

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR  
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**DISERTACION PREVIA A LA OBTENCION DEL TÍTULO DE  
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**“PEDAGOGÍA CRÍTICA: EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA Y  
DERECHOS HUMANOS. APORTES AL PARADIGMA DEL BUEN  
VIVIR”**

**NOMBRES**

**GERMÁN M. GUERRA CH.  
CHRISTIAN E. PALACIOS T.**

**DIRECTOR: DR. JORGE D. VÁSQUEZ A.**

**QUITO, 2014**

## DEDICATORIA

*Dedicamos estas líneas a los nadies,  
a quienes nos han inspirado desde el inicio de esta lucha y de las que están por  
venir.*

*A los nadies: a los hijos de nadie, a los dueños de nada.*

*A los nadies: los ningunos, los niguneados, quienes corriendo la liebre están,  
muriendo la vida, jodidos, rejodidos. Que no son, aunque sean.*

*Que no hablan idiomas, sino dialectos. Que no profesan religiones, sino  
supersticiones.*

*Que no hacen arte, sino artesanías. Que no practican cultura, sino folklore.*

*Que no son seres humanos, sino recursos humanos. Que no tienen cara, sino brazos.*

*Que no tienen nombre, sino número. Que aman a alguien de su mismo sexo.*

*Que no figuran en la historia universal, sino en la crónica roja de la prensa local.*

*A los nadies, que cuestan menos que la bala que los mata.*

(Adaptación de Eduardo Galeano, Los Nadies)

*A Lilith, quien desde su nombre rebelde me recuerda la insurrección  
femenina que corre por mis venas.*

*A María José, mi amada niña y mujer, quien siempre está a mi lado, para  
acompañarme, inspirarme y para que juntos podamos construir nuevos caminos.*

(Christian Palacios)

*A mi abuelita Teresa Burbano, Campeona Mundial de Atletismo, por  
enseñarme que no hay meta que no se pueda alcanzar.*

*A mi Hermano Christian, quien me enseñó que hay un cielo sobre mi cabeza.*

(Mauricio Guerra)

## **AGRADECIMIENTOS**

*A Luis Enrique y Pricila, por estar junto a mí desde mis primeros pasos.*

*A José Mateo y Estefanía, por su eterna acogida.*

*A mi abuelita Martha, por enseñarme a pescar sobre todo en alta mar.*

(Christian Palacios)

*A Germán y María Eugenia, por haberme dado la vida y el ser.*

*A mi hermana Mayerlin, por brindarme su alegría.*

(Mauricio Guerra)

*A Luis y Emilio, nuestros Hermanos.*

*A Jorge Vásquez, nuestro maestro, amigo y hermano.*

## TABLA DE CONTENIDOS

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE DE CUADROS.....	3
RESUMEN.....	4
PALABRAS CLAVE.....	5
INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO I.....	15
EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS DESDE EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA.....	15
1.1. Presupuestos genealógicos y epistemológicos de la Pedagogía Crítica.....	15
1.1.1. Crítica a la racionalidad positivista.....	17
1.1.3. Concepción crítica de la teoría.....	19
1.1.4. Crítica a la cultura.....	20
1.1.4. La psicología profunda.....	21
1.2. Educación en Ciudadanía desde el marco de la Pedagogía Crítica.....	23
1.2.1. Crítica al positivismo desde la Educación en ciudadanía radical.....	27
1.2.2. La educación crítica en ciudadanía como un conocimiento radical.....	30
1.2.3. Miradas críticas de la teoría de educación en ciudadanía.....	32
1.2.4. Reconstrucción crítica de la cultura en relación a la educación en ciudadanía.....	36
1.2.5. Análisis de la psicología profunda, desde la educación crítica en ciudadanía.....	37
1.2.6. Hacia una educación crítica en Ciudadanía.....	38
1.3. Educación en Derechos Humanos desde el marco de la Pedagogía Crítica.....	40
1.3.1. Visión general de educación en derechos humanos.....	41
1.3.2. Educación en derechos humanos desde el marco de la pedagogía crítica.....	42
1.3.3. Limitación del debate entre pedagogía crítica y Educación de Derechos Humanos.....	43
1.3.4. Crítica al discurso de derechos humanos de la cultura dominante occidental y la racionalidad positivista.....	45

1.3.5. Conocimiento radical .....	49
1.3.6. Crítica a la teoría de cultura: Currículum oculto y educación en derechos humanos .....	54
1.3.7. Psicología profunda en la educación en derechos humanos.....	56
<b>CAPÍTULO II</b> .....	61
<b>EL BUEN VIVIR</b> .....	61
2.1. El método genealógico .....	64
2.2. La emergencia de los saberes sometidos.....	70
2.2.1. La emergencia del Buen Vivir.....	71
2.3. Saberes sometidos: inspiración del Buen Vivir.....	74
2.3.1. Lógica andina .....	74
2.3.2. Gnoseología y ética, <i>kichwas</i> y <i>aimaras</i> .....	78
2.3.3. Filosofía Andina como crítica al discurso eurocéntrico de la modernidad .....	80
2.4. Saberes críticos liberados .....	84
2.4.1. Filosofía andina, aporte de los saberes liberados del Buen Vivir.....	85
2.4.2. Algunas definiciones de Buen Vivir .....	86
2.4.3. El Buen vivir surge desde el mundo andino.....	88
2.4.4. El Buen Vivir, una alternativa al capitalismo.....	89
Conclusión.....	92
<b>CAPÍTULO III</b> .....	94
<b>LA RECIPROCIDAD ENTRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL BUEN VIVIR</b> .....	94
3.1. El derecho a la educación en clave de Buen Vivir .....	98
3.2. Educación para la ecología, una pedagogía de la relacionalidad .....	100
3.3. Educación para la interculturalidad.....	102
3.4. Educación para la equidad de género .....	105
3.5. La afectividad.....	109
3.6. Conocimiento de la historia.....	112
3.7. Flexibilidad curricular .....	114
Conclusión.....	116
<b>CONCLUSIONES</b> .....	118
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	124

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Título del cuadro</b>	<b>Págs.</b>
Cuadro N° 1	
Esquema gráfico del capítulo I.....	60
Cuadro N° 2	
Esquema gráfico del capítulo II.....	93
Cuadro N°3	
Participación política de mujeres indígenas en el poder legislativo en seis países latinoamericanos.....	106
Cuadro N° 4	
Esquema gráfico del capítulo III.....	117

## **RESUMEN**

Hemos sido testigos de procesos globales cada vez más radicales de universalización y de estandarización de la lógica dominante, para la cual, lo científico y objetivo es lo único válido y verdadero. Ahora bien, luego de que en la Modernidad se han expandido casi por completo estos procesos, y por lo tanto, se han llevado a la práctica sus postulados positivistas, incluso por encima de los saberes y de los miembros de las culturas ancestrales, experimentamos como humanidad realidades cada vez más caóticas, injustas e inequitativas, lo cual nos lleva a cuestionarnos radicalmente la validez de este proyecto aparentemente absoluto y eficaz. Las pedagogías críticas y sus debates en torno a la ciudadanía y a los Derechos Humanos, así como las contribuciones del paradigma ancestral del Buen Vivir convergen en una dialéctica crítica capaz de cuestionar los discursos hegemónicos, de valorar la alteridad y de reconocer en nuestros depósitos trascendentes de humanidad, dimensiones y capacidades éticas que nos permiten resistir desde miradas de esperanza.

## **PALABRAS CLAVE**

Pedagogías críticas, crítica, discurso, saberes sometidos, saberes eruditos, Buen Vivir, relacionalidad, complementariedad, correspondencia.

## INTRODUCCIÓN

*“Es tarea de mujeres y de hombres críticos ayudar a elaborar el sueño de cambiar el mundo como asimismo su concreción, ya sea de forma sistemática o asistemática, en la escuela... o en casa, como padre o como madre,... en nuestras relaciones con las personas que trabajan con nosotros.”*

(Freire, 2008: 53)

La ciudadanía y los derechos humanos son dos conceptos con un largo recorrido histórico durante el cual han estado asociados a grandes reivindicaciones y luchas sociales como banderas visibles de avanzada. Además son palabras que por su gran importancia están sujetas a batallas para determinar cuál es su significado (Gudynas, 2013). En los últimos tiempos hemos sido testigos del resurgimiento de un término que a nivel planetario ha causado conmoción. El Sumaq Qamaña o Sumak Kawsay, que ha emergido desde las entrañas de la naturaleza y de las culturas originarias de Abya Yala, que ha impactado en la academia, en las organizaciones sociales de base, en las expresiones culturales y hasta en las cartas políticas de dos Estados de América Latina, generando cada vez un debate mundial más amplio.

El Sumak Kawsay es un término que responde a una semántica que propone cambios radicales. En la actualidad forma parte de la plataforma

política e institucional de Bolivia y Ecuador, pero también de diferentes proyectos más allá de los límites de estos dos países. Lo que en el fondo queremos decir, es que comparte escenario y batallas con la ciudadanía y los Derechos Humanos en los debates de poder que intentan posesionar como legítimas sus pretensiones de validez conceptual y política frente a la actual crisis de la modernidad. Por otro lado, también es menester destacar que el hecho de que la ciudadanía y los Derechos Humanos compartan en este documento el escenario con el Buen vivir, ocasiona que estos dos primeros conceptos experimenten mutaciones, debido a que los vínculos de reciprocidad, de complementariedades éticas y epistemológicas, propios del Buen Vivir, atraviesan transversalmente a la ciudadanía y a los Derechos Humanos, ampliando su rango gnoseológico y relacional.

Parafraseando a Freire decimos que la educación es intrínsecamente política. La raíz más profunda de la politicidad de la educación está en la educabilidad del Ser Humano, que es la expresión de su naturaleza inacabada, y de la cual es muy pocas veces consciente (Freire, 2005). Otro argumento alude a la condición intrínsecamente política de los seres humanos. La tesis aristotélica nos dice que el hombre es un animal político, lo cual quiere decir que la participación de los hombres y de las mujeres en el espacio político es consustancial a su condición de sujetos históricos, condicionados pero a la vez capaces de actuar y de transformar su entorno. (Ovelar, 2005). Por otro lado, Freire argumenta que ésta es eminentemente política porque, *“no es la educación la que conforma la sociedad, sino la sociedad la que, conformándose de cierta manera, constituye la educación de acuerdo con los valores que la orientan”* (Freire: 31). Por esta razón la transformación radical y profunda de la educación como sistema, solo se da cuando la sociedad sufre también una transformación política radical. Finalmente un argumento de peso para sostener este vínculo, pero que lo desarrollaremos más adelante, reside en la relación intrínseca que existe entre educación y ciudadanía.

Con la postura anterior no estamos negando la posibilidad de transformación social desde la educación. Recordemos que la concepción que tiene Freire del poder es dialéctica, y su modo operativo es siempre algo más que represor. (Giroux y Freire, 1990) Desde su percepción, el poder es simultáneamente una fuerza negativa y positiva. Lo cual significa por un lado, que la dominación nunca resulta tan compleja como para experimentar al poder solo como una fuerza negativa. Por otro lado significa que el poder se encuentra en la base de todos los comportamientos, ya sea que las personas peleen, resistan, luchen por un mundo mejor, o se dejen llevar por las corrientes organizadas por los que detentan el poder. Entonces, aunque la educación se vea determinada en gran medida por las fuerzas del poder sociales, políticas y económicas, siempre hay la posibilidad de resistir y de ser agentes de cambios y de transformaciones.

Aquí radica precisamente el vínculo trascendental entre la educación y las batallas que persiguen ciudadanía, Derechos Humanos y Buen Vivir. Pues en la naturaleza política de la educación sale a flote el principio esperanza, es decir, la capacidad de transformación social que se hace presente más allá de las realidades de opresión que están siendo. Por lo tanto, aquella educación que es capaz de reconocer su consubstancialidad política; es decir, la de cuño crítico, se integra en el debate por construir escenarios liberadores y puentes de esperanza, mediante una decodificación crítica de la historia y una visión de futuro que llega hasta aquellos depósitos de humanidad que resguardan los trascendentes deseos de una sociedad nueva, basada en las formas de relacionarnos originarias y en algunas nuevas.

Con estas premisas, la meta inicial de nuestra tesis consiste en analizar cómo los debates de las pedagogías críticas entorno a la educación en ciudadanía y en Derechos Humanos, pueden aportar a la construcción del paradigma del Buen Vivir. Para lo cual creímos necesario profundizar en el primer capítulo los debates suscitados en el seno de las pedagogías críticas acerca de la educación en ciudadanía y en derechos humanos. Por otro lado, elaborar en el segundo capítulo una genealogía del Buen Vivir, en este caso, foucaultiana; es decir, desde la

relación dialógica de los saberes sometidos y los saberes eruditos. Para en el tercer capítulo, plantear la reciprocidad existente entre: educación en ciudadanía y derechos humanos en el marco de las pedagogías críticas con el paradigma del Buen Vivir.

En el primer capítulo esbozamos un marco conceptual de las pedagogías críticas a través de cinco enunciados epistemológicos, los que a nuestro criterio, están constantemente presentes en las reflexiones de educación crítica, y que en el posterior recorrido de este capítulo, albergan los debates críticos que se han suscitado acerca de la educación en ciudadanía y en Derechos Humanos.

La crítica al positivismo y el conocimiento radical son los dos primeros enunciados de nuestro marco conceptual, aunque en los análisis de Giroux sean considerados como dos ramas del mismo acápite. En nuestro estudio creímos necesario tratarlos por separado con el objetivo de resaltar las distintas dimensiones en las que se expresan sus diferentes matices semánticos, sin por ello negar la relación de reciprocidad presente entre estas dos categorías. La crítica al positivismo es entendida como un conjunto de razonamientos que cuestionan las pretensiones de validez absolutas de la ciencia pues las considera miradas sesgadas de la realidad y reductoras de la capacidad de razonamiento crítico del ser humano. Por otro lado el conocimiento radical se basa en el recuerdo subversivo de las construcciones históricas, con lo cual realiza un análisis exhaustivo de los acontecimientos liberadores y opresores desde sus orígenes cronológicos y epistemológicos, con el fin de reconocer críticamente los posibles métodos de construcción de puentes de esperanza y de emancipación.

La concepción crítica de la teoría es el tercer enunciado, el mismo que reconoce la politicidad de las construcciones gnoseológicas. Un marco teórico no es simplemente una consecución aislada y propia de la inventiva de un autor o conjunto de autores, es más bien una trama de tensiones entre las partes y el todo, con intencionalidades específicas y posicionamientos políticos para nada

neutrales. Una característica central de esta concepción de la teoría es su capacidad de mirada autocrítica, la misma que repercute en una constante dialéctica de replanteamiento de sus propios postulados.

La concepción crítica de la cultura nos permite reconocer los vínculos directos entre cultura y poder, o entre reproducción cultural y dominación. Por otro lado reconoce que la cultura no se forja únicamente en la escuela, sino que superasus márgenes, por lo tanto, es importante reconocer los dispositivos performadores de concepciones y de sentidos que se instalan a lo largo y ancho del *ethos* hegemónico.

El último enunciado epistemológico de las pedagogías críticas es la psicología profunda, el mismo que identifica aquellas formas de dominación presentes en el inconsciente, y que se manifiestan en los campos emotivo y afectivo de los seres humanos, así como las potencialidades de liberación gracias al reconocimiento crítico de las dimensiones identitarias, simbólicas, y psíquicas de los grupos humanos. Por otro lado, la psicología profunda aporta a la pedagogía crítica cognitiva una sensibilidad particular hacia lo sensual, erótico, lúdico e imaginativo, como dimensiones centrales de la experiencia escolar, complementando así el entender pedagógico en su historicidad, como capacidad para resistir y reconstruir desde categorías alternativas una nueva historia.

Sobre la base de esta trama epistemológica asentamos los debates generados por la educación crítica en ciudadanía y la educación crítica en Derechos Humanos, es decir, estos debates se problematizan desde cada uno de los cinco puntos anteriormente mencionados.

De esta manera, los análisis de la educación crítica en ciudadanía parten de la declaración del carácter político de la educación, en la que se reconoce la asociación que históricamente se ha producido entre educación y ciudadanía. La politicidad de la educación como ampliaremos en el desarrollo de nuestro

trabajo, se remonta a los orígenes de la educación en la Grecia clásica, donde fue diseñada con el fin de educar al ciudadano en la participación inteligente y activa en la polis. (Savater, 2008) Por otra parte *“el reconocimiento de esa vinculación es lo que ha suscitado el impulso y el respaldo dado por los estados nacionales a la organización de los sistemas educativos desde mediados del siglo XIX, y de forma preeminente en el siglo XX.”* (Ovelar, 2005: 193)

La educación crítica en ciudadanía se asienta en los reconocimientos históricos, los mismos que carecen de linealidad progresiva y de neutralidad política. Además problematiza las luchas de poder que repercuten en el sistema de educación formal, pues éstas responden a una estructura global de la cual la escuela es solo una pequeña parte. Sin embargo, la crítica de la educación en ciudadanía tampoco es de corte fatalista ni determinista, pues reconoce la capacidad de agencia del sujeto o conjunto de sujetos, ya que el trazado de la ruta de la educación en ciudadanía inicia cuestionando si una estructura social específica debe o no ser cambiada en una forma particular o si debe permanecer en la forma en la que está.

Siendo así, el objetivo de la educación en ciudadanía depende de la comprensión social y de sus metas propuestas, pero además cuestiona políticamente las distintas realidades sociales y humanas que están siendo. En definitiva, la educación crítica en ciudadanía es un discurso intersubjetivo en construcción, que elabora y propicia cuestionamientos reales y radicales de parte de todos los agentes del proceso educativo, esgrimiendo su método pedagógico de esta manera, es decir, desde la autonomía y la participación democrática. De ahí podríamos decir que la Educación crítica en ciudadanía rompe con las categorías clásicas del pensamiento hegemónico, pues cuestiona el dualismo para el cual, el discurso y la estructuración teórica del mismo, son respectivamente esencia y accidentes, y por lo tanto, realidades completamente aisladas. En este caso, el método que estructura la conceptualización es coherente con el discurso elaborado, porque precisamente éste o las formas mediante las cuales se elaboran

los discursos, evidencian y elaboran ya un discurso; parafraseando la categoría básica de la filosofía latinoamericana decimos que, la teorización del discurso es el momento epistemológico segundo, en tanto que la praxis es el dispositivo que en primera instancia elabora los discursos.

La educación crítica en Derechos Humanos por su parte insiste en la intención de cuestionar la hegemonía de la visión occidental en el desarrollo doctrinario y normativo de los derechos humanos, puesto que la educación en derechos humanos se ha reducido muchas veces al tratamiento de lo jurídico, que no es desdeñable, pero que puede nutrirse del aporte de las ciencias sociales, para que de esta manera se convierta en una visión más crítica e integral.

Nuestro segundo capítulo problematiza la categoría Sumak Kawsay desde la perspectiva del análisis del poder de Michel Foucault, porque consideramos oportuna la dinámica de interacciones entre las categorías: saberes sometidos y saberes eruditos, para analizar las fluctuaciones del poder que se evidencian en el proceso de construcción de la categoría del Buen Vivir a lo largo de su recorrido histórico.

Por otro lado, empleamos esta ruta de análisis del poder porque creemos importante la problematización teórica desde estructuras gnoseológicas que procuran una conciencia crítica de los dispositivos y tecnologías del poder, pero que a la vez proponen nuevos discursos emancipadores y agentes de autonomía. Con lo cual presentamos en una arqueología del Sumak Kawsay, es decir, un análisis desde los primeros vestigios históricos de las discursividades locales que inspiran hasta hoy esta categoría (Foucault, 2000). Todo esto en función de nuestra empresa última, es decir, la genealogía del Buen Vivir, considerada como la dinámica de rompimiento de las cadenas que someten los saberes históricos y los liberan para que puedan luchar contra la coerción que ejerce el discurso que se considera teórico, unitario, formal, y científico impuesto por un poder que trata de controlar todo lo que haga oposición para atenuarlo, venga de donde

venga (Ávila, 2007).

Al final de nuestro recorrido presentamos el fruto de la interacción entre: la educación en ciudadanía y en Derechos Humanos desde el marco de las Pedagogías Críticas, y los saberes del paradigma planetario del Buen Vivir, donde se evidencia principalmente un vínculo relacional en reciprocidad. Lo cual quiere decir que nuestra primera hipótesis, en la que esperábamos hallar los aportes que las pedagogías críticas podían hacer al paradigma del Buen Vivir, fue alcanzada y además desbordada. De esta manera, nos encontramos con contribuciones teóricas de las pedagogías críticas desde sus debates acerca de la educación en ciudadanía y en Derechos Humanos, hacia la construcción de un discurso integral y emancipador del Buen Vivir. Pero además descubrimos que este paradigma ancestral y nuevo a la vez, no solamente recibe y contribuye aportes con las pedagogías críticas, sino que además las re-estructura desde una visión radicalmente holística e intercultural, pues los términos enunciados: ciudadanía, Derechos Humanos y sus acercamientos conceptuales desde las pedagogías críticas, co-crean nuevas perspectivas éticas, así como nuevos cuestionamientos más amplios. Podríamos sintetizar esta idea al recurrir a la característica central de la teoría crítica, su auto-crítica, la misma que se abre a una reestructuración hacia dentro. Un ejemplo de lo anterior es la consideración como sujetos y como relaciones gnoseológicas de aquellos agentes y de aquellos vínculos otrora pasivos o inexistentes desde las categorías del pensamiento eurocéntricas.

Como pudimos darnos cuenta, el aporte principal del discurso pedagógico crítico a los debates decoloniales y de reapropiación de los sentidos, es la democracia radical. Las contribuciones hechas por las bases son valoradas como prioridades de este discurso, lo cual le concede al mismo una mirada más amplia y crítica de las realidades analizadas. Por otro lado, una característica importante que suma este discurso al debate antes mencionado, es la mirada de esperanza. Va más allá del análisis positivista en el que todo está previsto y programado, y

que por lo tanto, se corresponden directamente, causas y efectos. De esta manera confía en que los resultados de las luchas serán siempre holísticos y trascendentes, es decir, superarán en gran medida las metas propuestas y desde dimensiones incluso inesperadas.

Por su parte, el papel que juega el Buen Vivir en las luchas que aportan sentidos utópicos y radicales para la humanidad y el planeta no es muy lejano de las dinámicas en las que se insertan las pedagogías críticas. Como veremos posteriormente en nuestro estudio, el Sumak Kawsay revaloriza los saberes ancestrales que estuvieron sometidos por los discursos científicos, absolutistas y homogenizantes. De esta manera cuestiona las pretensiones de validez universales de los discursos oficiales y sus correspondientes dispositivos de poder. De la misma manera reivindica las sabidurías ancestrales y los saberes populares, abriéndose también al aporte de los saberes eruditos y académicos, que procuran realidades gnoseológicas y éticas más radicales y comprometidas con la vida y la diversidad.

## **CAPÍTULO I**

### **EDUCACIÓN EN CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS DESDE EL MARCO DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

#### **1.1. Presupuestos genealógicos y epistemológicos de la Pedagogía Crítica**

Es importante mencionar al menos dos grandes fuentes conceptuales e incluso históricas de las raíces de la pedagogía crítica. La primera nos remite a la Teoría crítica, la misma que tiene doble significado. Por un lado, se refiere a la herencia del trabajo teórico desarrollado por ciertos miembros de la emblemática “Escuela de Frankfurt”, y por otro a la naturaleza de la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferre dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales. En otras palabras la Teoría Crítica se refiere tanto a la escuela de pensamiento como al proceso de crítica. Además vale recalcar que no es posible señalar una sola teoría crítica universalmente compartida, mas sí indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las formas cambiantes de dominación que les acompañaron (Giroux, 2004: 26). La

segunda gran fuente nos remite al trabajo explícitamente político-pedagógico de Paulo Freire en América Latina, del cual cobra existencia su pensamiento en una pedagogía en la que el esfuerzo totalizador de la praxis humana busca, en la interioridad de ésta, re-totalizarse como práctica de la libertad. El trabajo de Freire parte de la realidad concreta, de las experiencias de vida de su pueblo y de su continente, planteando categorías epistemológicas contextuales que reconocen que en una dinámica estructural de injusticias y de dominación la pedagogía hegemónica es la de las clases dominantes. Y ya que los métodos de opresión no pueden servir contradictoriamente a la liberación de los oprimidos, es necesaria una nueva pedagogía que conduzca hacia unos caminos de liberación, en donde los oprimidos tengan condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujetos siempre en relación, pero constructores de su propio destino (Freire, 2011: 6) Posteriormente y asentadas en estas dos fuentes de estudios y análisis emancipatorios han surgido diferentes pedagogías críticas contextuales, preocupadas todas en cómo producimos una educación significativa y a la vez crítica, y cómo en el proceso de hacer pedagogía crítica ésta se transforma en emancipatoria.

Podríamos hablar de los aportes significativos de las pedagogías críticas anglosajonas de Giroux (2004), Apple (1999), Willis (1976), McLaren (1998), etc., así como de los aportes de las pedagogías críticas desde el Sur con Gadotti (2008), De Souza Silva (2004), entre otros. Ahora bien, más allá de las diferencias epistemológicas y contextuales que podríamos evidenciar entre ellos, a manera de exordio enunciaremos en este trabajo algunos puntos en común de las pedagogías críticas, los mismos que nos servirán de ejes temáticos sobre los cuales tejaremos nuestro análisis.

Concedores de las dificultades que implica extrapolar las categorías del trabajo de la Escuela de Frankfurt hacia los términos que dan forma y enriquecen a la teoría y a la práctica educativa radical, debido a su amplitud conceptual, como a sus falencias propias de cualquier teoría hemos seleccionado

específicamente solo algunos términos que, sin ser aplicados a rajatabla, atraviesan la praxis educativa radical. Nos estamos refiriendo concretamente a cinco ejes transversales, que beben tanto de las fuentes de Frankfurt, como de la pedagogía Freiriana; crítica a la racionalidad positivista, conocimiento radical, concepción crítica de la teoría, reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, al análisis de la psicología profunda.

### **1.1.1. Crítica a la racionalidad positivista**

Entonces, la crítica a la racionalidad positivista, la misma que devela cómo esta última se inserta en el *ethos* y en las prácticas de las escuelas, es nuestro primer eje crítico transversal. El análisis crítico mediante su pensamiento dialéctico reemplaza las formas positivistas de cuestionamiento social, yuxtaponiendo el valor de la conciencia histórica, pues ésta enfatiza la interacción entre lo social y lo personal, así como entre la historia y las experiencias privadas. Estamos mencionando entonces que la lógica de lo predecible, verificable e individual ha perdido su peso, y ha sido reemplazada por un pensamiento que estudia tanto el pensamiento mismo, como el objeto del pensar, acentuando así la importancia en lo relacional y en las miradas históricas de conjunto.

### **1.1.2. Conocimiento Radical**

Como conocimiento radical, vamos a denominar al segundo eje temático tomado de la teoría crítica, el mismo que forma intrínsecamente parte del punto anterior, es decir, de la crítica del pensamiento dialéctico al positivismo, por su cercanía y consecución epistemológica, pero que lo hemos tratado por separado debido a nuestra intencionalidad pedagógica, que procura una mejor explicación y mayor énfasis. Estamos diciendo en otras palabras que, el conocimiento radical es intrínsecamente parte del pensamiento dialéctico, más bien una consecuencia ineludible del mismo. Pues sería el conocimiento el que instruiría a

los oprimidos acerca de su situación de grupo, de dominación y de subordinación. Conocimiento que exige además apropiarse de las dimensiones más progresistas de sus propias historias culturales, y desarrollar así un discurso libre de distorsiones de su propia y mutilada herencia cultural. Debemos tomar en cuenta que este conocimiento radical va más allá de lo puramente racional, propio del positivismo, y construye puentes de esperanza, entre una decodificación crítica de la historia y una visión de futuro que llegue hasta aquellos depósitos de la humanidad, que resguardan los trascendentes deseos de una sociedad nueva y de nuevas formas de relaciones sociales más humanas.

El conocimiento radical tiene implicaciones pedagógicas insondables, una de ellas es el concepto de historia. Basándonos en el trabajo de Giroux, para Adorno y para otros críticos ésta tiene un doble significado, completamente contrario a aquella interpretación de la historia como patrón continuo que se sucede al ritmo de los imperativos de las leyes naturales, y más bien es vista como un fenómeno emergente que tiene final abierto, y además como principio esperanza. Es decir, en la primera bifurcación semántica nos referimos a la historia como aquella que se va definiendo en las constantes rupturas y tensiones que separan a los individuos y a las clases sociales de los imperativos dominantes (Giroux, 2004). En la segunda bifurcación, la entendemos como principio esperanza, pues ésta puede ser usada por el educador radical con el fin de "luchar en contra del espíritu de los tiempos más que abrazarla para ver hacia atrás, usarla para ver hacia adelante" (Buck-Morss, 1977). Además, desde esta perspectiva radical se politiza la dimensión gnoseológica. Por esta razón el conocimiento es analizado como una función social, es decir, como legitimador de los principios sobre los que se asienta la sociedad existente, y como revelador de imágenes escondidas, pues paradójicamente en la praxis colonizadora se esconden intencionalidades emancipadoras, de sociedades diferentes, de prácticas más radicales y de nuevas formas de comprensión, así mismo, el conocimiento radical nos permite descubrir intencionalidades opresoras en actos o símbolos aparénteme inofensivos y neutrales.

