambradas— es una apremiante labor tanto de los individuos como de las agencias políticas institucionales. Los materiales requeridos para la reparación o fabricación de dichos puentes son el respeto, las variadas formas de reconocimiento (afectivo, social, jurídico), la solidaridad y la compasión activa. La estrategia o el mecanismo para construirlos es la política como acción conjunta (Arendt) o la política como la capacidad de decidir qué cosas deben hacerse (Bauman) (Ruiz, 2018, p. 13).

La tercera acción para la construcción de una vida colectiva es la forma del *trabajo colaborativo*, lo que implica ya una economización de la acción, una economía política. La cultura popular[4] nos ofrece modelos de trabajo conjunto sobre los cuales se han construido las comunidades políticas, solidarias y colaborativas. Tal es el caso del *Convite,* que en las comunidades obreras y marginadas urbanas se entiende como la participación de la comunidad en una actividad solidaria, por ejemplo de construcción de una casa a uno de sus miembros, compartiendo el trabajo y el alimento. De igual modo, las comunidades indígenas han construido su vida comunitaria sobre la base de la *Minga*: acción colectiva para la producción, la cultura, la acción política, la memoria, la lucha ancestral y ambiental, etc. Finalmente, la tradición del *Cuagro* en las comunidades afro y aún con vigencia en San Basilio de Palenque. Esta forma comunitaria

> son grupos que se definen como asociaciones basadas en la edad, a las que ingresan hombres y mujeres que

4 La mal llamada "popular" porque toda cultura lo es, aun las formas elitizadas del arte y de la pompa son expresiones de los significados construidos por los grupos humanos.

> permanecen allí por el resto de su vida … se originaron como una creación adaptativa a la situación de constante lucha que debieron enfrentar los poblados y la cual requería asiduo entrenamiento, disponibilidad y ordenamiento de acciones[5].

Estos tres modelos de trabajo asociativo y comunitario impulsan la necesidad de traducir la política en acción de grupo, colectiva. Nuestras escuelas e instituciones de educación deberían cimentarse sobre esa forma práctica a partir de la cual se construya el conocimiento social, el conocimiento científico, se proceda con acciones solidarias y colaborativas como estrategia de ciudadanía y de construcción de país, y que también se puedan enfrentar los grandes retos materiales y vitales de nuestro tiempo. Más allá, incluso, de una apuesta epistemológica del currículo, la escuela debe procurar la experiencia colectiva como aprendizaje.

> Las teorías admitidas sobre los procesos de aprendizaje distinguen los modelos objetivistas, constructivistas, colaborativistas, cognitivos y socioculturalistas, según crean en un saber objetivo, independiente de toda enseñanza, que hagan participar al aprendiz en la construcción, no dada, de ese saber, que inviten a un colectivo a trabajar en común, que tengan en cuenta las disposiciones de los aprendices o su pertenencia cultural (Serres, 2011, p. 80).

5 "El *cuagro*, que es un grupo de edad con dos mitades, una masculina y otra femenina, tiene una dinámica que aún es vital en la existencia de los compuestos o conjuntos. Gentes de cada casa que hacen parte de un compuesto, a la vez son miembros de un *cuagro*, según su edad" (Cross y De Friedemann, 1979).

Para concluir este acápite, cabría reiterar que el trabajo colaborativo, los acuerdos entre diferentes, y la expresión pública de las ideas deben constituir la base de todo modelo pedagógico, a partir de la cual disminuyan los riesgos del autoritarismo, la exclusión, el matoneo y el fanatismo de cualquier integrante de la comunidad educativa. Se cimentarían las bases de la construcción de una real ciudadanía que, por un lado, se conciba en términos de la inclusión de la diversidad de cada uno de sus miembros y, por otro, se realice efectivamente como el derecho individual y colectivo de quienes han decidido vivir juntos.

3. La promoción de acciones creativas: La acción ética y política como creación

La creación no solo es un fenómeno propio del arte, sino del pensamiento y de la acción misma: crear nuevas ideas, nuevos hábitos, nueva vida. Del mismo modo, crear no depende de la instrucción o de la enseñanza, sino de la voluntad y de la necesidad de hacerlo, pues crear es una necesidad, no un lineamiento curricular. La educación, ya como escolaridad o como sistema, debe ser ante todo un fenómeno creativo más que instructivo: crear desde la experiencia pedagógica para la experiencia social; pero para ello la educación debe transformarse estéticamente, es decir, mutar sus propias formas, matizar su radical racionalidad con sensibilidades espaciales, narrativas, sonoras y representativas. De hecho, toda sociedad es una creación, una representación y, más allá de la racionalidad positiva de las leyes que la limitan y la encauzan, la vida misma; los hábitos de todos los individuos no pueden entenderse sino desde la apertura a la sensibilidad por una forma específica de la vida. Tal vez no pueda negarse que la

escuela, a su modo, ha sido creadora de experiencias, pero ahora le asiste la necesidad de tramitar la creación como una experiencia consciente, colectiva, dinamizadora de todas sus prácticas didácticas y pedagógicas. Esta consciencia sobre su papel creador permitirá elegir la dirección que persigue, producir vida en lugar de limitarla. Ese poder creador en los dos sentidos, lo advierte así J. C. Mélich, en el caso de la palabra:

