

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
FACULTAD DE CIENCIAS POLITICAS Y SOCIALES  
DOCTORADO EN SOCIOLOGIA

LA PEDAGOGÍA COMO ACONTECIMIENTO EPISTÉMICO:  
REFLEXIONES SOCIOLOGICAS

## **TESIS**

PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTOR EN SOCIOLOGÍA  
PRESENTA: MTRO RICARDO ROMO TORRES

DIRECTORA DE TESIS: DRA. LOURDES PACHECO  
LADRON DE GUEVARA

SEPTIEMBRE, 2005



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Marcela, compañera y testigo  
en el trazado de una ruta  
intelectual y humana.

Para Quetzalli, Itzel, Ricardo y  
Pablo, luces de mi sendero  
existencial.

Para mi madre, quien fue capaz  
de transformar el sufrimiento  
en alegría.

## **Agradecimientos**

La Universidad de Guadalajara ha sido la institución que me ha brindado apoyo en la realización de mis estudios doctorales. La Universidad Nacional Autónoma de México ha sido un marco inigualable para mi formación y actualización como docente e investigador.

Laura Marcela Ramírez, Rosa Martha Romo, Mónica Gallegos, Guadalupe Teresina Bertussi y Margarita Victoria Gómez leyeron el texto, de ellas recibí observaciones muy pertinentes. Mis sinodales fueron generosos con su tiempo al leerlo exhaustivamente, haciéndome críticas certeras al documento. Lourdes Pacheco, directora de tesis, supo dedicar tiempo y sensibilidad para descifrar el entramado de inquietudes que le fui manifestando conforme desarrollaba el trabajo.

## INDICE

INTRODUCCION	1
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>Del acontecimiento a la posibilidad de una experiencia pedagógica</b>	<b>7</b>
CAPITULO PRIMERO	
Impulsos para pensar la pedagogía como acontecimiento epistémico. Del problema de la necesidad-posibilidad a la ecología de las experiencias	9
1.1 En torno a la necesidad-posibilidad	10
1.2 Pre-visiones acerca de la conciencia histórica	11
1.3 Caracterización de las modalidades ecológicas	13
1.3.1 Ecología batesoniana de las ideas	13
1.3.2 La ecología de la acción moriniana o la necesidad de una ciencia con conciencia.	14
1.3.3 Hacia una ecología de las experiencias	16
CAPITULO SEGUNDO	
Precursividad y recursividad de una experiencia pedagógica desde América Latina	25
2.1. Precursividad	25
2.1.1 Precursividad ética de una experiencia pedagógica Latinoamericana	25
2.1.1.1 Colocación matizante	26
2.1.1.2 Colocación matizante y solidaridad	29
2.1.1.3 Comprensión irónica	30
2.1.1.4 Emocionalidad	31
2.1.2 Precursividad política	33
2.1.2.1 Precursividad ética-política de la experiencia pedagógica desde América Latina	34
2.1.3 Poesía: entre posibilidad y existencia	39
2.2 Recursividad desde una experiencia pedagógica latinoamericana	43
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>Hacia una orquestación de experiencias epistémicas y pedagógicas</b>	<b>47</b>
CAPITULO TERCERO	
Reflexiones en torno a unas experiencias epistémicas latinoamericanas	49
3.1 Una precursividad de los contornos desde la noción kuhniana de paradigma y del marco epistémico	52
3.2 Discursividad: alrededor de los contornos	56
3.3 Articulación ritmos-configuraciones	61
3.4 La recursividad	62
CAPITULO CUARTO	
Un encuentro latinoamericano de experiencias epistémico-pedagógicas (Zemelman-Freire)	65
4.1 Simetrización en la comunicación: entre iguales	66
4.1.1 En torno a la necesidad, necesidad de otro, necesidad de utopía y esperanza	66
4.1.2 Concepción en Zemelman y Freire del hombre en su	

relación con el mundo	68
4.2 Disimetrización en el diálogo: entre diferentes	69
4.2.1 Concepciones freireana y zemelmiana en torno a la conciencia	69
4.2.2 La dialéctica en las perspectivas freiriana y zemelmiana	72
4.2.3 Un encuentro problematizante mediante el diálogo a partir del contorno o perfil	75
4.3 Asimetrización en la conversación: ante y entre antagónicos	79
<b>TERCERA PARTE</b>	
<b>Desde las reflexiones sociológicas y epistémico-pedagógicas hacia una ecología de las experiencias</b>	<b>83</b>
CAPITULO QUINTO	
Reflexiones sociológicas: desde la problemática de la comunicación hacia el diálogo y la conversación	85
5.1 Generalidades en torno a la comunicación desde las perspectivas sociológicas luhmanniana y habermasiana	85
5.2 Algunas consideraciones epistémicas en Habermas y Luhmann desde los experimentos mentales o investigaciones teóricas	92
5.3. El problema de la solidaridad en las visiones de Durkheim y De Sousa Santos	95
5.3.1 La solidaridad y otras cuestiones de la perspectiva durkheimiana	95
5.3.2 La solidaridad desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos	98
5.4 Consideraciones pedagógicas: hacia el diálogo y la conversación	102
5.4.1 Reflexiones en torno al amor y lo parent(ético)	103
5.4.2 La problemática del encuentro: comunicación, diálogo y conversación	105
5.4.3 Reflexiones en torno a la comprensión: implicaciones pedagógicas	106
CAPITULO SEXTO	
Reflexiones epistémico-pedagógicas desde América Latina. En torno a la recursividad y la ecología de las experiencias	109
6.1-Los experimentos de experiencias	109
6.2 El problema de la solidaridad	112
6.3 Los problemas de la conciencia y la comunicación	119
6.4 El problema de la recursividad	123
6.5 Hacia una concepción antropológica basada en las experiencias epistémico-pedagógicas latinoamericanas	126
6.6 Ecología de las experiencias: otras aproximaciones	132
<b>CONCLUSIONES</b>	<b>149</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>155</b>

## INTRODUCCION

América Latina es una región cuyo entramado de relaciones humanas, sociales y de reflexividad genera una urdimbre de posibilidades y potencialidades que la tornan un espacio abierto a la esperanza. Sin embargo, después de estudiar las raíces y opciones del pensamiento generado desde nuestro sub-continente, nos hemos percatado de la ausencia de contactos entre las contribuciones epistémicas y los aportes pedagógicos. Frente a ello ha surgido la necesidad de emprender un diálogo epistémico-pedagógico, éste se hace factible a la luz del carácter articulado en que las contribuciones y aportes aludidos establecen los vínculos entre las funciones cognitivas, éticas y políticas. Precisamente, las perspectivas desarrolladas por tres grandes pensadores latinoamericanos como son Humberto Maturana, Hugo Zemelman y Paulo Freire comparten, sobre todo estos dos últimos, la exigencia de asumir esos vínculos bajo una perspectiva de inconclusión.

Asimismo, comenzaremos señalando el carácter inconcluso de un trabajo en el cual se vienen operando, a lo largo de su desarrollo, cambios desde el título mismo, así como en su estructura y organización. El título remite a la pedagogía vislumbrada como un acontecimiento epistémico bajo sus reflexiones sociológicas. En efecto, el interés por concebir a la perspectiva freireana como un acontecimiento epistémico radica en la medida en que es presentada como una teoría del conocimiento.

Si bien el enfoque freireano muestra su inconclusión en términos de una postura epistémica, no obstante presenta, al interior de esa incompletud, un límite abierto que es potenciador del encuentro mediante el diálogo con otras posturas de naturaleza epistémica, las que igualmente son incompletas en función de sus posibilidades tematizadoras en pedagogía, lo cual demanda la necesidad del diálogo con otras perspectivas.

Conviene precisar que no agotaremos el análisis de la tradición pedagógica latinoamericana en sí misma sino que nos ajustaremos al planteamiento freireano, en función de sus posibilidades de traducción de acontecimiento epistémico en experiencia, susceptible de coordinarse con las experiencias epistémicas surgidas en América Latina.

La pretensión general de la tesis estriba en perfilar una perspectiva ecológica de alcances interdisciplinarios que haga posible, desde el tránsito del acontecimiento a la experiencia, la coordinación experiencial pedagógica y epistémica mediante la conciencia histórica a través del diálogo y la conversación, considerando su implicación desde el marco de las reflexiones sociológicas.

Entre las pretensiones particulares vislumbramos las siguientes:

1) Proponer una opción epistémico-pedagógica, que siendo al mismo tiempo, ética y política, se coloque frente a la avalancha de posiciones que enfatizan la fragmentación del razonamiento; 2) Redimensionar la conciencia histórica mediante las articulaciones de las modalidades y modulaciones, a fin de alcanzar los planos de la horizontalidad y profundidad; 3) Evaluar las posibilidades del despliegue y la densificación articulados en torno al problema de la recursividad.

Buena parte de nuestra argumentación, tendiente al logro de las pretensiones anteriores, estará enfocada a emprender una crítica epistemológica de la explicación como forma cristalizada y semánticamente cerrada. De esta manera las teorías de la comunicación en sus vertientes habermasiana y luhmanniana son vistas, por lo menos en América Latina, como dos propuestas explicativas que permiten dar cuenta de una amplia gama de problemas. En los círculos académicos se presentan como dos perspectivas antagónicas que desarrollan concepciones distintas de la sociedad. Efectivamente, muestran visiones divergentes respecto al tratamiento de la comunicación y de la sociedad en su conjunto, pero más allá de las divergencias, antagonismos y diferencias precisamos de una problematización del énfasis conferido a la comunicación desde una postura epistémica que también sea ética y política.

La búsqueda de alternativas a las teorías de la comunicación está signada por la necesidad de formular una propuesta que dé cuenta de los aportes latinoamericanos en epistemología y pedagogía, con el fin de exponer los dispositivos más pertinentes que contribuyan al enriquecimiento de los sujetos, subrayando la exigencia de una ciencia social con conciencia histórica que asuma el compromiso de la transformación social.

Las reflexiones sociológicas partirán con un impulso sociológico para concluir con algunas consideraciones en torno a la comunicación. El impulso estará dado por la contribución luhmanniana respecto a las posibilidades de coordinar las experiencias, pero sin que asumamos sus implicaciones sistémicas. Esa coordinación se efectuará mediante la ecología de las experiencias.

Concebiremos a la ecología de las experiencias como una perspectiva transdisciplinaria que asume la inconclusión de las personas, grupos, perspectivas, acontecimientos y experiencias desde los límites abiertos y que disponiendo de un mecanismo operativo especificado en los experimentos de experiencias. De estos últimos, bástenos decir por el momento, marcarán una diferencia respecto a los experimentos mentales o teóricos propuestos, respectivamente, por Habermas y Luhmann.



En otras palabras, visualizaremos a la ecología de las experiencias emergiendo ante la necesidad de evitar el imperialismo, de índole pedagógica o epistémica. Su función radicará en la búsqueda de la coordinación de experiencias pedagógicas y epistémicas a partir de una participación distanciada y una distanciamiento participativa con la s experiencias pedagógica y epistémica. En esa coordinación de experiencias la solidaridad cumplirá una función de experiencia ordenadora de base. Distinguiremos dos acepciones en el uso de la solidaridad: la primera entendida como la colaboración que se emprende *entre* personas y grupos, en donde el énfasis se coloca en el *entre* tendiente a la construcción del *nosotros*. La segunda acepción, que es la que nos interesa emplear para los fines reflexivos del presente trabajo, refiere a la articulación de conocimientos y perspectivas orientadas a la construcción de una nueva visión, que en nuestro caso está planteada en la ecología de las experiencias.

El ámbito específico de reflexión será la problemática pedagógica, así como el examen sociológico de la comunicación, del diálogo y la conversación, en tanto dispositivos implicados en los procesos educativos. De la misma forma, la experiencia de solidaridad adoptará, desde el imperativo de exterioridad, la modalidad de categoría social a través de la cual se hace factible un tratamiento de la subjetividad. De ésta cabe mencionar a una de sus manifestaciones expresada en la conciencia histórica. Entenderemos por conciencia histórica el campo de opciones que adopta una de las formas de subjetividad y que cumple una función mediadora en el paso de los acontecimientos a las experiencias. La conciencia histórica hará posible, a través de la problematización y la crítica, el establecimiento de diferencias, sin perder de vista la complementariedad entre ellas.

La conciencia histórica al asumir el desafío de coadyuvar a la construcción de la ecología de las experiencias hará posible el tránsito de a los acontecimientos a las experiencias. De igual forma los experimentos de experiencias, en tanto dispositivo operativo de la ecología de las experiencias, afrontarán la implicación de la ecología de las experiencias con el problema de la solidaridad a fin de propiciar la coordinación de experiencias pedagógicas y epistémicas. En ese tenor y bajo el imperativo de un compromiso ético-político aspiramos a dar cuenta de la posibilidad de impulsar la solidaridad entre perspectivas, de modo tal que nos sea factible la coordinación de experiencias, considerando la especificidad de las reflexiones sociológicas.