### 1.1.3. Concepción crítica de la teoría

El tercer eje temático de la pedagogía crítica es la noción de teoría presente en la Escuela de Frankfurt, el cual será abordado a través de tres elementos constitutivos. En primer lugar siempre que se habla de teoría se debe tomar en cuenta la relación que existe en la sociedad, entre lo particular y el todo. Así mismo, que en la dinámica constante entre teoría y sociedad, existen mediaciones que dan significado no sólo a la naturaleza constitutiva del hecho, sino también a la propia naturaleza y sustancia del discurso teórico (Giroux, 2004). De esta forma la historicidad performa con igual intensidad, tanto a los hechos como a la interpretación discursiva de los mismos.

Hemos de denominar como *metateoría* al segundo elemento constitutivo, lo cual quiere decir que la teoría debe ser capaz de reconocer los intereses que ésta representa, y de reflexionar críticamente tanto en el desarrollo histórico o génesis de tales intereses como en las limitaciones que éstos pueden presentar dentro de ciertos contextos históricos y sociales. Así debemos reconocer que por más que se intente mantener rigor metodológico y neutralidad, nunca podremos evitar el error, ni evadir la pregunta de por qué la teoría funciona de una forma bajo condiciones históricas específicas a favor de unos y en contra de otros.

El tercer y último elemento, nos habla acerca del espíritu crítico que debe tener la teoría, es decir, de su función desenmascarante a través de la crítica inmanente y el pensamiento dialéctico, de los cuales detallamos a continuación. La crítica inmanente es el deseo de analizar la realidad del objeto social respecto a sus posibilidades. Junto con Adorno (año) diremos que la teoría debe transformar los objetos que formula desde afuera hacia esos conceptos que el objeto tiene en sí mismo, hacia lo que el objeto dejado a sí mismo busca ser, y confrontarlo con lo que es. Debe disolver la rigidez del objeto temporal y espacialmente fijado, hacia un campo de tensión entre lo posible y lo real (Giroux, 2004). Ahora bien, al hablar del pensamiento dialéctico es menester

decir que éste se inicia con la experiencia de que el ser humano y la naturaleza no somos libres, vivimos en condiciones de alienación. El pensamiento solo corresponde con la realidad en tanto éste es capaz de transformarla desde la comprensión de las estructuras de contradicción. Va más allá de la filosofía, ya que para la dialéctica, el comprender lo que las cosas realmente son, significa rechazar su mera factualidad y emprender procesos de cambios cualitativos tanto desde el pensamiento como desde la acción. Su función es la explosión, el caos del estado de las cosas establecidas, y del sentido común que confiere una confianza siniestra en el poder y en el lenguaje de los hechos fácticos.

Podemos concluir este punto diciendo que, de acuerdo con la Teoría Crítica todo pensamiento y toda teoría tienen detrás un interés específico. Las teorías positivistas y neoliberales buscan una sociedad sin justicia, confirmando privilegios a los que están arriba, en el poder. Por nuestra parte la teoría se transforma en una actividad transformadora, eminentemente política, y que se compromete con la construcción de un futuro inacabado. Por lo tanto, es una precondición para un mundo en libertad, pues la teoría crítica abiertamente toma partido por el interés de luchar por un mundo mejor (Giroux, 2004).

#### **1.1.4. Crítica a la cultura**

Según el trabajo de Giroux, al hablar de cultura desde la teoría crítica, nos estamos refiriendo al aspecto central del estudio de la escuela de Frankfurt, el mismo que nos ofrece una amplia serie de herramientas para entender la constitución de subjetividades, desde la relación entre cultura y poder, dentro y fuera de la escuela. El valor del análisis de los teóricos críticos reside en el desarrollo de una noción de cultura como fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de dominación o de liberación. Podríamos decir que entendemos a las escuelas como agentes de reproducción cultural y social, donde las ideologías dominantes son constituidas y mediadas, así como por otras formaciones culturales específicas. El concepto de cultura, desde esta visión,

existe en una relación particular con la base material de la sociedad. Al problematizar tal interacción descubrimos la inmensa relación entre el contenido cultural y los intereses de los grupos dominantes, así como en la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas culturales legitimantes y su papel en las relaciones de dominación y resistencia. La labor del educador radical es analizar a la escuela como un lugar cultural que contiene valores, historias y prácticas políticas conflictivas, y así entenderla como una expresión de las organizaciones más amplias de la sociedad. De esta manera la pedagogía crítica entiende al poder como a un terreno importante de análisis y de praxis de dominación y de resistencia. Desde ahí busca comenzar procesos político-pedagógicos de lucha por condiciones que les darán a los agentes del proceso educativo oportunidades reales para tener una existencia autodirigida. Estudiantes con las posibilidades de aprender habilidades, conocimientos y formas de cuestionamiento que les permitirán examinar críticamente el papel de la sociedad en la formación de sus subjetividades. Analizar cómo ha funcionado esta sociedad para dar forma y frustrar sus metas y aspiraciones o evitar que imaginen una vida fuera de la que actualmente lleva. Lo importante es que sean capaces de afrontar cómo la sociedad se ha incorporado ideológica y materialmente en sus reglas y en su lógica de vida, para rechazarlas y construir caminos alternos de resistencia y liberación (Giroux, 2004).

#### **1.1.4. La psicología profunda**

Como premisa al entendimiento de la psicología profunda de Frankfurt diremos que la justificación ideológica del orden social también se ubica en la realidad material de las necesidades y de los deseos que sostienen la inscripción de la historia. Es decir, el conglomerado de circunstancias de dominación del orden social y de constantes injusticias, que se mantienen aparentemente inmunes al paso del tiempo y a las dinámicas sociopolíticas, son aquellas que se inscriben en el inconsciente de los individuos y de los colectivos como supuestas realidades universales e invariables. Aquí se encuentra el aporte de la pedagogía

radical, pues apoyándose en la psicología profunda, descifra la manera en la que penetran los mecanismos de dominación y las potencialidades de liberación en las propias estructuras de la psique humana. El trabajo de Marcuse citado en Giroux (2004) por ejemplo, crea nuevas categorías que permiten a los maestros y a los demás agentes del proceso educativo, ser conscientes de las maneras en las cuales ellos mismos forman parte del sistema de reproducción y de dominación social y cultural, especialmente mediante mensajes y valores constituidos por medio del currículum oculto. Freire (2011) por su parte en la Pedagogía del Oprimido, nos demuestra que una condición necesaria para el proceso de liberación está en la capacidad de los oprimidos de percibirse a sí mismos como albergues del opresor en su interior (Freire, 2011: 50 - 65). Pues se les ha repetido tantas veces de su “naturaleza” de mediocridad e ineficiencia que se lo han creído, pensando en su interior como el opresor piensa de ellos. En un momento de su experiencia existencial, *ser* ni siquiera es *parecerse* al opresor, sino *estar bajo* él. Tal cosa equivale a depender. De ahí que los oprimidos sean muchas veces dependientes emocionales. Es necesario entonces que los oprimidos tomen conciencia de las razones de su estado de opresión, para que asuman posiciones de lucha por su libertad (Freire, 2011). Aquí convergen lo personal y lo social, y que las condiciones materiales, sociales y políticas también performan las subjetividades de los individuos, reafirmando sus carencias y dependencias psicológicas con lo experimentado con su mundo exterior. Por otro lado también es importante mencionar que la psicología profunda además aporta a la pedagogía crítica cognitiva una sensibilidad particular hacia lo sensual, erótico, lúdico e imaginativo, como dimensiones centrales de la experiencia escolar, complementando así el entender pedagógico en su historicidad, como capacidad para resistir y reconstruir desde categorías alternativas una nueva historia.

## 1.2. Educación en Ciudadanía desde el marco de la Pedagogía Crítica

La educación es una de las categorías más influyentes en la construcción política, económica y cultural de la sociedad. Su concepto desborda los límites impuestos dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje formales. De ahí que, a la escuela no se le pueda atribuir ni todas las bondades, ni todos los males de los constructos históricos de la sociedad. La concepción de ciudadanía también es parte de este proceso educativo que desborda los límites de la escuela, y se estructura principalmente en torno a las dinámicas de racionalidad presentes en un contexto, como en torno a la praxis política real.

La conciencia ciudadana está directamente relacionada con la racionalidad hegemónica de un contexto, por eso decimos que esta última actúa como el primer dispositivo -foucaultiano- performativo de la ciudadanía. Con este argumento como base, analizamos las nociones de racionalidad, las cuales se construyen en las dinámicas del poder que atraviesan dinámicamente las fronteras entre lo público y lo privado. Una racionalidad se define desde las interrelaciones que tiene ésta con la racionalidad dominante y con las otras racionalidades presentes en un momento particular de la historia. Estas interconexiones politizan la noción de racionalidad, identificando cuáles son las convergencias, desacuerdos, resistencias que se evidencian conceptualmente. Percibimos como racionalidad a la concomitancia de sus dos dimensiones inseparables; el modo y la problemática. El modo, como primera dimensión, hace referencia al conjunto específico de supuestos, de análisis y de prácticas sociales que median las relaciones entre un individuo o un grupo con la sociedad amplia. A esta primera dimensión de la racionalidad, llamada *modo*, le es intrínseco el poseer un conjunto de intereses que definen y que califican cómo los individuos se ubican en el mundo. Eh ahí la segunda dimensión, denominada *problemática* de la racionalidad, la cual es identificada a través de los cuestionamientos que ésta plantea, como por las preguntas que es incapaz de plantear. Una palabra no existe aislada, ni por sí misma, sino sólo en el marco

conceptual y teórico que la alberga, manifestando así, la intencionalidad política que es transversal a lo racional, a lo teórico y a lo cultural (Giroux, 2004).

El conocimiento, creencias, expectativas y tendencias que definen una racionalidad condicionan y son condicionados por las expectativas y experiencias de las que cada uno de nosotros participamos. Así diremos que la estructura racional es la que confiere importancia al conjunto de experiencias personales y sociales, así como éstas conforman una modalidad de reflexión que performa el marco epistemológico de la racionalidad. Entonces es momento de definir al menos tres ejemplos importantes para nuestro análisis: la racionalidad técnica, la racionalidad hermeneútica y la racionalidad emancipatoria.

La primera entiende al mundo desde la concepción positivista; es decir, como una gran máquina que alberga infinitos instrumentos y dispositivos prediseñados para mantener el poder entre los que están arriba. Valora únicamente aquellos conocimientos que son a-políticos, neutros y que ponen especial énfasis en los cálculos técnicos. Convierte entonces a la razón, a los sujetos y al mundo como objetos del conocimiento, en un conjunto de instrumentos que tienen valor en cuanto son útiles a los fines pre-diseñados, o en cuanto tienden hacia los parámetros de la técnica y del capital. Es ésta la razón más extendida y que incluso, para algunos, ha mutado en una nueva pseudo-racionalidad denominada “neoliberal”. Pues esta nueva categoría mantiene los parámetros instrumentalistas y utilitaristas del positivismo, pero además se nutre de las nuevas herramientas globales, como el marketing y las virtualidades, empleadas para los mismos fines opresores, desde las estrategias propias de la actualidad.

Al hablar de la racionalidad hermeneútica nos estamos refiriendo a aquella que supera la visión dogmática del objetivismo positivista siendo sensible a la noción del uso del lenguaje y del pensamiento de los seres humanos. Afirmando que estos producen constantemente significados e interpretan el mundo en el que

se encuentran a sí mismos y a los otros, desde las semánticas producidas por ellos mismos y por los otros seres humanos.

En tercer lugar, la racionalidad emancipatoria es aquella que se interpreta como la capacidad del pensamiento crítico para reflexionar y reconstruir su propia génesis histórica; es decir, pensar acerca del proceso del pensamiento mismo. Irrumpe dentro de la ideología “congelada” que legitima sin mayor reflexión la dominación, la alienación y la opresión como situaciones normales y de sentido común. De esta manera se puede descubrir, desde la dialéctica de la parte con respecto al todo, las inconsistencias del sistema que está siendo, y procurar aportes a través de consensos y de procesos de soluciones e innovaciones democráticas radicales.

El segundo dispositivo es la eficacia real de la participación ciudadana, la cual está determinada por el modelo político de ciudadanía gobernante. Éste es otro instrumento de poder que generalmente se evidencia a través la burocracia restrictiva, que busca ajustar a los ciudadanos a la tendencia política de turno. De acuerdo a la concepción de ciudadanía se establece, según su conveniencia, inalcanzables papeleos y requisitos absurdos, que evitan la injerencia eficaz de los ciudadanos o de los colectivos que no se ajustan a las decisiones políticas ya tomadas por las élites, logrando que éstos se cansen de insistir inútilmente. También se propiciará mayor participación de los ciudadanos, si ésta va de acuerdo a las conveniencias del poder estatal. Se emplea un lenguaje técnico, especializado, que no es de comprensión común sino que más bien se convierte en un parámetro excluyente. Estamos hablando del nivel de incidencia real, del grado de participación efectiva en la ejecución de las decisiones, los aportes y las opiniones, de parte de los ciudadanos. Estas experiencias socio-educativas que son transmitidas, muchas veces oralmente, de generación en generación por la cultura popular, son las que más allá de lo que se pueda hacer o decir en la escuela, dan forma con mayor énfasis a las conciencias hegemónicas de ciudadanía.

Las concepciones de ciudadanía, que determinan el nivel de participación ciudadana son varias. Se nutren de las mencionadas racionalidades analizadas anteriormente, pero no lo hacen desde una relación de correspondencia exacta ni directa. Es decir, no hay una postura de racionalidad que se corresponda únicamente con una concepción de ciudadanía. Más bien estas ideas están performadas dialécticamente por las dinámicas de poder presentes entre las racionalidades existentes, en donde, obviamente, la de mayor hegemonía, influye en mayor medida.

Las teorías van desde el liberalismo, que entiende a la ciudadanía como a la configuración del individuo en torno a sus derechos instituidos en las Cartas políticas de los Estados. Pasan por la comprensión comunitarista, desde la cual no son suficientes estos derechos políticos, y es más bien necesario apoyarse en lo que acuerden las comunidades, para que así se configure la identidad y la pertenencia, como elementos esenciales a la ciudadanía. Así como, por el republicanismo, que como corriente filosófico-política se ubica en el punto medio entre el liberalismo y el comunitarismo, poniendo su énfasis en la participación de los individuos en los espacios públicos como requisito para argüir su condición de ciudadanos. Hasta finalizar con las concepciones de ciudadanía denominadas mixtas, que desde nuestra perspectiva serían mejor llamadas diversas; las mismas que no se limitan a las tradicionales y occidentales perspectivas filosófico-políticas, ni a los esquemas de las racionalidades hegemónicas, y que así mismo, no buscan ni restringir, ni ajustar ideológica, ni pragmáticamente las conciencias ciudadanas, de acuerdo a los intereses de quienes las preconizan, como se dan en las ideas anteriores.

En el análisis anterior dijimos que la ciudadanía está definida por dos vertientes, la primera que se conforma por la racionalidad y sus dinámicas de poder inequitativas; y la segunda, por el nivel y el estilo de participación de los individuos o de los colectivos, acorde a la concepción de la ciudadanía oficial. Ahora bien, es fácil darnos cuenta que aunque son dos fuentes distintas, y que es

posible distinguirlas tanto genealógica, como epistemológicamente, las dos están relacionadas e influidas. Pues las racionalidades y sus sustentos filosóficos influyen en gran medida las concepciones sociológico-políticas de la ciudadanía y por lo tanto en el nivel y en el estilo de participación de los ciudadanos. De ahí que en las prácticas ciudadanas sea imposible distinguir, la influencia racional imperante, de la presencia de las corrientes políticas ciudadanas, y estas dos de las tensiones inherentes a las situaciones del contexto político en análisis.

### **1.2.1. Crítica al positivismo desde la Educación en ciudadanía radical**

La pedagogía crítica al abordar la Educación ciudadana analiza la relación entre racionalidad y ciudadanía, como ya lo hemos explicado. Pero no se queda ahí, da todavía un paso más profundo en su estudio. Analiza una nueva categoría denominada modelos de educación ciudadana. Es decir, diferencia tres niveles en su crítica: El primer nivel se refiere a las racionalidades, el segundo se denomina concepciones de ciudadanía, y el tercero, modelos de educación ciudadana. La inter-relación de los primeros influye en la conformación del segundo nivel, y estos dos a su vez, determinan el tercer nivel de análisis. Ahora bien, nos apoyamos en el trabajo de Giroux (2004), para enumerar los modelos de educación ciudadana estudiados por la pedagogía crítica: Transmisión ciudadana-Ciencias sociales, enfoque de investigación reflexiva, educación ciudadana emancipatoria.

Por la pertinencia al tema, en este apartado vamos a limitarnos al análisis del primer modelo, ya que lo demás modelos corresponden a la influencia de otras racionalidades que por el momento no nos competen. El modelo de transmisión ciudadana es el más antiguo de ellos, pero también es el más poderoso, puesto que se sustenta en los mismos presupuestos de la educación tradicional sin cuestionarla en ningún momento, y más bien propicia el apoyo mutuo. Para este modelo el conocimiento está situado por encima y más allá de las realidades y de las relaciones sociales de la gente que lo produce y lo define.

Se sustenta en la objetividad como pretexto para sostener estructuras esclerotizadas que aunque se presenten como neutrales, y a-políticas, en el fondo, permiten que las estructuras de opresión y sus opresores se mantengan. En nombre de la transmisión de creencias este modelo de educación ciudadana da primacía, a través de metodologías y contenidos, a la conducta adaptable y condicionada, por sobre una actitud activa y crítica en el proceso educativo y en la participación ciudadana. Esta forma de aprender la ciudadanía se encuentra legitimada en la sacralidad dogmática de los estudios técnicos, que reducen la educación en ciudadanía a procesos de aprendizajes únicamente basados en la psicología del desarrollo.

Despolitiza la concepción global de ciudadanía, presentando las decisiones políticas como si éstas se tomaran únicamente de acuerdo a los parámetros técnicos, logísticos e informáticos, entre otros. Por ejemplo, se dirá que las edificaciones que se requieren en una ciudad o en un país, no son ni de izquierdas, ni de derechas, sino las que técnicamente se necesitan construir, y “de la forma neutral” en la que los especialistas las han diseñado.

Este modelo se corresponde con la educación bancaria criticada por Freire, puesto que considera a los estudiantes como simples objetos receptores del accionar del docente, quien también solo debe seguir al pie de la letra, y sin ningún significado, las indicaciones de un manual mediocre, llamado con un eufemismo académico, currículo. No hay nada parecido a un proceso educativo neutral. La educación, o bien funciona como un instrumento utilizado para facilitar la integración de la generación más joven dentro de la lógica del sistema actual y obtener su conformidad al mismo, o bien se convierte en la «práctica de la libertad», en virtud de la cual hombres y mujeres se enfrentan crítica y creadoramente con la realidad y descubren la forma de participar en la transformación de su propio mundo (Freire, 2011).

En la teoría educativa de la ciudadanía, la pedagogía crítica ha encontrado principalmente cuatro puntos de tensión en torno al accionar positivista. El primer supuesto importante es que la teoría debería contribuir al dominio y al control del ambiente. De ahí que se propicie la transmisión de leyes y reglas que debe cumplir ciegamente un ciudadano, porque éstas han sido hechas para todos, nos guste o no. Como resultado de este proceso, la realidad es idealizada en un colector matemático, todo lo que es matemáticamente demostrado con la evidencia de la validez universal como forma pura, ahora pertenece a la realidad verdadera de la naturaleza (Marcuse, 1978).

El segundo supuesto parte de un conocimiento deslindado de todo valor e intencionalidad política, por tanto éste debería ser objetivo y descrito en forma neutral. La información invariable se convierte en el centro de explicación y de descubrimiento, mientras que otras formas de conocimiento que no pueden ser universalizadas son desterradas al reino de la erudición puramente especulativa. Suppes es un buen ejemplo para este punto, cuando habla de los educadores: “no necesitan la sabiduría y el conocimiento amplio de los problemas que confrontan... Lo que necesitan son teorías de la educación profundamente estructuradas que reduzcan drásticamente, si no eliminan, la necesidad de erudición (Suppes, 1974).

El tercer punto se refiere a la predicción y programación de la realidad. Pues, si dicha realidad social es objetiva y lineal, lo único que hace falta es descubrir cuáles son las variables que provocan las consecuencias deseadas, para determinar los resultados que de antemano queremos conseguir.

Finalmente, existe la creencia de que los educadores mismos puedan operar en una forma libre de valores separando a los enunciados de valores de los "hechos" y de los "modos de investigación", mismos que deben ser objetivos (Giroux, 2004).

### **1.2.2. La educación crítica en ciudadanía como un conocimiento radical**

El análisis de la educación crítica en ciudadanía, desde la dimensión del conocimiento radical, nos va a llevar por un camino en el que se entrecruzan dos intencionalidades. La primera se refiere a la historicidad del concepto, de las situaciones de grupo o de clase en torno a la ciudadanía, y la segunda, al descubrimiento de las situaciones de opresión presentes en dicha historia, a través de los actos simbólicos, aparentemente inocentes y neutrales, así como el reconocimiento de las expresiones emancipatorias subyacentes, incluso en los sistemas diseñados para oprimir.

Refiriéndonos a la historicidad mencionaremos dos aspectos. El primero busca las dimensiones más progresistas presentes en la historia de este fenómeno llamado educación en ciudadanía, con la intención de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia y mutilada herencia cultural. El segundo explica que la historia de dicho fenómeno no es lineal, sino que está llena de situaciones conflictivas que se entrecruzan a lo largo de su desarrollo.

La definición de la educación en ciudadanía, propia de la Grecia clásica, tiene un valor anamnético emancipatorio. Reconoce pertenecer a un modelo de racionalidad que es explícitamente político, reaccionario y visionario. La educación desde esta perspectiva, como dijimos ya, tiene un corte marcadamente político, pues fue diseñada con el fin de educar al ciudadano para participar inteligente y activamente en la comunidad cívica, como hemos sido testigos en la radical e histórica *polis*. Como ejemplo de radicalidad a la misma tenemos al maestro Sócrates. Debemos tomar en cuenta que desde la perspectiva griega, la inteligencia no era vista como una capacidad repartida injustamente para que, el que la domine mejor, abuse de los demás, sino que era entendida como una expresión de la ética; es decir, como una capacidad para crear una vida buena y justa. Su propósito era el de cultivar un carácter libertario para cada miembro de la polis, desde sus sistemas de gobierno democráticos. Por lo tanto, desde esta

perspectiva, la educación no significaba entrenar, ni reproducir esquemas que se ajustan a una vida social que mantiene equilibrios que benefician más a unos que a otros. Así diremos, que si usamos el modelo griego como parámetro para evaluar la educación en ciudadanía actual, podríamos decir en muchos casos, que carecemos de ese espíritu emancipatorio propio de los orígenes, y que es necesario construir una educación en ciudadanía con mayor énfasis en su radicalidad crítica, en su capacidad democrática, explícitamente política y que valore la metodología socrática de la mayéutica.

Al problematizar este fenómeno desde la historia, percibimos que ésta no ha sido lineal, entonces decimos que no se han sucedido de forma progresiva y pacíficamente las racionalidades, las concepciones de ciudadanía, ni los modelos educativos. Es allí cuando nos damos cuenta que, en los diferentes momentos históricos, incluso en el actual, estos fenómenos han sido violentos, y que por lo tanto han experimentado incontables luchas y resistencias, demostrando que la linealidad progresiva es una ficción posicionada precisamente con base en el ocultamiento de la violencia estructural que le subyace. Es en estos relatos, llenos de irregularidades, de avances y retrocesos, en donde identificamos expresiones opresión y de liberación, en definitiva de realidades que merecen ser críticamente abordadas.

Por ejemplo, si hablamos a grandes rasgos acerca de las racionalidades, podríamos decir que en el contexto actual estamos en medio de un conjunto de tensiones desiguales. La vorágine actual nos presenta por un lado, y con mucha fuerza, un modelo moderno de racionalidad gastado, que supervalora lo sensible y lo fluctuante, que trata de uniformizar la cultura hegemónica, etnocentrista y relativista. Por otro lado vemos expresiones de ciertos rezagos de una racionalidad positivista tradicional, que valora lo técnico y lo calculable. Se suman a esta trama, muestras de racionalidades diversas y de resistencia al sistema, que buscan rescatar los valores ancestrales y sus cosmovisiones armónicas, sin satanizar los aportes de la modernidad. Este último tipo de

racionalidades se identifican como interculturales, pues permitan un crecimiento de nuestro nivel de humanidad y de vinculación con el planeta, valorando el aporte de otras tradiciones culturales, sean éstas milenarias o no. Sin embargo, una mirada de conjunto nos permite entender que el escenario global sigue siendo violento, que globalmente se valoran desde el centro del poder hacia los márgenes, solo ciertos criterios de, validez racionales, políticos y culturales. La desigualdad, presente en las relaciones analizadas, es intrínseca a todas las dinámicas del poder, pero en este ámbito la diferencia abismal permite que las racionalidades hegemónicas absorban y colonicen aún hoy a las racionalidades liminales y ancestrales, y se reproduzcan desde varias dimensiones nuevas estructuras de opresión. Probablemente hoy sea más difícil percibir esta noción, porque ideológicamente hemos llegado a convencernos que la competencia es una forma normal de relacionarnos entre los seres humanos, además porque las estrategias neoliberales actúan en el inconsciente de las subjetividades. En síntesis, diremos que es posible hacer analogías similares de las demás categorías, es decir de la ciudadanía y de sus mediaciones pedagógicas, ya que en su historia se han experimentado relaciones con niveles parecidos de violencia y complejidad.

### **1.2.3. Miradas críticas de la teoría de educación en ciudadanía.**

En primer lugar, la pedagogía crítica entiende que, ni la escuela, ni las teorías en torno a ella, son entidades autónomas, ni aisladas de las interrelaciones políticas, ni de sus correspondientes racionalidades. Por eso toma en cuenta que para analizar las teorías de la educación en ciudadanía es imprescindible entender las relaciones que existen entre lo particular y el todo. Por ejemplo, a través la metáfora de la escuela como holograma social y político, trata de explicar la comunidad escolar y su posición en la construcción de la democracia y de la ciudadanía. De esta manera, se entiende a la escuela cada vez más como a un todo, donde cada parte del mundo se hace cada vez más parte del centro escolar. Así como cada punto de un holograma contiene la información del todo, del cual

forma parte, así también, cada centro escolar recibe o consume las informaciones, experiencias y objetos provenientes de todo el mundo (Martínez, 2005). Desde el otro lado del holograma, el todo solo es completo por la interacción de cada parte en él, así como la sociedad solo se completa por la interacción de la escuela y los demás agentes sociales en ella. Esta idea del holograma social propone lo contrario de la convicción “inocente” que varios maestros y demás agentes del proceso educativo tienen. Pues para éstos la escuela, sus conocimientos, sus reglas y sus destrezas son neutros políticamente hablando, y nada tienen que ver con el mundo, pues en ella se vive una realidad paralela y previa, en la que se les entrena a los “alumnos” para la vida que la tendrán en plenitud sólo en la adultez, a su salida de la escuela. Desde esta analogía, los centros escolares, la educación en ciudadanía impartida en los mismos, y sus agentes educativos, no son solo un producto de la sociedad sino que éstos son parte de ella, pues la constituyen, y se afectan mutuamente.

Desde los presupuestos críticos, la metateoría es su segundo elemento constitutivo, lo cual quiere decir que la teoría debe ser capaz de reconocer los intereses a los que ésta representa. Es decir, cada una de las teorías de la educación en ciudadanía corresponde a unos intereses políticos, mayor o menormente explícitos, dependiendo del caso. Entonces bien, diremos que la educación crítica, reconoce en torno a la ciudadanía, tres teorías que se corresponden con tendencias políticas manifiestas, más allá de la relación con sus respectivas racionalidades, ya analizadas previamente.

En torno al modelo de Transmisión Ciudadana por ejemplo, la pedagogía crítica reconoce sus claras intenciones capitalistas-neoliberales, que buscan deslegitimar otras formas de análisis no positivistas, por su correspondencia con el pensamiento crítico y cuestionador de las realidades que pretenden ser únicas e inmutables. Pretende ser un sostén para los roles tradicionales del ejercicio de la democracia, en donde el ciudadano se limita a cumplir la estrecha dinámica política permitida por los representantes designados para los diferentes cargos, lo

cual colabora con una sociedad en perfecto equilibrio favorable con las injusticias.