> La palabra que posee el ser humano tiene la libertad de creación de un mundo, de un mundo nuevo o de una novedad dentro del mundo, pero al mismo tiempo, también tiene la posibilidad de destruir ese mundo, de pervertirlo, de volverlo inhumano. Por eso la palabra humana es inquietante, porque es ambigua, porque es capaz de curar o de destruir, de matar (2002, p. 44).

Pero la dirección de este trabajo ya está trazada: la ética y la política como acción desde la escuela para comprender la finitud como experiencia común, construir una vida colectiva y crear la sociedad. La promoción de acciones creativas, *la acción ética y política como creación* que deriva en tres acciones escolares concretas: la promoción de la creación colectiva, la participación política como forma de creación, y la creación de proyectos transformadores.

En primer lugar, la pedagogía y la escuela deben gravitar alrededor de los colectivos y equipos de trabajo colaborativo y creativo de los estudiantes: centros de interés artístico, científico, humanístico, social, etc. Pero, además, el trabajo creativo debe ser divulgado, apropiado e intercambiado con comunidades más amplias. Para lograrlo, la escuela debe convertirse en un taller de acción creativa constante no solo desde la perspectiva del arte, sino desde una visión más amplia: crear

ciencia, crear sociedad, crear nuevas imágenes del mundo. Lo que deriva propiamente del arte es el modelo creativo, tal como lo sugiere M. Onfray (2000, p. 67):

> El taller del artista es un mundo en sí mismo, una fábrica de sueños e imágenes, una manufactura para las formas. El del escultor es casi metafórico: la tierra, en bruto, el caos, y luego la voluntad del artista que se convierte en demiurgo y da forma a los volúmenes que luego se le escapan. O el del maestro vidriero, que funde los materiales para producir hilos de pasta de colores inesperados, aunque deseados. Y el resultado integrará la belleza, el equilibrio, la armonía, el encanto.

En segundo lugar, la escuela debe considerar la construcción y deliberación de las ideas como acciones creativas que, en tanto acciones, promuevan la participación activa en la sociedad. En otras palabras, y retomando elementos del segundo eje, de la exposición y confrontación pública de las ideas deben seguirse las acciones de participación de los jóvenes en la vida política. No solo el voto del ciudadano anónimo y abstracto, sino participación activa: pedagogía ciudadana y política y grupos de deliberación sobre las problemáticas que afectan la condición humana y vital de la sociedad y del territorio, para que la participación política como creación y divulgación de ideas se constituya en praxis transformadora, a lo cual ya se hizo alusión desde Pierre Bordieu y ahora se reitera a la manera de Morin:

> La historia avanza, no de manera frontal como un río, sino por desviaciones que proceden de innovaciones o creaciones internas, o de acontecimientos o accidentes externos. La transformación interna comienza a partir

> de creaciones, primero locales y casi microscópicas que se efectúan en un medio restringido primero a algunos individuos, y que aparecen como desviaciones con relación a la normalidad (1999, p. 44).

La promoción de acciones creativas y transformadoras, en el marco de las acciones éticas y políticas, contiene de principio una subversión estética, pues implica la invención de la diferencia. Como lo indica Onfray (2000, p. 69), todo creador es un pensador y artista y toda acción creativa es invención, cuando dice que en ella, en la creación, "encontramos *al filósofo-artista* al que ardientemente aspiraba Nietzsche, aquel cuyo signo distintivo es la capacidad para inventar nuevas formas de existencia". En esa misma perspectiva, la creación contiene un riesgo y una aventura que las escuelas y las sociedades deben estar dispuestas a correr, pues, como lo refuerza Morin, "el surgimiento de lo nuevo no se puede predecir, si no no sería nuevo. El surgimiento de una creación no se puede conocer por anticipado, si no no habría creación" (1999, p. 44).