En la problematización interviene de manera decisiva la conciencia histórica. Por eso la acepción zemelmiana alude, como veremos en el capítulo primero y en otros momentos, al espacio de la crítica bajo una lógica de las modalidades. Nuestra pretensión, en cambio, radica en complementar esa acepción con la idea del impulso a las matizaciones,

esto es concebir a la conciencia histórica como el dispositivo capaz de asumir el despliegue de los acontecimientos hacia las experiencias, pero también como la instancia que hace posible las modalidades y modulaciones propias de la crítica y la problematización.

## PROBLEMATIZACION

Plantaremos a la problematización como un proceso abierto a la heterogeneidad expresada en la ecología de las experiencias, los experimentos de experiencias y en la pedagogía como acontecimiento epistémico. También en la dinamicidad presente en el tránsito del hecho al acontecimiento y de éste a la experiencia, así como en la articulabilidad de experiencias mediante la conciencia histórica.

De la misma forma, precisamos de una problematización de la sociología en cuanto a que no ha considerado la pertinencia y alcances de la conciencia histórica y la solidaridad. Tampoco ha enfatizado el germen y funciones de la conciencia histórica expresadas, respectivamente: en la colocación ante la realidad y en la experiencia. A esto se le añade el hecho de que la solidaridad ha sido abordada de manera excepcional por Durkheim y De Souza Santos dentro del corpus sociológico. Frente a esta situación nuestra tentativa está fincada en brindarle un tratamiento a la experiencia de solidaridad en términos de una experiencia ordenadora de base.

Con base en la problematización formulamos las siguientes preguntas:

¿Cómo y desde dónde trascender las reflexiones sociológicas a fin de acceder a una concepción transdisciplinar desde la ecología de las experiencias? ¿Cómo puede contribuir la pedagogía, coordinadas con la conciencia histórica, la ecología de las experiencias y los experimentos de experiencias, a dar cuenta de la heterogeneidad en las relaciones entre personas, grupos o concepciones mediante el despliegue que va de la comunicación a la conversación, pasando por el diálogo? ¿Cuáles son las potencialidades de una pedagogía como acontecimiento epistémico deviniendo en experiencia guiada por la conciencia histórica hacia una experiencia coordinable? ¿Qué estrategias son factibles desarrollar a fin de que los diferentes, políticamente hablando, no devengan en antagónicos?

## PRESENTACIÓN POR CAPITULOS

La organización del texto consta de tres partes, con dos capítulos cada una de ellas.

Destinamos la primera parte a proponer el acontecimiento aproximándolo a la experiencia desde los impulsos (precursividad) y la recursividad.

En el capítulo primero expondremos el tránsito desde el problema de las necesidades-posibilidades hacia la pertinencia de una ecología de las experiencias, pasando por la conciencia histórica, la discursividad vinculada a sus momentos impulsores y recursivos. El primer aspecto comprende la inquietud de las necesidades hacia las posibilidades, o mejor dicho, de la necesidades-posibilidades. Con éstas se trabajarán los vínculos desde la necesidad de articulaciones por mediación de la conciencia histórica. La experiencia de solidaridad es la experiencia ordenadora de base, siendo la pedagogía y la epistemología las experiencias que gravitan alrededor de ella. Es por eso que el despliegue operará vía el acontecimiento epistémico deviniendo en experiencia, por vía de la conciencia histórica y no pierde de vista los vínculos de las funciones cognitivas con la voluntad, los valores y la afectividad.

En el capítulo segundo presentaremos los impulsos y las posibilidades para un despliegue de la pedagogía como acontecimiento epistémico mediante las problemáticas de la precursividad y recursividad: en la precursividad mediante los componentes ético-políticos de la colocación matizante, de la comprensión irónica; en la recursividad a través de las problemáticas de la solidaridad y la alteridad. En otras palabras, nos esforzaremos por recuperar las instancias promotoras expresadas en la tradición del pensamiento de latinoamericano como son las contribuciones precursoras de solidaridad, especificadas en las propuestas martiana y cortazariana, pues tanto la ecología de las experiencias, al igual que la pedagogía apelan a la solidaridad en tanto una exigencia epistémica que, por consiguiente, es un imperativo ético. Desde ahí se genera la necesidad de emprender un tratamiento de la solidaridad en el marco de la pedagogía desde la problemática de la alteridad. Este aspecto de la alteridad habrá de ser afrontado por la poesía y la poética, al igual que los problemas del ritmo y los contornos.

En la segunda parte aludiremos a las experiencias: en primer lugar a las experiencias epistémicas latinoamericanas en el contexto de los contornos. En segundo lugar remitiremos al encuentro de experiencias una vez que la pedagogía haya entrado en diálogo y conversación con la experiencia epistémica.

El capítulo tercero será el espacio en el que abordaremos la experiencia epistémica latinoamericana exponiendo los problemas de los contornos desde un plano de los impulsos contenidos en los presupuestos kuhnianos, para avanzar hacia el análisis de las contribuciones latinoamericanas bajo la discursividad y recursividad en el ámbito de los perfiles. Asimismo, en este capítulo se presenta el problema de cómo

retomar el problema de los ritmos, tratado en el capítulo segundo, y la manera como se podría articular esta problemática al de los contornos para formular así un tratamiento del despliegue.

El capítulo cuarto estará dedicado al diálogo-conversación entre experiencias, pedagogía y epistemología de signo latinoamericano, consideraremos el encuentro entre personas o perspectivas en el devenir de un proceso heterogéneo que involucra la comunicación, el diálogo y la conversación: y, precisamente, por el carácter incompleto de los hombres y mujeres les lleva, desde la curiosidad, a considerar, alternativamente alguna de las modalidades del encuentro, sea la comunicación, el diálogo o la conversación (Freire). Por otro lado, expondremos cómo la conciencia histórica frente a la incompletud posibilita vislumbrar un campo de opciones (Zemelman) conformado por la comunicación, el diálogo, la conversación y la necesidad-posibilidad.

La tercera parte nos conducirá a las reflexiones sociológicas y a las epistémico-pedagógicas con base en el problema de la recursividad. El problema de la recursividad es ampliamente conocido al interior de las ciencias cognitivas. En este trabajo expondremos algunas consideraciones desde las perspectivas de biología de la cognición y la sociología sistémica. Sin embargo, ésta nos interesará aún más desde su tratamiento ético.

El capítulo quinto remitirá a las reflexiones sociológicas del transitarán desde la comunicación hacia el diálogo y la conversación. Pasará revista de algunas consideraciones en torno a la solidaridad, precedidas de supuestos epistémicos y de los experimentos mentales o teóricos. Desde aquí se pretenderá exponer los elementos que nos permitan una orquestación recursiva de experiencias condensadas en la visión epistémico-pedagógica que será presentada en el siguiente capítulo.

En el capítulo sexto desarrollaremos la coordinación de experiencias epistémicas y pedagógicas sometiéndolas a experimentos de experiencias, en estos últimos la solidaridad ocupará el lugar de experiencia ordenadora de base. En tanto los problemas de la conciencia y la comunicación son fundamentales para emprender un despliegue hacia el diálogo y la conversación, el despliegue se asumirá en sus articulaciones con las densificaciones, a fin de acceder al problema de la recursividad cuya especificación tocará, a su vez, la orquestación de experiencias epistémico-pedagógicas latinoamericanas desde la ecología de las experiencias en tanto esfuerzo de alcances transdisciplinarios.

## **PRIMERA PARTE**

DEL ACONTECIMIENTO A LA POSIBILIDAD DE UNA EXPERIENCIA  
PEDAGÓGICA



## CAPITULO PRIMERO: IMPULSOS PARA PENSAR LA PEDAGOGÍA COMO ACONTECIMIENTO EPISTÉMICO. DEL PROBLEMA DE LA NECESIDAD-POSIBILIDAD A LA ECOLOGÍA DE LAS EXPERIENCIAS

En el marco del pensamiento latinoamericano el acontecimiento ha sido reflexionado por diversos autores, entre ellos se encuentran Zemelman, Martín-Barbero y Verón. El primero emprende un tratamiento del acontecimiento a partir de una diferencia: “entre lo que se agota en su pura empiria y lo que trasciende la contingencia de la situación, a partir de detectar los nudos desde los que se pueda potenciar, o no, la realidad del hecho”<sup>1</sup>. El segundo lo refiere estableciendo una diferenciación con el suceso: “el acontecimiento es lo que pertenece por naturaleza a una categoría bien claramente delimitada por la razón histórica –lo político lo social, lo científico, lo literario, lo internacional, lo nacional, lo local, etc., - y por lo tanto inscrito en algunas de las rúbricas del diario; el suceso es lo contrario: lo inclasificable desde el punto de vista de la historia, aquello que el azar, la casualidad que se confunde con la causalidad”<sup>2</sup>. Por último, la tercer propuesta es la del semiólogo Eliseo Verón para quien “los acontecimientos sociales no son objetos que se encuentran ya hechos en alguna parte de la realidad y cuyas propiedades y avatares no son dados a conocer de inmediato por los hechos con mayor o menor fidelidad”<sup>3</sup>.

El acontecimiento deviene en una categoría en las perspectivas de Zemelman y Martín-Barbero, por ello en ambos autores el acontecimiento debe ser capaz de trascender la inmediatez del hecho o del suceso para ubicarse en la historia; de igual forma será susceptible de construcción. Otro tanto ocurre en el planteamiento de Verón para quien el acontecimiento debe cumplir un imperativo constructivo.

Desde estos puntos de vista, la pedagogía es un acontecimiento susceptible de construirse y reconstruirse en permanente diálogo con las contribuciones latinoamericanas en epistemológica y las reflexiones sociológicas de diferente procedencia.

A lo largo del presente capítulo desarrollaremos la necesidad de construir una pedagogía desde el acontecimiento epistémico que considere el andamiaje necesario de los siguientes capítulos, a fin de efectuar las articulaciones entre los horizontes cognitivos, éticos y políticos por medio del diálogo y la conversación y, en esa medida, problematicemos los parámetros de la comunicación. Respecto a esto último, la exigencia de reflexiones sociológicas se torna una exigencia ineludible.

---

<sup>1</sup> Zemelman, Hugo: *Horizontes de la razón I, II*, Barcelona, Anthropos-Colegio de México, 1992. p. 9. Lo que trasciende la contingencia de la situación es la experiencia misma.

<sup>2</sup> Martín-Barbero, Jesús: *Procesos de comunicación y matrices culturales* México, FELAFACS, s/a p. 60

<sup>3</sup> Verón, Eliseo: *Construir el acontecimiento*, Barcelona Gedisa, 1995, p. Ll.

## 1.1 En torno a la necesidad-posibilidad

Para construir el acontecimiento se precisa vislumbrar su necesidad, viabilidad y pertinencia con base en una epistemología de índole constructivista; desde una epistemología capaz de manejar las múltiples articulaciones de una realidad que debe ser articulable. Sobre todo, ante un contexto en el que la fragmentación del pensamiento se torna una constante y la marginación de formas vinculantes es el pan de cada día, requerimos de visiones que subrayen las verdaderas necesidades y la problemática de la diferenciación junto con la vinculación, teniendo como premisa fundamental los problemas de alteridad y solidaridad.

De la misma forma, en el contexto neoliberal en el que vivimos, las verdaderas necesidades se tornan preferencias. La distinción entre ambas es pertinente pues nos ayuda a superar la confusión, en la medida en que una lógica del mercado nos conduce a identificarlas. De tal forma que los individuos no requerirán cubrir sus necesidades de alimentación, vestido, vivienda etcétera, sino que al disponer únicamente de gustos o preferencias eso les motivará a elegir, por ejemplo, entre un refresco marca *x* y otro marca *y*, entre una marca de zapatos y otra. Este margen electivo genera una ilusión de libertad, pero esconde la posibilidad de concienciación del horizonte de la verdadera satisfacción de las necesidades<sup>4</sup>. En esta línea Hans J. Hinkelammert ha sostenido que: “...el sujeto no es libre para elegir, sino libre para satisfacer sus necesidades. El que las pueda satisfacer en términos de sus preferencias forma parte de la libertad, pero, necesariamente, ésta es una parte derivada y subordinada. Si hay necesidades, las preferencias y los gustos no pueden ser criterios de orientación hacia los fines. El criterio básico, sólo puede serlo, precisamente, el de las necesidades”<sup>5</sup>.

Desde la epistemología de la conciencia histórica, desarrollada por Zemelman, la necesidad se adscribe, precisamente, a las diferentes modalidades de necesidad: de realidad, de ser sujeto, de conciencia, de lenguaje. Aquí nos interesa en especial la necesidad de conciencia histórica articulada a la necesidad de ser sujeto. Está última se presenta como “el ángulo desde el cual se organiza el pensamiento”<sup>6</sup> y con ello un ángulo para orquestar experiencias.

---

<sup>4</sup> Ese margen electivo se efectúa desde el campo de opciones vislumbrado por la conciencia histórica.