Ya que no hemos expuesto hasta ahora la teoría de la investigación reflexiva, antes de analizarla desde la perspectiva de su intencionalidad política, buscaremos presentar una breve síntesis de la misma, a continuación. Para el enfoque de la investigación reflexiva, que se apoya en la racionalidad hermeneútica, su único valor absoluto reside en el proceso de toma de decisiones, porque el mismo es ineludible a la democracia. Algunas veces las decisiones se relacionan con la elaboración de leyes, y otras veces con la selección de los legisladores, pero es insoslayable tener que decidir, y por lo tanto que afrontar las consecuencias de lo decidido. Ahora bien, este enfoque será abordado desde dos puntos importantes: El primero, que hace un fuerte énfasis en la construcción social del conocimiento y de las relaciones dentro del salón de clase, como una decisión antagónica a la educación bancaria, que cree en la naturaleza disciplinada del aula escolar. El segundo considera que su vehículo pedagógico concreto más importante, reside en el sostenimiento y uso del proceso de solución de problemas. De ahí que este modelo, al sugerir una serie de ideas racionales útiles y constructivas, hace importantes contribuciones para el análisis del significado, propósito y praxis de la educación ciudadana.

Entonces bien, frente a realidades conceptuales como las de este modelo reflexivo, es necesario un análisis mucho más profundo. Pues, para reflexionar en torno a él, requerimos percibir sensiblemente sus intencionalidades presentes en aquellos cuestionamientos no hechos, o no contemplados, por ser supuestamente insignificantes respecto a este sistema de análisis. Como dijimos ya, no se identifica una problemática por lo que un sistema cuestiona, sino por lo que no es cuestionado, ni percibido por él, ya sea de forma intencional o no. Siendo así, creemos que el enfoque reflexivo falla, pues aunque junto a la razón hermeneútica entiende a la verdad como un proceso arbitrario y convencional que se construye socialmente, no es capaz de dar el siguiente paso, es decir,

captar que tras de esta elaboración social existe una intencionalidad política, que actúa sistemáticamente desde la ideología, desde las estructuras, y que fue ya denominada por Nietzsche como voluntad de poder, la cual según él, forma siempre parte de la voluntad de verdad. Estamos diciendo entonces, que en esta falta de análisis crítico, existe ya una intencionalidad y una tendencia política, que es la de no cuestionar las estructuras y los sistemas, y limitarse a entender desde la comodidad burguesa y racional las situaciones de opresión y de alienaciones hegemónicas, y no hacer nada por cambiarlas.

Desde la teoría de la ciudadanía emancipatoria diremos que ésta también tiene explícitamente un posicionamiento político, mucho más claro, aunque no por eso menos sencillo. Requiere ser analizada para entender que teoría y praxis van de la mano, en la construcción de caminos ciudadanos democráticos radicales, que entienden las situaciones político-sociales desde la erudición, pero que a la vez captan desde el ser y el sentir local y sencillo del pueblo, las necesidades que deben ser compensadas y cuestionadas críticamente por los ciudadanos concretos y reales, desde propuestas democráticas específicas y colectivas. Este posicionamiento político es

La crítica a la teoría tiene como su tercer elemento constitutivo la dialéctica entre teoría y sociedad. Creemos entonces, que el pensamiento se corresponde con la realidad en tanto que éste es capaz de transformarla desde la comprensión de sus estructuras de contradicción. Se corresponden así mismo teoría y sociedad en la dialéctica que resulta de su encuentro, fruto del cual, el pensamiento teórico se ve afectado y alimentado desde la mirada de la praxis. Con mucha más razón en torno a la educación en ciudadanía es necesaria esta comprensión dialéctica, que desde nuestra perspectiva, adolecen los modelos de transmisión ciudadana, y los modelos adeptos al enfoque reflexivo, pues aunque estos últimos se acerquen desde la hermenéutica a una comprensión profunda de la realidad, no pasan de ahí, es decir, del simple acercamiento conceptual erudito, que mantienen indemnes las estructuras, como hemos señalado anteriormente.

#### **1.2.4. Reconstrucción crítica de la cultura en relación a la educación en ciudadanía.**

Recordemos que el valor del análisis de los teóricos críticos reside en el desarrollo de una noción de cultura como fuerza política, como un momento político poderoso en el proceso de dominación o de liberación. El concepto de cultura, desde esta visión, existe en una relación particular con la base material de la sociedad. Al problematizar tal interacción descubrimos la inmensa relación entre los intereses económicos de los grupos dominantes y el contenido cultural, así mismo, entre los mismos intereses y la génesis sociohistórica del *ethos* y las prácticas culturales legitimantes. Desde ahí entonces, la pedagogía crítica camina hacia la reconstrucción cultural en torno a la educación en ciudadanía. Preconiza que para una reforma en la educación ciudadana es necesaria una reforma de los educadores, así como también una transformación capaz de ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia social y también una real preocupación por la acción social (Apple, 1999,). Según Giroux, (2004) para lograr el cambio propuesto por Apple, es menester comprender a la cultura como fenómeno político que desborda a la escuela, es decir, como el camino global que hace efectivo el poder de una clase específica para imponer y distribuir en la sociedad significados específicos, sistemas de mensajes y prácticas sociales con la finalidad de “sentar las bases psicológicas y morales para el sistema económico y político que controlan” (Dreitzel, 1977: 115).

Siendo así, comprendemos que los pasos seguidos por la pedagogía crítica se han asentado en las fuerzas de resistencia, existentes más allá de ella, que se encuentran en estudiantes y ciudadanos, a veces implícitamente, para oponerse a la perspectiva dominante. La pedagogía crítica no ha subestimado a los sujetos que en un proceso de educación crítica, más aún si es en ciudadanía democrática, son los agentes protagonistas de los mismo, pues gracias a ellos se han vislumbrado concretizaciones específicas y necesarias para un objetivo radical educativo, que no ha tenido hoja de ruta para seguir, por ser precisamente ésta una contradicción epistemológica con tal proceso democrático.

### **1.2.5. Análisis de la psicología profunda, desde la educación crítica en ciudadanía.**

Apoyándonos en Paulo Freire (2000) diremos que lo esencial a la ciudadanía no es la capacidad de delimitarla conceptualmente, sino la de comprender que la presencia del sujeto en la historia no es neutra, y que por lo tanto debe asumir de la manera más crítica posible su carácter político y consecuentemente la efectividad de su incidencia en la realidad. Ahora bien, la crítica y sus mediaciones pedagógicas son conscientes de que a este carácter de incidencia y transformación de la realidad, les precede como requisito la capacidad de lectura crítica de la misma, en sus dimensiones política y social. Para lo cual, la pedagogía crítica se ha basado en varias claves de lecturas y de análisis de la psicología profunda. Una de ellas se refiere a la ideología desde la perspectiva marxista del término, que actúa mediante procesos inconscientes a través de la dialéctica de los aparatos ideológicos y represivos del estado. Por otro lado rescata el valor del análisis de Marcuse en torno a la dimensión erótica del trabajo, según la cual no es necesario dicotomizar el querer del deber, propiciando así una mirada de esperanza a los caminos revolucionarios. Así mismo se apoya en el trabajo de Foucault, para quien el poder se ejerce en varias dimensiones del ser humano y su carácter relacional: en el cuerpo, en su vida, en su organización geográfica e incluso en la psique. Las categorías de análisis de este autor en torno al tema de la psicología profunda son disciplina y biopoder.

En definitiva, la pedagogía crítica se apoya en categorías de análisis que le permiten reconocer el accionar de opresión e inequidad que operan de formas distintas a la esclavitud, puesto que no se fundan sobre una relación de apropiación de los cuerpos, pues es incluso elegancia de la disciplina, prescindir de esa relación costosa y violenta obteniendo efectos de utilidad al menos igual de grandes (Foucault, 2002). Además de este apoyo racional toma en cuenta para su análisis y sus propuestas educativas dimensiones que tradicionalmente no han tenido cabida ni en los planteamientos teóricos marxistas, ni tampoco en los análisis positivistas, ni neoliberales, como el principio esperanza, que además de

reconocer en la historicidad lo factible de los procesos de resistencia, confía en la capacidad humana para construir utopías más allá del racionalismo.

### **1.2.6. Hacia una educación crítica en Ciudadanía**

La capacidad de observar, de comparar, de evaluar para, una vez decidido, elegir cómo ejerceremos nuestra ciudadanía interviniendo en la vida de la ciudad, se erige entonces en una competencia fundamental. En realidad no estamos en el mundo para adaptarnos a él sin chistar, sino más bien para transformarlo; si no es posible cambiarlo sin proponer algún sueño o proyecto de mundo, debo usar todas las posibilidades a mi alcance, no sólo para hablar de mi utopía, sino para participar en prácticas coherentes con ella (Freire, 2000:39). Con todo lo analizado en este acápite podríamos decir que tenemos algunas sintéticas herramientas para proponer caminos alternativos de construcción de ciudadanía, es decir, procesos radicales de educación en ciudadanía. Pero describiremos brevemente a continuación, algunos otros aportes de la pedagogía crítica que no han sido abordados directamente por ella en torno a la ciudadanía, pero que a nuestro criterio podrían servirnos para nuestra elaboración teórica.

Consideramos importante partir de la afirmación de José de Souza Silva, para quien “toda pedagogía es un proceso de intervención en la formación de ciudadanos y de ciudadanas para la transformación de la sociedad.” (2004: 5). Lo cual quiere decir que aunque el proceso no sea explícitamente de educación en ciudadanía, intrínsecamente lo es. En tanto que Gadotti nos dice que los valores, premisas, promesas y compromisos presentes en las pedagogías dominantes, son también hegemónicos en la sociedad de la cual forman parte. Así que creemos menester influir en los procesos pedagógicos inherentemente políticos, desde paradigmas que aporten de la mejor forma a la construcción de un futuro diferente y mejor para las sociedades nacionales de cada región.

Así continuamos diciendo que la naturaleza propia de la educación

ciudadana debe comenzar con el problema de si una estructura social debe o no ser cambiada en una forma particular o si debe permanecer en la forma en la que está. Pues el objetivo de la educación depende de la comprensión social y de sus metas propuestas. Además enunciaremos algunas otras características que han sido leídas entre líneas y extraídas desde nuestro criterio para construir una teoría crítica de la educación en ciudadanía. Siendo así esta educación debe tomar en cuenta que los sujetos sociales se socializan, asumen e interiorizan la sociedad y los conceptos de ciudadanía que reproduce la escuela inocente y neutra. También el análisis crítico debe transformar las estructuras injustas en la misma escuela y lo que ella hacia fuera pueda al menos cuestionar, para que exista coherencia entre la concepción de ciudadanía enseñada conceptualmente, con su praxis.

Creemos también que la pedagogía crítica debe posesionarse políticamente de forma explícita, de ahí que, además de situarse en contra de la corriente capitalista-neoliberal, debe reconocer que la forma de ciudadanía que pregona y desde la cual organiza su análisis, es la democrática. Por otro lado se asienta en concepciones de ciudadanías diversas y locales, que aunque valore la planetarización intercultural, con toda su pluralidad y diversidad, reconoce la importancia de sostener las raíces étnico-culturales de los pueblos y sus tradiciones propias. Diremos que parte desde una metodología socrática, pues considera el valor del conocimiento que aportan democrática y radicalmente todos los individuos, siendo que ninguno posee todo el conocimiento, pero tampoco hay alguno que carezca por completo de éste. La educación en ciudadanía radical critica al positivismo, pero no sólo desde sus fundamentos epistemológicos, sino también desde sus mediaciones pedagógicas, pues revaloriza el arte y la comunicación mediática como áreas de estudio en las cuales se puede encontrar nuevas capacidades de cada ciudadano para criticar y construir la sociedad.

### **1.3. Educación en Derechos Humanos desde el marco de la Pedagogía Crítica**

El estudio sobre los derechos humanos en la segunda mitad del siglo XX e inicios del siglo XXI ha sacado a la luz una literatura amplia y compleja que comporta a este estudio. Así pues, no es lo mismo hablar de Derechos Económicos, Sociales y Culturales que de Derechos Civiles y Políticos; no es lo mismo abordar un análisis sobre cómo se viven los derechos de las mujeres en Pakistán y cómo los mismos derechos se viven en el Reino Unido; no es lo mismo tocar el tema del derecho a la educación que la Educación en Derechos Humanos. El estudio de los Derechos Humanos es sumamente extenso. Hemos querido centrarnos en el tema de la educación en derechos humanos; aún así este tema resulta de una extensión vasta, es por eso que queremos enfocar este tema desde la visión de la Pedagogía Crítica, siendo este el objetivo de nuestro trabajo.

En este apartado invocamos uno de los objetivos que el documento “Los Derechos Humanos desde el enfoque crítico: “Reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana”(2011), el mismo que insiste que la intención es cuestionar la hegemonía de la visión occidental en el desarrollo doctrinario y normativo de los derechos humanos, puesto que la educación en derechos humanos se ha reducido muchas veces al tratamiento de lo jurídico, que no es desdeñable desde luego, pero que sin embargo puede nutrirse del aporte de las ciencias sociales, de esta manera se convierte en una visión más integral.

Desde lo anteriormente dicho abordaremos nuestro estudio desde lo que expone Abraham Magendzo en su libro “Educación en derechos humanos” con el fin de tener una visión general sobre el concepto de educación en derecho humanos. A continuación elaboramos algunas consideraciones generales sobre la educación en derechos humanos, para luego exponer lo que supone para la teoría crítica.

### **1.3.1. Visión general de educación en derechos humanos**

Una primera aproximación a la definición de educación en derechos humanos la encontramos en el “Plan de Acción: Programa para la Educación en Derechos Humanos” de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006) la misma que reza así, la Educación en Derechos Humanos puede definirse como

...el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes, con la finalidad de fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales; desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano; promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos; facilitar la participación efectiva de todas las personas en una sociedad libre y democrática en la que impere el Estado de derecho; fomentar y mantener la paz; promover un desarrollo sostenible centrado en las personas y la justicia social (p. 14).

Entendemos también por educación en derechos humanos la tarea de hacer universal la idea de que los derechos humanos son irrenunciables y exigibles en la educación formal y no formal. Para Magendzo (2006), la educación en derechos humanos se caracteriza por las mismas características que les son inherentes los derechos humanos, a saber; la universalidad, es decir que la educación en derechos humanos es transcultural y transhistórica, los seres humanos son libres desde el momento de su nacimiento, tienen igualdad de derechos y sin distinción alguna; como también está presente la indivisibilidad, la inalienabilidad y exigibilidad. La educación en derechos humanos tiene como objetivo

primordial erradicar la “marginación y la exclusión de la vida ciudadana en la que se encuentra la mayoría de la población” (p. 32)

### **1.3.2. Educación en derechos humanos desde el marco de la pedagogía crítica**

La relación que existe entre la pedagogía crítica y los derechos humanos es sumamente estrecha puesto que la educación en Derechos Humanos es una de las expresiones más palpables de la Pedagogía Crítica. La educación en derechos humanos requiere de un ambiente adecuado que solamente la pedagogía crítica logra, puesto que trata de emancipar las situaciones de opresión y violación de los derechos de los sujetos.

La educación en derechos humanos se vuelve una educación política por cuanto el sujeto toma conciencia de la raíz de la cual nace su condición de oprimido; hace que la persona no solo se llene de conocimientos sino también reconozca la relación existente entre el proceso del aprendizaje y el uso social del conocimiento. Por ningún motivo la educación en derechos humanos es una educación neutral, sino que arrostra con los problemas que tienen que ver con la justicia social y el entorno político, cultural, social y económico y todos los problemas que la sociedad afronta (Magendzo, 2009). Así en el marco de la pedagogía crítica esta educación se preocupa por los vulnerados a causa de la reproducción de la injusticias sociales propiciada por el sistema de producción sostenida en la idea de progreso; de esta manera el objetivo de la educación en este marco se centra en observar las estructuras de poder que se generan dentro y fuera del sistema educativo. El educador crítico en derechos humanos, nos dice Magendzo (2009) debe ser capaz de entender y analizar cómo el componente de poder de la educación funciona e interactúa con el currículo, puesto que el diseño curricular en la mayoría de los casos responde a los requerimientos de los grupos de poder de la sociedad, por lo tanto se ven alterados y vulnerados en la mayoría de los casos los derechos humanos. El centro de esta reflexión y práctica,

consiste en que las personas elijan cómo y qué aprender y esto se da gracias a que el sujeto posee perspectivas críticas, pero sería una ingenuidad hacer únicamente una crítica de los sistemas de dominación abierta o encubierta, lo importante también está en comprender los subyacentes conceptuales que la originan y orientan. Un último punto que queremos mencionar es que la educación en derechos humanos en el marco de la pedagogía crítica invita a no olvidar la historia especialmente aquella asociada a la vivencia de los derechos humanos como las luchas sociales por la reivindicación de los mismos y el campo ganado en lo referente a declaraciones, tratados e instituciones encargadas de velar por ellos (Magendzo, 2006). Y con esto comprender que la historia no es cuestión de azar o de la voluntad de un ser supremo sino es el constructo de situaciones de poder, por lo tanto la historia es cambiante en donde se alberga la esperanza de un mundo mejor.

McLaren (1998) dice que los procesos explícitos de la escuela a los cuales los pensadores de la educación quieren llegar están inscritos dentro de lo que la Pedagogía Crítica denomina currículum oculto, como lo mencionamos anteriormente, citando a Giroux. Dicho de otra manera el currículum oculto es el que permite visualizar la cultura que la escuela crea. Puesto que existen usos que no nos están escritos en la institucionalidad pero si se inscriben en la misma para legitimarla por ejemplo la práctica de ciertos valores, formas del manejo del cuerpo, la aceptación o el rechazo de determinados grupos sociales.

### **1.3.3. Limitación del debate entre pedagogía crítica y Educación de Derechos Humanos**

En una carta fechada en 2002 enviada por Abraham Magendzo a colegas educadores en derechos humanos se muestra una clara e imperiosa preocupación por crear un modelo pedagógico en derechos humanos con el fin de hablar un mismo idioma y por sobre todo ser coherente con la importancia que este tema amerita dentro de la educación y la vida humana. En el mismo documento nos

dice Magendzo que la vía más hacedera es la que nace de las fuentes freirianas y la nacida de la teoría crítica.

Ya para el año 2008 aparece un documento emitido por la UNESCO y dirigido por el mismo autor Magendzo, intitulado “Pensamiento e ideas fuerza de la Educación en Derechos Humanos en Iberoamérica” en el que se hace un recuento de la labor de muchos educadores en derechos humanos de todas las latitudes de Iberoamérica que han tomado como fuente de inspiración la pedagogía de Paulo Freire y la Pedagogía Crítica, pero devalándose todavía la carencia de un modelo pedagógico, no que unifique o uniforme, sino que sirva para trazar horizontes comunes; en definitiva dicho documento que nos ha servido para sustentar muchas de las ideas aquí plasmadas, no llega a presentarnos una plataforma en la que nos explicite cuál es la relación entre pedagogía crítica y educación en derechos humanos. El autor nos dice: “La educación en Derechos Humanos se presenta como un proceso poco sistematizado y desordenado y que su historia merece realizar unos planteamientos hacia un pensamiento articulado en esta materia” (Magendzo, 2008).

En el año 2011 en Colombia salió a la luz un documento con el nombre “Modelo pedagógico de educación en derechos humanos para la Defensoría del Pueblo” dicho documento cita el texto líneas arriba mencionado en el que nos vuelve a presentar a la educación en derechos humanos como ese proceso poco estructurado de que hemos hablado anteriormente. Sin embargo este documento ya realiza una sistematización y un posible modelo pedagógico basado en la pedagogía crítica y la pedagogía constructivista, esta última partir de la propuesta de Gallego Badillo como el mismo el documento lo menciona.

La limitación sobre la relación entre pedagogía crítica y educación en derechos humanos que encontramos entonces, es la poca literatura existente en torno a esta reflexión puesto que es un debate emergente que aún sigue en

construcción como lo hemos señalado. Misma limitación que es la que nos ha llevado a realizar un trabajo intelectual en el que seguimos los lineamientos que propone Magendzo junto con el trabajo de otros autores especialistas en educación en derechos humanos y el aporte de la pedagogía crítica.

Para sistematizar nuestro trabajo presentaremos nuestra reflexión desde los las ideas fuerzas que hemos encatrado en la pedagogía crítica expuestas anteriormente, a saber son: crítica a la racionalidad positivista, conocimiento radical, crítica a la teoría de cultura y psicología profunda.

#### **1.3.4. Crítica al discurso de derechos humanos de la cultura dominante occidental y la racionalidad positivista**

Antes de hablar sobre cómo la pedagogía crítica debería tratar el tema de los derechos humanos es necesario conocer lo que la hegemonía procedente de la cultura dominante ha dicho y ha entendido sobre los derechos humanos, en donde muchas veces, como nos dice Daniel Hernández (2011) tal discurso no tiene una concreción en la vida real, mas sí oculta la desigualdad y la injusticia.

Las sociedades occidentales a lo largo de la historia hasta las presentes coyunturas se han apoyado en dos ideas sobre el derecho, que a juicio de los teóricos críticos dichas teorías han servido para justificar los sistemas de dominación entonces, para entender cómo la educación en derechos humanos entiende el concepto de derechos es importante mencionar lo que no es una praxis de los derechos humanos, aquí, seguimos la línea de Gallardo (2011).

Hablar de un derecho natural ya sea desde la concepción de la Antigüedad, una visión cosmocentrada en donde el ser humano vine ya con una predestinación, o desde la idea de la Modernidad, una visión antropocentrada, apoyada en la legalidad, nos remonta a una vivencia no plena de los derechos humanos. El papel de la teoría crítica comporta develar esta concepción del

derecho, puesto en la primera la libertad del sujeto está supeditada a la voluntad de un Ser supremo, y en cambio en la segunda a los organismos y aparatos de control de la legalidad y en última instancia al mayor rector de la legalidad que es el Estado, pues este utiliza sus agentes policiales y judiciales para vigilar y castigar.

La teoría crítica no se inscribe ni en la idea de un derecho natural de predestinación divina, tampoco en el positivismo jurídico ni en ninguna de sus variantes. La primera idea es cuestionada por la teoría crítica por cuanto pensar que una ley divina al sujeto le confiere el derecho o le priva del mismo, crea conformismo en los sujetos, comportando que realice una lectura ingenua de los hechos históricos como predestinación divina. Tampoco la pedagogía crítica de los derechos humanos se inscribe en legalidad de los derechos porque entonces se puede caer en la inocencia de que el ciudadano adquiere derechos siempre y cuando estos estén escritos en la ley, entonces visto de esa manera la violencia estatal se puede considerara como válida y legítima. Ni el Estado, ni sus leyes son neutrales, siempre están introyectadas de ideologías. Estamos diciendo entonces que el Estado no está por encima de la sociedad, sino que forma parte de ella como otras instituciones sociales, dígase por ejemplo la familia.

Para la teoría crítica sí ha de ser justificada una legalidad en donde la administración la lleven los grupos sociales, la ciudadanía (Gallardo, 2011), más no únicamente el Estado y a quien éste sirve que no siempre son los oprimidos, sino más bien los grupos de poder, muchas veces amparados y bendecidos por grupos religiosos.

Con lo afirmado hasta ahora se podría entender que la teoría crítica le apuesta a la anarquía y la no obediencia al Estado (Gallardo, 2001). Lo que en el fondo queremos dar a entender es que la estatalidad no siempre es una garantía de la inalienabilidad, universalidad e irrenunciabilidad de los derechos, existen otras formas que no siempre han venido desde lo escrito en la ley, que sí, más

bien se han construido desde las luchas sociales nacidas desde las bases del pueblo y de los grupos históricamente marginados.

Una de las tareas fundamentales de la pedagogía crítica es analizar el discurso que los grupos hegemónicos pregonan, las verdades que ellos mismos se han construido para mantener la vigencia del poder y desenmascararlo, mismo discurso que ha hecho que los oprimidos y aquellos que carecen de educación tiendan a usar el mismo discurso de los grupos hegemónicos para seguir reproduciendo los sistemas explotación, los oprimidos usan inconscientemente el discurso de su propia opresión (McLaren, 1998).

Es de conocimiento general que la mayoría de naciones del mundo se han acogido a los pactos internacionales de Derechos Humanos; existen entidades financiadas para la custodia, la defensa y la promoción de los derechos humanos, pero ¿por qué a lo largo y ancho del planeta siguen existiendo manifestaciones y luchas de minorías y colectivos exigiendo el cumplimiento de sus derechos? Esto se debe justamente a todavía hay violación de los mismos, entonces nos preguntamos ¿de qué sirven tantos tratados e instituciones dedicados a velar por los derechos humanos? Hernández (2011) nos dice que esto se debe al influjo de la herencia del capitalista. Sería pues una falacia hablar de que un Estado capitalista es un estado de derecho, existe contradicción.

Para la pedagogía crítica no existen verdades absolutas, las verdades se construyen en constante diálogo, así, no se puede hablar de un conocimiento verdadero o no, sino de un conocimiento que oprime o emancipa, pues la verdad es relacional, es decir, tiene que ver mucho con las relaciones de poder y el manejo del conocimiento (McLaren, 1998). La cultura dominante, como la llama McLaren, es la que se encarga hegemonizar el discurso que le conviene sobre los derechos humanos. Es claro que en una sociedad capitalista el discurso que se maneje sobre los derechos humanos va a responder a intereses particulares en este caso a los de la sociedad dominante, a la clase burguesa que se defiende en el

Estado (Hernández, 2011). El conocimiento, en este caso, los derechos humanos, el modo de su divulgación, los canales por los cuales se hace factible, los pondrá la cultura dominante. McLaren citando a Cleo Cherryholmes dice: “los discursos dominantes determinan lo que cuenta como verdadero, importante, relevante y de lo que se habla ” (1998: 221), entonces el estado Capitalista siempre va a determinar el verdadero discurso, el que se tiene que enseñar, de modo que incluso afecta la narrativa de los derechos humanos en el marco de la alienación de la conciencia que se desprende del estado liberal, no nos deja ver que los derechos humanos en el capitalismo son mera retórica demagógica. Hernández (2001) asevera que en el Estado que rinde cuantas al positivismo el discurso de los derechos humanos viola y arremete en contra del ejercicio los mismo derechos humanos; la democracia de los estados positivistas no garantiza ni los derechos humanos ni la libertad o más bien es una libertad negativa o individualista; son unos pocos quienes gozan de ciudadanía y plenos derechos, obviamente pasando por la ciudadanía y los derechos de muchos otros; la concepción de derechos en la sociedad positivista ve al hombre en cuanto sujeto de posesión útil en la medida en que pueda producir y capaz de propiedad privada, aislado y contrapuesto a la comunidad.

Cambiar aquellas concepciones hegemónicas con que el Estado y la escuela del capitalismo nos han educado en las nociones de ciudadanía, democracia y derechos humanos es bastante difícil pero esa es justamente la tarea del educador crítico; un primer paso es reconocer cuál es la ideología que se esconde detrás de la retórica de los grupos de poder, como nos dice McLaren (1998) aquella representación de ideas y valores que imprimen sentidos y significados que los emancipados los toman como naturales, comunes y legítimos.

### **1.3.5. Conocimiento radical**

Hemos dicho al inicio del capítulo que al hablar de conocimiento radical en pedagogía crítica tenemos que considerar tres elementos importantes: el concepto de historia, el principio de esperanza y la noción de teoría. En este apartado tomamos en cuenta estos tres puntos en el quehacer de la educación en derechos humanos.

El trabajo de los muchos educadores en derechos humanos vislumbrado en el documento “Pensamiento e ideas fuerza de la educación en derechos humanos” 2008 narra una clara nueva concepción de la historia, distinta a la oficial, ya no contada desde la bases del poder, sino de la lucha de los pueblos por la reivindicación de los derechos humanos, en este caso desde la educación.

Algunos pensadores (Magendzo, et al., 2009) proponen tres momentos históricos para la educación en derechos humanos en primer lugar está la década de 1980, etapa enmarcada por la línea jurista con la difusión y promoción de los derechos humanos; una segunda etapa es la década de los años 90 en donde se hace un acercamiento pedagógico sobre cómo insertar los derechos humanos en la educación; y finalmente en el siglo XXI en donde se da la interrelación de las dos visiones anteriores y la búsqueda de nuevos desafíos en el tema de derechos humanos .

En la primera etapa hemos considerado hacer especial mención de Argentina en donde aparece un documento con ocasión de su Bicentenario con el nombre de “Educación y derechos humanos: Construir memoria en tiempos del bicentenario” (2010) en el mismo que se intenta con un deseo rotundo no olvidar lo que fue el autoritarismo y dictadura en Argentina. Así pues este documento, que a nuestro juicio debería ser base en la literatura de un educador crítico en derechos humanos, narra lo que el Gobierno militar de 1976, con el “Proceso de Reorganización Nacional” intentó hacer en esta nación; prohibía la

literatura que tenía que ver con el tema derechos, tildados de subversivos e incluso se llegó a censurar la literatura infantil con el fin de preservar la moral de la niñez.

Este “documento indignado” es una invitación a no olvidar los sucesos de horror de la tiranía argentina, nos dice además que la escuela se vuelve un escenario propicio para que se garantice la transmisión intergeneracional que impide el triunfo del olvido sobre la memoria. Entonces este manual desde una visión inscrita en la crítica por donde quiera lo miremos, invita a reconstruir la historia desde los que han sido olvidados en la historia y sentar precedentes para el nunca más. Es un manual para reflexionar temas de la Constitución, la cronología de la dictadura militar, conceptos básicos como los derechos humanos, golpe de estado, dictadura, dictador, terrorismo de estado, contiene textos para pensar y reflexionar sobre los derechos de las niñas, niños y adolescentes, cuentos prohibidos por la dictadura, testimonios, películas y canciones de liberación, muchos de estos recursos didácticos fueron vedados en tiempos de opresión.