Pero el riesgo, sin dejar de serlo, queda conjurado cuando la creación, la comprensión y la acción política se construyen colectivamente en la escuela. Cuando cada uno de sus actores, maestras, maestros y las joviales infancias y muchachadas de sus aulas y sus patios de recreo, participan denodadamente de esa experiencia común de aprendizaje y menos desde la instrucción y la enseñanza. La experiencia común de la finitud, la construcción de comunidad y la creación de una vida, en tanto ejes de la pedagogía, deben ser, pues, una experiencia colectiva de la escuela, para decir con Mélich que la experiencia genera aprendizaje, "entenderé, en general, por experiencia —insiste— el aprendizaje que se ha adquirido con la práctica. Habrá, por tanto, un nexo inseparable entre experiencia y aprendizaje"

(2002, p. 75), es decir, se crea, se aprende y se construye es desde el hacer. Un hacer o crear colectivo, participativo y público que proponga y ejecute acciones transformadoras desde la escuela y desde los colectivos de creación y participación, es lo menos que podemos pedir a la educación cuando de la formación ética y política se trata.

4. Comentario final: su efecto en el currículo

Los tres ejes que se expusieron para la formación ética y política en educación implican algunos efectos en la concepción y ejecución del currículo.

El primero de ellos es que el aprendizaje se forma en y a partir de la experiencia. En esta perspectiva, no podemos derivar el aprendizaje de la enseñanza como si fuera su continuidad lógica o cognitiva; precisamente, si la enseñanza no se presenta como experiencia, tal vez sea posible su repetición irreflexiva, pero no su vinculación a un aprendizaje que abra el horizonte de comprensión y de autocomprensión de los individuos. Para que la experiencia produzca un aprendizaje no puede ser *Tecné,* como la instrucción, sino que es ante todo praxis y poiesis; *praxis* en tanto tiene un valor por sí misma, como vida, como mundo, como saber, y *poiesis* en tanto puede ser reproducida, compartida, recreada y modificada como aprendizaje. La forma de estas operaciones entre la experiencia y el aprendizaje, es decir, reproducir, compartir, recrear, modificar y ampliar, es su posibilidad de ser narrada, aprehendida como vida y como necesidad.

> La experiencia no nos hace expertos, en el sentido de que no nos ayuda a resolver definitivamente los problemas, porque los problemas fundamentales de

> la vida no se pueden resolver. La experiencia no es un manual a consultar cuando se tiene un problema por solucionar. Pero, a pesar de esto, la experiencia es una fuente de aprendizaje, de formación. La experiencia es una verdadera fuente de aprendizaje de la vida humana, una fuente de aprendizaje que no nos permite en absoluto solucionar problemas sino encararlos. La experiencia nos da un saber singular que nadie puede hacer por nosotros (Mélich, 2002, p. 75).

El segundo efecto en el currículo es que este debe superar la atomización del conocimiento en las disciplinas y el abstraccionismo formal de las teorías, para alcanzar su integración al servicio de los problemas fundamentales del hombre y de la sociedad: la vida, la humanidad, la sostenibilidad, la vida común. Si bien la ilustración y el conocimiento de las ciencias son una de las grandes conquistas de la civilización y por tanto no deben abandonarse, también es cierto que el espíritu ilustrado implica una emancipación de los dogmas y de la metafísica, y en ese sentido, es una apuesta para comprender la vida en todas sus dimensiones y para ello se sirve de las ciencias, tal y como nos lo ofrece Morin:

> La integración del conociente en su conocimiento debe aparecer ante le educación como un principio y una necesidad permanente. Debemos comprender que hay condiciones bio-antropológicas …, condiciones socio-culturales … y condiciones neológicas … que permiten «verdaderos» interrogantes … sobre el mundo, sobre el hombre y sobre el conocimiento mismo (1999, p. 12).

En tercer lugar, la escuela debe depositar mayor confianza en los niños y jóvenes y en los colectivos creativos, propositivos

y deliberativos que pueden conformar. Ellos —niños y jóvenes— no están vacíos, sino que están llenos de experiencias, de dudas y de necesidades, que son los insumos naturales de la experiencia, así como de la ciencia y de la filosofía. De hecho, la escuela debería estimular más el "no saber", "el ignorar", "el faltante", para que haya una apertura a la pregunta, a la búsqueda y a la necesidad; además, para conjurar los discursos dominantes y triunfalistas del capitalismo. Apelemos en este caso a M. Onfray, quien afirma:

> Es más grande que el hombre del común en sus falsos logros, sus presuntos éxitos, que nunca son más que adhesiones pasivas a las consignas de su tribu. Un filósofo-artista que fracasa es más grande que un integrante del rebaño que triunfa (2000, p. 69).