<sup>5</sup> Hinkelammert, Franz. J: *Crítica de la razón utópica*, San José, Costa Rica, Departamento Ecueménico de Investigaciones, 1990, pp. 240-241.

<sup>6</sup> Zemelman, Hugo: . *Necesidad de conciencia*, España, Anthropos-Universidad Veracruzana-El Colegio de México, 2002, p. 10.



Nuestra preocupación en este trabajo se orienta a cumplimentar la exigencia de una pedagogía que, en tanto acontecimiento epistémico, considere el problema de cómo la necesidad de experiencia de solidaridad pasa por la necesidad de ser sujeto, de estar siendo sujetos.

La conciencia histórica como espacio posibilitador de las articulaciones remite al vínculo entre discurso y sujeto o, bien, el discurso desde el sujeto y, por lo tanto, hace factible el marcaje de los diferentes momentos previos y posteriores a la discursividad.

## 1.2 Pre-visiones acerca de la conciencia histórica

Las pre-visiones acerca de la conciencia histórica son importantes en términos de facilitar nuestro encuentro con las modalidades ecológicas.

En esa dirección, para la epistemología de la conciencia histórica zemelmiana:

...la conciencia histórica es la conciencia de las modalidades de concreción de la realidad socio-histórica. Es la conciencia del movimiento del tiempo y del espacio como ámbitos de sentido, a la vez del sentido como opción de construcción al interior de esos ámbitos. El tiempo y el espacio que salen de sí mismos para facilitar avanzar al encuentro del horizonte. En última instancia, es el desafío para ir hacia lo desconocido creado por ello, en ese mismo ir, el espacio del horizonte. El espacio es el tiempo atrapado por la lógica del caminante; que es el constante desafío de constituir relaciones o conocimiento<sup>7</sup>.

Como puede apreciarse, las modalidades y los horizontes propios de la conciencia histórica zemelmiana ocupan una centralidad muy fuerte. Ante ello, requerimos, como lo veremos en los siguientes capítulos, de modulaciones o matices que se complementen con las modalidades, para disponer así de una concepción más inclusiva de conciencia histórica<sup>8</sup>.

Dentro de esa misma perspectiva se hará presente la inclusividad de las necesidades que clarifican la presencia del tiempo y espacio en la conciencia, en tanto necesidad, desde los horizontes de la indeterminación-determinable y del movimiento: "...en toda determinación siempre hay una necesidad que trasciende su contenido (...) la determinación de lo posible equivale a la concreción de la necesidad; por eso, en este tipo de racionalidad fundada en la noción del movimiento de la realidad, la posibilidad como necesidad incluye la contradicción, pues mientras la primera constituye el proceso mismo de la concreción de lo indeterminado, la contradicción se refiere a la naturaleza específica que

---

<sup>7</sup> Zemelman, Hugo: *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998 p 148.

<sup>8</sup> En el capítulo segundo aludiremos a la colocación matizante que es aquella forma que incorpora los matices o las modulaciones, este tipo de colocación la articularemos a la modalizante.

puede asumir dicha concreción; por lo tanto, los modos de concreción de lo indeterminado, no se agotan en la contradicción, sino que tienen que considerarse a la luz de las posibilidades en que puede articularse el movimiento”<sup>9</sup>. Con lo anterior cabe preguntarnos: ¿Cuál será el despliegue de la necesidad contenida en los sujetos en tanto articulación de los ritmos con los contornos?

Al ir de la mano necesidad y conciencia, el sintagma necesidad de conciencia designa una relación que se completa con la idea de conciencia histórica. En efecto, por eso Zemelman refiere a la necesidad de conciencia histórica. Para nuestros propósitos la presentaremos en tres momentos: un primer momento especificado por la precursividad en la forma de colocación como germen de ella. El segundo es la discursividad, que a su vez, es el momento en donde sujeto y discursos están íntimamente articulados por la necesidad. El tercero alude a la recursividad desde donde podemos formular las siguientes interrogantes: ¿Acaso la conciencia histórica será la mediación entre despliegue y recursión o la mediación entre precursividad y recursividad? ¿Cómo aparecerá la conciencia histórica en la recursividad e indeterminación-determinable? De hecho Zemelman concibe a la conciencia histórica como mediación, “una mediación que evita reducir lo humano a pura individualidad, o bien, a la individualidad en simple postura ética solitaria. Pues implica reconocer que los espacios de despliegue tienen lugar en la tensión entre el pasado del cual se produce un distanciamiento, y las visiones de futuro como necesidades de mundo que son estrictamente personales”<sup>10</sup>.

La necesidad de una pedagogía desde el ángulo del acontecimiento epistémico deberá tener como base la conciencia histórica, desde las propias necesidades-posibilidades y la experiencia de solidaridad. Para ello se precisa la necesidad de transformar la historicidad en experiencia por mediación de la conciencia histórica. Entonces habrá una inclusividad de la conciencia histórica con respecto a la experiencia de solidaridad<sup>11</sup>. Por otro lado, la posibilidad, como aspecto procesual, en tanto necesidad de conciencia histórica, es una instancia articulante y desplegable que

---

<sup>9</sup> Zemelman, Hugo. *Los horizontes de la razón II*. Historia y necesidad de utopía, Barcelona, Anthropos-Colegio de México, 1992, p. 79. Este autor en otro texto alude a la incertidumbre como una condición de sujetos, más adelante remite a la articulación de la incertidumbre con la incompletud *Necesidad de conciencia* op. cit. p. 50. Esto último se corresponde con la concepción de Freire de sujetos inconclusos, sin embargo algo que no está presente en Freire es la función de la incertidumbre (de determinación/indeterminación). Aunque ciertamente Freire refiere a lo inédito viable, lo es viable por medio de la programación. (Morin alude a la incertidumbre).

<sup>10</sup> Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia* p. 41.

<sup>11</sup> ¿Qué función tendrá la colocación en su acepción ampliada en esta inclusividad en donde además de las modalidades incluya a las modulaciones o matices? ¿Hasta qué punto la experiencia de solidaridad es una articulación tensa entre existencia e historicidad? ¿Qué relaciones habrá entre conciencia histórica y experiencia de solidaridad? ¿La conciencia histórica como mediación tendrá otras mediaciones.

alude, como lo veremos más adelante, a los tres momentos precursividad, discursividad y recursivos<sup>12</sup>.

En el siguiente apartado, en sintonía con la formulación de conciencia histórica, caracterizaremos una triple modalidad del enfoque ecológico las modalidades de una triple vertiente ecológica.

### 1.3 Caracterización de las modalidades ecológicas

#### 1.3.1 Ecología batesoniana de las ideas

La pretensión de Bateson por desarrollar una cibernética social, diferente a la cibernética de las máquinas, le conduce por el camino de una ecología de la mente que relacionase las ideas. Bateson retoma, a partir del planteamiento de Geoffrey Vickers, el sintagma “ecología de las ideas”<sup>13</sup>.

A esa modalidad ecológica le interesa estudiar las formas de interacción entre ideas explícitas, implícitas y encarnadas<sup>14</sup>. Asimismo, en ese contexto debemos concebir que <<Por ideas, Bateson entendía algo mucho más amplio y más formal que el concepto convencional”, en última instancia, “toda diferencia que hace la diferencia”>><sup>15</sup>. De esta forma para Bateson “las ideas (...) son fundamentalmente de la índole de las diferencias”<sup>16</sup>. A su vez, “una diferencia es una idea elemental” “mente/cuerpo”<sup>17</sup>, con lo cual llegamos a un aparente círculo vicioso que en realidad es un aspecto recursivo. La unidad de las ideas o de la “mente” se emprenderá desde lo estético. Esto último será concebido como “un destello unificador que nos hace dar cuenta de la unidad de las cosas”<sup>18</sup>.

Una versión moderna de la ecología batesoniana subraya las diferencias a expensas de la unidad expresable en la totalidad, sobre todo bajo el presupuesto de que “la información es una diferencia que hace una diferencia”<sup>19</sup>, ello desde muchas posturas posmodernas o luhmaniannas.

---

<sup>12</sup> Más adelante procuraremos explorar las claves de la experiencia de solidaridad con la conciencia histórica. Necesariamente la exposición de lo prediscursivo, discursivo y recursivo tendrá que dar cuenta de esa implicación entre conciencia histórica y experiencia de solidaridad.

<sup>13</sup> Vickers, Geoffrey *Value system and social process*, Londres, Tavistock Publications, 1968.

<sup>14</sup> Ver “Un enfoque formal de las *ideas explícitas, implícitas y encarnadas* y sus formas de relación” en *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente*, España, Gedisa, 1993. p. 249.

<sup>15</sup> Donaldson, Rodney en “Introducción” Bateson, Gregory *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente* p. 19.

<sup>16</sup> “Inteligencia, experiencia y evolución” en Bateson, Gregory *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente* p. 352

<sup>17</sup> *Ibid.*, p. 219

<sup>18</sup> “Busca lo sagrado: seminario de Dartington” en Bateson, Gregory *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente* p. 378.

<sup>19</sup> *Ibid.*, p. 388

Cuando en realidad para Bateson “lo sagrado es la unión. Lo sagrado es el empalme total, el empalme total y no el producto de la división”<sup>20</sup>. Y agrega: “la diferencia que hay entre pensar en las cosas y pensar en las relaciones que hay entre las cosas esto tiene que ver con lo sagrado”<sup>21</sup>.

Otro aspecto relevante de la modalidad ecológica batesoniana es la implicación entre diferencia y contorno: “El problema real se presenta – dice Bateson- si uno puede detectar la diferencia, pues entonces uno puede ver o recibir noticias acerca de los contornos. Y, en realidad, conceptual y filosóficamente hablando, uno vive en un mundo de contornos y crea el mundo corpóreo, como lo llamaba Blake, llenando los espacios entre los contornos(...) El hecho es que, recibimos... noticias de las diferencias, elaboramos, en parte llenando los contornos y en parte diferenciando las diferencias y elaboramos este gran complejo de pensamiento acerca de un universo organizado allí afuera, con la ayuda de algo bastante similar que está aquí dentro, en el interior”<sup>22</sup>. Con todo, Bateson aporta algunos elementos al problema de las configuraciones y contornos, pero deja intacto el problema de los ritmos tan necesario para dar cuenta del despliegue.

Un punto sobre el cual sí reflexiona exhaustivamente es el problema de la recursividad. Está consciente de ese problema que distingue dos modalidades; la primera “se remonta a Norbert Wiener y su bien conocido concepto de retroalimentación”<sup>23</sup> y una segunda propuesta por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela<sup>24</sup>.

### 1.3.2 La ecología de la acción moriniana o la necesidad de una ciencia con conciencia

La preocupación por desarrollar una política como ciencia y arte que tenga pertinencia en la condición humana la encontramos en la ecología de la acción de Morin. La inquietud desde esta perspectiva se orienta a la búsqueda por religar conocimientos pertinentes para la acción. En esa medida es un pensamiento orquestante. Orquestante de formas de razonamiento en cuanto aluden a la necesidad de una coordinación entre los lenguajes de las ciencias sociales y la literatura, entre el pensamiento analógico y el pensamiento lógico. En esta modalidad ecológica se busca

---

<sup>20</sup> Ibid., p. 380

<sup>21</sup> Ibid., p. 381

<sup>22</sup> Ver “Inteligencia, experiencia y evolución” op. cit. p. 353.

<sup>23</sup> “Esa historia natural normativa llamada epistemología” en *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente* p. 290-29”

<sup>24</sup> Es importante la observación de Bateson de quienes estaban desarrollando las investigaciones de punta en torno a la recursividad que eran precisamente Maturana y Varela. Ver “Esa historia natural normativa llamada epistemología” en *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente*.

redimensionar de manera coordinada a los componentes del pensamiento, afectividad, imaginación y voluntad. Esa tarea involucra de manera conjunta a la antropología del conocimiento, la antropolítica y la antropo-ética.

En un espacio de articulación se propone que el conocimiento pertinente sea aquel que además de estar vinculado, sea articulable dentro de un contexto y éste se incluye en lo global, lo multidimensional y lo complejo. Se presenta una implicación entre palabra-texto-contexto, de tal manera que el conocimiento pertinente debe enfrentar al contexto, lo global lo multidimensional y lo complejo. El reto de la educación está en impulsar el despliegue de una “inteligencia general”<sup>25</sup>.

Para Morin los enemigos tanto de la inteligencia general como del pensamiento complejo están en las super-especializaciones disciplinarias, en los compartimentos estancos del conocimiento, la reducción, la disyunción y la falsa racionalidad. En esta dirección, advierte que el debilitamiento de la percepción articuladora conduce al adelgazamiento de la responsabilidad y de la solidaridad<sup>26</sup>. También aporta otra de las claves para un tratamiento de la experiencia de solidaridad “precisamos de un sentimiento de solidaridad con relación a Europa y con relación a la humanidad”<sup>27</sup>. Sin embargo de lo que se trata, atendiendo a nuestro contexto, es trabajar la solidaridad desde América Latina.