Como este texto muchos otros y desde muchas latitudes de América Latina han surgido con el fin de crear una conciencia crítica en la memoria de los pueblos, desde la escuela, para que los derechos humanos nunca más vuelvan a atropellarse, así, se desecha el concepto de la historia como aquel patrón continuo que se sucede al ritmo de los imperativos de las leyes naturales como lo hemos mencionado anteriormente y peor aún como la voluntad de un ser supremo a la que hay que resignarse para alcanzar el premio de una vida sempiterna; más bien la historia pasa a verse como aquel fenómeno emergente que tiene final abierto fruto de las situaciones de libertad u opresión.

Desechar la idea de que la historia es aséptica, es decir, de mirarla como un a matriz despolitizada, sino más bien como un fenómeno que responde a situaciones perfectamente pensadas por los grupos de poder de la sociedad y a

luchas de liberación conscientes de los pueblos, nos acerca al principio de esperanza de que nos habla el conocimiento radical en donde podemos observar que la historia no está predeterminada para el sufrimiento de los oprimidos sino que desde el conocimiento radical podemos cambiarla y apostar por un mundo mejor en donde la prevalencia de los derechos humanos sea visible, creíble y denunciante, que las luchas alcanzadas para la reivindicación de los derechos desde la escuela y la sociedad, por miles de hermanas y hermanos a lo largo de la historia ha servido para tener a esperanza de que la construcción de otro mundo distinto es posible.

Mujica, nos relata la experiencia del Perú en donde se creó una red nacional de educadores en derechos humanos que frente a las luchas ganadas en tema de derechos a los hechos de horror y violencia de décadas pasadas se convencen de que la historia no está escrita sino se la va escribiendo por y por esta razón la Red Nacional sigue apostando “tercamente” por la esperanza. Yudkin y Pascual (2009) de Puerto Rico citando a Freire (1993), nos dicen que la educación en derechos humanos nos lleva a asumir una *pedagogía de la esperanza*, que sueña con reflexionar y accionar en nuestro entorno, desde la indignación y el amor, contra toda situación de injusticia. Así mismo Klainer y Fernández (2008) de Argentina nos señalan que los logros obtenidos en la nefasta dictadura militar de la década los setenta implican un punto de partida lleno de retos para educación en derechos humanos que sobre todo reactivan la esperanza. Y muchos otros casos en donde vemos cómo desde la crítica la memoria histórica nos enlaza con el principio de la esperanza de que otro mundo posible.

Sería romántico de nuestra parte quedarnos hasta aquí contemplando la esperanza a la que nos lleva la re-conceptualización de la historia, si bien para la pedagogía crítica el conocimiento radical implica estas dos consideraciones, también es necesario seguir trazando caminos y situar en la actualidad las situaciones de liberación y de opresión subyacentes en la sociedad y que a través de la educación en derechos humanos podemos alcanzarla. Una vez más nos

acogemos al trabajo de la UNESCO (2009) en el que colegas educadores en derechos humanos de Iberoamérica nos dan pautas y desafíos que la educación En Derechos Humanos tiene en la actualidad que de cierto modo como recalcamos la inicio es una reflexión disgregada pero que a la final sí busca ser un pensamiento articulado más no único y coercitivo y a eso se camina. Pues el último paso que el conocimiento radical busca es vislumbrar las situaciones de opresión abierta o encubierta o de liberación en la sociedad. En el caso de la educación en derechos humanos nos encontramos con algunos retos que los nombraremos a continuación:

La educación en derechos humanos vista desde el conocimiento radical se ha de preocupar por seguir velando a fin de que los derechos individuales se cumplan tanto como los derechos económicos, sociales y culturales, que responden a la vivencia axiológica de la igualdad, la solidaridad y la no-discriminación presente en la lucha de muchos colectivos que exigen hoy en pleno siglo XXI la reivindicación de sus derechos.

El educador radical sabe que la educación en derechos humanos debe enfrentar la tensión que nace de la globalización, una cultura de lo macro, de lo masivo que amenaza con desaparecer las culturas locales, además de generalizar formas sofisticadas de violación de los derechos humanos.

Tchiminio citando a Hirmas (2008) dice que la incorporación de la diversidad como eje de la educación en derechos humanos es un alcance ganado en los últimos años de reflexión. La cohabitación de varios grupos en un mismo escenario saca un riesgo evidente a la luz, la formación estereotipos y prejuicios que generalmente declinan en intolerancia, racismo, xenofobia, etiquetas con respecto a los indígenas, y minorías GLBTI, es aquí donde el educador crítico apoyado en la reflexión de los estudios en diversidad debe hacerle frente a estas situaciones actuales de injusticias.

Otro reto será el de integrar cada vez más el tema de los derechos humanos en la escuela, puesto que la educación tal como se la entiende hoy, es un valor agregado que alimenta el sistema que campantemente impera en la sociedad, servidor del neoliberalismo. De manera que promover que el tema de los derechos humanos se incorpore al currículo de la escuela es ya una manera de hacer crítica la educación, hecho que supone tensiones en los procesos educativos y por lo tanto la desestabilización al sistema neoliberal, tensiones que además que develan el atropello de los derechos por parte del sistema. Magendzo afirma que estamos en total concordancia con Habermas al lanzar este planteamiento de que la educación en derechos humanos es una praxis liberadora.

La educación en derechos humanos deber buscar la deconstrucción del censo común sobre los derechos humanos, esto es, que la escuela tiene que ampliar la visión simplista que existe sobre los derechos humanos. Se tiende a entender que los derechos humanos se deben invocar para la protección de los bandidos, si bien quienes han delinquido, tiene que gozar de sus plenos derechos tales como el derecho a la defensa, el trato humano, etc., y Estado y las Instituciones encargadas de velar por los derechos tienen que garantizar la dignidad en el proceso de penalización de quienes han delinquido, también la tarea del educador radical es ampliar esta visión del concepto de derechos humanos, se trata de crear una cultura de los derechos humanos que implica asumir una perspectiva en la que se afirme la dignidad de las personas mediante el diálogo y la resolución pacífica de los conflictos.

Para la pedagogía crítica la idea de lo económico es un tema muy importante a analizar, dice que surge en el acto en que las escuela entrenan a los estudiantes para que adquieran una serie de herramientas cognoscitivas y habilidades que más adelante les ayuden a ser competentes pero sobre todo les permitan engranar en el mundo laboral y se formen bajo el discurso hegemónico. Por su parte la pedagogía crítica intenta atacar en lo moral, en el sentido en que el

estudiante debe descubrir que él tiene poder que va más allá de las habilidades y los conocimientos que el mercado demanda de él. Tiene el poder de saber qué está aprendiendo y para qué. Las escuelas se tornan centros de injusticia porque los grupos dominantes rechazan a las minorías marginadas, puesto que estas están puestas al servicio de la reproducción del *status quo* dominante, entonces el reto que se deriva para años posteriores ha de ser que la educación en derechos humanos muestre a la educación como un derecho al cual todos tenemos acceso, más no un servicio que solamente unos pocos tienen el privilegio de consumir.

### **1.3.6. Crítica a la teoría de cultura: Currículum oculto y educación en derechos humanos**

McLaren (1998) siguiendo la línea otros teóricos críticos de la educación nos dice que el currículo no es antiséptico por ningún motivo, no solo es una malla construida para estructurar los conocimientos en la escuela o un plan de contenidos y metodologías a seguir, el currículo define la vivencia cultural de la escuela y prepara de un modo particular para un tipo de vida, además sirve para posicionar a los estudiantes en situación de dominación y subordinación dentro de la sociedad.

La educación, especialmente aquella que se deriva del sistema neoliberal explícitamente, en su currículo explícito no ha de situar la violación de los derechos de la mujeres, de los pobres, de las minorías GLBTI y pero aún la violación explícita de los derechos humanos, entonces nos encontramos con una falacia cuando vemos que la praxis se evidencia de manera distinta; el prototipo de persona del sistema capitalista es el varón blanco, occidental, económicamente acomodado, así, otra categoría que no se sujete a lo imperante del sistema va ser motivo de rechazo. Visualizamos entonces que se crea una cultura de atropello de derechos. Por qué entonces en las escuelas existe bullying, justamente en instituciones en donde ponen como lema la calidad de la educación y pretenden alcanzar estándares cada vez más altos en el mercado.

Para comprender de mejor manera el movimiento cultural de la escuela contemporánea, McLaren (1998) nos señala que los teóricos se han apoyado en los movimientos sociales. La escuela no es un espacio neutral en el cual únicamente se reproducen usos y se desarrollan objetivos, la escuela llega a ser un escenario político en donde algunos grupos hegemónicos se disputan, la dominación y la cultura. Para McLaren (1998) la idea de que la escuela es un lugar antiséptico de los conceptos de política, historia, cultura, poder, contexto, ya no se sostiene y carece de verosimilitud.

Entonces la pedagogía crítica trata de analizar y desenmascarar las formas tácitas de vejación de derechos y utilizar el currículum oculto como fuente eólica a favor de los derechos creando cultura de derechos, más que los mismos derechos se encuentren escritos en planes institucionales. McLaren nos dice que lo importante es el habilitamiento, que es la facultad por la cual los sujetos rompen con las formas tradicionales que sirven al orden social presa de la racionalidad instrumental la misma que como hemos dicho anteriormente es una forma de mirar al mundo en el que los fines están subordinados a los medios y en la cual los hechos están separados de cuestiones de valor (p. 227) y en donde se usen selectiva y críticamente los aspectos de la cultura dominante para la transformación y no solo para la reproducción.

Tchimino en su monografía escrita para la UNESCO nos dice lo siguiente:

Se plantea que es importante que los derechos humanos adquieran poder al interior del currículum explícito y que se trabaje en el plano del implícito. Si bien se espera una validación curricular de los derechos humanos mediante la incorporación de fines, objetivos y contenidos de derechos humanos al currículum oficial y el desarrollo de líneas curriculares transversales que permeen toda la currícula, parece existir un consenso en el sentido de privilegiar el trabajo sobre el currículum oculto por considerar que en este plano se tiene mayor impacto formativo. Se insiste en que los derechos humanos deben impregnar el ambiente escolar, por lo que algunas experiencias trabajan especialmente sobre los contenidos implícitos, es decir, sobre las actitudes y valoraciones que necesariamente se dan en la interacción humana especialmente en los

procesos educativos. De ahí que se promueva la construcción de relaciones pedagógicas horizontales, democráticas y fraternas como un elemento de congruencia en los procesos de educación en derechos humanos (2009: 85).

El trabajo de los educadores en derechos humanos que asumen una postura crítica se convence de que es necesario hacer el análisis de cómo funcionan y cómo están estructurados el componente de poder y el currículum determinando cómo las personas se van tornando como sujetos de derechos o como reproductores del sistema que atropella de manera abierta y encubierta los derechos. El educador en derechos humanos incentiva y propicia prácticas alternativas con la intención de dar poder emancipatorio cuando en tema de violación de derechos se habla, además busca reconocer cómo el conocimiento y el poder se articulan para que los sujetos lleguen a ser sujetos de derechos.

Magendzo (2006) nos dice que en la educación en derechos humanos es necesario el conocimiento de técnico de los derechos humanos, es decir, la legalidad como instituciones encargadas de velar los derechos, acuerdos constituciones, autoridades, etc. Pero la pedagogía crítica comprende que este no es el único camino. No es suficiente la enunciación de los derechos en el currículum explícito, la pedagogía crítica apuesta a una praxis de los derechos humanos en el currículum oculto, es decir en la cultura que se genera en la escuela, puesto que ésta es eminentemente popular, no es suficiente la iluminación normativa sino que es vital propiciar experiencias y condiciones para que la educación en derechos humanos emancipe y libere a las personas de las situaciones de violación y atropello de los derechos.

### **1.3.7. Psicología profunda en la educación en derechos humanos**

Giroux (2004) analizando el trabajo de los teóricos de la Escuela de Frankfurt al hablarnos de la psicología profunda nos explica que es necesario

analizar la estructura formal de la sociedad para descubrir el componente de deshumanización que puede seguir manteniendo el control de sus habitantes y cómo es posible que las personas participen voluntariamente en la reproducción de sus propios procesos activos de dominación, deshumanización y explotación. Así por ejemplo cómo se puede explicar que Hitler y los movimientos fascistas hayan podido movilizar a tantas personas de la clase trabajadora para sus fines que iban en contra de los derechos humanos como lo conocemos, en cambio el marxismo más puro y ortodoxo con ideales de liberación no lo logró; esto se debe a que a este segundo se le olvidó performar las subjetividades de las personas, en cambio los otros sí lo hicieron pues comprometieron las emociones del pueblo creando identidad.

Rosa María Mujica realiza un narrativa muy interesante sobre lo qué pasó en Perú hacia el año 1988 en donde el tema de los derechos humanos se impulsó como un proyecto a que apuntó a reavivar la esperanza de los ciudadanos como un proyecto de paz frente a la cultura de guerra que el Perú vivía hacia finales de la década de los 80. Se propone una forma de educar en la ternura que rechace toda forma de violación de derechos y la apuesta a la vida. Para Mujica la pedagogía de la los derechos humanos era la pedagogía de la ternura, es decir, el arte de educar y enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible.

La pedagogía de la ternura, enmarcada dentro de las categorías de la crítica, busca tratar al ser humanos como tal, de esta manera rechaza toda forma de discriminación étnica, etaria, sexo-genérica, geográfica, etc. Además la pedagogía de la ternura tiene un componente muy fuerte olvidado en la reflexión pedagógica que es lo femenino. Mujica nos dice que por el hecho de tomar a la ternura como fuente de inspiración en la educación no puede ser una pedagogía blanda sino más bien ésta es agresiva, ternura y agresividad se juntan para desechar de la sociedad toda forma de discriminación, así la educación vista desde esta perspectiva se convierte en útero amoroso que acoge con fuerza

maternal a todas y todos sin importar las diferencias, con la finalidad de recobrar la conciencia humanitaria.

La pedagogía de la ternura busca brindar seguridad y cariño para fortalecer su autoestima, solamente un ser que se sabe amado y que tiene un autoconcepto positivo de sí mismo, es capaz de reconocer sin temor su debilidades, las fuentes de opresión y tomar partido por romper dichas estructuras para poder cambiar, transformar y construir. Para esto es necesario que los educadores trabajen en sí mismos porque no se puede ofrecer lo que no se tiene de manera que la educación se convierta en un proceso amoroso con el cual los educandos se sientan identificados Así Cussiánovich (1990) expresa: “Sólo pueden tener capacidad de ternura los que tienen capacidad de indignación frente a la injusticia y la explotación. La ternura no es parte del sistema; cuando éste la copa, se convierte en un discurso espiritualista que no cambia nada” (p. 16).

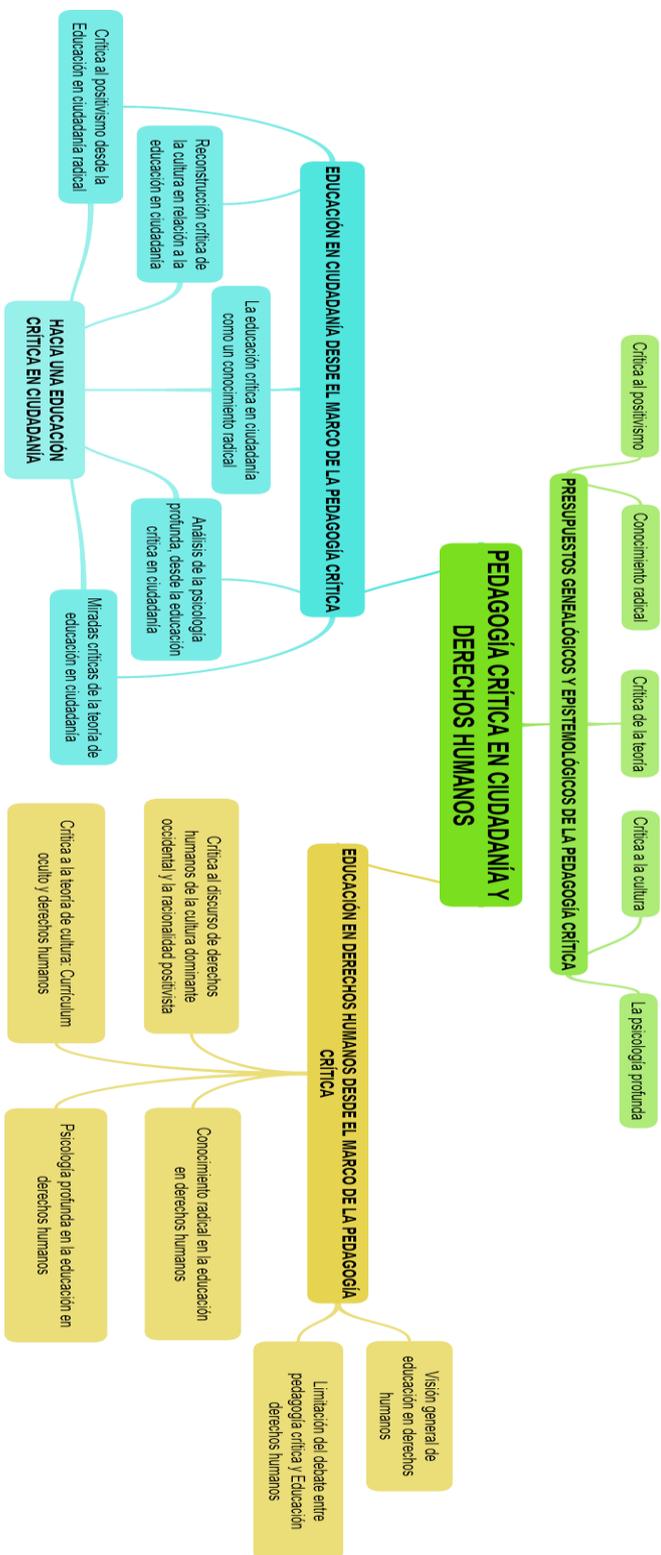
Los educadores en derechos humanos estamos convencidos que educamos no para el resentimiento hacia quienes explotan los derechos o en palabras de Mujica para solazarnos en el dolor (2011) sino para recuperar la alegría que la violencia que se ha generado en la historia en la constante lucha de por la perdida y reivindicación de los derechos. Solamente la vigencia de los derechos permitirá que los seres humanos vivan como tales y como personas plenas. Además de crear una clara conciencia e identidad comprometida con la defensa de los derechos para dejar sentado el sentido de las frases “*nunca más*” o “*prohibido olvidar*” para los sucesos de violencia que acabaron con la autoestima y la dignidad de la personas en décadas pasadas, no se vuelvan a repetir.

Así la participación en procesos de empoderamiento de derechos vuelve a las personas identificadas con esta lucha. Mujica nos dice lo que no se siente no se entiende y lo que no se entiende no interesa, lo que realmente despierta los deseos de aprender son los sentimientos. Es a partir de ellos que podemos construir, siempre, nuevos y más conocimientos.

Para sintetizar entonces vemos que la psicología profunda de que nos habla Giroux componente de la pedagogía crítica, en cuanto a la educación en Derechos Humanos se refiere, es muy importante especialmente si partimos desde ese componente femenino del cual mujeres y hombres somos albergadores y dadores, por cierto muy relegado a lo largo de la historia, el mismo que nos hace fijar como hemos dicho anteriormente, en aquella sensibilidad particular hacia lo sensual, erótico, lúdico e imaginativo, puesto aporta a que rompamos no solo desde la racionalidad con las relaciones de emocionales de dependencia con el opresor desde la indignación, propia del sentimiento, sino a que tomemos partido emocionalmente con el empoderamiento de las propias realidades, especialmente a aquellas que refieren a la promoción de los derechos humanos cuando es la dignidad y la vida las que están de por medio.

# Cuadro N° 1

## Esquema gráfico del capítulo I



## **CAPÍTULO II**

### **EL BUEN VIVIR**

La humanidad ha entrado en un proceso de crítica nacida del cansancio de las ideas pertenecientes al desarrollo y al progreso, tal crítica aparece desde las últimas décadas del siglo XIX y se radicaliza en la segunda mitad del siglo XX. Esta crítica ha sido hecha desde diferentes sectores de la humanidad. El proyecto común de casi todas las naciones del mundo apuntaba hacia la concreción de la *Modernidad*, cuyo último fin era alcanzar el desarrollo desde un ideal de progreso, el mismo que implicaba una cultura extractivista y de acumulación que no hizo más que ampliar las brechas de desigualdad y de pobreza. Al final de tantos esfuerzos, solo unas pocas naciones habían alcanzado dicho desarrollo, dando paso a la clasificación entre: Primer Mundo y Tercer Mundo. El progreso no solo había dejado a su paso brechas inalcanzables entre países “desarrollados” y “subdesarrollados” o “en vías de desarrollo”, sino que además dejó grandes secuelas en el ambiente; nunca antes el planeta había estado expuesto a tantas emisiones de CO<sub>2</sub>. Entonces el desarrollo no solo que forzaba las relaciones sociales sino que también violentaba la armonía con la naturaleza. (Acosta & Gudynas, 2011)

*La Modernidad* como todas las etapas anteriores de la humanidad requería ser justificada y sostenida política y culturalmente, por lo tanto, presentó al mundo el modelo del *estado* moderno como el ideal político a ser alcanzado por cada nación del planeta interesada en brindar garantías y pleno goce de *Derechos* a todos sus *ciudadanos*. Desde una mirada crítica podemos percatarnos que este modelo político responde a un paradigma con características racionalistas y positivistas, que busca jerarquizar y desechar aquellos saberes que no coinciden con sus pretensiones homogeneizantes.

Años después de aplicar de este modelo, nos percatamos desde la crítica, que su ejecución implicaba progresivamente mayores niveles de inequidad económica, política y social, y que por lo tanto las garantías y los Derechos universales eran válidos solo para quienes vivían del lado privilegiado del sistema, mientras que la gran mayoría de seres humanos carecía incluso de los mínimos necesarios para la vida. En nuestro primer capítulo ya profundizamos, desde la especificidad pedagógica de la ciudadanía y de los derechos humanos los argumentos centrales que la crítica realiza frente a la modernidad, por esta razón no entraremos en mayores detalles sobre el tema.

En este contexto, surge la imperiosa necesidad de cambiar el modelo económico y social basado en el progreso y en la razón, lo cual ha hecho emerger propuestas alternativas para un cambio estructural en la sociedad. En esta coyuntura irrumpe precisamente el Buen Vivir o Sumak Kawsay, inspirado en los saberes ancestrales que celosamente guardó la resistencia de los pueblos originarios de Abya Yala.

Es importante mencionar que el Buen Vivir se presenta a lo largo de nuestro trabajo como un concepto crítico en construcción. Como una idea que nace desde el mundo andino e incluso amazónico, pero que en la coyuntura de su emergencia se interrelaciona y apoya mutuamente con los valiosos aportes elaborados en otros rincones del mundo que también se presentan críticos al

modelo hegemónico. De esta manera, hallamos en el Sumak Kawsay dos grandes fuentes. En primer lugar está la cosmovisión de los pueblos indígenas y en segundo lugar la crítica occidental como el accionar intelectual de muchos académicos. Además se apoya en la lucha de las feministas por romper con el modelo patriarcal de sociedad, en alternativas éticas que reconocen los derechos de la Naturaleza y las nuevas conceptualizaciones de la justicia y el bienestar humano (Acosta & Gudynas, 2011). En definitiva es una lucha que busca responder a los viejos problemas como remontar la pobreza o conquistar la igualdad, junto a otros nuevos, como la pérdida de biodiversidad o el cambio climático global.

Por otro lado, es importante destacar que el emerger del Buen Vivir en la coyuntura histórica mencionada, será abordado en el presente capítulo desde la genealogía foucaultiana. La razón por la que recurrimos a este método se debe a que la genealogía emplea a la historia como su dispositivo privilegiado para modificar las relaciones de fuerza, y ocupar así estratégicamente, una posición decisiva en las dinámicas de reivindicación de los saberes y de las condiciones de posibilidad que intentan concretizar las alternativas propuestas ante el modelo hegemónico moderno (Foucault, 2000). Foucault considera que no se puede entender la dimensión política moderna sin entender cómo el saber histórico se convirtió desde el siglo XVIII en un elemento de lucha: “a la vez descripción de las luchas y arma en la lucha” (Foucault, 2000: 161). De esta manera consideramos que la dinámica en la que está inmerso el Buen Vivir es precisamente esa: la reivindicación de sus saberes y el reposicionamiento político de este paradigma holístico.

El Buen Vivir cabe dentro de la categoría de los *saberes sometidos* estudiada por este autor, quien al referirse a ellos, nos recuerda que fueron descalificados por no ser conceptuales, y desde este punto de vista, considerados como insuficientemente elaborados. Estos saberes, al acoplarse junto a los

contenidos del conocimiento histórico-meticuloso y erudito, bajo la categoría de *genealogía*, juegan efectivamente el rol dador de fuerza esencial para la crítica.

Justamente sobre aquella crítica genealógica queremos estructurar nuestra ruta de estudio sobre el Buen Vivir. Así, el primer hito corresponde al análisis del *poder*, en primer lugar y, en términos de combate, enfrentamiento o *guerra*, como continuación, incluso actual de la política. (Foucault, 2000). Nuestro segundo hito analiza la categoría *historia*, comprendida por Foucault como un arma de guerra, que desde la mirada crítica construye nuevos discursos “*contra de los efectos del poder, propios de un discurso considerado como científicamente organizado, dentro de una sociedad como la nuestra[...]*” (2000: 22). La *genealogía* sería de esta manera nuestro método, la misma que, ante la intencionalidad de jerarquía de saberes como poder propio de la ciencia, es una especie de empresa para romper el sometimiento de los saberes históricos y liberarlos, es decir, hacerlos capaces de oposición y de lucha contra la coerción de un discurso teórico unitario, formal y científico (Foucault, 2000).

## **2.1. El método genealógico**

Como primer hito de nuestro caminar genealógico analizamos la categoría *poder*, la cual, desde el análisis foucaultiano, va más allá de las definiciones jurídicas y marxistas, que pululan tras este concepto en la mayoría de tratados sobre el tema. Pues para la primera, el poder “*es considerado como un derecho que uno posee como un bien y que, por consiguiente, puede transferir o enajenar, de una manera total o parcial, mediante un acto jurídico o un acto fundador de derecho.*” (Foucault, 2000: 26) Es decir, el poder jurídico es concreto, todo individuo lo posee y al parecer puede ser cedido total o parcialmente de acuerdo a la conveniencia contractual de las partes. (Foucault, 2000). Por otro lado, el análisis desde el marco teórico de la ortodoxia marxista comprende a las dinámicas en cuestión desde una perspectiva que podríamos llamar: funcionalidad económica del poder (Foucault, 2000: 27). De esta manera

el poder consistirá, en esencia, en mantener relaciones de producción y, a la vez, prorrogar una dominación de clase que el desarrollo y las fuerzas productivas hicieron posible. (Foucault, 2000: 27) En este caso, el poder político encontraría su razón histórica de ser en la economía. Siguiendo a Foucault cuestionamos estos marcos conceptuales y los consideramos insuficientes, por eso planteamos varias incógnitas, entre ellas: ¿el poder puede ser poseído, intercambiado o permutado en todos los casos? ¿El poder está siempre en una posición secundaria con respecto a la economía? ¿Su finalidad, y en cierto modo, su funcionalidad son siempre la economía? (Foucault, 2000: 27). En otras palabras, para nuestro autor las concepciones jurídicas y marxistas no satisfacen por completo estas interrogantes.

Debemos reconocer que disponemos de pocos elementos para hacer un análisis no económico del poder, sin embargo presentamos algunos enunciados mínimos para este estudio. Partimos de la siguiente afirmación: el poder solo existe en acto, es decir, no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que simplemente se lo ejerce (Foucault, 2000: 27). Además sostenemos que el poder no se encuentra determinado absolutamente por las relaciones económicas, sino que, aunque se ve influido por ellas, mantiene la condición de ser una fuerza en sí mismo (Foucault, 2000: 27). De esta forma podemos decir que el poder no lo tiene alguien en particular, ni puede ser mantenido, ni retenido, sino que fluye y atraviesa transversalmente todo accionar.

En la clase del 7 de enero de 1976 agrupada junto otras, en el libro “Defender La Sociedad”, vemos como nuestro autor, desestima el valor de la afirmación sostenida por Hegel, Freud y Reich; “*el poder es lo que reprime*” (Foucault, 2000: 28), porque muestra que ese discurso después de todo no inventa nada, ni dice nada que nos permita analizar esta categoría a profundidad. Llegamos entonces a concluir que lo valioso es el análisis de estos mecanismos de represión. Es decir, aquello que debemos investigar es la forma por la cual, el poder después de todo, se manifiesta como *guerra* o violencia: “*el poder es la*

*guerra proseguida por otros medios*” (Foucault, 2000: 29). Entonces ¿cuáles son esos medios?