El currículo, la pedagogía, y las formas didácticas deben ser siempre experimentación y búsqueda. Para ello es necesario superar los modelos estáticos y fijos, puesto que para obtener resultados superiores o mejores a los ya obtenidos es necesario modificar las formas de producirlos. No se puede llegar al acierto por las mismas vías que hemos llegado repetidamente al error. Aquí amerita aludir a la lógica de K. Popper: debemos someter al escrutinio el modelo, la teoría, no la experiencia; y de algún modo preguntarse si existe un modelo preconcebido —social, político, científico o moral— que debamos seguir fiel y ciegamente, o si, de otro modo, considerar que nuestra tarea es construirlo. Valdría la pena dirigir la reflexión a los interrogantes de Serres en *Variaciones sobre el cuerpo* (2011, p.75):

> Porque el niño, desde el nacimiento, no dispone ni del olfato ni del tacto completos, puesto que la mielinización sólo avanza a lo largo de las semanas. Los cinco

> sentidos progresan con lentitud. Mientras tanto, el niño adquiere la motricidad de los gestos; por sus posturas, ¿imita antes de que sus sentidos estén formados? ¿Ve el modelo antes de imitarlo? ¿O lo imita para verlo mejor?

Las operaciones de experiencia-aprendizaje que nos sugieren ver, *gestualizar*, imitar, etc., convierten la escuela y el currículo en un campo de experiencias de creación constante; en un ir y venir entre las cosas y las ideas para comprenderlas, narrarlas, modificarlas, recrearlas (recordar el taller del artista del que ya se habló aquí y las operaciones entre la experiencia y el aprendizaje de nuestra primera conclusión). Esta dimensión de la experiencia tiene lugar como lúdica, como juego, siguiendo en ese aspecto la perspectiva de Gadamer (1977, pp. 66-68):

> El juego no es nunca un mero objeto, sino que existe para aquel que participa en él, siquiera a modo de espectador … ¿Cuándo hablamos de juego, y qué implica ello? sin duda, un movimiento de vaivén que se repite continuamente. … lo particular del juego humano estriba en que el juego [incluye] el carácter distintivo más propio del ser humano consistente en poder darse fines y aspirar a ellos conscientemente ….

Finalmente, la escuela es el lugar de la experiencia, de la acción, el lugar de las preguntas por los fenómenos fundamentales. En esa medida, hay mucho menos que enseñar y mucho más que aprender. La ética y la política no pueden quedarse entonces en el plano de lo doctrinal o de la suposición, sino que deben ser constitutivas de la acción, deben ser producidas y creadas alrededor de lo que tenemos que enfrentar como personas y como sociedad: los tiempos de una vida al límite,

en riesgo; de una vida que parece haberse olvidado en el currículo. Bastante ética y política hay cuando nos preguntemos, y ojalá alberguemos la respuesta, para qué servimos los maestros en tiempos de guerra. Frente a lo aciago de los tiempos, toda pregunta y toda respuesta deben ser una acción.

Referencias bibliográficas

Bourdieu, Pierre (2002). *Pensamiento y acción.* Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Cross, Richard y De Friedemann, Nina S. (1979). *Ma Ngombe: guerreros y ganaderos en Palenque.* Bogotá: Carlos Valencia editores.

Gadamer, H. G. (1977). Fragmentos de V.M. II. *La Autopresentación* (pp. 390-391). Y de A. B. *La actualidad de lo bello* (pp. 66-68).

Heidegger, Martín (s. f.). *Ser y Tiempo. "El "fin" del estar-en-el-mundo es la muerte".* Heidegger en castellano. Traducción, prólogo y notas de Jorge Eduardo Rivera. Edición digital de: http://www.philosophia.cl

Mélich, Jean Carles (2002). *Filosofía de la finitud.* Barcelona: Herder.

Morin, Edgar (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Santillana-UNESCO.

Onfray, M. (2000). *La construcción de uno mismo. La moral estética del artista o la vida transfigurada.* Buenos Aires: Perfil libros.

Ruiz, Miguel Á. (2018). *La condición humana asediada: la hermenéutica sociológica de Zygmunt Bauman en perspectiva política y moral.* Medellín: Editorial UPB.

Serres, Michel (2011). *Variaciones sobre el cuerpo.* México: Fondo de Cultura Económica.

La solidaridad no es una opción entre otras: es obligatoria para la supervivencia; hay solidaridades más amplias que pelean contra la vivencia de una existencia egoísta limitada al desarrollo y el "triunfo" de la condición que sitúan a cada uno y cada una, en especie, género, orientación sexual, clase social, color de piel, origen étnico, nacionalidad y, en suma, en cualquier categoría o agrupamiento que haga de su propia provincia un dominio y aniquilamiento del universo, o, con más precisión, del multiverso, de ese multiverso —los diversos versos— que a través de la cultura liga y obliga lo natural y lo social.

9 789585 960251

Corporación para la Educación Integral y el Bienestar Ambiental LA CEIBA
Fundación Educativa Soleira
Corporación Educativa Colombo Francés
CORPORACIÓN ECOLÓGICA Y CULTURAL Penca de Sábila
confiar FUNDACIÓN