La exigencia de un pensamiento complejo y multidimensional asume la necesidad de religar los saberes, los conocimientos, para que mediante el pensamiento complejo superemos al pensamiento disyuntivo. Apoyándonos en la ecologización es factible articular las acciones “uniéndolas de manera complementaria, concurrente, antagonista e incierta”<sup>28</sup>.

El pensador francés adelanta dos principios de la ecología de la acción 1) “El nivel óptimo de eficacia de una acción se sitúa al comienzo de su desarrollo” y 2) “...las últimas consecuencias de un acto dado no son predecibles” (principio de incertidumbre)<sup>29</sup>. Y precisamente esa ausencia

---

<sup>25</sup> En este punto de la inteligencia general cabría preguntarse: ¿Hasta que punto el pensador francés nos invitará, directa o indirectamente, a problematizar la tendencia atomizante y fragmentadora presente en la denominada “inteligencias múltiples” promovida desde Harvard?).

<sup>26</sup> En el marco de la reflexión literaria- filosófica con fuertes implicaciones políticas dice Camus “La solidaridad de los hombres en el movimiento de rebelión, y éste, a su vez, no encuentra justificación más en esta complicidad. Tenemos, pues, derecho a decir que toda rebelión que permita negar o destruir esa solidaridad pierde al mismo tiempo el nombre de rebelión y coincide en realidad con un sentimiento criminal” Camus, Albert: *El hombre rebelde*, en Ensayos, Madrid, Aguilar, 1981, p. 572.

<sup>27</sup> Morin, Edgar: *Ética, Cultura e Educacao*, São Paulo, Cortez, 2002, p.36.

<sup>28</sup> Morin, Edgar: *El método 1, La vida de la vida*, Madrid, Cátedra, p. 106.

<sup>29</sup> Ibidem.

de predicibilidad de los actos conduce a la necesidad de la ciencia con conciencia.

Asimismo, remite a las ideas guía, ideas fuerza o ideas maestra que en el siguiente apartado serán traducidas en término de experiencias ordenadoras. La coordinación de esas experiencias será factible no tanto por ciencia con conciencia, sino desde la conciencia histórica.

### 1.3.3 Hacia una ecología de las experiencias

Después de analizar las anteriores modalidades ecológicas, es momento que exponamos nuestra construcción de una tercera modalidad, la cual es una elaboración propia. A ella la hemos denominado ecología de las experiencias.

Desde la ecología de las experiencias deberá ser factible coordinar las experiencias pedagógicas, epistémicas y éticas generadas en y desde América Latina. Por otro lado, la experiencia latinoamericana de solidaridad se verá descrita coherente y consistentemente desde la ecología de las experiencias. Esa ecología debe asumir precauciones y exigencias epistémicas en cuanto respetar y considerar las especificidades contextuales donde se producen las experiencias.

La ecología de las experiencias se interesa tanto en las diferencias directrices como por las articulaciones principales, de estas últimas aludiremos a dos de ellas: a) las articulaciones de la conciencia histórica con la experiencia de solidaridad y b) los vínculos entre la precursividad, discursividad y recursividad<sup>30</sup>.

a) las articulaciones de la conciencia histórica con la experiencia de solidaridad.

La modalidad ecológica de las experiencias cumple la pretensión de orquestación o coordinación de experiencias por mediación, como más adelante lo veremos, de la conciencia histórica. ¿Qué papel y funciones cumplirá la ecología de las experiencias en la formulación y aplicación de una visión epistémico-pedagógica?

En el marco pedagógico brasileño Moacir Gadotti ha lanzado la pretensión, basándose en Edgar Morin, de ecologizarlo todo, en donde inevitablemente, la pedagogía sea el espacio que alcance a dicha pretensión. Una posibilidad está expresada en el movimiento y propuestas de la

---

<sup>30</sup> Otras articulaciones principales para los efectos del trabajo son: configuración-ritmo=despliegue: momento/coyuntura=concreción. Desde estas articulaciones directrices o principales de momento/coyuntura, es decir la concreción, vendrán las modulaciones y matizaciones.

ecopedagogía. En esta línea convendría formular la siguiente pregunta: ¿Bajo qué perspectiva es factible ecologizar la pedagogía<sup>31</sup>? Gadotti adelanta algunos elementos al momento que distingue cuatro modalidades de la ecología: ambiental, social, mental e integral. Complementando esa distinción debería concebirse las dos modalidades expuestas, es decir, la ecología de la mente batesoniana y la ecología de la acción moriniana incluyendo ahora una tercera corporizada en la ecología de las experiencias.

A través de la ecología de las experiencias afrontaremos un imperativo innovador ante la ecología batesoniana de las ideas y frente a la ecología de la acción de Morin<sup>32</sup>.

Bateson plantea la necesidad de una ecología de la mente que hiciese posible una articulación entre las ideas. Su pretensión estriba en constituir una cibernética social con cierta capacidad autocorrectiva y autoregulada. Esto último nos conduce a preguntarnos acerca del papel limitado conferido a la conciencia y a la incertidumbre por parte de la perspectiva batesoniana. Dentro de la visión batesoniana la conciencia tiene la limitante de tender “a enfocar partes, en tanto que nociones como lo sagrado o lo bello tienden a buscar algo más basto: el todo. Esa es la razón por la que desconfío de la conciencia como guía primera”<sup>33</sup>.

En cambio, para la ecología de la acción la “ciencia con conciencia “cumple una función importante, igual la que la incertidumbre. Sin embargo, no aparece la dialéctica de la indeterminación-determinable. Esa dialéctica está presente en la perspectiva zemelmiana desde sus articulaciones a los problemas de necesidad y conciencia histórica, para ser más precisos a la necesidad de conciencia histórica.

En virtud de que las experiencias son coordinables desde la conciencia histórica, pero no las acciones, es como la ecología de la experiencia tiene sus alcances. Al asumirse las pretensiones orquestantes, los acontecimientos no son susceptibles de coordinarse; sólo las experiencias pueden ser orquestadas, aprovechadas, potencializadas adoptando como soporte la experiencia de solidaridad generada en muchos contextos. Aquí nos interesará, en particular, esta última<sup>34</sup>.

---

<sup>31</sup> También sería perfectamente válida la pregunta ¿Cómo pedagogizar la ecología?

<sup>32</sup> Para su presentación es necesario dialogar, además de las perspectivas batesoniana y moriniana, que desde la sociología se exponga las limitaciones de la coordinación de las acciones vía el entendimiento propuesta por Habermas y el alcance de la propuesta de Luhmann en cuanto la posibilidad de coordinar experiencias

<sup>33</sup> “Busca lo sagrado: seminario de Dartington” en Bateson, Gregory *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente*, p. 378.

<sup>34</sup> Consideramos que diálogo y educación se tornan equivalentes en el marco de la experiencia de solidaridad. Puesto que esta última es la madre de todas las demás, es decir de la experiencia epistémica y la experiencia pedagógicas, sobre todo las ganadas desde América Latina. Esa experiencia de solidaridad es la que posibilita

Por otra parte, esa ecología se cumplimenta mediante los recursos desplegados del diálogo y la conversación. Mediante ellos se posibilita esa orquestación de experiencias, sobre todo cuando las experiencias son concebidas en su historicidad<sup>35</sup>.

Digna de tomarse en cuenta está la exigencia freireana por el diálogo especificada en términos de que la democracia constituye una experiencia tensa. La ecologización desde esa experiencia tensa debe conducir a la orquestación, a la coordinación de las diferencias, sin olvidar el problema de la alteridad u otredad en su historicidad. La constitución de subjetividades democráticas demanda de esa coordinación para acceder a formas solidarias de vida, por lo tanto en la democracia será necesaria la ecología de las experiencias. Por lo demás, es importante destacar, en el marco de la conciencia histórica como mediación, el vínculo de esa tensión de la democracia como experiencia tensa con la tensión aludida por Zemelman.

De esta forma la conciencia histórica cumple, dentro de la epistemología zemelmiana, la función integradora que rompe con los límites disciplinares<sup>36</sup>, esto nos lleva a complementar la exigencia de articulación ya planteada al principio de este capítulo. Entonces, la conciencia histórica asume un papel de primera importancia en la ecología de las experiencias. Ello frente a una ecología de la acción que atribuye un papel fundamental a la ciencia con conciencia como en Morin; con Zemelman, en cambio, se demanda de una ciencia con conciencia histórica para romper o transgredir los parámetros de conocimiento. Así, desde esta perspectiva “la conciencia histórica reconoce presencia en las distintas apropiaciones cognitivas que, por lo mismo, no podemos separar si queremos mantener al sujeto como ángulo de pensamiento constituido por sus diferentes facultades y disposiciones. Es la condición para no disociar sujeto y discurso, de manera de no abandonar el desafío de transformar lo real en el mundo”<sup>37</sup>. En síntesis, la conciencia histórica constituye el espacio que permite las articulaciones y marca los diferentes momentos previos y posteriores a la discursividad.

b) Articulaciones principales entre precursividad, discursividad y recursividad.

---

la orquestación, la coordinación de las de tipo epistémico y pedagógico, ella nos permite avanzar en términos de una visión epistémico-pedagógica.

<sup>35</sup> Estamos con Zemelman en su tratamiento de la experiencia, en particular con su abordaje de la experiencia existencial.

<sup>36</sup> Zemelman Hugo: *Necesidad de conciencia*, p. 54.

<sup>37</sup> *Ibid.*, pp. 54-55



La ecología de las experiencias se avoca a las relaciones principales. En esta oportunidad toca el turno al tratamiento de una relación principal entre precursividad, discursividad y recursividad. En ese vínculo, como lo veremos más adelante, la conciencia histórica y la colocación se presentan como aspectos fundamentales.

### 1) Desde la precursividad

Para el tratamiento de la precursividad resulta pertinente concebir, bajo el ángulo de la epistemología de la conciencia histórica, a la colocación como germen de la conciencia histórica.

Dentro de la vertiente epistemológica zemelmiana se considera que “la colocación no consiste en explicar el mundo, sino más bien configura la postura de reconocimiento de los espacios del sujeto posible. De ahí que sea el plano constitutivo de la conciencia histórica”<sup>38</sup>. Asimismo, “es el embrión mismo de la conformación de una conciencia histórica, que no requiere de un lenguaje en la medida que es más que nada una postura ante-en lo externo”<sup>39</sup>, por ello la necesidad de lo externo nos remite a la necesidad de experiencia.

El problema de la articulación se manifiesta en las relaciones de la existencia con la historicidad para dar lugar a la experiencia. Está última nos conducirá, a su vez, a la doble dimensión expresada en la existencia y la historicidad. Con ello tocamos las relaciones entre colocación y experiencia. Zemelman refiere que la colocación dispone de una doble dimensión: la existencia y la historicidad, pero también aluden que la experiencia dispone de una doble vertiente: existencia e historicidad, por lo tanto colocación y experiencia estarán próximas desde la existencia e historicidad.

Si la colocación y la experiencia tienen como dimensiones tanto a la existencia como a la historicidad”<sup>40</sup>, entonces, la colocación será desde la experiencia posible, es decir, habrá cierta correspondencia entre experiencia y colocación.

Por otra parte, la ecología de las experiencias al privilegiar la conciencia histórica, promueve el despliegue de los acontecimientos a las experiencias, pero también el tránsito desde las experiencias hacia la existencia. Esa exterioridad tiene como imperativo la solidaridad tanto de las experiencias mismas como de la existencia, en especial la experiencia de solidaridad.

---

<sup>38</sup> Zemelman Hugo: *Sujeto: existencia y potencia* p. 125.

<sup>39</sup> Ibid, p. 155. El núcleo de la conciencia histórica, lo afirma en otro espacio de este texto, es la crítica y la problematización. Por lo demás esta “necesidad de lo <<externo>> es parte de la misma subjetividad”  
Zemelman Hugo: *Sujeto: existencia y potencia* p. 123.

<sup>40</sup> Ibid., p. 129

Al ser la conciencia histórica una expresión de la subjetividad, la experiencia de solidaridad, abordada desde la conciencia histórica, formará parte del dispositivo constitutivo de la subjetividad, y en tanto dispositivo constitutivo de ella debe ser considerado desde su precursividad, es decir, en tanto momento pre-teórico y pre-discursivo, ya que además de despejar modalidades, implica, como ya lo desarrollaremos en el siguiente capítulo, el impulso a las matizaciones o modulaciones.

## 2) En la discursividad

“El hombre piensa y construye discursos como dos alas para sobrevolar sus incertidumbres” Hugo Zemelman, *Sujeto: existencia y potencia*.

Una de las dos alas sobre las cuales el hombre piensa y construye discursos es la precursividad; la otra, como ya lo veremos en la siguiente sección, está expresada en la recursividad.