En nuestro segundo hito recordamos que Foucault resalta que el logro de la crítica es la reaparición de los *contenidos históricos*, pues solo el recuerdo anamnético en el que convergen saberes locales y saberes rigurosos, permite recuperar el clivaje de los enfrentamientos y de las luchas que los ordenamientos funcionales o las organizaciones sistemáticas tienen por meta, justamente enmascarar y desaparecerlos de la historia (p. 21). Es ahí en donde se inserta precisamente el Buen Vivir, pues es un proceso en construcción y reconstrucción que encierra procesos histórico-sociales de pueblos marginados históricamente (Acosta, 2012), que son analizados tanto desde los mismos pueblos originarios como desde el rigor académico. Es una propuesta de reivindicación histórica desde la periferia, donde los pueblos que resistieron en el tiempo y en el espacio violento de la colonización y del neoliberalismo, mantuvieron el recuerdo subversivo de su realidad sagrada y armoniosa, por más que fueron y son menospreciados y descalificados por los diferentes dispositivos del poder.

Así hallamos la tesis de nuestro segundo hito, y el aporte más importante de la ruta de la crítica: la posibilidad de transformación de la realidad por medio del recuerdo histórico; es decir, el reconocimiento del saber histórico de las luchas empleado como un arma de guerra. De esta manera, la genealogía del Sumak Kawsay se presenta como un arma de guerra en las dinámicas de validación de los saberes que aportan alternativas a la crisis global, porque reconoce que sus derrotas históricas, sus trastornos, sus dinámicas de debilidad y de energía no se deben a una lógica original que marca el ritmo y las rutas de la humanidad, sino al azar, a sus luchas, a los abusos de poder y a las conveniencias de los saberes opresores (Foucault, 1980).

Para Michel Foucault la *genealogía* debe librar su combate, sin duda, contra los efectos del poder propios de un discurso considerado como científico,

el cual, al estar alineado a la fuerza política, excluye aquellos *discursos* que emergieron fuera de su riguroso control. Tomemos en cuenta que el papel del poder político es reinscribirse perpetuamente en las relaciones de fuerza, por medio de una especie de guerra silenciosa, y reinscribirla en las instituciones, en los discursos, en las desigualdades económicas, en el lenguaje, en los cuerpos de unos y de otros (Foucault, 2010). De esta manera se estructura nuestro método denominado *genealogía*, el cual tiene por función analizar la formación efectiva del *discurso* desde la discontinuidad histórica, pues intenta captarlo en su poder de afirmación, es decir, en el poder de constituir dominios de objetos, a propósito de los cuales se podría afirmar o negar proposiciones verdaderas o falsas, en otras palabras científicas o no, válidas o no, etc. (Foucault 2010: 67). El análisis del *discurso* así entendido en la genealogía, no revela la universalidad de un sentido, sino todo lo contrario, pues saca a relucir el juego de la rareza impuesta en un poder fundamental de afirmación (Foucault, 2010).

Los orígenes rara vez son hermosos, pues los pensamientos no se remontan a un sujeto fundador, sino que obedecen a acontecimientos del azar, de ahí el principio de singularidad de la historia del pensamiento (Veyne, 2009). Para nuestro autor, como buen nietzscheano, todos los conceptos son evoluciones, por lo tanto, se propone evitar en lo posible los universales antropológicos, interrogándolos desde su constitución histórica, y rastrea en los archivos de la humanidad hasta encontrar los complicados y humildes orígenes de nuestras convicciones elevadas; todo esto bajo el nombre de *genealogía* (Veyne, 2009).

Partiendo de la premisa: todos los conceptos son evoluciones, podemos decir que estos proceden entonces del mismo caos humano, por lo tanto, no se derivan de un solo origen o mente malévolas, sino que se forman por epigénesis, es decir, por adiciones y modificaciones realizadas a lo largo de la historia. En otras palabras, como la casualidad histórica carece de un motor primero, entonces todo actúa sobre todo y todo reacciona sobre todo, a ejemplo de la economía

(Veyne, 2009). Podríamos llamar a la afirmación anterior principio de relacionalidad (Acosta, 2012: 66), considerando sin embargo, su especificidad denominada discontinuidad, es decir, la imposibilidad de aprender una misma realidad desde miradas diferentes, o modos de objetivación distintos.

Así las cosas, encontramos un punto específico en común entre Foucault y Wittgenstein; el hecho de creer solo en las singularidades, y en el estar persuadidos de que algo en nosotros piensa más allá, en nuestro lugar, de lo que nosotros mismo pensamos (Veyne, 2009: 65). El *discurso* para el uno, y el *lenguaje* para el otro, son los condicionamientos propios de una cultura o contexto, que mediante la genealogía son hurgados, para permitirnos reconocer que no existe en el poder de la palabra un inmenso *discurso* definitivo y total, sino solo la posibilidad de hallar diferentes discursos, elaborados y válidos en puntos específicos del mapa (Veyne, 2009: 65).

Nuestro análisis genealógico da cuenta de la resistencia al discurso hegemónico de la modernidad de parte de los saberes de los pueblos originarios que inspiran al Buen Vivir. Estos saberes se insertan en las dinámicas que disputan el poder que conforma efectivamente el discurso, el mismo que es entendido “*como una violencia que se ejerce sobre las cosas, en todo caso como una práctica de imposición*” (Foucault, 2010: 53). En otras palabras, las dinámicas en las que se ven envueltos los saberes y las propuestas de los pueblos originarios responden a la característica central atribuida al concepto del Buen Vivir en nuestro estudio; su permanente construcción. De esta manera, al integrarse los saberes del Buen Vivir en los debates de estructuración del discurso se ven también afectados por éste. Es decir, no solamente el Buen Vivir reestructura al discurso, sino que también el discurso con todo su rigor y sólida tradición cuestiona y reestructura los saberes del Buen Vivir. De esta manera, los pueblos indígenas ya no son los únicos voceros y protagonistas de los saberes ancestrales, sino que estos se convirtieron en la disputa, en un legado dialógico para toda la humanidad.

Como pudimos darnos cuenta, el modelo genealógico foucaultiano rastrea en su análisis los saberes sometidos, para una vez liberados del sometimiento, restituirlos en un proyecto de conjunto. Para esto es imperativo un paso previo; la noción de arqueología (Foucault, 2000), nombre con el que incluso se le ha denominado a la primera etapa de las obras de Foucault, la cual corresponde al análisis propio de las discursividades locales que posteriormente se relacionarán dinámicamente con los saberes eruditos. Con todo ello, es de importancia resaltar que esta noción intenta mostrar un recorrido de la historia y del conocimiento que no es ni lineal, ni progresivo, sino un análisis documentado de las condiciones de posibilidad de aparición de diversos saberes llenos de quiebres y de puntos de ruptura. Lo que pretende la arqueología es romper con las formas de continuidad que evitan la aparición de nuevos discursos no hegemónicos, ni uniformizados.

Debemos decir también que el Buen Vivir es abordado como un concepto crítico en construcción a lo largo de nuestro trabajo, porque cabe en la categoría de los saberes sometidos. Desde esta perspectiva buscamos acoplar, de acuerdo al modelo genealógico, por un lado esos saberes locales, singulares, y que en cierto modo se dejaron en suspenso, y por otro, a los contenidos del conocimiento histórico meticuloso, y erudito (Foucault, 2000). La articulación genealógica juega efectivamente un papel preponderante, porque a ella se le atribuye la fuerza epistemológica esencial que hoy tiene la crítica, en la cual se inserta el Buen Vivir, desde la insurrección de los saberes sometidos.

El primer momento epistemológico de nuestra genealogía del Buen Vivir es el rescate histórico de los saberes sometidos que han resistido a los procesos de exclusión y de descalificación de una forma subrepticia y subversiva; corresponde al legado histórico de los pueblos andinos y amazónicos, que aparecen anclados en sus prácticas cotidianas, en su sabiduría práctica, etc. (Alimonda, cit. en Acosta, 2012). Estos saberes están ubicados en un primer momento epistemológico por fidelidad con el método de la genealogía, por coherencia jerárquica-original y obedeciendo al orden cronológico, pues todas las

expresiones y elucubraciones teóricas actuales sobre el Buen Vivir, se inspiran en “*una forma ancestral de ser y de estar en el mundo, propia de los pueblos indígenas pre-colombinos...*” (Hidalgo-Capitán, 2012: 18). Como segundo momento epistemológico, rescatamos la presencia de los saberes eruditos en los elementos que han sido aportados por las teorías críticas en la estructuración de reflexiones, análisis y cuerpos teóricos en torno al Buen Vivir desde la academia (Santos, 2010).

## **2.2. La emergencia de los saberes sometidos**

La modernidad se presentó históricamente como un proyecto que buscaba desterrar de la ruta de la humanidad la oscuridad de los mitos y de los acontecimientos inhumanos que se habían suscitado en épocas anteriores por ser éstos ajenos a la razón. El paradigma que está detrás de este proyecto, es justamente racional, empírico y positivista, es decir, contrario a los modelos oscurantistas que anteriormente ya habían fracasado. Es un modelo que políticamente le concede primacía al sujeto y que incluso elabora una lista de Derechos y de garantías universales a ser respetadas por todos. Además valora la investigación científica positivista por su funcionalidad técnica y sus consiguientes beneficios económicos. En definitiva, este modelo que apunta al desarrollo y al progreso concedería a la humanidad, a través del empleo de la razón y de su propio esfuerzo, niveles de vida cada vez más grandes, con realidades tan buenas que ni siquiera han sido imaginadas por la mente humana.

El paso del tiempo nos fue mostrando que este proyecto se iba cumpliendo solo para unos pocos, y que la gran mayoría de la humanidad sufría hasta con la muerte, las consecuencias de estos altísimos niveles de vida y de consumo de los pocos países “desarrollados”. Además nos percatamos que el engrandecimiento absoluto de la razón instrumental era en el fondo una ideología colonizadora, y que sometía a los saberes y a los pueblos que se veían envueltos en este proyecto, para respetar este orden injusto y cada vez más violento.

Finalmente reconocimos que la naturaleza en todo el planeta se había convertido en objeto de explotación cruel y sin límites, y que si no hacíamos algo de inmediato las consecuencias podrían ser inminentemente nefastas para todos.

Estas y otras críticas fueron hechas desde los mismos países que experimentaron las ventajas de este sistema, así como desde los grandes sectores que sufrieron la peor parte del mismo (Farah, 2011). De esta manera los pueblos que conservaron los saberes que fueron sometidos por el avasallador modelo moderno encontraron en esta coyuntura la oportunidad de protagonizar su lucha en las dinámicas de disputa de poder, con la intención de reivindicar sus saberes y liberarlos del sometimiento ocasionado por el discurso moderno, demandando con ellos reconocimiento, *“recuperación de experiencias de reproducción social propias de las comunidades campesinas e indígenas, que apelan a sus conocimientos sobre las características naturales de su hábitat y de su sociabilidad”* (Farah, 2011: 13).

### **2.2.1. La emergencia del Buen Vivir**

Los debates del término Sumak Kawsay o Buen Vivir hasta finales del siglo XX no habían aún emergido; no existen escritos de la práctica social del Buen Vivir o del uso de tal término, así como tampoco formó parte de los discursos indígenas o indigenistas (Hidalgo-Capitán, 2012) o los discursos académicos, sin embargo se pueden encontrar estudios y narrativas que sin hacer uso del término como tal, sí dan cuenta de la importante necesidad de cambiar el modo de vida basado en el capitalismo e incorporar nuevos saberes basados muchos de ellos sometidos, para un nuevo modelo de sociedad. Están por ejemplo visiones ecologistas, la lucha de los movimientos indígena, campesino y afrodescendiente; la reflexión del socialismo y comunismo ecuatorianos, la conquista de la pastoral indígena y la teología de la liberación, entre otros.

La propuesta socialista apuntaría a la reivindicación de las concepciones indígenas, como lo señalan Cueva, Mariátegui, Taxo, cuando habla de la “concepción runa de la economía”, en la que se trata de lograr un “*equilibrio entre los seres humanos y entre éstos y la “Pacha Mama” o Madre Naturaleza*” (Cortez, 2009: 7). Cortez (2009) citando a Ayala Mora considera que el socialismo del Ecuador ha “*sabido recoger políticamente el legado proveniente de los pueblos indígenas; en cuyo aporte se estaría jugando un aporte importantísimo en la construcción de una identidad nacional*” (Cortez, 2009: 7).

El autor continúa citando Carlos Sandoval el mismo que en un evento realizado por el Comité Nacional por la Renovación del Socialismo en el Ecuador planteó una propuesta para un “Programa alternativo al neoliberalismo: una visión desde la cosmovisión indígena”. En definitiva, para Cortez, la base de la coincidencia entre el socialismo ecuatoriano y el movimiento indígena, como hemos dicho al inicio, entre un “*proyecto socialista y el “ Buen Vivir” de las tradiciones andinas es que se avanzará, entre otras cosas, a un proyecto de estado de carácter “plurinacional” e “intercultural” en la nueva Constitución Ecuatoriana del 2008*” (p.8).

La construcción social del Buen Vivir no se puede entender al margen de la participación social y política del movimiento indígena en el Ecuador y en América Latina. El total de la población indígena llega al 7% según Hidalgo-Capitán (año), sin embargo a pesar de constituirse un porcentaje minoritario, los logros alcanzados por el pueblo indígena en la vida social y política, han sido verdaderas luchas ganadas por la reivindicación de sus derechos y los derechos colectivos en general. La consigna de “*ser el pueblo sin voz*” *quedó en el pasado, pues se ha conseguido acabar con la “ventriloquía del indígena”* (Hidalgo-Capitán, 2012) evitando que con fines perversos de políticos o intelectuales no indígenas o fines virtuosos como la praxis liberadora de Leonidas Proaño, se hable en su nombre, ganado así, gran terreno en la decolonización de su propio, pensamiento, discurso y accionar.

Hablar en definitiva del aporte de los pueblos y nacionalidades indígenas al Buen Vivir resulta muy complejo, pues se necesita realizar un trabajo muy exhaustivo para no occidentalizar, bautizar o colonizar el pensamiento andino y lo que este ha dicho sobre el Buen Vivir. Es por esta razón que sin querer decir que en el pensamiento andino no existe intelectualidad o disciplinarización del saber, hemos querido recoger y sistematizar el mismo desde el otro componente que Michel Foucault nos habla al momento de escribir la historia, puesto que el pueblo indígena como hemos dicho anteriormente a pesar de ser una minoría de la población en el Ecuador, es la clara muestra de la resistencia frente a la colonización, el neoliberalismo, el imperialismo y otras múltiples empresas occidentales de dominación.

Ya en los inicios del siglo XXI los términos de *sumak kawsay* y *suma qamaña* se presentan como un discurso alternativo a la idea de progreso, y empiezan a utilizarse estos conceptos en los discursos políticos para dar su salto a las constituyentes y finalmente pasara a ser postulados constitucionales de Ecuador y Bolivia respectivamente. Hidalgo-Capitán (2012) nos menciona que desde la concepción indígena e indigenista todos los seres tanto animados como los seres inanimados, considerados así para la concepción occidental, como las montañas, el agua, las rocas el aire, etc., para el mundo andino formarían parte de una entidad superior a la que en el caso de la tradición de las comunidades ancestrales le llamarán Pachamama, esta visión se torna en una visión de carácter religiosa (Hidalgo-Capitán, 2012). De esta manera, aunque el concepto del Buen Vivir pueda tomar rutas muy variadas, y se sostengan incluso para su concreción en el marco de la modernidad, no puede perderse de vista que éste se inspiró en las formas específicas de vida que fueron prácticas por los pueblos originarios. Lo cual le concede a nuestro concepto una dimensión utópica que tiende hacia la realización de nuevas formas de convivencia basadas en el recuerdo de realidades armónicas y solidarias de humanidad.

## **2.3. Saberes sometidos: inspiración del Buen Vivir**

Es importante mencionar que una característica central de los pueblos originarios de Abya Yala es su diversidad, la misma que nos muestra que entre los pueblos pertenecientes a una misma nación, no existe uniformidad de saberes, ni de rituales, ni de simbologías; por lo tanto, encontramos aún mayor diferencia si comparamos dos o más naciones diferentes. Está claro que las fronteras políticas de la modernidad no existen para nuestros pueblos originarios, sin embargo ellos tienen su propia manera de organizarse y de ubicarse en el espacio, la misma que sí da razón de diferentes expresiones culturales y tradiciones simbólicas. Con todo esto, lo que queremos decir es que en nuestro posterior análisis, no intentamos uniformizar bajo la categoría *andina* o *kichwa* las marcadas diferencias que hemos mencionado, sino intentar acercarnos de alguna manera al análisis teórico que han hecho los autores que dan forma a nuestra bibliografía e investigación.

Presentamos a continuación un análisis sintético de aquellos saberes que a nuestro criterio fueron sometidos durante los procesos de colonización y de modernización que experimentaron los pueblos originarios de Abya Yala, pero que resistieron en la memoria y en las prácticas de dichos pueblos, y que hoy sostienen la estructura que inspira las elaboraciones y hermenéuticas sobre el Buen Vivir. En otras palabras, mostramos un acercamiento a las formas de convivencia de los pueblos originarios, a su cosmovisión, debido a que éstas indiscutiblemente iluminan y sostienen los actuales debates en los que se inserta el tema del Buen Vivir.

### **2.3.1. Lógica andina**

Entendemos por lógica a la estructura que sostiene un filosofar, que no puede pensarse a sí misma, sino que por lo contrario, para ser pensada, necesita ser observada desde otro punto de vista (Estermann, 1988). Creemos que la

observación diatópica, es decir, el mutuo pensar entre dos tradiciones diferentes, es un camino que evidentemente permite una crítica que aporta al crecimiento y liberación de los saberes (Panikkar, 1994: 64). Precisamente la genealogía es una observación diatópica, pues es la mirada mutua de los saberes sometidos y de los saberes eruditos, y en este acápite también, pues convergen en un solo término la tradición occidental y la tradición ancestral: Lógica y andina respectivamente.

Ahora bien, debemos decir que los principios que presentamos a continuación no son presentados desde una estructura lineal y progresiva, en la que nada tiene que ver unos con otros, sino desde una mirada cíclica que alimenta a cada uno de los conceptos desde la concreción de la relacionalidad.

### **2.3.1.1. Relacionalidad**

La relacionalidad es el principio del filosofar en su doble sentido. No solamente es una de las categorías de la lógica andina, sino que es la principal de ellas. Además es el principio, en el sentido de ser el inicio del experimentar andino, es su *arjé*, pues da origen a las demás categorías de su pensar relacionadas circularmente entre sí y con la realidad a la que albergan. Ahora bien, esta dimensión afirma que todo está de alguna manera relacionado con todo, y que esta relación es, de cierta manera, *un círculo vicioso del que no se puede salir*, pues no solo es el tiempo el cíclico, sino también es el espacio, con lo cual queremos decir que la relación es tan fuerte entre los sujetos, que aquella situación que creímos superada volverá a vincularse tarde o temprano con nosotros, como *runa/warmi* o como *ayllu*, de ahí la importancia de vivir siempre en armonía con todo.

La relacionalidad es comprendida por la Filosofía Occidental como una simple característica o accidente que poseen los objetos, y que por lo tanto, en

algún momento éstos pueden carecer de ella, mientras siguen siendo por sí mismos. Por otro lado, la relacionalidad es la esencia del mundo andino, dentro del cual los entes solo son si se encuentran en relación, caso contrario dejan de ser. Este principio, al igual que los demás andinos, no es una abstracción que requiere en lo posterior ser concretada, pues las relaciones lógicas y gnoseológicas del filosofar de los pueblos originarios son derivaciones de la concreta convivencia cósmica.

### **2.3.1.2. Correspondencia**

La clasificación excluyente no existe en la lógica andina, ya que todos los principios se relacionan entre sí y como veremos más adelante, se corresponden en equidad. La correspondencia parte de lo concreto, en este caso, de la constatación y de la necesidad de armonía en las relaciones del cosmos. Siendo así, decimos que este principio nos muestra en forma general que los distintos aspectos de la realidad se corresponden de una manera armoniosa. Así, no estamos hablando de correspondencia en el sentido occidental, es decir, de aquella tradición gnoseológica que cree que la realidad al relacionarse con el sujeto cognoscente debe adecuarse a su mirar, o caso contrario, este último debe tomar paulatinamente la forma de la realidad cognoscible. Tampoco estamos hablando de la correspondencia como causalidad física, es decir, toda causa tiene un efecto inmediato con el que se corresponde.

Desde la Filosofía Andina, el principio de correspondencia incluye nexos relacionales de tipo cualitativo, simbólico, celebrativo, ritual y afectivo. Es decir, *“la naturaleza de la correspondencia, en el fondo, es simbólica, y no causal o inferencial”* (Estermann, 1998: 125). Por lo cual el acercarnos a ella no puede ser desde el alejamiento gnoseológico sino desde la vinculación ritual y simbólica, desde la cual el ser humano es capaz de co-crear la realidad.

Un ejemplo concreto nos muestra que este principio funciona contrariamente a la ideología occidental, pues el futuro real del Vivir Bien para el pueblo andino está atrás, y se refleja en algunas expresiones espacio-temporales como: *qhipi* que se usa para denominar al futuro, y significa literalmente, espalda o atrás. Para la gente andina, el pasado originario es conocido y por lo tanto está manifiesto ante sus ojos, el futuro al contrario, es desconocido y por lo tanto está oculto a nuestros ojos, y se ubica en nuestra espalda (Estermann, 2013). Además podemos afirmar que el pueblo andino busca que su vida sea de continuidad con su principio u origen ya conocido y envuelto en armonía. De esta manera ambos son igual de importantes, pues su relación es de correspondencia.

### **2.3.1.3. Complementariedad**

Este principio es la especificación de los principios de correspondencia y de relacionalidad. Nuevamente vemos que para el *runa* andino, el individuo autónomo y separado en el fondo es vano e incompleto. Solo en conjunto o complemento la entidad particular se totaliza. Para la Filosofía Andina la contraparte de un ente no es su contrapuesto sino su complemento correspondiente e imprescindible (Estermann, 1998).

El principio de complementariedad no se aplica solo a los individuos, sino a nivel de pueblos y naciones también, como por ejemplo, en el ámbito de la alimentación, si ésta sería aislada sería desproporcionada y desarmonizaría la vida, en tanto la *Uniguilla* o intercambio de productos permite la fortaleza de los habitantes de los Andes, que dan sus productos de la Sierra a los habitantes de la Costa, mientras reciben de ellos su producción como contraparte complementaria (Acosta, 2012).

#### **2.3.1.4. Reciprocidad**

Siguiendo el hilo cíclico conductor de esta ruta andina, encontramos que el principio de correspondencia se expresa a nivel concreto y ético como reciprocidad, o *rantiranti*. A cada acto le corresponde una contribución complementaria, que reconoce la alteridad comunitaria: Si yo necesito ayuda, el otro también la necesita, y si él me ayudó yo también lo ayudo. Por lo tanto, no estamos hablando de una obligación moral, sino de una iniciativa ética. No se restringe este principio a las relaciones humanas, sino que se amplía con el *cosmos* completo, de ahí su expresión ética cósmica. El cosmos nos da sus energías y su vida, y es nuestra obligación mantenerla y devolverle a él, como contraparte de la vida. El *rantiranti* antes de denominarse como práctica económica (Estermann, 1998), que también lo es, es en esencia una categoría cósmica, pues no obedece a la lógica del capital sino a la de la vida.

#### **2.3.2. Gnoseología y ética, *kichwas* y *aimaras***

Más allá de las ya nombradas diferencias podemos decir que los saberes *kichwas* y *aymaras* se fundamentan principalmente en los argumentos de autoridad (ancianos), de antigüedad (tradiciones), de frecuencia (costumbres) y de coherencia (orden natural) (Estermann, 1998). De ahí que sus mandatos éticos, ancestralmente practicados, pueden no haber estado escritos, pero han estado plasmados vivencialmente en la cultura de la vida cotidiana de los pueblos originarios.

Por otro lado, debemos destacar que estas sociedades no juegan al filo de la navaja ética para conseguir sus metas y objetivos. Son *Sociedad del Estar* y no *del Ser*, lo cual no significa que no buscan ser profesionales, ni ser importantes o populares, buscan estar en armonía con el *cosmos*, porque ellas ya son, y no necesitan aparentar ni querer ser otra cosa, y por lo tanto, no tienen mayores

motivos para pasar por encima de los otros; al contrario, buscan la armonía con su entorno para estar bien o Vivir Bien (Oviedo, 2011).

Ahora bien, hemos agrupado en el mismo apartado a la ética y a la gnoseología no por arbitrariedad, sino porque convergen en un punto central. Para la gnoseología europea existen tres elementos del conocimiento: el sujeto, el objeto y el conocimiento o idea captada. Lo cual nos quiere decir, que para que el *sujeto* cognoscente aprehenda al *objeto* en una idea llamada también concepto, el sujeto debe alejarse de la realidad. En tanto, para la *gnoseología* de los pueblos originarios, en primer lugar no existe la categoría objeto, pues todos los elementos del conocimiento, incluso el conocimiento mismo, son sujetos dinámicos y capaces de conocer. De ahí que la relación entre sujetos, es en primer lugar un imperativo ético, ya que no se trata al otro como un problema conceptual, sino como un igual con el que somos capaces de empatizar.

Consideramos necesario mencionar los tres principios éticos del saber de los pueblos *kichwas*: Ama Qhilla, Ama Llulla, Ama Suwa (no seas flojo, no seas mentiroso, ni seas ladrón), los cuales, desde su concreción son normas que se invocan al momento de las ejecuciones de castigos indígenas en algunas comunidades del Ecuador. Además están establecidos como principios morales en el artículo 8 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia.

También hablamos de ética porque, más allá de las diferencias entre algunas nacionalidades, todos los pueblos, contemplan en su cosmovisión, aspectos comunes de su ética del Buen Vivir:

Vivir bien, es la vida en plenitud. Saber vivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia en permanente respeto (Huanaquni, 2010: 46).

Este es justamente el camino de la comunidad, el cual implica primero

saber vivir y luego convivir: No se puede vivir bien si los demás viven mal, o si se daña a la Madre Naturaleza. Como nos damos cuenta ésta es una concreción ética del principio de la relacionalidad (Huanaquni, 2010).

### **2.3.3. Filosofía Andina como crítica al discurso eurocéntrico de la modernidad**

Hablar de filosofía andina es una forma de resistir al *discurso* hegemónico eurocéntrico, de ahí la pertinencia de este apartado, debido a que es una forma genealógica de incorporar los saberes sometidos que iluminan los debates del Buen Vivir en las disputas por la construcción de los sentidos y de los saberes que dan forma a nuestras sociedades.

De esta manera, desde la visión eurocéntrica, el término filosofía andina es una contradicción, así como es una tautología la expresión filosofía occidental, pues la rigurosidad de los saberes eruditos considera que la única filosofía posible es precisamente la de corte europeo o la que pasó por su circuncisión. Este punto de vista se fundamenta en los relatos que ubican el nacimiento de la filosofía en Grecia, es decir, en Europa Occidental, por lo cual, las reglas, los presupuestos metodológicos y conceptuales de ésta, obedecen a la cosmovisión europea. Como nos damos cuenta a simple vista, éste es un ejercicio del poder, mediante el cual, se procura controlar y disciplinar los saberes, ajustándolos al *discurso* oficial, o desacreditándolos a través de eufemismos que buscan disimular esta realidad: etno-filosofías, pensamientos contextuales, cosmovisiones, etc. Es en el fondo una continuación *académica* de la guerra y de la violencia hacia los pueblos y los saberes ancestrales, nacidos en las periferias del poder y de su control (Foucault, 2010: 54).

Ahora bien, consideramos importante sostener la categoría “filosofía” más allá de las disquisiciones que pueda causar, pues nuestra intención es continuar con un proceso de reivindicación de los saberes sometidos iniciado hace algunas

décadas en nuestro continente. Podemos decir con seguridad, que a pesar de que el término *filosofía* no estaba presente en la memoria colectiva de los Andes, existe mayor coherencia etimológica e incluso epistemológica, al emplearlo junto al adjetivo Andina, que al asociarlo a la tradición Occidental. (Estermann, 1998)

### **2.3.3.1. Fundamentos etimológicos y genealógicos**

Cuando recordamos que la palabra Filosofía viene de dos raíces griegas, que significan tanto: Amor a la Sabiduría, como Sabiduría del Amor, reafirmamos que existe mayor coherencia al nombrar a los Yachaq (sabios o ancianos del mundo andino), que en los *sophoi* occidentales, al designarlos como agentes del filosofar (Estermann, 1998). El centro de la Filosofía occidental es la razón, para cuya categoría existen innumerables expresiones de acuerdo al tiempo y al espacio, entre ellas: *logos, ratio, intellectus, nous, verstand*, cada una de éstas, empleada con usos diferentes, pero alejados cada vez más, con el paso del tiempo, del amor y de la sabiduría.