Dentro de la ecología de las ideas “las partes del discurso se definen atendiendo a sus relaciones”<sup>41</sup>. La atención a las relaciones es una de las partes recuperables del planteamiento batesoniano, sin embargo resulta cuestionable el aspecto de la definición. Así, en el marco cultural latinoamericano se hacen observaciones a ésta: José Lezama Lima, evaluando el carácter semánticamente cerrado de las definiciones nos recuerda que: “Toda definición es un conjuro negativo. Definir es cenizar”<sup>42</sup>, en proximidad con el escritor cubano Octavio Paz sostiene: “las palabras son rebeldes a sus definiciones”<sup>43</sup>.

La epistemología de la conciencia histórica formula acotaciones al interior del plano discursivo sin formalizarlo, sino recreando “el discurso sobre la realidad circundante al sujeto como acto constitutivo de éste en su capacidad de actor con voluntad y emoción”<sup>44</sup>.

En esa tarea recreadora la colocación asume una forma de discurso: “es el discurso de la razón no restringido a lo objetual, sino que está abierto a lo constituyente”<sup>45</sup>.

La visión zemelmiana nos proporciona pistas para trascender la mismidad, a través del entramado experiencia de solidaridad/discurso/nosotros. Así, “la conciencia histórica es la conciencia de las modalidades de concreción

---

<sup>41</sup> Bateson, Gregory: “Busca lo sagrado: seminario de Dartington” en *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente* op. cit. p. 378

<sup>42</sup> En *Recopilación de textos de José Lezama Lima*, España, 1995, p. 29.

<sup>43</sup> Paz, Octavio “El arco y la lira” en *La casa de la presencia México*, FCE, Vol. 1 de *Obras Completas*.

<sup>44</sup> Zemelman: Hugo *Necesidad de conciencia*, p. 3. La Proximidad de la ecología de las experiencias y la conciencia histórica la expondremos en la parte última del capítulo sexto.

<sup>45</sup> *Ibid.*, p. 128

de la realidad sociohistórica<sup>46</sup>. De la misma forma son pertinentes las siguientes formulaciones:

Necesidad de mundo que es la condición de la necesidad de decir: cuando la necesidad de ser se trasmuta en la necesidad de otro o de lo otro. Pero esa necesidad de lo <<externo>> es parte de la misma subjetividad, enriqueciéndola a través del lenguaje que hace de espejo que la amplía, aunque también puede ser un cerco mutilante. Lo que se corresponde a la existencia como contorno o como objeto de conocimiento. O con la realidad como indeterminación, propio de colocarse, o la realidad como espacio de poder, propia de las lógicas de apropiación.

El lenguaje es una bisagra entre aquello que somos por biografía y aquello en que lo biográfico llega a ser por influencia del contorno. Por lo primero, el lenguaje es nuestra presencia: por lo segundo, es nuestra identidad social<sup>47</sup>.

El componente de la discursividad es el espacio de la tematización y de las modalidades. Es el desglose en perspectiva discontinua de aquello que estaba en el horizonte de la continuidad. Discontinuidad generada por asimetría de la exterioridad internalizada en la experiencia y existencia. En esa dirección Zemelman plantea: “Pretendemos colocarnos en el movimiento constante hacia lo desconocido que supone la presencia misma de lo indeterminado; incluyendo el plano de las diferentes modalidades de experiencia, la existencial y la histórica. Por eso, el movimiento se expresa en un auto-desafío insoslayable: la verdad como ser y estar en el pensar en tanto apertura de sí mismo”<sup>48</sup>.

Esos diferentes planteos de *ser* y *estar* se inscriben en la necesidad de realidad, en la necesidad de mundo, en la necesidad de otro como contorno y la existencia como perfil. Si la existencia dispone de un contorno que hay que dibujarlo y si la existencia es una modalidad de experiencia, entonces la experiencia también, dispondrá como lo veremos más adelante, de una configuración<sup>49</sup>.

A su vez, el pensador argentino Andrés Roig ha visualizado la subjetividad y la objetividad como exigencias constructoras de discurso: “La *subjetividad*, el acto de ponernos como sujetos, no se resuelve en una subjetividad, sino que es, además, la raíz de toda objetividad sin la cual

---

<sup>46</sup> Ibid., 148

<sup>47</sup> Zemelman Hugo: *Sujeto: existencia y potencia* p. 123. “El modo de estar y ser en lo real admite diferentes modalidades. La ciencia es una modalidad, entre otras, para estar en la realidad con sus propias exigencias subjetivas”. Enseguida alude a la diferencia entre *homo ludens* y *homo faber* y sus modos de apropiación Ibid., p. 74.

<sup>48</sup> Ibid., p. 8.

<sup>49</sup> Pero se tratará de modalidades inscritas en el momento de la precursividad, es decir en el impulso de las matizaciones. Esa modulación lo esclarecemos y precisaremos en el momento recursivo. Ya en la recursividad el ser y el estar bajo la participación distanciada y el distanciamiento participativo (comprensión irónica). La comprensión irónica desde ese ángulo participará directamente en la constitución del nosotros. La comprensión irónica fungirá como mediación entre la precursividad y la recursividad. Entonces la experiencia de solidaridad podrá ser, más bien, el perfil configuracional en el que la existencia es un contorno. ¿Será la configuración una especie de modulación de las modalidades de la experiencia y la existencia?

no sería posible la subjetividad misma. De la construcción de esa objetividad depende la formulación del discurso y su carácter opresor y liberador, más aún, el discurso lo integra como uno de sus momentos”<sup>50</sup>. La construcción de una experiencia de solidaridad, desde el nosotros se construye desde la exterioridad (objetividad) pero que requiere de la subjetividad a fin de que se marque el plano de la discursividad. Roig, por su parte, plantea la situación precursiva en el marco de la necesidad de conciencia en perspectiva hacia los otros:

...la ilegalidad de <<ponernos a nosotros mismos como valiosos>> no deriva de una correcta o incorrecta fundamentación epistemológica sobre la cual se pretende haber alcanzado la cientificidad del discurso, sino de algo que está más atrás, anterior a todo discurso: la facticidad social. Para comprender lo dicho es necesario recordar, una vez más, que toda conciencia es necesitante de otra autoconciencia y que el ejercicio de *subjetividad* no será nunca captado en su plenitud si reducimos un sujeto, que es eminentemente plural, un <<nosotros>>, a un sujeto que, como condición de su incorporación a una universalidad, ha de ser considerado y pensado en un singular abstracto. En relación con aquel <<nosotros>>, en donde se inserta todo singular concreto, se ejerce la función de reconocimiento, que se cumple desde la mismidad cerrada o abierta la alteridad del otro<sup>51</sup>.

Asimismo, la subjetividad tiene entre sus componentes más importantes a la conciencia histórica<sup>52</sup>, la cual remite a los problemas de la pre-discursividad y la indeterminación.

### 3) Hacia la recursividad

Podríamos adelantar, a reserva de trabajarlo con mayor detalle en los capítulos siguientes, que el problema de la recursividad no ha sido suficientemente abordado por las tradiciones filosóficas y sociológicas de América Latina. Es más bien a través de la experiencia epistémica generada desde nuestro continente donde la encontramos, en estado práctico, al interior de las reflexiones zemelmiana y, de manera explícita, en las formulaciones de Humberto Maturana. Por su parte, la vertiente de trabajos pedagógicos que más se ha aproximado al problema de la recursividad es, como ya lo veremos en el capítulo segundo, la perspectiva freireana en su insistencia por construir una pedagogía liberadora.

---

<sup>50</sup> Roig, Andrés: *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, FCE, 1981, p. 168.

<sup>51</sup> *Ibid.*, pp. 200-201.

<sup>52</sup> “la conciencia histórica se corresponde con el salirse del discurso para recuperar lo constituyente de lo pre-discursivo; pero lo constituyente en tanto expresión de lo indeterminado, cuya forma de razonamiento es posible con base en lo necesario. Es lo que [...] hemos denominado el acto primero para mostrarse como sujeto, a partir de la necesidad de mundo”. En esa línea, Freire ha expresado que: “cambiar el lenguaje es parte del proceso de cambiar el mundo”. Zemelman, Hugo: *Sujeto: existencia y potencia* p. 126.

Una distinción entre la recurrencia y la recursividad es pertinente en la medida en que permite dar cuenta de las respectivas características de uno y otro: mientras la recurrencia supone un plano reiterativo sin que se provoquen despliegues y densificaciones; la recursividad opera necesariamente bajo el imperativo de un proceso que supone el despliegue y la densificación<sup>53</sup>.

De la misma forma, la recursividad como problema ético supone la diferenciación entre dos planos: la centrada en la mismidad y la orientada a los demás<sup>54</sup>. La recursividad centrada en sí misma es de corte inmanentista; la orientada a los demás cumple una función alterante en términos de propiciar despliegues en la subjetividad de los sujetos participantes en los encuentros<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> En el capítulo sexto abordaremos la recursividad desde la articulación entre el despliegue y la densificación.

<sup>54</sup> Es Lévinas quien en la esfera de la ética distingue dos tipos de recurrencia; la recurrencia de sí mismo y "recurrencia a sí a partir de una exigencia irrecusable del otro" Emmanuel Lévinas, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1995, p. 171 y 176. Desde lo anterior se tiene la posibilidad de desarrollar una recursividad diferente a la ontológica y tecnológica.

<sup>55</sup> En los siguientes capítulos ampliaremos el despliegue en términos de las formas en que se expresa la recursividad.



## CAPITULO SEGUNDO: PRECURSIVIDAD Y RECURSIVIDAD DE UNA EXPERIENCIA PEDAGOGICA DESDE AMERICA LATINA

El presente capítulo está conformado por dos grandes apartados: la 2.1 precursividad y 2.2 la recursividad<sup>1</sup>. El primero articula consideraciones generales de la ecología de las experiencias con la problemática ética-política, incluidos aspectos de colocación matizante<sup>2</sup>, emocionalidad, comprensión irónica<sup>3</sup>; el segundo aspecto incorpora la pedagogía desde la propia recursividad.

### 2.1. Precursividad

Precisamos de una ecología, una epistemología y una pedagogía alternativas basadas en los imperativos políticos, éticos y poéticos. Desde esos imperativos, el capítulo segundo es un espacio que comporta ciertos aspectos precursivos que sirven de impulso para los capítulos siguientes.

#### 2.1.1 Precursividad ética de una experiencia pedagógica latinoamericana.

El pensamiento martiano cumple el requerimiento de articulación y solidaridad desde “Nuestra América”. Al asumir una visión próxima a la perspectiva ecológica también cumplimenta los requerimientos de una experiencia de solidaridad con base en la ternura, el decoro y la dignidad. Una pedagogía libertaria, alternativa y descolonizante adopta la indignación trazada por Freire en su *Pedagogía de la indignación*, además de la dignidad subrayada por Martí.

La dignidad bajo la forma de decoro es, según el escritor cubano Cintio Vitier, “el eje de toda la ética martiana”<sup>4</sup>. Y agrega:

El decoro no es sólo un concepto moral sino también la forma de una dignidad que se transparenta y de una hermosura que es correspondencia exacta de contenido y forma y que, por serlo, merece el respeto de todos los hombres. Cualquiera que sea su justificada indignación que sienta la ausencia de dignidad de algunos o muchos hombres, es preciso compensarla y equilibrarla con una suma de decoro propio, que vendrá a sustituir la suma

---

<sup>1</sup> A lo largo del presente capítulo nos concentraremos en el problema de la precursividad y recursividad. En los siguientes capítulos expondremos la discursividad desde diferentes ángulos.

<sup>2</sup> Ubicaremos a la colocación matizante en el marco de la conciencia histórica como aquella instancia que posibilita la diferenciación respecto a las modalidades. En este contexto, cuando hablemos de matiz lo establecemos bajo el ángulo de su una distinción respecto de las modalidades a las que se refiere Zemelan, al interior de la conciencia histórica y a su germen expresado en la colocación. Por lo demás, el empleo adjetivado de matiz lo aplicaremos a la cualidad modulante de la colocación para diferenciarla de la cualidad alusiva de las modalidades. Por último, utilizaremos como sinónimos los términos matizante o modulante, matización o modulación.

<sup>3</sup> Utilizaremos la acepción formulada por Julio Cortázar en *Rayuela*. de comprensión tierna, pero lejana.

<sup>4</sup> Vitier, Cintio: *Ese sol del mundo moral*, La Habana, Ediciones Unión, 2002, p.106.

necesaria al equilibrio del mundo. “En el mundo ha de haber cierta cantidad de decoro, como ha de haber cierta cantidad de luz”, dice Martí a los niños en *La edad de Oro* (1889)<sup>5</sup>.

En estos tiempos caracterizados por vacíos existenciales y pérdida de sentido de la vida, los temas sobre la inteligencia emocional resaltan por sus posibilidades e imposibilidades. Es momento que acotemos ese énfasis a partir de una perspectiva ética que, si bien no niegue la audacia de la creatividad, considere también, en sus tensiones, a la dignidad y la osadía para el sufrimiento desde el plano de los valores.