En el mundo andino, el *yachaq* o *yachayniyoq*, que significa el sabio, anciano y experimentado, no posee el conocimiento por él mismo, sino que en él se ha depositado la sabiduría o *sophia* colectiva acumulada por el *ayllu* o comunidad, en la que están los seres humanos, los seres divinos, la naturaleza, el cosmos, etc. (Esterman, 1998). Este es otro punto de encuentro con los orígenes de la Filosofía, es decir, con la elaboración de los pre-socráticos, quienes no poseían sabiduría por el solo esfuerzo intelectual, sino por el hecho de relacionarse con su entorno: tierra, aire, agua, fuego, entre otros (Oviedo, 2011). Por otro lado, debemos decir que estos elementos son también parte del filosofar andino expresado simbólicamente dentro de la *Chakana*, en cuyo centro está la vida representada por los principios masculino y femenino, en el Sol y en la Luna, y en cada uno de sus lados están deificados: el agua, el aire, la tierra y el fuego (Proyecto Chakana, 2011). Cabe recalcar que la relacionalidad entre el

runa/warmi y la naturaleza no se restringe únicamente al razonar anterior, pues más bien, es extremadamente amplia en la experiencia andina, y es abordada por nosotros de forma sintética, más adelante.

Cuando recordamos, por otro lado, que la filosofía no nace en el centro del poder, pues el pensamiento pre-socrático se origina “*en la actual Turquía o en el Sur de Italia y no en Grecia*” (Dussel, 1977: 13), entendemos que la inteligencia filosófica nunca es tan verídica, límpida, y precisa, como cuando parte de la periferia, de la opresión y no tiene ningún privilegio que defender, porque no tiene ninguno.. Pero además reconocemos que el saber ancestral, andino, e incluso amazónico, como fundamentos del Sumakawsay, tienen bien merecido el título de “filosofía”.

### **2.3.3.2. Origen del Filosofar**

Para Savater (2008), el origen del filosofar se encuentra en la duda y en la capacidad de asombro del ser humano. Precisamente ese ser humano en su capacidad de asombro se ha apoyado en diferentes mitos fundantes a lo largo de la historia de la filosofía para iniciar su travesía, en la que ha buscado despejar infructuosamente sus dudas, pues en cada paso que ha dado, se ha visto envuelto en otras nuevas que complejizan cada vez más su pretensión. Por otro lado, de acuerdo al estilo del mito fundante se desprenden las categorías del pensamiento con las cuales el sujeto, o los sujetos del filosofar, se vinculan con la realidad. Siendo así, debemos decir que tanto el mito, como las categorías sobre las cuales se asienta el filosofar, no son auto-filosofables, es decir, no pueden ser pensadas por sí mismas.

La filosofía occidental estructura su pensamiento en torno a la primacía de la razón, *logos*, y al destierro de lo mítico, *mithos*. Precisamente ese es su mito, el creer ciegamente en el destierro absoluto del *mithos* por parte del *logos*, o

razón occidental. Además debemos decir que las categorías del filosofar del sujeto occidental, que se derivan de esa pretensión de razón absoluta, son conocidas como lógicas, las mismas que en coherencia con su mito fundante, buscan ser universales en su relación con los objetos del mundo exterior (Capra, 2000: 2).

Por otra parte, debemos reconocer que la filosofía andina también parte del asombro y del mito, pero no cuenta con un sujeto individual que se distancia gnoseológicamente de los objetos presentes en la naturaleza. Para el *runa* y la *warmi* asombrarse no es muy difícil, les basta caminar en torno a la sencillez de su *ayllu* para sentir la majestuosidad de *pacha*, entendida ésta como “espacio de la vida”, pues este término puede tener infinitas acepciones y connotaciones como: “planeta”, “cosmos”, “bajo”, “de poca altura”, (Estermann, 1998). Precisamente su mito es la relacionalidad al estilo de la correspondencia, reciprocidad y complementariedad que experimenta el *ayllu* como un gran conjunto de sujetos.

### **2.3.3.3. Fuentes y sujetos del filosofar**

Otro requisito según el pensar occidental para adquirir la denominación de Filosofía es la existencia de sujetos filosóficos, es decir, “si existían en la época personas dedicadas únicamente a la Filosofía, según el parecer de Estermann (1998). Si recurrimos a la historia para cumplir con este requisito, podemos decir que en la época del imperio Inca existían los *hamawt'a* o sabios e instruidos (Estermann, 1998). Así también podemos nombrar a los *Yachaqs*, que son los taitas, o sabios que hasta el día de hoy están presentes significativamente en el mundo andino. A pesar de esto, queremos decir que estas respuestas no son suficientes, pues conocedores del complejo tejido que forma el espíritu de la relacionalidad de la cultura andina, lo más justo es decir que el *Ayllu* es el sujeto comunitario del filosofar. Pues esto da respuestas serias en torno a las

interrogantes planteadas a cerca de la ausencia de un autor específico en las fuentes escritas u orales recogidas.

La situación se torna cada vez más compleja en torno a la Filosofía Andina, sobre todo si nuestro afán es encasillarla y uniformizarla violentamente de acuerdo a la estructura occidental, pues su espíritu dinámico se resiste de forma místico-subversiva complejizando aún más la situación. Ya que, aunque esta Filosofía no carezca completamente de fuentes escritas; recordemos la existencia de *kipus* (cuerdas de diferentes tamaños con múltiples nudos), *tokapus* (ideogramas simétricamente ordenados), y *queros* (vasos de madera o arcilla decorados con incisiones y pinturas) (Estermann, 1998); “*el runa no es logo-céntrico ni menos grafo-céntrico, pues su forma predilecta más bien es el rito, el orden visible, la sensibilidad, el baile, el arte, el culto.*”, etc., (Estermann, 1998: 67) lo cual nos imposibilita decir que su pensar está resumido o sintetizado en los grafos anteriormente mencionados. Por otro lado, una fuente importante del pensar andino es la tradición oral, de ahí la importancia concedida dentro del *Ayllu* al sentido del oído.

#### **2.4. Saberes críticos liberados**

Procuramos con nuestro análisis genealógico una construcción crítica del Buen Vivir, es decir, una aproximación que evite esencialismos, pero que a la vez mantenga la radicalidad de la historia, de las transformaciones y de las utopías. En este apartado buscamos forjar un cuerpo de contenidos, que inspirados en los saberes sometidos, se acerquen desde la erudición, a la construcción de debates que permitan distinguir el horizonte utópico del Buen Vivir frente a la crisis planetaria moderna.

De esta manera, honramos en nuestro análisis los fundamentos y principios que dieron forma a la cosmovisión ancestral de los pueblos originarios, pero consideramos también en él, a los aportes de las tradiciones

críticas de Occidente, que son sin duda alguna contribuyen desde otra mirada a los cuestionamientos y rutas alternativas ante el sistema hegemónico moderno.

#### **2.4.1. Filosofía andina, aporte a los saberes liberados del Buen Vivir**

Los saberes sometidos se liberan en la relación dialéctica con los saberes eruditos. (Foucault, 2000) La genealogía como método crítico rastrea los condicionamientos propios de la cultura y nos permite reconocer que los contextos carecen de un solo discurso inmenso, definitivo y total, y que más bien albergan a un discurso que se caracteriza por las constantes dinámicas de poder que lo atraviesan, mediante varias voces que procuran ser consideradas como válidas y legítimas. (Foucault, 2010) Siendo así, dentro de la presente genealogía hemos procurado un acercamiento a las categorías, *lógica*, *gnoseología*, *ética* y *filosofía* andinas, como una muestra de la acción liberadora de la crítica en los saberes ancestrales que inspiran el Buen Vivir.

Este análisis parte de una premisa, según la cual, el discurso oficial y hegemónico, que responde a las características del rigor científico, es intrínsecamente político, y por lo tanto, una continuación de la guerra colonial, abusiva y opresora sobre los pueblos originarios de América Latina. De esta manera, con la genealogía del Sumak Kaysay, y con la aproximación a la filosofía Andina, procuramos la emergencia de una voz crítica de resistencia, que se inserta en las dinámicas de poder que definen el discurso. Reconocemos por lo tanto, que los saberes ancestrales de los pueblos andinos no fueron desechados del discurso oficial porque carezcan de lógica, de principios éticos o de sentido, sino porque no se ajustaban a los parámetros arbitrarios que fueron fijados por Occidente, con la intencionalidad de hacerse abusivamente con el poder absoluto del discurso.

La acción liberadora en nuestro acercamiento genealógico a la filosofía andina, consiste en resaltar la gran riqueza que poseen los principios, las

cosmovisiones, las lógicas y las formas armónicas de convivencia de los pueblos andinos, que otrora fueron opacados por las consideraciones universalistas del discurso Occidental. Así mismo, en reconocer en la historia de los saberes legítimos, occidentales, científicos, un conjunto de sucesos en los que éstos se posesionaron abusivamente en detrimento de los saberes andinos. Son tan valiosos estos saberes y experiencias ancestrales que inspiran hoy un paradigma emergente que intenta dar respuestas a la crisis global de la modernidad, denominado Buen Vivir, el mismo que también reconoce los aportes que han hecho las tradiciones críticas de Occidente.

Nuestro análisis crítico nos exige reconocer también que este acercamiento a la filosofía andina evidencia considerables diferencias entre las tradiciones culturales de los Andes con respecto a las de Occidente, no obstante, una mirada diatópica permite un diálogo respetuoso en el que las dos caras de la moneda se aportan mutuamente, y a su vez contribuyen en la búsqueda de alternativas planetarias frente a la crisis de la Modernidad.

#### **2.4.2. Algunas definiciones de Buen Vivir**

Para la sistematización de este apartado es oportuno citar a varios autores desde quienes intentamos acercarnos a una definición del Buen Vivir. De esta manera nos encontramos con Hidalgo-Capitán (2012) quien habla sobre la armonía que el Buen Vivir comprende como modelo alternativo, así afirma que términos generales

...se entiende por Buen Vivir la vida en armonía, lo que incluiría tres dimensiones: la armonía con uno mismo, (personal), la armonía con la comunidad (social) y la armonía con la naturaleza (integral). En este sentido, el BUEN VIVIR estaría relacionado con los conceptos de identidad solidaridad y sostenibilidad (Hidalgo-Capitán, 2012: 20).

Acosta y Gudynas (2011) al versar una definición de Buen Vivir insiten sobre la crítica a la idea del desarrollo y cómo el Buen Vivir comporta una mirada hacia el futuro:

...el Buen Vivir es una reacción y también una mirada al futuro. En el primer caso, es una respuesta a las limitaciones y contradicciones de las ideas y aplicaciones contemporáneas del desarrollo. En el segundo, aglutina diversas miradas que desean dejar atrás ese desarrollo convencional y están ensayando nuevas perspectivas enmarcadas en otro tipo de valoraciones de la sociedad y el ambiente (Acosta y Gudynas, 2011: 71).

Tortosa (2011) citado por Acosta (2012) cuando escribe en el libro “Construyendo el Buen Vivir” habla del Buen Vivir como una oportunidad para una nueva sociedad:

El Buen Vivir [es] una oportunidad para construir otra sociedad sustentada en una convivencia ciudadana en diversidad y armonía con la Naturaleza, a partir del conocimiento de los diversos pueblos culturales existentes en el país y el mundo (Acosta, 2012: 33).

Alberto Acosta y Esperanza Martínez (2009) cuando escriben la introducción del libro “El Buen Vivir: una vía para el desarrollo” presentan al Buen Vivir de la siguiente manera:

El *sumak kawsay* o Buen Vivir tiene que ver con una serie de derechos y garantías sociales, económicas y ambientales, que fueron ampliadas en la nueva Constitución. También está plasmado en los principios orientadores del régimen económico, que se caracterizan por promover una relación armoniosa entre los seres humanos individual y colectivamente, así como con la naturaleza (Acosta y Martínez, 2009: 7).

Quizá existen muchas definiciones sobre el Buen Vivir sin embargo, nos remitimos a estas porque condensan las ideas que queremos resaltar en el presente estudio y que se desarrollan a continuación.

### **2.4.3. El Buen vivir surge desde el mundo andino**

Existe un consenso general que el Buen Vivir nace del mundo indígena y es acoplado a la Constitución y la reflexión popular y académica como alternativa al modelo imperante de la sociedad; al inicio del capítulo hemos realizado un estudio más extenso sobre este punto; sin embargo, queremos citar algunos autores con el fin de darle más autoridad a la aseveración de que el Buen Vivir bebe de las fuentes de los Andes y dejar por sentado que este principio ha pasado a convertirse en un nuevo imaginario teórico para la construcción de una nueva sociedad.

Para Francisco Cevallos Tejada el Buen Vivir se “ha posicionado como un paradigma en su más amplio sentido; este ha calado en los sectores sociales, académicos culturales, ambientales, económicos y políticos, llegando a ser incluso un precepto constitucional y un objetivo de país (Cevallos, 2012: 9).

Por su parte, Diana Quirola Suárez nos dice que:

El *sumak kawsay* o Buen Vivir [es] entendido como un nuevo pacto social en armonía con la naturaleza... es el resultado de los sueños y las luchas sociales de noviecitos populares, laborales indígenas, ecologistas, feministas, intelectuales, jóvenes y muchos otros... Este concepto proviene y se sintoniza con las culturas indígenas andinas de América del Sur y es acogido por el Ecuador” (Quirola, 2009:104-105).

Finalmente nos gustaría cita a Alberto Acosta y Esperanza Martínez cuando afirman que el Buen Vivir “...recepta las propuestas de los pueblos y nacionalidades indígenas, así como de amplios segmentos de la población, y, simultáneamente se proyecta con fuerza en los debates de transformación que se desarrollan en el mundo” (Acosta y Martínez, 2009: 7).

#### **2.4.4. El Buen Vivir, una alternativa al capitalismo**

En el primer capítulo al hacer el estudio desde la pedagogía crítica de la educación en ciudadanía y la educación en derechos humanos abordábamos cómo la teoría crítica presenta sus rupturas con el modelo imperante de sociedad nacido de las ideas del progreso, aquí vemos como el Buen Vivir se junta a esa crítica. El Buen vivir es sin duda una alternativa al progreso y una lucha anti-imperialista, fenómenos nacidos en la modernidad y regentados por el Estado capitalista que además se resisten a ceder a nuevas formas de reordenamiento de la sociedad.

El cambio climático, los altos niveles de miseria y las grandes acumulaciones de riqueza en manos de unos pocos, los cambios demográficos a causa de la migración del campo a la ciudad o de países pobres a países ricos, las antiguas guerras por el territorio y el oro, hoy por el agua y el petróleo camufladas en falsos intereses por desechar el armamento químico, entre otros fenómenos, son el fruto de una modernidad que a nombre del progreso, vio en el usufructo de los recursos naturales una fuente de aparente inagotable riqueza. Y cuando este progreso choca con la realidad en la que el planeta no puede seguir con el mismo ritmo de consumo y de extracción, entonces se intenta disfrazar el progreso con adjetivos afeites, como el desarrollo a escala humana, ecodesarrollo, desarrollo sustentable, biodesarrollo, desarrollo sostenible, artificios que no hacían más que disfrazar de una doble moral las mismas prácticas extractivitas del progreso clásico. “*Necesitamos oponernos con firmeza a la esperanza adicional de vida*

*que se quiere dar al desarrollo con la creación de alternativas. Padecemos ya las consecuencias de adjetivos cosméticos”* (Esteva, 2009: 1) porque en el fondo se conservan la misma lógica ya que la acumulación de riquezas sigue en manos unos pocos, pero ahora consumiendo nuevos discursos de bienestar humano.

Es necesario hacer una precisión conceptual para no “satanizar” la palabra desarrollo. El concepto desarrollo trae consigo ambivalencias conceptuales. Por desarrollo se pueden entender un sinnúmero de acepciones virtuosas o viciosas; se usa el término desarrollo por ejemplo como el curso de un proceso; un pediatra dirá a los padres preocupados por la salud de su hijo: el niño se está desarrollando normalmente, en este caso desarrollo adquiere un connotación virtuosa; pero también está el desarrollo desde el uso semántico que adquirió esta palabra cuando la usó H. Truman en 1949 al tomarla de la biología para asociarla al progreso, fin hacia el cual Estados Unidos y otras pocas potencias económicas querían llegar y lo estaban logrando (Tortosa, 2009; Acosta y Gudynas, 2011; Acosta, 2012). En definitiva desarrollo ha sido una metáfora afortunada. Con el fin de disociar la palabra desarrollo de las connotaciones virtuosas que pueda tener y para los fines de este estudio, nos referiremos más bien al “mal desarrollo” y al “mal vivir” metáfora empleada por Tortosa para referirse a la constatación del fracaso del programa de desarrollo basado en la idea de progreso moderno como lo entendió Truman (Tortosa, 2009). El mal desarrollo entonces es el desarrollo basado en la idea de progreso modernista.

El Buen Vivir se vuelve, como hemos dicho, en una alternativa, en la que no se busca hacer reinterpretaciones occidentales de una forma de vida indígena, tampoco queremos que esta pretenda suplantar el mal desarrollo en base a reivindicaciones indigenistas; se trata de una visión utópica, una plataforma que alberga diversas forma para pensar el futuro; cuando decimos alternativa entendemos esta como una propuesta cogenérica, es decir que existen y existirán otras formas de pensar el modelo de vida y sociedad, alter significa otro, esta raíz proveniente del latín y la encontramos también en la palabra altruismo,

totalmente contrapuesta o antónimo de egoísmo. Es por eso que el Buen Vivir no se puede entender al margen de la pluralidad (Gudynas, 2011). La pluralidad, pues, *“se basa en procesos de integración múltiple, de acuerdo a la diversidad”* (Patiño, 2010). Situación que para el mal desarrollo no es concebible pues una de las características es la homogenización de la cultura que a su paso destruye las identidades y culturas locales porque no van al ritmo del sistema, dicho de otro modo quien quiere surgir debe acoplarse al ritmo de la globalización.

Sin embargo, este mal desarrollo en las últimas décadas ha entrado en serios procesos de crisis, crisis que no solo han afectado a la economía y al capital, sino que consigo han llevado a quienes de su funcionamiento han sido engranaje a hambrunas a escala mundial, despidos masivos de obreros, con lo que las naciones constataron que el sistema basado en el capital no es sostenible. François Houtart (2010) nos dice que el Buen Vivir se vuelve un elemento no solo de crítica sino de propuesta también, el mismo que anota medidas a corto, mediano y largo plazo basadas en este paradigma. Nos gustaría hacer mención de las alternativas a corto y largo plazo que el autor menciona; por ejemplo a corto plazo se plantea desarrollar programas alimentarios para enfrentar y prevenir las hambrunas, como las que ha sufrido Nicaragua, Guatemala, varios países africanos, entre otros; hacer regulaciones al sistema financiero; disminuir el consumo de energía y promover el uso de energías alternativas como la eólica, hídrica, solar, térmica, en detrimento de las energías de hidrocarburos como el gas y el petróleo en la industria con el fin de reducir el efecto invernadero. Alternativas que no tendrían sentido si se las piensa en la lógica capitalista. *“Desde un punto de vista filosófico, el Buen Vivir contiene una base de orientación a la vez de «sentido común» y de crítica al modo de desarrollo capitalista”* (Houtart, 2010: 91).

Retomando el asunto, las medidas a largo plazo de que habla Houtart se vuelven utópicas, son propuestas revolucionarias no insurrectas que ponderan un

cambio filosófico por la vía de la crítica y no desde la violencia armada; comportan un ataque frontal al sistema capitalista.

La construcción de alternativas capaces de caminar hacia la construcción, no sólo de sociedades democráticas y equitativas, sino igualmente compatibles con la preservación de la vida en el planeta, necesariamente tienen que ser anticapitalistas (Lander, 2012: 1).

No obstante, siempre habrá reticencias a estas alternativas porque implican un cambio en la matriz productiva, quizá esa fue la razón por la cual en años anteriores la insurrección parece haber sido la vía más hacedera o quizá la única para instaurar el cambio. *“Las experiencias mostraban que la única vía que admitía el capitalismo como opción para su destrucción era la insurreccional”* (Roitman, 2010: 38), como lo veremos a continuación.

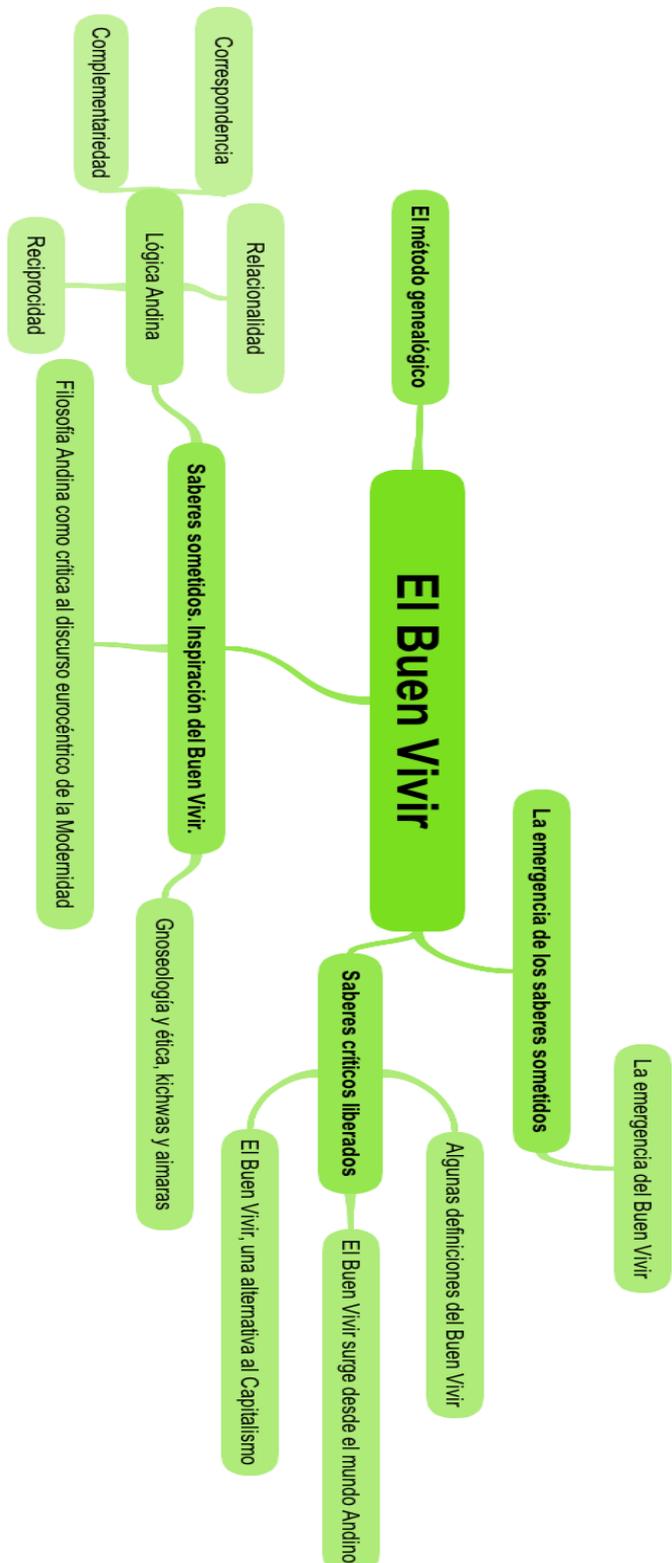
El Buen Vivir entonces no se presenta como una propuesta de insurrección violenta, sino que propone una cultura de paz inspirada en los ciclos de la vida, los cuales no contemplan la posibilidad de violencia y de destrucción. De esta manera se torna una propuesta revolucionaria totalmente crítica al sistema.

## **Conclusión**

En este capítulo hemos sostenido que el Buen Vivir es un concepto dialéctico en construcción. Siendo así, su análisis crítico nos permite reconocer que la inspiración fundamental del mismo se sustenta en los saberes y en las formas de vida y convivencia de las culturas originarias de Abya Yala, pero experimenta a la vez, una relación dialógica con los conocimientos que han sido aportados por las tradiciones críticas de Occidente.

## Cuadro N° 2

### Esquema gráfico del capítulo II



## **CAPÍTULO III**

### **LA RECIPROCIDAD ENTRE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA Y EL BUEN VIVIR**

En el presente capítulo presentamos los puntos de encuentro entre la pedagogía crítica y el Buen Vivir, desde la especificidad de la educación en ciudadanía y la educación en derechos humanos. Por esta razón, el diálogo se suscita sobre el marco de la reflexión de la pedagogía crítica que ya hemos elaborado en capítulos anteriores. Partimos en nuestra reflexión, afirmando que el fruto de este complejo vínculo relacional no es un aporte unidireccional, es más bien un aporte mutuo, pues de una u otra forma se hacen presentes la sabiduría ancestral y sus principios de reciprocidad y relacionalidad. Tomemos en cuenta además que las pedagogías críticas y el Buen Vivir comparten de

antemano ciertos vínculos que permiten que el diálogo no sea tan lejano entre ellos puesto que ambas representan una crítica a la modernidad.

Es importante recalcar que las pedagogías críticas beben de dos fuentes; la teoría crítica y el trabajo político-pedagógico de América Latina encabezado por Paulo Freire. Su primera rama, la Teoría Crítica, desde sus orígenes se dedica al cuestionamiento de la racionalidad instrumental (Cortina, 1985). Queremos decir con esto que reprocha su relación utilitaria con la naturaleza, el mito del avance técnico científico ilimitado, y la función anestésica de los medios de comunicación, que evitan la reflexión y por lo tanto impiden la crítica (Cortina, 1985). La crítica creativa es el arma principal de esta teoría, la cual lleva a la reflexión y al reencuentro del ser humano con la naturaleza como parte de un todo. Su arte es cuestionar el orden y la realidad, para abrir así la puerta a la imaginación de otras realidades posibles (Cortina, 1985). La segunda fuente de las pedagogías críticas, es decir Freire y sus obras, son una propuesta político-pedagógica desde las periferias geográficas y del poder, que se inspiran e interrelacionan con la realidad teológica, filosófica y política de la América Latina revolucionaria y resistente. Esta pedagogía reconoce el valor de lo contextual, de la autonomía y de la comunitariedad para la práctica de la educación como libertad.

Como podemos inferir de lo anterior, el Buen Vivir tiene múltiples puntos de encuentro con estas tradiciones epistemológicas, pues también entiende al ser humano y a la naturaleza como parte del todo, y por esta razón busca reivindicar su unión. Aunque debemos reconocer que la relación con la naturaleza desde la ancestralidad del Buen Vivir es trascendente, pues reconoce otras formas de vinculación que van más allá de lo gnoseológico, y que se expresan desde lo mítico y ritual. Por otro lado, es una constatación de la crisis de la modernidad y del desarrollo ilimitado, que se oculta tras la banalidad de los medios de comunicación y de otras nuevas realidades actuales, de ahí que el Sumakawsay sea una propuesta alternativa para la construcción de un nuevo paradigma planetario. También debemos tomar en cuenta que los saberes eruditos del Buen

Vivir, como los denominamos en el capítulo anterior, están permeados por los aportes de la teoría crítica, pues las elaboraciones de los académicos y sus estudiosos tienen en mayor o en menor medida relación conceptual y formativa con la Teoría Crítica y sus aportes en las epistemologías desde el sur. Por otro lado, la reaparición y reubicación del Sumakawsay en los últimos años es plenamente una propuesta desde la periferia como los planteamientos freireanos y los otros aportes epistemológicos de América Latina, es más, el surgimiento de los primeros hicieron camino para el resurgimiento del Buen Vivir, junto con la crisis de la modernidad.

Este capítulo se asienta sobre un diálogo intercultural y por lo tanto diatópico. Con esto queremos decir que es una relación en igualdad de condiciones, donde las partes buscan comprender las categorías de la otra cultura, no como una simple traducción, o reivindicación de justicia sino desde su complejidad (Panikkar, 1990) y la disputa por el poder. La intención es buscar un término de su propia cultura que pudiera ser un equivalente homeomórfico, es decir una categoría que tenga connotaciones parecidas, de acuerdo a la alteridad intercultural (Panikkar, 1990). Con esto no queremos decir que el diálogo intercultural se da únicamente en la relación: Pedagogía Crítica y Buen Vivir, sino que cada una de estas categorías son ya diálogos interculturales. Las pedagogías Críticas son ya un diálogo intercultural por su parte, en la vinculación: Teoría Crítica y Pedagogías Latinoamericanas. Finalmente, también es una relación diatópica entre Pedagogías Críticas y Buen Vivir, donde pudiéramos decir que es una vinculación intercultural de teorías diatópicas.

Por otro lado, es un imperativo reconocer que en nuestra América Latina la interculturalidad no es solamente un logro académico, sino que principalmente es una conquista histórica debido a las luchas de los pueblos indígenas de AbyaYala.

La reaparición del concepto del Buen Vivir es tal vez la expresión simbólica más importante del proceso de reivindicación de las culturas y de los saberes ancestrales en América Latina. No depende de la bondad de la estructura capitalista, ni de la diversidad posmoderna. Este proceso se ve impulsado principalmente por las luchas políticas de los movimientos sociales indígenas, que tienen su surgimiento moderno entre los años sesenta y setenta. He ahí la radicalidad del Buen Vivir como alternativa al Capitalismo.