Los tópicos sobre la imaginación y el dolor están plasmados en las obras de Martí y Freire, con mucha antelación e independientemente de la inteligencia emocional en la acepción anglosajona, a partir de una constelación de perspectivas poéticas, políticas y éticas. Relacionado al primero de ellos Alfonso Reyes dice: “(Martí) es una de las naturalezas más dotadas de América, pero gran parte de su obra, y su vida misma, fueron sacrificadas a su apostolado de libertad. Su arte de relámpago: cada relámpago revela y esconde inexplorados paisajes”<sup>6</sup>.

Asimismo Martí es considerado por Lezama Lima como:

...un preñador de la imagen de lo cubano. Llegó por la imagen a crear una realidad, en nuestra fundamentación está la imagen como sustentáculo del contrapunto de nuestro pueblo. Esa fue la interpretación de las huestes bisoñas lanzadas al asalto de la fortaleza maldita. La posibilidad (...) fue una prueba decisiva de la posibilidad y de la imagen de nuestro contrapunto histórico, al lado de la muerte, prueba mayor como tenía que ser. Son las trágicas experiencias de lo histórico creador <sup>7</sup>.

La problemática de las imágenes y la imaginación nos conducen a exponer algunas consideraciones en torno a la colocación matizante, en tanto expresión de la conciencia histórica.

#### 2.1.1.1 Colocación matizante

Desde el marco de la experiencia de solidaridad se demandan sutilezas, matices o modulaciones, por lo cual la conciencia histórica prevista por Zemelman, como lo veremos en el capítulo siguiente, está expresada en modalidades y requiere de su problematización a fin de que ingresen los

---

<sup>5</sup> Ibid., pp. 106-107. Si bien la dignidad, en la forma de decoro, es el eje ético de toda la obra martiana, también es cierto que la indignación debería ser la actitud que debemos asumir cuando se nos pisotea la dignidad de nuestra existencia.

<sup>6</sup> Reyes, Alfonso: “José Martí...” en Archivos José Martí, .La Habana, año v, núm., de 1945, pp. 114-115. En Hart Dávalos, Armando: *José Martí y el equilibrio del mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 52-53.

<sup>7</sup> Lezama Lima, José: *Imagen y posibilidad*, La Habana, Letras Cubanas, 1992, p. 21, ver también pp. 109, 180 y 187. Lévinas señalará que la prueba suprema de la existencia no es la muerte, sino el sufrimiento.



matices y modulaciones. De esta forma si la conciencia histórica en su plano germinal de tarea recreadora expresa "...el discurso de la razón no restringido a lo objetual, sino (...) abierto a lo constituyente"<sup>8</sup>, entonces hace factible la inclusión de la colocación matizante, precisamente, a partir de lo constituyente en tanto despliegue recursivo propio del diálogo y la conversación.

En todo caso se aplica una matización de la precursividad respecto a la modalidad prediscursiva, pero también de la recursividad con relación a la discursividad. Las relaciones entre la precursividad, la discursividad y la recursividad se abordan en los siguientes capítulos, en el presente expondremos algunos aspectos de la precursividad y la recursividad.

La precursividad, desde esa experiencia de solidaridad, constituye el momento de las categorías (otredad, nostredad, solidaridad, recursividad), de las modalidades y los matices, pero también la búsqueda de las diferentes acepciones en torno a la problematización. Una de esas acepciones radica en concebir a la problematización como impulso de matizaciones y no sólo de modalidades<sup>9</sup>. Precisamente, en la perspectiva de la colocación matizante es donde la siguiente distinción zemelmiana adquiere mayor fuerza: esa diferenciación esta planteada en términos de la discursividad sobre el hombre y la discursividad desde el hombre. En efecto, aludir al *desde* supone considerar el plano o momento impulsor del discurso mismo<sup>10</sup>. De esta manera planteamos la colocación matizante en términos de un dispositivo de la conciencia histórica en tanto espacio de la subjetividad generador de modalidades y modulaciones.

La problematización como un impulso desde las matizaciones tendrá su primer tratamiento al considerar la precursividad en tanto colocación matizante respecto a la prediscursividad. ¿Hasta qué punto la precursividad se expresará en las modulaciones o matices al interior de la alteridad, otredad y exterioridad las cuales incluirán a la experiencia de solidaridad, la construcción del *nosotros* desde América Latina?. La precursividad posibilitará el despliegue tanto hacia la discursividad como la recursividad. Esto no sería posible a través de la prediscursividad, pues difícilmente podría hablarse de rediscursividad a partir de la prediscursividad.

El epistemólogo chileno Hugo Zemelman ha dado un paso importante al concebir el momento pre-teórico o pre-reflexivo, a éste lo ha denominado

---

<sup>8</sup> Ibid., p. 128

<sup>9</sup> Otras acepciones apuntarán a considerar la de-limitación, es decir, la detección de límites abiertos, de fronteras dinámicas; la delimitación, en términos del carácter negativo y violento de la imitación (deseo mimético) ¿qué se desdobla en el estar, ser, tener? ¿acaso ese desdoblamiento da origen a matices o modulaciones?

<sup>10</sup> Zemelman Hugo op. cit. *Necesidad de conciencia*, p. 104.

prediscursividad<sup>11</sup>. Para este pensador sudamericano la prediscursividad se encuentra articulada a las implicaciones del pensamiento no-parametral, la colocación y la conciencia histórica, las cuales presuponen a la problematización. En esta dirección alude que:

La posibilidad de construir un pensamiento no-parametral se contiene en el primer momento, que es pre-discursivo y profundamente pre-reflexivo, donde no interesan todavía la inteligibilidad de los contenidos para ser comunicados, sino más bien el proceso constitutivo del pensar en el marco de las posibilidades de colocación<sup>12</sup>.

De las relaciones tensivas al interior de la conciencia histórica contenidas en ellas no sólo es posible diferenciar la precursividad de la prediscursividad sino también las modalidades, tan presentes en la formulación de conciencia histórica, de los matices orientados hacia el afuera, a la exterioridad<sup>13</sup>. Esa exterioridad volcada en la alteridad se traducirá en una colocación matizante de los sujetos ante la realidad<sup>14</sup>.

Asimismo, con el planteamiento de colocación matizante disponemos del recurso complementario alusivo al plano impulsor de la conciencia histórica. Si la conciencia histórica, en la acepción zemelmiana, apunta a las modalidades; con la colocación matizante atenderemos a las modulaciones. La colocación para Zemelman es el germen de la conciencia histórica, pero es un germen impulsor de modulaciones y en ese sentido será de naturaleza matizante<sup>15</sup>.

Un ejemplo vivo de esa cualidad matizante de la colocación lo encontramos en el horizonte del pensamiento martiano. Podemos decir que José Martí asumió una colocación matizante ante la realidad desde una perspectiva

---

<sup>11</sup> A la luz del pensamiento latinoamericano la precursividad se expresará en tanto la formulación de factibilidad social del filósofo argentino Arturo Roig como en las posibilidades de los “lenguajes gestadores de utopías” de Zemelman, para ambos la precursividad está contenida en la subjetividad.

<sup>12</sup> Hugo Zemelman: *Sujeto: existencia y potencia*, México, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998, 155. El núcleo de la conciencia histórica, lo afirma en otro de sus libros, es la crítica y la problematización.

<sup>13</sup> Los matices de la exterioridad están constituidos a partir del tratamiento de la precursividad y la recursividad, así como de la construcción de un nosotros. Zemelman subraya las modalidades, incluso en su concepción de conciencia histórica. Sin embargo conviene que nos preguntemos: ¿Cómo manejar la conciencia histórica, de tal forma que incluya las modulaciones? ¿Cuáles son las modalidades y modulaciones de la experiencia latinoamericana de solidaridad?

<sup>14</sup> Posiblemente cuando se alude a la complejidad de la conciencia y de la conciencia histórica se haga referencia a las posibilidades y capacidades de modalización y modulación que ésta realiza desde los sujetos que se colocan y actúan de manera matizada y modalizada frente a la realidad

<sup>15</sup> Proponemos los siguientes interrogantes con la necesidad de responderlos más adelante: ¿Cómo interviene el vínculo de la conciencia histórica y la experiencia de solidaridad en la colocación matizante? ¿Cuál es el papel de la conciencia histórica y la colocación matizante en el despliegue y en la recursividad? ¿Acaso se precisará una conciencia histórica de los sujetos con colocación matizante ante la realidad? No sólo de ciencia con conciencia (al estilo de Morin)?

que considera los momentos históricos tomados en cuenta bajo sus reflexiones y acciones<sup>16</sup>.

De la misma forma el pensamiento del prócer cubano cumple el imperativo de solidaridad desde el título mismo de su ensayo “Nuestra América”. Desde una pre-visión ecológica al plantear el necesario vínculo entre las dimensiones cognitivas, emocionales y éticas también asume los requerimientos de una experiencia de solidaridad con base en la ternura, el decoro y la dignidad<sup>17</sup>.

#### 2.1.1.2 Colocación matizante y solidaridad

Entre las propuestas martianas y freireanas existen diferencias, pero no antagonismos. Esas diferencias están signadas no por distintas modalidades, sino por matices. El pensador cubano, en el contexto de la educación libertaria, plantea: “(U)n pueblo de hombres educados será siempre un pueblo de hombres libres.”<sup>18</sup>.

Así, cuando Martí refiere la necesidad de ser libres, ser cultos, ser educados, seguramente pensó en la procesualidad presentes en la libertad, la cultura, la educación. De la misma manera Freire asume esa procesualidad señalando las posibilidades en el estar siendo libres, estar siendo cultos, estar siendo educados. En esta dirección alguna vez se le preguntó si era marxista, si era católico; él respondió que no era marxista, ni era católico, sino que estaba siendo marxista, estaba siendo católico. Por eso la condición de estar siendo oprimido la propone desde la posibilidad y necesidad del carácter pasajero, marcado por transitividad de una conciencia ingenua, hacia formas de conciencia crítica y problematizadora de la realidad. Se tratará de una problematización que rompe con la cultura del silencio mediante la pronunciación de la palabra y a través del diálogo auténtico, en este sentido: “(L)a existencia, en tanto humana, no puede ser muda silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras, sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres

---

<sup>16</sup> “Suele afirmarse que fue Martí el hombre más radical de su tiempo americano. Sin embargo, aún tratándose de esa verdad, se haría necesaria alguna que otra precisión. Como político inteligente y capaz supo llegar a la raíz, no a los extremos, e identificar lo que de forma inevitable correspondía a cada momento. Eso explica por qué priorizó la solución de los problemas colonia-metrópoli con respecto al problema social, aunque anunciaba ya que algún día se volvería a luchar por la república –si era necesario-, como muy pronto batallaría con la independencia” González, Rolando. “Tientos y divergencias” ensayo de *Vivir y pensar en Cuba*, La Habana, Centro de Estudios Martianos, 2002, p. 102.

<sup>17</sup> Los aportes martianos a la solidaridad están muy próximos a la precursividad ya desde el enunciado de *Nuestra América*” contiene elementos de solidaridad en torno a la nostredad continental.

<sup>18</sup> Martí, José: “Educación popular” en Armando Hart *José Martí y el equilibrio del mundo*, México, FCE, 2000, p. 123.

transforman al mundo. Existir humanamente, es “pronunciar” el mundo, es transformarlo”<sup>19</sup>.

Pero la transformación junto a la transitividad del mundo y la conciencia no eliminan las tensiones existentes, por ejemplo, entre la autonomía y la heteronomía. Freire alude en esta dirección que: “nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión, y el mundo es el mediador”<sup>20</sup>. El educador brasileño complementa lo anterior señalando:

La relación dialógica no anula, como se piensa a veces, la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto, que se completa y se sella en el otro, el de aprender, y ambos sólo se vuelven verdaderamente posibles cuando el pensamiento crítico, inquieto, del educador o de la educadora no frena la capacidad del educando de pensar o comenzar a pensar críticamente también<sup>21</sup>.

Al marcar el acento sobre la inteligencia emocional no resolvemos la tensitividad entre la audacia de la creatividad y la osadía para el sufrimiento. No obstante, existen instituciones en donde se enseña de forma desvinculada la creatividad y la pedagogía del dolor, eso se muestra de manera disociada, con lo cual caen en una especie de pedagogía de la violencia. Una pedagogía alternativa debe articular la audacia de la imaginación y la osadía para el dolor, las cuales están en tensión y de ninguna manera desconectadas. Asimismo, la necesaria atención a la mediación expresada en la comprensión irónica.

### 2.1.1.3 Comprensión irónica

A través de la experiencia de solidaridad no se ejerce la fusión empática, sino que opera la participación distanciada y distanciamiento participativo, o más estrictamente hablando, podríamos mencionar que la comprensión irónica cortazariana, es tierna pero distante, aunque no indiferente.

Cortázar redimensiona la comprensión y la ironía al entretejerlas mediante el problema de la comprensión irónica. En ella se expresa una tensión entre la cualidad inédita de lo tierno con la perspectiva de lo lejano<sup>22</sup>.

La comprensión irónica sirve, en la perspectiva de apertura, de mediación entre los hombres y mujeres que siendo sujetos incompletos, curiosos y colocados ante sus realidades, procuran asumir la solidaridad como un imperativo del encuentro interpersonal. Encuentro que, en tanto proceso heterogéneo, involucra simetrías, disimetrías y asimetrías. De esta

---

<sup>19</sup> Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970, p. 100.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p. 86.

<sup>21</sup> Paulo Freire *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993, pp. 112-113.

<sup>22</sup> Julio Cortázar, *Rayuela*, México, Alfaguara, 1993, p. 248

manera la comprensión irónica destaca las posibilidades que deben estar presentes en todo acto educativo; nos alerta a no hacerse nativo de los procesos que investigamos o sobre los que intervenimos<sup>23</sup>.

#### 2.1.1.4 Emocionalidad

En América Latina se ha desarrollado una propuesta acerca de la emocionalidad presentes en Martí, Freire y Cortázar, aún antes o independientemente de la llamada inteligencia emocional de corte anglosajón. En este contexto, la emocionalidad, como dispositivo de solidaridad ha sido expresada en una aproximación a la mediación (campaña martiana de ternura) y la mediación propiamente dicha especificada en la comprensión irónica de Cortázar<sup>24</sup>.

En esa misma dirección, Freire inaugura y despliega una práctica innovadora en muchos planos de su vasta obra. Al proponer, por ejemplo, la arqueología del dolor como dispositivo para dar cuenta de las problemáticas existenciales, evidenció un alto grado de imaginación dentro de una perspectiva ético-pedagógico-política. Precisamente, desde la arqueología del dolor es factible perfilar, un poco en tensión con Freire, el sufrimiento de los oprimidos<sup>25</sup>, no para quedarse en esa condición, sino para transitar rumbo a la organización de la alegría. Organización de la alegría a través de la apertura, como lo destacaba Martí, de una campaña de ternura.

Podríamos decir que no hay alteridad sin emocionalidad, ni emocionalidad sin alteridad. Se considera la emocionalidad expresada en el sufrimiento desde su vertiente ética. Así, la arqueología del dolor, indicada por Freire, nos permitirá percatarnos del sentido del sufrimiento del prócer cubano y de su pueblo. Muchos escritores han dado cuenta del dolor por el que atravesó Martí, pero quizá no con la fuerza e intensidad como lo han expresado Lezama Lima y Alfonso Reyes. El primero de ellos resalta la dimensión existencial y ética del pensador cubano al señalar: “Tengo miedo de morirme sin haber sufrido bastante”, decía José Martí. Ascendió purificado por la escala del dolor, dice de él Rubén Darío. Sufrió mucho también después de muerto, pero el comienzo de la era poética tiene que remansarlo en su dolor. Crear la nueva causalidad, la posibilidad infinita, la imagen como un potencial entre historia y poesía”<sup>26</sup>.

---

<sup>23</sup> Ampliaremos la cuestión de la comprensión irónica en el capítulo sexto.

<sup>24</sup> En los siguientes capítulos se retomará la propuesta maturaniana en torno a la emocionalidad. Por lo pronto, Martí, Freire y Cortázar conforman un momento precursor a la propuesta maturaniana.

<sup>25</sup> Boaventura de Sousa Santos ha emprendido un tratamiento sociológico del sufrimiento y este aspecto lo aludiremos también en el capítulo sexto.

<sup>26</sup> Lezama Lima, José: *Imagen y posibilidad* p. 109.

Por su parte, el escritor mexicano Alfonso Reyes traza algunos rasgos del carácter martiano: “(H)ijo del dolor, no perdió nunca la sonrisa. Era bravo como león y no se avergonzó de sus lágrimas. En él podemos a un tiempo admirar al escritor y venerar al hombre, deleite siempre apetecible”<sup>27</sup>.

El diálogo se nos presenta, en el entrecruce doloroso, como un recurso del encuentro interhumano capaz de permitirnos cognitiva y emocionalmente compartir entre las personas su existencia y experiencias sufrientes.

Para compartir se requiere de la solidaridad. En esa dirección resuenan los versos del poeta inglés William Blake: ¿Puedo ver el dolor del otro y no dolerme también?/¿Puedo ver la pena del otro y no buscarle consuelo?

La exigencia de manifestar el sufrimiento a través del diálogo permite superar la cultura del silencio aludida por Freire. De esta forma, para el educador brasileño la lectura del sufrimiento permite acceder, mediada por la arqueología del dolor, al plano existencial, en el eje de la transformación de la vida en existencia. La superación del analfabetismo afectivo tiene como primer paso percatarse del sufrimiento, a fin de indagar las condiciones que lo provocan, así como activar sus posibilidades de superación.

Asimismo, la lectura del sufrimiento desde un alfabetismo emocional es de índole ética ya que tiene como imperativo el para-otro, para los demás y no sólo el en-sí o para-sí. De esa manera, la lectura del dolor no se reduce a su aspecto cognitivo o de toma de conciencia, ya que precisa la articulación, además de las emociones, con los planos de la voluntad, el deseo y la imaginación. En esta dirección habría que integrar, además, la potencialidad de la ternura señalada por Martí. Para él tuvo un sentido profundo lanzar la siguiente cuestión: “¿La enseñanza quien no lo sabe? Es ante todo una obra de infinito amor”<sup>28</sup>. Para el pedagogo brasileño, en igual medida, la educación es un acto amoroso.

Así, tanto el prócer cubano como el educador brasileño se anticiparon, en cierta medida, a las propuestas acerca de la denominada inteligencia emocional. Martí y Freire referían a la necesidad de tener presentes en el acto educativo a la afectividad, la inteligencia y la voluntad.

De igual forma, ante las limitantes del sistema educativo, Martí recomendaba:

---

<sup>27</sup> Reyes, Alfonso: “José Martí...” en Archivos José Martí, .La Habana, año v, núm., de 1945, pp. 114-115, en Hart Dávalos, Armando: *José Martí y el equilibrio del mundo*, p. 53. Cuando se alude a que no se avergonzó de sus lágrimas se hace referencia a su capacidad de ternura. Asimismo, la alusión a la cordialidad remite a la ternura.

<sup>28</sup> Martí, José “Cartas de Martí” en Hart Dávalos, Armando *José Martí y el equilibrio del mundo* México, FCE, 2000, p. 177.

El remedio está en desenvolver a la vez la inteligencia del niño y las cualidades de amor y pasión, con la enseñanza ordenada y práctica de los elementos activos de la existencia en que ha de combatir, y la manera de utilizarlos y moverlos<sup>29</sup>.

La emocionalidad, bajo su modalidad de inteligencia emocional, debe cuestionarse desde una visión pedagógica y ética tomando en consideración las contribuciones latinoamericanas. Desde estas contribuciones se le confiere sentido a la emocionalidad auténtica recurriendo a la solidaridad expresada en el hablar con los demás. De esta forma se atraviesan las fronteras de la mera función cognitiva pues, al exigirse el cruce de los límites de la existencia dolorosa, se accederá a la organización de la alegría mediante la colaboración y a través de la solidaridad en tanto valor antepuesto al volumen de contenidos que los educandos deben aprender. De la misma manera se redimensiona la posibilidad de cambiar la cara de la escuela no sólo maquillando sus fachadas o mobiliario, sino transformando el alma de ésta.

La acción de re-encantar la educación desde un doble ejercicio poético y ético implica, en tanto desafío, las exigencias freireana y martiana de re-encontrarla y re-inventarla a partir de los componentes de la subjetividad encarnados en planos afectivos, imaginativos, cognitivos y volitivos; pero también, en volver a encantarla acompañados de un movimiento que suponga dar vueltas por medio de un giro dialogal de tipo ético-pedagógico-poético.

### 2.1.2 Precursividad política

Desde la perspectiva política se trata de procurar transformar la vida sufriente, marcada por su naturalización, en una existencia dolorosa signada por las condiciones sociales que la provocan y desde las cuales sea posible su viraje hacia una organización existencial alegre y tierna; en donde la voluntad aporte la persistencia para el mantenimiento del gozo en el margen tenso y oscilante entre la alegría y el sufrimiento propio de la vida humana y social. Se trata de transformar la vida dolorosa en existencia alegre desde la producción de sueños que tiendan a la realización humana por medio de acciones solidarias y tiernas para con los demás.

La reinención del poder es factible desde esos planos de la afectividad: arqueología del dolor y organización de la alegría y la apertura de una campaña de ternura, junto con la curiosidad epistémica y la participación de la voluntad. Esto significa que con la incorporación de esos

---

<sup>29</sup> Ibid., p. 182.

componentes de la subjetividad es posible emprender transformaciones que además de ser cognitivas, también lo son éticas y políticas.

De esta manera vislumbramos a las propuestas pedagógicas y políticas de Freire y Martí, junto con las de Cortázar, como vías alternativas a las argumentaciones puramente cognitivas de muchas de las propuestas epistémicas, pero también a formulaciones que enfatizan ya la afectividad o bien la inteligencia emocional descontextualizada. Claro que en éstas hay sus excepciones como en el caso de la visión zemelmiana que considera además de lo cognitivo, lo ético y lo político.

Con base en lo anterior debemos sostener que en América Latina existe una pedagogía de índole política, en este caso, la freireana que es susceptible de ser potencializada mediante la experiencia epistémica desarrollada en y desde el sub-continente. De no potencializarse ésta se corre el riesgo de que las vertientes angloamericanas de la pedagogía de la comprensión ejerzan su hegemonía, a través de sus formas dominantes y opresivas.

#### 2.1.2.1 Precursividad ética-política de la experiencia pedagógica desde América Latina

Sí pudiéramos catalogar a Freire como un provocador de sueños - expresión retomada de Pedro Páramo, de Juan Rulfo- notaríamos que su alternativa pedagógica se encuentra impulsando la generación de éstos, en los marcos de la ética y la política. Asimismo, observaríamos que su preocupación se dirige a la formulación de un proyecto liberador edificado sobre bases utópicas y cuya realización se emprende mediante las acciones de los sujetos<sup>30</sup>.

A su vez, entre los sueños del pedagogo brasileño se encuentra la posibilidad de transformar la vida en existencia, esto es, el cambio de la vida y existencia dolorosas por vida y existencia alegres. El dolor y la alegría son vislumbrados como los dispositivos afectivos encarnados en el sentido de la actividad social. El dolor de los oprimidos se erige, desde un punto de vista ético, en la prueba suprema de la libertad y la voluntad. Para ello se precisa que el dolor lo asumamos con toda responsabilidad. El pensador de Recife alude a un nivel en el que el dolor no se experimenta ni se vivencia (analfabetismo afectivo). Asimismo, describe los planos de la toma de conciencia del sufrimiento y de las condiciones que lo provocan

---

<sup>30</sup> En esa relación ético-política Zemelman considera que “ lo político ha de ser siempre un espacio de conciencia ética que nos humanice frente a los procesos civilizatorios enajenantes del hombre”. Zemelman Hugo, *Necesidad de conciencia*, p. 6.



implicándolas en sus transformaciones existenciales. Transformaciones existenciales rumbo al acceso a la alegría. El pedagogo brasileño lo expresa, recuperando a Makarenko, con la frase “organizar la alegría”. Martí complementa esa pretensión organizativa desde la apertura de una campaña de ternura.

El autor de *Pedagogía del oprimido* apelaba a la emoción, dentro de un marco ético-político, cuando invitaba a la organización de la alegría. Si con Freire estableciéramos un diálogo con el pensamiento de José Martí, encontraríamos una aproximación mediacional en el sentido de que podremos organizar la alegría a través de la apertura de una campaña de ternura. Por ello la emocionalidad devendrá en una especie de cemento relacional entre las personas para la construcción de solidaridades.

Es en el marco del encuentro solidario entre los hombres y mujeres en donde cobra sentido plantearse las tensiones existenciales, que no esenciales. Para la cumplimentación de lo anterior se requiere de un dispositivo dialógico:

...el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes<sup>31</sup>.

Pero la transformación y humanización del mundo propuestas por Freire sólo son factibles en la óptica ético-libertaria de la bondad y generosidad propuesta por Martí: “(S)er bueno es el único modo de ser dichosos” y añadía: “...ser culto es el único modo de ser libre”<sup>32</sup>. Sin lugar a dudas es una propuesta que apunta a las pretensiones de bondad propias de la ética. Con relación a la generosidad complementaba:

Sólo los necios hablan de desdicha o los egoístas. La felicidad existe sobre la tierra y se la conquista con el ejercicio prudente de la razón, el conocimiento del universo y la práctica constante de la generosidad. El que la busque en otra parte, no la hallará; que después de haber gustado todas las copas de la vida, sólo en éstas encuentra sabor <sup>33</sup>.

Es en el marco de una pedagogía liberadora y descolonizante donde cobra intensidad la figura del sabor, además de las del ejercicio coral y el latir de los corazones. Esta figura será introducida por Lezama en los comentarios a los versos de Eliseo Diego:

---

<sup>31</sup> Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1970, p. 101.

<sup>32</sup> Martí, José: “Maestros ambulantes “en Hart Dávalos, Armando: *José Martí y el equilibrio del mundo* México, FCE, 2000, p. 134

<sup>33</sup> Ibidem.