Es importante resaltar que no se puede atribuir el surgimiento de los movimientos indígenas solamente a un conglomerado de razones externas a ellos, como sugiere la academia estadounidense (Ferran-Cabrero, 2013), cuando cree que éstos nacen gracias a la globalización y al cambio de los regímenes de ciudadanía que ésta tiene como consecuencia, o por la erosión del Estado corporativista que implica la pérdida de poder político del estado (Ferran-Cabrero, 2013), o por la crisis de las meta instituciones que fragmenta la autoridad central (Grupo Doce, 2001), o en definitiva la crisis de la modernidad. Pues solo donde las comunidades fueron capaces de utilizar redes transcomunitarias, y donde hubo la oportunidad y apertura de un espacio asociativo político habilitante, es que se desarrollaron las grandes organizaciones indígenas, es decir, la disputa por el poder. “Estas dos variables (capacidad y oportunidad) son las que en últimas explican el “dónde” y el “cuándo” de ese surgimiento, sobre todo en Ecuador y en Bolivia” (Ferran-Cabrero, 2013:25).

En la actualidad, la agenda de estas organizaciones, como la de las nuevas, ya no solo procuran la defensa de los derechos colectivos, sino también la inclusión y el trato igualitario como individuos de las nuevas democracias, el reconocimiento de nuevas formas diferenciadas de ciudadanía desde lo comunitario, la autonomía política, más aún, desafían la misma idea de Estado, al pedir la denominación de éste como plurinacional e intercultural (Ferran Cabrero, 2013).

Para hablar acerca de los puntos de encuentro entre, las pedagogías críticas y el Buen Vivir, nos hemos basado en el marco reflexivo expresado en capítulos anteriores para, en este capítulo, contribuir a la relación entre pedagogía crítica y buen vivir. , Así, El objeto de nuestro estudio consiste en brindar un aporte a la construcción del paradigma del Buen Vivir desde la educación en ciudadanía y derechos humanos en el marco la pedagogía crítica y viceversa.

Este capítulo contiene seis apartados en los que convergen la educación en ciudadanía y la educación en derechos humanos con el Buen Vivir y cómo estos conceptos brindan sustento epistemológico a este paradigma en construcción.

### **3.1. El derecho a la educación en clave de Buen Vivir**

La educación en derechos humanos vista desde la pedagogía crítica conmina al educador crítico a buscar en el ejercicio de la educación, la ideología que se esconde detrás del quehacer educativo con el fin de que esta no se vuelva un instrumento eficaz por medio del cual los educandos se vayan convirtiendo en engranajes del maquinaria productiva, para luego de terminado el proceso escolar puedan calzar en el sistema y seguir reproduciendo el mismo, es decir, produciendo con el fin de acumular capital como el fin último; y con ello seguir legitimando la desigualdad, la injusticia y la opresión.

El Buen Vivir por otra parte, como dijimos en el capítulo anterior representa un paradigma alternativo el mismo que se plantea como una crítica al estado capitalista porque no busca por ejemplo el valor de intercambio de los bienes sino el valor de uso; más bien mira a la naturaleza como a una madre, y no como un bien sujeto de explotación; los seres humanos entre sí son hermanas y hermanos entre ellas y ellos que se aportan unos a otros, y no fichas útiles para la producción.

Desde este sentido el aporte a la construcción de este paradigma que brinda la educación en derechos humanos vista desde la pedagogía crítica, es el reconocimiento del discurso que legitima la no vivencia del Buen Vivir. El capitalismo y los derechos humanos no pueden actuar en el mismo escenario, entonces la educación crítica lo que busca es que el ejercicio pedagógico, no presente a los estudiantes como fuerza laboral capacitada para la producción sino como sujetos de derechos, la educación les sirve para la transformación de la sociedad.

La educación crítica en derechos humanos por su parte intenta que la educación utilizada como un bien o un servicio de consumo, y, vista desde una mirada crítica, lo que alcanza es la emancipación de las relaciones escolares en especial aquellas que se sitúan en la praxis del ejercicio del poder y de la razón instrumental (Magendzo, 2002). La educación desde la perspectiva capitalista se ha equiparado como un bien o un servicio administrado desde la lógica de las empresas, la educación no puede entrar en la lógica del poder adquisitivo, no es ni un bien, ni un servicio, es un derecho.

Así, la educación se ha convertido en un instrumento central para la estrategia del ajuste del capitalismo (Chaves, 2012). Además, la brecha en educación pública y educación privada se ha vuelto enorme. En la década pasada, bajo el discurso de ampliar las políticas centradas de la gestión y la eficiencia lo que se entendió fue la mejora de la gestión económica y administrativa. El número de instituciones privadas aumentó considerablemente puesto que el Estado no daba abasto desde lo económico, así como también las condiciones laborales del maestro iban en decrecimiento (Chaves, 2012). Desde este enfoque hablar de calidad de la educación resulta casi una falacia, nadie ha de comercializar una bandera de una educación de mala calidad, cuando se habla de del derecho a la educación se entiende que la calidad debe ser una característica intrínseca de la misma.

Vista la educación como un derecho, la mirada crítica que la educación en derechos humanos le brinda al Buen Vivir, radica en el énfasis de darle mayor importancia a la reapropiación de lo público, como el escenario disputa de este principio. Ver a la educación como un espacio público implicaría propiciar escenarios para el ejercicio de la ciudadanía; la reducción de muchas instituciones privadas que lo que han hecho en el mejor de los casos ha sido determinar la calidad de la educación por el poder adquisitivo de sus clientes; que el tema de las políticas y reformas educativas se realicen mediante procesos sociales de reflexión para que resulten ser democráticas; que exista pertinencia curricular de acuerdo a los contextos y no se homogenicen los procesos y los contenidos de cautivos.

### **3.2. Educación para la ecología, una pedagogía de la relacionalidad**

Recordemos que el valor del análisis de los teóricos críticos reside en el desarrollo de una noción de cultura como fuerza política, es decir, como un instrumento de poder empleado en el proceso de dominación o de liberación. Así mismo, es importante identificar a las escuelas como agentes de reproducción cultural y social, donde las ideologías dominantes son constituidas y mediadas, guardando cierta lógica con el análisis marxista de Althusser, que considera a la escuela como un aparato ideológico del estado. Por lo tanto, la labor principal del educador como científico e intelectual, es entender a la escuela como un lugar cultural que contiene valores, historias y prácticas políticas conflictivas que se relacionan con la sociedad. Pues a partir de este axioma puede construir terrenos pedagógicos críticos, resistentes y esperanzadores.

La crítica de la pedagogía radical preconiza que desde la comprensión política de la cultura se requiere una reforma en la educación ciudadana, para lo cual es necesario una reingeniería en la concepción y en la labor los educadores en el proceso educativo, pues de su capacidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia social depende una real transformación en la

acción social (Apple, 1999). Así mismo, entiende a la cultura como a un fenómeno político que desborda a la escuela, y en el que intervienen variables familiares, locales, e incluso las interacciones globales. No podemos olvidarnos que un proceso pedagógico radical, exige una democratización de la conciencia crítica de la cultura entre los docentes y los demás agentes del proceso cultural-educativo.

De esta manera en la construcción de un nuevo paradigma global, el Buen Vivir le aporta a este componente desde la relacionalidad, el enfoque de mirar las distintas variables como parte de un todo, por lo tanto un paradigma ecológico.

El Buen Vivir coincide con la Pedagogía Crítica al afirmar que la cultura depredadora en la que estamos viviendo no es natural. Pero además, para el Sumakawsay, las realidades de inequidad y de competencia violenta que están siendo, a través de la cultura hegemónica, no son intrínsecas a la historia del planeta, y por lo tanto, tampoco son propias de la naturaleza humana (Tamayo-Acosta, 2003). Sí son propias en cambio, de las políticas culturales que sostienen el patriarcado y el capital.

Para este autor, los pueblos originarios ya son, y por lo tanto, simplemente están en la naturaleza; en la alegría y en la armonía que les procura su decisión comunitaria, de *ser como ella es*; es decir, un conjunto de interrelaciones armoniosas, recíprocas, complementarias, y de correspondencia (Oviedo, 2011). En tanto que los pueblos del ser, que responden al paradigma civilizatorio occidental, son aquellos que esperan algún día llegar a ser millonarios, llegar a ser exitosos, y por eso sacrifican las condiciones de su estar, viviendo muchas veces en escenarios inhumanos (Oviedo, 2011).

Esta experiencia cultural de equilibrio y de armonía con la vida tiene repercusiones pedagógicas que también desbordan los márgenes de la escuela, pues para las nuevas generaciones, respirar un ambiente de respeto hacia la vida,

necesariamente influenciará positivamente su aprendizaje y modo de vida. Por otro lado, la propuesta educativa andina, no solo es

llenar la currícula con temas indígenas [...] sino generar, desde nuestra cosmovisión, nuestra propia teoría de los procesos del aprendizaje y plantear nuestro propio enfoque y principio comunitario, desde la lógica y paradigmas comunitarios (Huanacuni, 2010).

### **3.3. Educación para la interculturalidad**

También mostramos que la educación en ciudadanía guardaba relación entre lo particular y el todo mediante la metáfora de la escuela como holograma, pues cada vivencia política y ciudadana en la escuela repercutía en el todo, y así mismo la forma de vivenciar estas categorías a nivel global marcaban a la escuela en su pedagogía de la vivencia ciudadana. Por otro lado recordamos que existen diferentes teorías de la educación en ciudadanía, y que cada una de ellas responde a intereses y a tendencias políticas en específico. Finalmente constatamos que la teoría de la educación en ciudadanía, desde su enfoque emancipatorio, tiene explícitamente un posicionamiento político, desde el que se ubica a favor de los procesos democráticos radicales en la escuela y fuera de ella, así como se manifiesta en contra de los sistemas conservadores y concentradores del poder como expresión del mantenimiento de la inequidad social.

El paradigma planetario también contempla la relación entre la parte y el todo como lo hace la teoría de la educación crítica en ciudadanía, pero guardando diferencias significativas con ella. Siendo más concretos, el paradigma planetario concuerda en la afirmación de la existencia de un vínculo al estilo de la metáfora del holograma, pero la diferencia radica en torno a los elementos que se relacionan. Es decir, la parte no es la escuela sino la educación, el todo no es la sociedad sino el planeta, el cosmos o el multiverso, y por lo tanto, la ciudadanía como fruto de esta relación no es local sino, planetaria. En otras

palabras podemos afirmar que, la comprensión de la relacionalidad entre las partes y el todo, desde las teorías planetarias, se lleva a cabo desde categorías más amplias y complejas.

Por otro lado debemos decir que, la amplitud de las categorías de comprensión no son un sinónimo de esoterismo laxo, ni de dispersión, y mucho menos de pérdida de radicalidad política, sino todo lo contrario. La ecopedagogía de Francisco Gutiérrez por ejemplo, no es una pedagogía más al lado de otras, sino que se ubica como un proyecto de resistencia a la globalización capitalista, "...donde la preocupación no está apenas en la preservación de la naturaleza (Ecología Natural)..." (Gadotti, 2000: 6) sino en un nuevo modelo de civilización que implica un cambio en las estructuras económicas, sociales y culturales. Entre tanto, la Pedagogía de la Tierra, se ubica explícitamente como un proceso crítico frente a la globalización de la ciudadanía, pues reconoce que las intenciones que están de fondo de esta terminología no son inocentes, sino que son las mismas que se ubican detrás del desarrollo, es decir, "...el desempleo, la profundización de las diferencias entre los pocos que tienen mucho y los muchos que tienen poco, la pérdida de poder y autonomía de muchos Estados y de muchas Naciones" (Gadotti, 2000: 7).

Frente a todo esto podemos decir que la educación para la ciudadanía planetaria, que a nuestro criterio es la base de una Pedagogía del Buen Vivir, apunta hacia un modelo de educación que nos permite sentirnos miembros mucho más allá de la Tierra, para vivir así, una ciudadanía cósmica (Gadotti, 2000). Todo esto nos lleva a pensar en una educación para interculturalidad, al sabernos ciudadanos no de un país únicamente sino de un planeta estamos en la obligación de convivir con los otros y las otras.

Educar para la ciudadanía planetaria implica mucho más que... el enunciado de sus principios... significa una revisión de nuestros currículos, una reorientación de nuestra visión del mundo de la educación como espacio de

inserción del individuo no en una comunidad local, sino en una comunidad que es local y global al mismo tiempo” (Gadotti, 2000: 8).

Nos encontramos con que la educación crítica en ciudadanía no solo que le invita al Buen Vivir al planteamiento de una ciudadanía planetaria sino que le invita también a pensar en una interculturalidad crítica, en el sentido de que busca suprimir la causa de la asimetría social y cultural por medio de métodos políticos, no violentos, puesto que analiza a fondo los problemas y la causas de la exclusión, a diferencia de la interculturalidad funcional propia del sistema neoliberal que acepta las diferencias pero no conmina a crear redes de convivencia, pues solo busca promover el diálogo y la tolerancia pero no toca las causas de la asimetría social y cultural que aún sigue vigente. De la ciudadanía crítica, el Buen Vivir puede tomar como un insumo para su construcción el enfoque de formar ciudadanas y ciudadanos que vivan prácticas interculturales que toman partido por la construcción de una democracia multicultural inclusiva que nuestro país contiene.

Para ello se hace imperioso que la educación contemple una nueva democratización epistemológica y una diversidad de contenidos, que en la currícula se incluyan conocimientos, saberes, símbolos, festividades, textos que reflejen la diversidad cultural; que no solo privilegie el conocimiento occidental sino también promueva y valore las diversas formas de conocimiento de aprendizajes y encuentros significativos con otras culturas (Venegas, 2012). De ahí que el aporte del Sumakawsay y su intrínseca plurinacionalidad, es el valor de la mirada intercultural, que complejiza la mirada de la educación en ciudadanía, la misma que no solamente se interesa por compensar las diferencias materiales y sociales, sino también por reivindicar el valor de los saberes ancestrales. Esta postura toma en cuenta que la interculturalidad no se limita a que los pueblos indígenas incorporen los conocimientos occidentales a sus saberes, sino que implica que “Occidente” también respete, acoja y valore los

aportes inmensos que la sabiduría de los pueblos originarios puede hacer a la construcción de un nuevo paradigma planetario (Muñoz, 2006).

### **3.4. Educación para la equidad de género**

Tomemos en cuenta que la pobreza de los pueblos indígenas es más severa y prácticamente no cambia con las políticas de reducción de la misma, a diferencia de la población blanco-mestiza, quienes sí se benefician de una u otra forma (Ferran Cabrero, 2013). Así mismo la condición de género influye mucho más en este aspecto, pues ser mujer en Latinoamérica significa tener menos oportunidades en la sociedad y por ende ser más vulnerable. Pero a esta triste realidad se añade otra menos consoladora, pues la mujer indígena ha sufrido invasiones y deterioros en sus territorios, lo cual tiene consecuencias para la salud, la educación y la vida política. La participación política y ciudadana de la mujer indígena es entonces más complicada, y aún más si intenta hacerlo desde las fórmulas occidentales y tradicionales, en donde es ubicada en posiciones con menos poder de decisión e incidencia que los hombres. Claro está que si se ubica en las estructuras o en los partidos políticos indígenas, tampoco está asegurada su equitativa y eficaz incidencia, aunque en estos medios parece que hay mayor equilibrio de género por su vinculación con los movimientos sociales y sus demandas de equidad (Ferran Cabrero, 2013) (véase Tabla 1).

Cuadro N°3. *Participación política de mujeres indígenas en el poder legislativo en seis países latinoamericanos (2010)*

PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE MUJERES INDÍGENAS EN EL PODER LEGISLATIVO EN SEIS PAÍSES LATINOAMERICANOS (2012)	
Países y partidos / Cargos por poderes y años	Poder legislativo
<b>México</b>	4 mujeres de un total de 14 diputados indígenas en una cámara de 500 diputados (Congreso de la Unión). Período 2012-2015.
<b>Guatemala</b>	3 mujeres de 19 indígenas de un total de 158 curules. Período 2012-2016.
<b>Nicaragua</b>	2 mujeres de 3 indígenas de un total de 92 diputados en la Asamblea Nacional. Período 2006-2009.
<b>Ecuador</b>	1 mujer de 4 asambleístas de Pachakutik de un total de 124 asambleístas. Período 2009-2013.
<b>Perú</b>	2 mujeres de 9 indígenas de un total de 130 congresistas. Período 2011-2016.
<b>Bolivia</b>	9 mujeres de 41 indígenas de un total de 130 diputados en la Cámara. Período 2009-2015.

**Fuente:** Elaboración del PNUD (2013) en el Libro ciudadanía e interculturalidad.

Lo anterior solo nos muestra que los conceptos de ciudadanía y de educación en ciudadanía, educación en derechos humanos, entre otros, no pueden permanecer intactos al dialogizarse con el Buen Vivir. Pues se complejizan y reconocen que la estructura política y educativa históricamente no ha tomado en cuenta a todos los miembros de la polis, tanto en Grecia como en América Latina. De esta manera se profundiza en el valor de la plurinacionalidad como elemento definitorio del estado, la cual no se restringe a recordarnos que los indígenas, los afrodescendientes, los jóvenes, las mujeres, deben ser incluidos en los procesos democráticos tradicionales, sino también que cada cultura tiene el derecho a su autodeterminación, y desde sus métodos participativos y regulativos propios, pero además nos presenta el valor de asimilar en un diálogo intercultural, inclusivo y de género los aportes de la sabiduría ancestral hacia los procesos ciudadanos y educativos no indígenas.

Por ejemplo la autoridad, al contrario de la lógica occidental, el cargo no lo asume una individualidad, pues la relación mutua entre dos seres opuestos que se complementan constituyendo una unidad, es la que desde el inicio del camino político o thakhi asume el proceso de crecimiento en responsabilidades compartidas para el beneficio de la comunidad (Díaz, 2010). Así, la pareja, hombre y mujer sea electa o no, es una sola unidad en pro de la comunidad.

Con esto no queremos decir que este sistema deba ser aplicado de forma exacta en las elecciones o decisiones políticas no-indígenas. Sí queremos mostrar que existen manifestaciones ciudadanas y educativas más inclusivas, que responden a otros paradigmas, pero que además, estos paradigmas pueden dialogar en igualdad de condiciones con los modelos occidentales, aportándose mutuamente y complementándose para buscar armonías reales que respondan a las ciudadanías interculturales del Buen Vivir, sobre todo donde a la mujer se le otorgue los mismos derechos y responsabilidades.

Según Leonardo Boff, para quien “El «buen vivir» supone una visión holística e integradora del ser humano, inmerso en la gran comunidad terrenal...” (Boff, 2012: 66), la cultura violenta, patriarcal y capitalista en la que vivimos en la actualidad, no tiene sustento en la historia natural de la vida y del planeta, pues inicialmente todos los procesos vitales originarios sucedieron en los océanos albergadores de la vida, por las condiciones ecológicas favorables que brindaban estos grandes úteros (Boff, 2004). Esta es una razón por la que sostenemos que la naturaleza de la vida es la armonía que brinda la cálida acogida, y no la violencia de la actual cultura depredadora, pues desde su experiencia originaria se concretaba como una forma femenina generalizada, a pesar de que aún no existían los órganos sexuales específicos (Boff, 2004). En un sentido podríamos decir que el principio femenino es el primordial, el originario y el concretizador del equilibrio y de la vida (Boff, 2004).

Ya en el campo educativo la educación crítica de los derechos humanos,

decíamos en el capítulo primero, le apuesta a la pedagogía de la ternura, es decir, al arte de educar y enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir, que intenta tratar a cada uno como persona, como ser valioso, único, individual, irrepetible; la misma que rechaza toda forma de discriminación étnica, etaria, sexo-genérica, geográfica, etc. Además la pedagogía de la ternura tiene un componente muy fuerte olvidado en la reflexión pedagógica que es lo femenino. Para la pedagogía de la ternura un ser que se sabe amado es capaz de romper el círculo de la opresión y las relaciones de dependencia afectiva con el opresor.

Existe convergencia entre el Buen Vivir y la educación en derechos humanos en la importancia que se le da al elemento femenino, tanto en la educación crítica de los derechos humanos como en el sumakawsay, la imagen de la madre es fundamental, para la primera se trata de hacer de la praxis educativa un espacio de acogimiento, como útero amoroso maternal que alberga a todas y todos sin importar la diferencias; así mismo para el Buen Vivir, la idea de lo materno es bastante decidor, la concepción andina mira al planeta, la Pachamama, como la madre nutricia, rompiendo de esta manera, las formas occidentales de concebir a la tierra y a la mujer como bien lo mencionamos el capítulo anterior, acerca del mito edénico que desde una visión patriarcal mira a la mujer y la tierra como patrimonios del varón y la concepción aristotélica del varón civilizado en donde el sujeto entre más lejos se encuentre del trabajo de la tierra y el trabajo manual y de la mujer es más noble.

Desde esta visión, el aporte que la educación crítica de los derechos humanos brinda a la construcción del Buen Vivir radica en que esta intenta desechar al machismo como el hijo predilecto del patriarcado capitalista, con esto no se quiere decir que ahora que lo masculino pasa a un segundo plano, más bien se trata, hemos dicho antes que para la Filosofía Andina la contraparte de un ente no es su contrapuesto sino su complemento correspondiente e imprescindible (Estermann, 1998).

### 3.5. La afectividad

El estudio de la psicología profunda desde la Escuela de Frankfurt, recordemos, cuestiona el positivismo y las vertientes racionalistas, pues es consciente de que el ser humano no es únicamente razón e intelecto, sino que también posee dimensiones afectivas y emocionales, que son las que le permiten adhesiones identitarias y duraderas al ser humano. También analiza, como ya lo hemos mencionado, el conglomerado de circunstancias de dominación del orden social y de constantes injusticias, que se mantienen aparentemente inmunes con el paso del tiempo y a las dinámicas sociopolíticas, pues son aquellas que se inscriben en el inconsciente de los individuos y de los colectivos como supuestas realidades universales e invariables.

Así mismo, la pedagogía crítica analiza las categorías de educación y de ciudadanía desde las claves de estudio de la psicología profunda de la Teoría Crítica. Una de ellas se refiere a la ideología desde la perspectiva marxista del término, que actúa mediante procesos inconscientes a través de la dialéctica de los aparatos ideológicos y represivos del estado. Igualmente se apoya en el análisis de Marcuse en torno a la dimensión erótica del trabajo, según la cual no es necesario dicotomizar el querer del deber, propiciando así una mirada de esperanza a los caminos revolucionarios y a los procesos pedagógicos, que no tienen por qué ser una carga pesada *per se*.

Para el paradigma holístico de los pueblos ancestrales, puntal que sostiene el Buen Vivir, aunque no existe explícitamente la categoría que ahora estamos analizando, guarda relación con el análisis crítico de la psicología profunda, en el sentido de que contempla al ser humano como parte de la naturaleza, desde dimensiones que no se limitan a la racionalidad. Incluso valora lo intuitivo y lo místico como formas de llegar al conocimiento, en contraposición a la famosa frase de Aristóteles, que puede ser una síntesis de la comprensión occidental, al asegurar que “Nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu”, o nada hay

en el entendimiento –humano- que no haya sido captado por los –cinco- sentidos. Desde una hermenéutica del Buen Vivir también pudiéramos argumentar que “Solamente lo que ha pasado por una emoción y por una experiencia marca indeleblemente a la persona y permanece mentalmente como capital significativo y orientativo para el resto de la vida” (Boff, 2004: 40).

Es importante mencionar nuevamente la integralidad de la visión ancestral para explicar otro punto de encuentro entre el Buen Vivir y los argumentos de la Pedagogía Crítica. No existe en el mundo ancestral una contraposición entre el trabajo y el gozo, como en el mundo occidental. Pues al ser, como hemos dicho, culturas del estar, la vida en la que disfrutan y trabajan es la misma, y por lo tanto, ambas son una misma experiencia de armonía y de encuentro relacional. El análisis y la propuesta teórica de Marcuse coincide por lo tanto con la praxis de los pueblos ancestrales, pues este autor cree que el trabajo y lo lúdico o erótico, no deben estar separados, siendo el uno una carga opresora que el ser humano debe aguantar para conseguir, cada vez menos momentos de gozo (Giroux, 2004). Su propuesta es integrar de alguna manera estas dos dimensiones y evitar el dualismo occidental. Estos planteamientos no existen en la Filosofía Andina, ni en las cosmovisiones originarias, pero sí en las praxis holísticas de los pueblos indígenas, para quienes toda la realidad está permeada por correspondencias y paridades, es decir, por dualidades y no dualismos. Recordemos que precisamente en las epistemologías de América Latina, con inspiraciones en las sabidurías ancestrales, la praxis es el momento epistemológico primero.

La genealogía del Buen Vivir, como hemos denominado a los análisis que han sido capaces de hacer emerger aquellos saberes sometidos, apoyándose en la erudición y en los saberes populares, ha estudiado también la perspectiva del poder, como lo ha hecho la psicología profunda. Aníbal Quijano por ejemplo, explica que “la especie animal que llamamos homo sapiens, es la única cuyo sentido histórico de existencia, cuyo itinerario en el tiempo, por lo tanto también

cuya motivación centrales el poder”(Quijano, 2009: 1) Además cree que los estudios sobre descolonialidad realizados en América Latina son importantes no solo para este continente, sino para el mundo entero, pues, toda nuestra especie está en peligro eminente de desaparecer, sobre todo, si no tomamos conciencia de la relación que existe entre violencia cultural y la violencia material y ecológica (Quijano, 2009). Aquella conciencia no se puede dar únicamente desde la razón, es necesario el complemento de sensibilidad por la otra y el otro, especialmente por aquellos mas vulnerados por el sistema como los niños, los jóvenes, los adultos mayores, las mujeres, los obreros, etc. y por la propia persona.

Para el Buen Vivir se vuelve importante la articulación entre el juego, las razones del corazón y la realización personal en el trabajo, de ello nos habla Alejandro Cussiánovich (2010) citando una frase del Centro de estudios Andinos “Vida Dulce”: “Escoge tu oficio según tus juegos y tu corazón” (Cussiánovich, 2010: 75). Para decirnos que el trabajo debería ir de la mano con las simpatías más no con los réditos que este produzca, claro está si el sistema fuese justo y equilibrado. Y que además permita la vivencias de lo lúdico, el ocio, la recreación, pero esto no es posible cuando un maestro de escuela tiene que trabajar en dos y hasta en tres instituciones para solventar las necesidades básicas. El adulto mayor en la concepción del buen vivir es ser humano como los demás, pero la historia nos da cuenta de lo contrario, más bien ha sido relegado y sometido a la discriminación y el olvido de la sociedad.

Concluimos diciendo que si bien la educación crítica en derechos humanos propone integrar lo lúdico, erótico, el juego, en la educación con el fin de formar seres humanos con un autoconcepto positivo formación que les ayudará a la transformación de la sociedad, el Buen Vivir, propone el deporte, la recreación y el ocio para la misma finalidad, para que la ciudadanía camine a la realización personal y colectiva. Entonces es necesario que las políticas públicas pongan más empeño en garantizar el derecho y acceso a la educación; la

erradicación del trabajo infantil, que las personas se sientan realizadas en el desempeño laboral, que se llegue a una vejez saludable, etc. Pero no únicamente desde los postulados de la razón y la economía, sino también desde lo sensual, lo erótico, lo lúdico, la ternura y el sentimiento; volvemos sobre el capítulo primero cuando afirmábamos junto con Rosa María Mujica que una persona con un autoconcepto negativo es más vulnerable a la explotación.

### **3.6. Conocimiento de la historia**

La educación crítica en derechos humanos desde la escuela y otros escenarios educativos junto con las luchas por la reivindicación de los derechos le aportaron al pueblo el principio de esperanza, así, se dejaba por sentado que la historia sí es cambiante; que la historia siempre había sido escrita por los grupos de poder y por lo tanto merecía la pena luchar por un mundo mejor. La educación crítica en derechos humanos nos enseñó que existen tratados, instancias, autoridades que deben velar por los derechos humanos; que somos sujetos de derechos; pero además, nos contó la historia de la tiranía y el atropello de los derechos de los más indefensos con el fin de que saber quiénes fueron los tiranos, quienes los oprimidos, con el objeto de que estas situaciones nunca más se vuelvan a repetir.

El Ecuador entró en un proceso de conciencia al retomar la luchas de los grupos sujetos de opresión, como lo dimos a conocer el en capítulo anterior al hablar de la construcción social del Buen Vivir. Este proceso marcó nuevos lineamientos y amplió el marco de los derechos; esta vez no solo los derechos los seres humanos sino también de los de la Naturaleza. El Sumakawsay representa ese principio de esperanza para la construcción de una nueva sociedad.

De este modo la contribución que la educación crítica en derechos humanos le ofrece al Buen Vivir reside en incorporar en la narrativa, el proceso histórico de este nuevo paradigma planetario. Partiendo de desde este punto se

debería incorporar, por ejemplo, en las clases de historia, el proceso de cómo el Buen Vivir se fue gestando y aún es un concepto en disputa. De igual manera la ciudadanía debe conocer cuáles son los tratados oficiales que hablan sobre el Buen Vivir, las autoridades encargadas para que el principio rector del país se cumpla.

Existen suficientes elementos, documentos e instituciones que dejan avizorar un cambio, por ejemplo está la Constitución Política de 2008, la Ley Organiza de Educación Intercultural (LOEI) y su regente el Ministerio de Educación, la Actualización y Fortalecimiento Curricular, la SENESCYT, esto en materia de educación; a nivel nacional, tenemos instituciones como la Secretarían Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES), el Consejo de Participación Ciudadana y Control Social (CPCCS) con la veedurías ciudadanas, entre muchas otras que intentan garantizar desde sus fines de creación, la concreción del Buen Vivir. De igual manera necesario que se difunda en la ciudadanía el proceso de construcción social del mismo como bien lo mencionamos anteriormente, pero que no se convierta en mera retórica para discursos demagógicos como un slogan corporativo, sino una verdadera filosofía de vida.

Sin embargo no debemos descuidar lo que la educación crítica en derechos humanos pregon, que la estatalidad no siempre es una garantía de la inalienabilidad, universalidad e irrenunciabilidad de los derechos; hay que forzar a que el Buen Vivir siga alentando las luchas sociales y sobrepase las barreras institucionales pues existe la “voluntad de un pueblo todavía confiado y anheloso de cambio [que alienta] ... la necesidad de nuevos derroteros para la educación” (Luna, 2012: 61) y la vida social.

### **3.7. Flexibilidad curricular**

Hemos dicho que la Constitución de Montecristi, ha sentado bases para nuevos cambios, y que además ya se han empezado a visualizar con los altibajos de todo proceso naciente, pero demarcando el deseo de cambio, vamos a anotar el ejemplo de la Educación General Básica, de los muchos que van emergiendo con la bandera del sumakawsay.

El documento de la Actualización y Fortalecimiento Curricular nos dice que

... el Buen Vivir y la educación interactúan de dos modos. Por una parte, el derecho a la educación es un componente esencial del Buen Vivir, en la medida en que permite el desarrollo de las potencialidades humanas y como tal garantiza la igualdad de oportunidades para todas las personas. Por otra parte, el Buen Vivir es un eje esencial de la educación, en la medida en que el proceso educativo debe contemplar la preparación de los futuros ciudadanos para una sociedad inspirada en los principios del Buen Vivir, es decir, una sociedad democrática, equitativa, inclusiva, pacífica, promotora de la interculturalidad, tolerante con la diversidad, y respetuosa de la naturaleza (AFC, 2010:16).

Sin embargo el mismo documento manda a que los docentes planifiquen las temáticas del Buen Vivir, a saber, la interculturalidad, la formación de una ciudadanía democrática; la protección del medioambiente; el cuidado de la salud y los hábitos de recreación de los estudiantes; y, la educación sexual en los jóvenes; pero nos encontramos con un problema, al ser estos ejes transversales muchas de las veces pasan por alto, pues no existe el suficiente tiempo para la planificación y ejecución de dichas temáticas por las el excesivo trabajo con que los maestros cuentan por lo que el Buen Vivir pasa a quedarse muchas veces como letra escrita. Pero como dice Magendzo, incluir el tema de los derechos humanos en el currículo es ya hacer a la educación crítica, y por lo tanto crear cultura de derechos. He aquí un aporte de la educación crítica en derechos

humanos, incluir en el currículo el tema del Buen Vivir es una forma de ir creando cultura desde la escuela de este paradigma hacia el cual la nación está caminando.

Que cambie la mentalidad, los usos, la institucionalidad y la cultura de todo un pueblo hacia el nuevo horizonte del Sumakawsay, a pesar de estar escrito en una carta política, requiere de muchos esfuerzos, aún cuando el postulado del Buen vivir por do quiera lo miremos, resulta una propuesta paradigmática. En este sentido otro aporte de la educación en derechos humanos desde la mirada crítica estriba en que es necesaria la reflexión para desenmascarar los componentes de alienación de los discursos imperantes en la escuela y en la sociedad que de una u otra manera van creando cultura de violencia e intolerancia. A este respecto Cortez (2009) anota una cita en donde el presidente peruano, Alan García, a juicio del autor es una muestra de que el poder colonial aún tiene cancha en nuestros días, la cita dice así:

Ya está bueno, estas personas no tienen corona, no son ciudadanos de primera clase que puedan decirnos 400 mil nativos a 28 millones de peruanos tú no tienes derecho de venir por aquí, de ninguna manera, eso es un error gravísimo y quien piense de esa manera quiere llevarnos a la irracionalidad y al retroceso primitivo (Cortez, 2009: 1).

Traspolando esta idea a un sentido de nación podemos decir que el Ecuador, está atravesando por un momento político de “excesivo centralismo que maniató la iniciativa de actores locales estatales y sociales” (Luna, 2012: 61) El objetivo es desechar los discursos abiertos y encubiertos que crean una cultura de discriminación, moralista que va en contra de la laicidad del Estado, de violencia de género que fomenta el machismo, el patriarcado y la no aceptación de las diversidades sexo-genéricas, de criminalización de la protesta, de temor a la ridiculización por pensar distinto, de prácticas extractivistas y no respeto a la Pachamama, de censura previa de la información, etc.

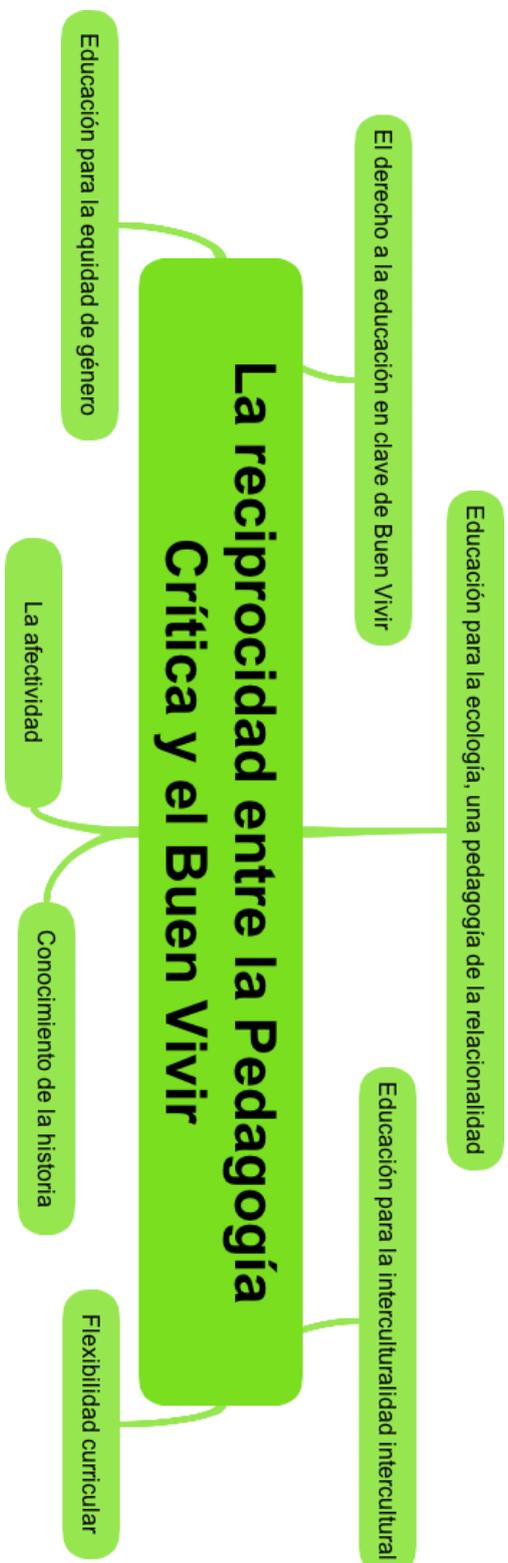
## **Conclusión**

Hemos articulado el aporte que la pedagogía crítica, desde su elaboración en torno a la educación en ciudadanía y a la educación en derechos humanos, puede hacer al paradigma emergente del Buen Vivir. En la profundización del análisis nos dimos cuenta que el aporte de la Pedagogía Crítica desde las secciones ya especificadas, es valioso, pues le concede al Buen Vivir, una estructura epistemológica con un camino ya recorrido a cerca de las realidades críticas y más importantes de nuestro contexto local y global. Por otro lado debemos decir que es un vínculo en reciprocidad, como toda relación desde el Buen Vivir, en donde las teorías de la Pedagogía Crítica aportan desde la reflexión racional que reconoce sus límites pero valora lo sensible y místico, en tanto que el Sumakawsay, comparte su sabiduría sensible, armoniosa e intuitiva, mientras se abre a experiencias de lógicas distintas, acogiendo a lo racional como su complemento.

Además es importante denotar que el Buen Vivir da el paso siguiente que no da la educación en ciudadanía crítica y la educación crítica en derechos humanos, pues no solamente analiza problemas teóricos como abstracción de la realidad, sino que lo aborda desde la mística y el equilibrio con el medio ambiente, como la praxis considerada, el momento epistemológico primero. Es valioso también destacar que este paradigma está siempre abierto a relacionarse desde la lógica de la interculturalidad con otros, es decir, desde la aceptación de igualdad de condiciones y derechos entre las partes.

## Cuadro N° 4

### Esquema gráfico del capítulo III



## CONCLUSIONES

La Pedagogía Crítica bebe de entre otras, de dos grandes fuentes conceptuales, por un lado de la herencia de la Teoría Crítica desarrollada por la escuela de Frankfurt y segundo lugar por el trabajo pedagógico-político de Paulo Freire. La misma que ha sido alimentada por los aportes anglosajones de Giroux (2004), Apple (1999), Willis (1976), McLaren (1998) y las críticas desde el Sur de Gadotti (2008), De Souza Silva (2004), entre otros. De modo que se hablaría más bien de pedagogías críticas que conllevan sus respectivas diferencias epistemológicas y contextuales entre sí pero que convergen en los siguientes puntos: a) crítica a la racionalidad positivista, b) conocimiento radical, c) concepción crítica de la teoría, d) reconstrucción crítica de la teoría de la cultura y, finalmente, d) análisis de la psicología profunda. De esta manera podemos concluir que no es posible señalar una sola teoría crítica universalmente compartida, mas sí indicar el intento común de evaluar las nuevas conformaciones del capitalismo que surgieron junto con las formas cambiantes de dominación que les acompañaron (Giroux, 2004).

Podemos concluir por otro lado, que es intrínseco al análisis de la educación crítica en ciudadanía el hecho de plantearse el problema de si una estructura social debe o no ser cambiada en una forma particular, o si debe permanecer en la forma en la que está. (Giroux, 2004) Pues el objetivo de la educación depende de la comprensión social y de sus metas propuestas. La educación en ciudadanía

radical se presenta crítica frente al positivismo, pero no sólo desde sus fundamentos epistemológicos, sino también desde sus mediaciones pedagógicas, revalorizando el arte y la comunicación mediática como áreas de estudio en las cuales se pueden encontrar nuevas capacidades de cada ciudadano para criticar y construir la sociedad (Nussbaum, 2010).

Existen una relación muy estrecha entre la pedagogía crítica y la educación en derechos humanos, puesto que ésta es una de las expresiones más palpables de la pedagogía crítica por cuanto es política en el sentido de que se vuelca a favor de quienes han sido atropellados en sus derechos. La educación en derechos humanos tanto como la pedagogía crítica no son neutrales ni asépticas. De esta manera también podemos concluir diciendo que la educación en derechos humanos en el marco de la pedagogía crítica tiene por tarea hacer universal la idea de que dichos derechos son irrenunciables y exigibles en la educación formal y no formal. Para Magendzo (2005), la educación en derechos humanos se caracteriza por las mismas características que les son inherentes los derechos humanos, a saber; la universalidad, es decir que la educación en derechos humanos es transcultural y transhistórica. Comprende además que la historia no es un fenómeno inmutable se azar sino que responde a un constructo de situaciones de poder.

Apoyándonos en los principios de relacionalidad y de complementariedad del Buen Vivir, podemos concluir que, a ejemplo del análisis genealógico hecho en nuestro segundo capítulo, es posible desde los debates críticos reconocer el valor de los saberes sometidos y el de los saberes eruditos, pues esta relación le concede radicalidad a la crítica. Para ello es necesaria una mirada diatópica de los conceptos, pues desde el diálogo se reconoce el aporte mutuo que pueden hacerse dos paradigmas culturales diferentes; Occidente y el mundo Andino - Amazónico, como en este caso. De esta manera se evita una mirada esencialista para la cual, los saberes del mundo ancestral siempre experimentarán confrontaciones que los distancian de los saberes de la

Modernidad.

Concluimos además que, la relación dialógica que dentro de nuestra genealogía se suscita entre los saberes ancestrales y los conocimientos occidentales, es eminentemente política, por lo tanto, reconocemos que se experimentan en torno a la construcción del Buen Vivir, un conjunto de luchas y de disputas de poder por la legitimación de sus respectivas voces dentro del *discurso*. Por un lado, los movimientos indígenas reclaman la condición absoluta de agentes legítimos para la delimitación del concepto. Por otro lado, el poder oficial también se considera agente constructor, pues mediante los debates y diálogos suscitados en los estamentos designados para estas funciones, se busca concretizar los principios del buen vivir, a través de obras y el establecimiento de políticas públicas. La academia por su parte, también demanda su voz en la construcción de estos debates, pues desde la convergencia de los saberes populares y los saberes eruditos, construye nuevos rumbos capaces de reconocer en la historia y en la radicalidad de sus críticas elementos que aportan al Buen Vivir. Otras voces, bastante más escépticas a la dimensión utópica de este concepto, se resisten a considerarlo un aporte para la humanidad, tomándolo más bien como una pretensión de atraso para los pueblos que ya han avanzado con el proceso civilizatorio moderno.

Podemos concluir también que, al ser el buen vivir un concepto crítico, le es imperativo posicionarse políticamente, por lo tanto, en este trabajo se presenta abiertamente este concepto como una alternativa al capitalismo y a sus lógicas hegemónicas. De esta manera autores como Acosta (2012) o Boaventura de Sousa (2010) especifican que desde su postura, el buen vivir es una alternativa al Capitalismo y no del Capitalismo. De esta manera, al buen vivir no se limita a hacer pequeños reajustes que maquillan la depredación y la injusticia económico-social, sino que se presenta como un paradigma que, reconociendo los aportes valiosos del mundo del mundo andino-amazónico y del mundo moderno occidental, construye nuevos caminos radicales de solidaridad, de alteridad y de

respeto con todas las formas de vida y de diversidad.

Debido a la gran cercanía y al contacto con la Tierra que experimentaron los pueblos originarios, no procuraron procesos culturales de desnaturalización, sino que buscaron identificarse con el equilibrio, con la vida, con lo ritual y la ciclicidad observadas en la naturaleza. (Cortez, 2009: 6) De esta manera, no intentamos concluir que las culturas ancestrales vivían tiempos idílicos a los que tenemos que regresar, sino que el paradigma Moderno debe ser cuestionado en la concreción de sus maneras depredadoras de relacionarse con la Tierra. Por lo tanto, la visión ecológica que nos contribuyen las formas de convivencia de las comunidades ancestrales, es un aporte que debe ser tomado muy en cuenta en los debates del buen vivir y su relación con la Modernidad.

El concepto buen vivir tiene un largo recorrido de construcción social que estuvo presente en las luchas de colectivos históricamente marginados y que la Constitución del Ecuador de 2008 acoge para darle un cuerpo normativo y plantearse como el principio de la fundación de una nueva nación; que además es un término en disputa sobre el cual versan muchas interpretaciones y queda un trecho muy largo de reflexión; nace desde el mundo andino y se apoya en las críticas de occidente las mismas que condenan el modelo societal basado en los ideales capitalistas.

Los conocimientos de las cosmovisiones ancestrales sobre el buen vivir, convergen de manera valiosa, en la dialéctica de los conocimientos contextuales, del pueblo, con los conocimientos eruditos, propios de la academia. (Foucault, 2000) Sólo desde este aporte de los consensos humanos, del conocimiento como minga, es posible un conocimiento radical, es decir, un conocimiento emancipador que en su construcción transforma las relaciones de opresión, por el empoderamiento de los actores sociales en la coherencia entre el pensamiento y la acción.

Concluimos además que la educación crítica en ciudadanía reprocha el modelo de educación bancaria y dogmática porque despolitiza las nociones de educación en ciudadanía presentando a estos fenómenos como aparatos técnicos para el beneficio de un pueblo. La educación crítica en ciudadanía propone un modelo inclusivo de esta manera la apuesta política la hace por los grupos históricamente marginados. La convergencia con el buen vivir radica en que el buen vivir plantea un modelo de nación intercultural crítico que no solo que albergue a todas y todos sin exclusión étnica sino que incorpore los saberes ancestrales sometidos de las Taitas y la Mamas para que entren diálogo con los saberes occidentales.

Así también, la educación crítica en derechos humanos invita al buen vivir a darle más énfasis al sentido de la reapropiación de lo público, de modo que la educación sea vista como lo que es, como un derecho más no como un servicio sujeto al discurso de los estándares de calidad, abanderado por el sistema capitalista. Lo que implicaría convertir a la escuela en un escenario para el ejercicio de la ciudadanía; la reducción de muchas instituciones privadas que determinan la calidad de la educación por el poder adquisitivo de sus clientes; que el tema de las políticas y reformas educativas se realicen mediante procesos sociales de reflexión para que resulten ser democráticas; que exista pertinencia curricular de acuerdo a los contextos y no se homogenicen los procesos y los contenidos educativos.

Por otro lado, la educación en ciudadanía y la educación en derechos humanos vistas desde el marco de la pedagogía crítica, le conceden al buen vivir una estructura epistemológica acerca de las realidades más importantes de nuestro contexto local y global; que además dicha relación se enmarca dentro un vínculo de reciprocidad como toda relación del buen vivir, por tanto este marco epistemológico se basa en la reflexión racional pero que reconoce sus límites pero valora lo sensible y místico, en tanto que el Sumakawsay, comparte su sabiduría sensible, armoniosa e intuitiva, mientras se abre a experiencias de

lógicas distintas, acogiendo a lo racional como su complemento. Sin embargo el buen vivir da un paso más allá, no solamente que analiza problemas teóricos como abstracción de la realidad, sino que lo aborda desde la mística y el equilibrio con el medio ambiente, como la praxis considerada, el momento epistemológico primero.

Concluimos adicionalmente que los puntos de encuentro entre la pedagogía crítica y el buen vivir (el derecho a la educación, la educación para la ecología, la educación para la interculturalidad, la afectividad, el conocimiento de la historia, la flexibilidad curricular, entre otros) invitan a pensar en desafíos para la construcción de este nuevo paradigma llamado buen vivir.

Finalmente, vemos que este trabajo deja un desafío a la reflexión crítico pedagógica en torno a la ciudadanía, a los derechos humanos y al buen vivir, ya que estos conceptos pueden ser desgastados en el ámbito educativo si son abordados desde los métodos tradicionales y bancarios. De esta manera, es imperativo estudiar los caminos pedagógicos más oportunos para abordar estos conceptos de forma democrático-participativa (Apple, 1999), investigativa (Mejía, 2011), y desde los lenguajes artísticos presentes en las culturas juveniles (Nussbaum, 2010), con el fin de dinamizar críticamente estos conceptos emergentes que se encuentran en la actualidad con las nuevas generaciones a través de los currículos y planes de estudio contemporáneos.

De la misma manera, consideramos que el presente estudio deja abierta la posibilidad para seguir reflexionando acerca de la relación dialógico-diatópica que se suscita entre los saberes ancestrales del bien vivir, y los conocimientos eruditos de la tradición crítica moderna. Creemos que la mencionada relación puede aportar con nuevas luces al histórico debate naturaleza-cultura, desde la sabiduría de aquellos paradigmas otrora desterrados (Cortez, 2009).

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros

- Acosta, Alberto y Martínez, Esperanza, *El buen vivir una vía para el desarrollo*. Quito, Abya-Yala, 2009.
- Acosta, Alberto, *Buen vivir SUMAK KAWSAY*. Quito, Abya Yala, 2012
- Acosta, Alberto, *De las Alternativas del Desarrollo a las Alternativas al desarrollo*, en Alejandro Guillen y Mauricio Phélan(comp.), *Construyendo el Buen Vivir*. Cuenca, PYDLOS, pp 33-48, 2012.
- Apple, Michael. *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1999.
- Boff, Leonardo, *¿Vivir mejor o el Buen Vivir?*. Petrópolis, JR, 2012.
- Buck-Morss, Susan, *Origen de la dialéctica negativa*. México, Siglo XXI, 1981.
- Cabrero, Ferrán, *Ciudadanía intercultural*. Quito, PNUD, 2013.
- Castro, Edgardo, *Pensar a Foucault*. Buenos Aires, Biblos, 1995.
- Cevallos, Francisco, *La efervescencia de un nuevo paradigma*, en Francisco Cevallos Tejada (ed), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Quito, Contrato Social por la Educación Ecuador, pp 9-11, 2012.
- Consejo General de Educación Gobierno de Entre Ríos, *Educación y Derechos Humanos: Construir memoria en tiempos del Bicentenario*. Paraná, Gobierno de Entre Ríos, s/a.

- Cortina, Adela, *Crítica y utopía, La escuela de Francfort*. Madrid, Ed. Cincel, 1985.
- De Sousa Santos, Boaventura, *Refundación del Estado en América Latina*. Quito, AbyaYala, 2010.
- De Souza Silva, José, *La educación latinoamericana en el Siglo XXI*. San José, IFPRI, 2004
- Dreitzel, Hans Peter, *On the meaning of political culture*. Nueva York, Norm Birnbaum, 1977.
- Dussel, Enrique, *Filosofía de la liberación*. México, Edicol, 1977.
- Foucault, Michel, *Defender la sociedad*. Buenos Aires, Fondo de cultura económica, 2000.
- Foucault, Michel, *El orden del discurso*. Barcelona, Tusquets, 2010.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*. Madrid, La Piqueta, Segunda Edición, 1980.
- Freire, Paulo *Pedagogía de la indignación*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2000
- Freire, Paulo, *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, Segunda edición, 2005.
- Friere, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires, Siglo XXI, 2008.
- Capra, Fritjot, *La trama de la vida*. Barcelona, Anagrama, Tercera Edición, 2012.
- Gadotti, Moacir, *Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad*. Sao Paulo, UNESCO, 1999.
- Gallardo, Helio, *Teoría Crítica y derechos Humanos: una lectura latinoamericana*, en Maryluz Guillén (coord), *Los Derechos Humanos desde el enfoque crítico: Reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana*. Caracas, Defensoría del Pueblo y Fundación Juan Vives Suriá, pp 37-47, 2011.
- Giroux, Henry, *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires, Siglo XXI, Sexta edición en español, 2004.

- Grupo Doce, *Del fragmento a la situación*. Buenos Aires, Grupo Doce, 2001.
- Hernández, Daniel, *Derechos en perspectiva socialista*, en Maryluz Guillén (coord.), *Los Derechos Humanos desde el enfoque crítico: Reflexiones para el abordaje de la realidad venezolana y latinoamericana*. Caracas, Defensoría del Pueblo y Fundación Juan Vives Suriá, pp 149-183, 2011.
- Hidalgo-Capitán, Antonio, *El buen vivir*. Cuenca, PYDLOS, 2012.
- Houtart, François, *Socialismo del siglo XXI: Superara la lógica capitalista*, en Alberto Acosta y Esperanza Martínez (comp), *El buen vivir una vía para el desarrollo*. Quito, Abya-Yala, pp 149-168, 2009.
- Huanacuni, Fernando, *Vivir Bien / Buen Vivir*. La Paz, III-CAB, 2010.
- Klainer, Rosa y Fernández, Mónica, *La educación en derechos humanos en la Argentina: ideas-fuerza de los años ochenta a la actualidad*, en Abraham Magendzo (ed), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, pp 27-49, 2008.
- Luna, Milton, *En busca del sentido de la educación ecuatoriana*, en Francisco Cevallos Tejada (ed), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Quito, Contrato Social por la Educación Ecuador, pp. 9-11, 2012.
- Magendzo, Abraham, *Educación en Derechos Humanos, un desafío para los docentes de hoy*. Santiago, LOM, 2006.
- Magendzo, Abraham, *Pensamiento e ideas – fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2008.
- Marcuse, Herbert, *On science and phenomenology*. Nueva York, Urizen Books, 1978.
- Martínez, *Cátedra democracia y ciudadanía*. Bogotá, Universidad distrital Francisco José de Caldas, 2005.
- McLaren, Peter, *La vida en las escuelas*. México, Siglo XXI, Segunda Edición, 1998.
- Mejía, Marco Raúl, *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Lima,

- CEAAL, 2011.
- Mujica, Rosa, *Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en el Perú*, en Abraham Magendzo (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, pp. 228-247, 2008.
- Nussbaum, Martha, *Sin fines de lucro*. Madrid, Katz, 2010.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, *Plan de acción: Programa Mundial para la educación en derechos humanos: Primera etapa*. Paris, Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2006.
- Oviedo, Atawallpa, *¿Qué es el Sumakawsay?*. Quito, Sumak editores, 2011.
- Patiño, Ricardo, *Diferencias entre el socialismo del siglo XX y el socialismo del siglo XXI. La democracia participativa y el nuevo sujeto revolucionario*, en SENPLADES, *Los nuevos retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay*. Quito, SENPLADES, pp. 133-140, 2010.
- Pulido Orlando, *La cuestión de la calidad de la educación*, en Francisco Cevallos Tejada (ed.), *Educación y buen vivir: Reflexiones sobre su construcción*. Quito, Contrato Social por la Educación Ecuador, pp 9-11, 2012.
- Quirola, Diana, *Sumak Kawsay. Hacia un nuevo pacto social en armonía con la naturaleza*, en Alberto Acosta y Esperanza Martínez (comp.), *El buen vivir una vía para el desarrollo*. Quito, Abya-Yala, pp. 103-114, 2009.
- Roitman, Marcos, *La alternativa al neoliberalismo y los futuros contingentes*, en SENPLADES, *Los nuevos retos de América Latina: Socialismo y Sumak Kawsay*. Quito, SENPLADES, pp. 37-52, 2010.
- Sánchez, Nelson, *Modelo pedagógico de educación en derechos humanos para la defensoría del pueblo*. Colombia, Defensoría del Pueblo Colombia, 2011.
- Savater, Fernando, *Historia de la filosofía sin temor ni temblor*. Bogotá, Espasa, 2009.

- Tamayo-Acosta, Juan, *Nuevo paradigma teológico*. Madrid, Trotta, 2003.
- Tchiminio, Marcela, *Reflexiones en torno a la educación en derechos humanos en Chile*, en Abraham Magendzo (ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, pp. 85-103, 2008.
- Veyne, Paul, *Foucault PENSAMIENTO Y VIDA*. Barcelona, Paydós, 2009.
- Yudkin, Anita, Pascual Anaida, *Pensando el quehacer de la educación en derechos humanos y una cultura de paz en Puerto Rico*, en Abraham Magendzo(ed.), *Pensamiento e ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Chile, Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura, pp. 278-311, 2008.

## Revistas

- Esteva, Gustavo, *“Más allá del desarrollo: la buena vida”*. América Latina en Movimiento, N°445, (junio) Quito, 2009.
- Gudynas, Eduardo, *“Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo”*. América Latina en Movimiento, N°462, (febrero) Quito, 2011.
- Lander, Edgardo, *“Estamos viviendo una profunda crisis civilizatoria”*. América Latina en Movimiento, N°452, (febrero) Quito, 2012.
- Mejía, Marco Raúl, *La investigación como estrategia pedagógica*. Praxis & Saber, pp. 127-177, Vol. 2, N. 4, Segundo semestre de 2011.
- Suppes, Patrick, *The place of theory in educational research*, *Educational Research*. 8 de Junio de 1978
- Tortosa, José M., *“Mal desarrollo como Mal Vivir”*. América Latina en Movimiento, N°445, (junio) Quito, 2009.
- Olvear, Nora, *“Educación, política y ciudadanía democrática. A través de la especial mirada de Paulo Freire”*. Revista Pedagógica, N°76, Caracas, 2005.

## Recursos virtuales

Cortez, David, *La construcción social del Buen Vivir (Sumak Kaysay) en Ecuador*. 2009, en <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanálisis2/buenvivirysumakkawsay/articulos/Cortez.pdf>, 04.08.13

Cueva, Agustín, *El marxismo latinoamericano: historia y problemas actuales*, en Moreano, Alejandro, *Entre la ira y la esperanza y otros ensayos de crítica latinoamericana. Fundamentos conceptuales Agustín Cueva*, Bogotá, Siglo del Hombre / CLACSO, 2008, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/critico/cueva/08marxismo.pdf>, 10.07.13

Carta de Abraham Magendzo enviada a colegas educadores en derechos humanos fechada en 2002, *Pedagogía crítica y educación en derechos humanos*, en <http://www.iidh.ed.cr/documentos/herrped/PedagogicasTeoricos/12.pdf>, 12.06.13

Cortez, David, Genealogía del “buen vivir” en la nueva constitución ecuatoriana, en <http://homepage.univie.ac.at/heike.wagner/SUMAK%20KAWSAY%20EN%20ECUADOR.%20DAVID%20CORTEZ.pdf>, 12.09.13

## Documentos gubernamentales

Constitución Política del Ecuador 2008

Ley Orgánica de Educación Intercultural 2010

Actualización y Fortalecimiento Curricular de la Educación General Básica 2010

Plan Nacional del Buen Vivir 2013-2017