Los poemas de Eliseo Diego me hacen recordar con frecuencia la sentencia de Claudel: el poeta es el hombre que sin hablar siente el sentido de las palabras por su sabor. Su obra toda tiene el sabor espeso de un paralelismo tiempo espacio. La dimensión temporal del sentido cubre en su totalidad la dimensión espacial del sabor. El secreto de cada palabra está en el peso de su temporalidad, en la fulguración de la costumbre. La extensión de cada sentencia poética está dictada por su sabor. y siempre me agrada recordar que sabor, Sabiduría, sal, saltar, danzar eran para los griegos una sola palabra.

En algunos de sus versos sorprendemos que esa correlación de sentido y sabor se hace visible como si el poeta nos enseñase su baraja guiñando un ojo. «Y un cuidadoso giro azul que sorprendemos soplando lento.» El sabor aquí tiene sus sabias lentitudes y las palabras al ser sopladadas vuelven a su espíritu naciente<sup>34</sup>.

Podríamos decir, parafraseando a Lezama Lima, que el pedagogo es el hombre que encuentra sabor y saber hablando no de los demás, ni por ellos, sino con los demás. Así, se estaría en condiciones de traspasar la cultura del silencio implicada en el analfabetismo de texto y el analfabetismo emocional. De igual forma, cuando alude a las sabias lentitudes en cierta forma remite, en cierta manera, al ritmo de un pensamiento lento en oposición al pensamiento rápido. Es el ritmo del razonamiento y, posiblemente, del sentimiento<sup>35</sup>.

Frente a las turbulencias de la razón analítica y de la recursión centrada en la mismidad, se exige, desde un pensamiento crítico, su compensación mediante formulaciones articuladoras que permitan expresar los problemas de la realidad en su carácter dinámico y abierto. La propuesta de las inteligencias múltiples, por ejemplo, es una manifestación de esa tendencia fragmentadora que provoca perturbaciones y a cuyo auxilio acuden explicaciones provenientes de la inteligencia emocional, las que no obstante constituir un avance frente al pensamiento analítico, sin

---

<sup>34</sup> Lezama Lima *Imagen y posibilidades*, p. 49.

<sup>35</sup> Para Octavio Paz: “Cada ritmo implica una visión concreta del mundo. Así, el ritmo universal de que hablan algunos filósofos es una abstracción que apenas si guarda relación con el ritmo original, creador de imágenes, poemas y obras. El ritmo, que es imagen y sentido, actitud espontánea del hombre ante la vida, no está fuera de nosotros: es nosotros mismos, expresándonos. Es temporalidad concreta, vida humana irrepetible. El ritmo que Dante percibe y que mueve las estrellas y las almas se llama Amor; Lao-tsé y Chuang-tsé oyen otro ritmo, hecho de contrarios relativos: Heráclito lo sintió como guerra. No es posible reducir todos estos ritmos a unidad sin que al mismo tiempo se evapore el contenido particular de cada uno de ellos. El ritmo no es filosofía, sino imagen del mundo, es decir, aquello en que se apoyan las filosofías”. Paz, Octavio: “El arco y la lira” en *La casa de la presencia*, p. 82-83. Asimismo, el ritmo a partir del jazz en Cortázar en Yurkievich, Saúl: *Julio Cortázar: mundos y modos*, Madrid, Muchnik, 1994, p. 156-157. Aníbal Ponce expreso. “Aunque nacido con la emoción, el ritmo, es, sobre todo, lenguaje del sentimiento” *Gramática de los sentimientos*, Buenos Aires, Boedo, 1978, p. 33. De lo anterior surgen una inquietud de manera ebullente: ¿acaso el sabor implicará una tensión entre lo espacial y lo temporal?

embargo requieren de su recontextualización y replanteamiento, a la luz de nuestras características políticas y culturales<sup>36</sup>.

Una pedagogía liberadora y descolonizante asume como exigencia la orquestación de las resonancias provenientes de la epistemología<sup>37</sup>, la arqueología del dolor y las consideraciones procedentes de la poesía. Esa orquestación adopta el curso de una antropología concreta que desemboca en la reflexión e intervención desde la realidad de los sujetos de carne y hueso<sup>38</sup>.

En este marco la pedagogía orientada a la existencia y potencia de los sujetos está preocupada por la configuración de la existencia como un requisito para perfilar el sufrimiento. Pero la configuración del dolor está articulada a la organización de la alegría y la apertura de una campaña de ternura y la comprensión irónica.

Para el premio Nobel portugués José Saramago "...la alegría puede justificar la osadía<sup>39</sup>". Es la osadía de configurar la existencia para perfilar el dolor. A ésto puede agregársele que la alegría puede justificar la osadía de configurar el dolor. La osadía de ser tierno después de haber sufrido, esto es, después de haber pasado por la prueba suprema de la voluntad y la libertad: el sufrimiento<sup>40</sup>.

---

<sup>36</sup> Frente a lo anterior es contrastante la inquietud de Gardner por las inteligencias múltiples y la de Morin por una inteligencia general y también la de Martí y Freire para quienes antes, o junto con ellas, que la inteligencia o el pensamiento están vinculados a la necesidad de otro: bondad y ternura para Martí; amor y ternura para Freire, o el de que se es inteligente cuanto se tiene un proyecto de vida solidario (Freire).

La inquietud articulante de la inteligencia emocional es necesaria, pero no suficiente ya que es preciso articular el plano volitivo. Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, Buenos Aires, Paidós. 1999.. David: Perkins insiste en la necesidad de articulación en el texto Perkins, *El conocimiento como diseño*, Bogotá, Universidad Javeriana, 1985, pero cabría preguntarnos; ¿Qué lo hace diferente respecto al planteamiento zelmaniano de la articulación?

<sup>37</sup> Sobre todo de lo que hemos dado en llamar giro epistémico latinoamericano.

<sup>38</sup> En esa constelación la arqueología del dolor se presenta como un dispositivo ético posibilitador de la configuración del sufrimiento trazada desde las condiciones existenciales de los oprimidos. Es un dispositivo ético

<sup>39</sup> Saramago, José *Periódico La Jornada*, México, D.F., 28 de febrero 2002 página de contraportada.

<sup>40</sup> Desde una perspectiva psicoterapéutica Victor Frankl asevera "Sólo el sufrimiento asimilado deja de ser sufrimiento. Frankl, Víctor: *El hombre doliente*, Barcelona, Herder, 1987, p. 257". Parafraseándolo podemos decir que sólo el sufrimiento asimilado desde la configuración deja su condición de ser dolor para traducirse en alegría mediada por la ternura. En cambio para el filósofo mexicano Enrique Dussel la exigencia está en considerar, dentro de una concepción ético-liberadora, el dolor corporal de las víctimas y no sólo del sufrimiento psíquico: "El dolor de la corporalidad de las víctimas...es exactamente el origen material (contenido) primero (equívoco ciertamente) de toda crítica ética posible, del <<juicio de hecho>> crítico (<<Esto no permite la reproducción de la vida del sujeto>>) y, posteriormente (mediando momentos que deberemos analizar), del <<juicio normativo>> crítico por excelencia (<<Este sistema es malo, porque no permite la reproducción de la vida de sus víctimas. Dussel, Enrique: *Ética de la liberación* Madrid, Trotta-UAM-I,-UNAM, 1998., p. 302. Este filósofo mexicano, subraya el <<dolor>> de la capacidad de las víctimas y no sólo el dolor psicológico, como es destacado por Frankl.

Por eso, en la denominada arqueología del dolor y en la organización de la alegría, perteneciente a la perspectiva freireana, la exigencia apunta a la superación del silencio, re-especificada en la anestesia frente al dolor, con base en el ejercicio problematizante de mujeres y hombres parent(éticos).

Con las mujeres y hombres parent(éticos) Freire entrevió la posibilidad de incidir en el cambio de curiosidad ingenua por la curiosidad epistémica. La potencialidad de intervenir en transformaciones están expresadas, desde una perspectiva ética y política por el pedagogo de Recife y el prócer cubano, en contracorriente de los reduccionismos, en la idea de transformar la vida en existencia. Frente a formulaciones biológicas, que se filtran rumbo a lo social, o de consideraciones estrictamente psicológicas, elaboran planteamientos que se redimensionan en los planos éticos y políticos: éticos dado la importancia que le concede a la otredad, a la alteridad, no en-sí o para-sí, sino en el para-otro y el nosotros; político, en el sentido de que la pedagogía al considerar la otredad, busca cambiar las condiciones de opresión y explotación que la aquejan.

En buena medida las actitudes parent(éticas) se expresan en las disimetrías<sup>41</sup>, éstas se encontrarán presentes en toda condición tensional de la existencia, en especial del ámbito educativo. De esta manera, en consonancia con la siguiente aseveración freireana, se puede sostener lo siguiente: “El diálogo entre profesoras o profesores y alumnas y alumnos no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellos. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque las diferencias entre ellos los hace ser como están siendo. Si fueran iguales, uno se convertiría en el otro”<sup>42</sup>.

En ese sentido, ante la constitución de una pedagogía de la existencia, de una pedagogía que incorpore tanto el dolor corporal y psíquico como la alegría y la ternura, se precisa que se consideren como parte sustantiva las tensiones existenciales entre la audacia de la imaginación y la osadía

---

<sup>41</sup> En el capítulo cuarto abordaremos el problema de las disimetrías, por el momento nos bastará decir que éstas forman parte de las diferencias presentes en el diálogo.

<sup>42</sup> Freire Paulo *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1993, p. 112. Para el ámbito poético Octavio Paz refiere al papel y funciones de las imágenes y de las tensiones que comporta “La experiencia poética es irreducible a la palabra y, no obstante, sólo la palabra la expresa. La imagen reconcilia a los contrarios, mas esta reconciliación no puede ser explicada por las palabras -excepto por las de la imagen, que han cesado ya de serlo. Así, la imagen es un recurso desesperado contra el silencio que nos invade cada vez que intentamos expresar la terrible experiencia de lo que nos rodea y de nosotros mismos. El poema es lenguaje en tensión: en extremo de ser y en ser hasta el extremo. Extremos de la palabra y palabras extremas, vueltas sobre sus propias entrañas, mostrando el reverso del habla: el silencio y la no significación. Más acá de la imagen, yace el mundo del idioma, de las explicaciones y de la historia. Más allá, se abren las puertas de lo real: significación y no-significación se vuelven términos equivalentes. Tal es el sentido último de la imagen: ella misma”. Paz, Octavio: “El arco y la lira” en *La casa de la presencia* p.125. Por eso Martí preñó de imágenes para salir de la cultura del silencio. Podría ser interesante, para efectos de otro trabajo, contrastar esa tensión esencial con las tensiones existenciales. Lo anterior cercano a las tensiones existenciales. En el arco y la lira hay tensiones como requisito para la producción de música y el lanzamiento de la flecha por el arco.

para el sufrimiento, pero también la tensión entre autonomía y la heteronimia en dirección a la constitución de una pedagogía de la existencia. En pocas palabras, requerimos de una pedagogía que incorpore sustantivamente las tensiones existenciales entre la audacia de la imaginación y la osadía para el sufrimiento, pero de la misma manera la tensión entre la autonomía y la heteronomía.

### 2.1.3 Poesía: entre posibilidad y existencia<sup>43</sup>

Una perspectiva comprometida con la existencia de los sujetos trata de acceder a una especie de pedagogía de y con resonancias poéticas que reflexione sobre las imágenes y las posibilidades, pero también en torno al ritmo, el contorno y la alteridad. Desde ella se vislumbra una proximidad entre las propuestas de Octavio Paz y José Lezama Lima en cuanto a la imagen y las posibilidades. El escritor mexicano señala: “El poema no dice lo que es, sino lo que podría ser”<sup>44</sup>. Es lo posible abriéndose hacia el campo de opciones. El literato cubano, en consonancia con el Nobel mexicano, entrevé las implicaciones entre imagen y posibilidades invitando a la acción: “La posibilidad actuando sobre la imagen, al apoderarse de la lejanía, de lo perdido, de la isla en el desembocar de los ríos. Crea el *hoc age*, en hazlo, el apodérate”<sup>45</sup>. Esas posibilidades de la acción despertando las potencialidades dentro de la poesía, son enfatizadas por Paz cuando evoca las palabras de Rimbaud: “El poeta no se limita a describir el presente: despierta el futuro, conduce el presente al encuentro de lo que viene”<sup>46</sup>.

Desde las turbulencias dialogantes resurge la voz de Lezama a la hora de precisar las posibilidades, pero ahora desde el *potens*<sup>47</sup>: a éste lo considera como “lo imposible moviéndose en la infinitud engendra un *potens* que es imagen posible”<sup>48</sup>. Lo indeterminado moviéndose por la necesidad-

---

<sup>43</sup> Zemelman ha expresado, basándose en los planteamientos de Fisher en torno a la literatura: “El hombre rescatado de sí mismo como <<síntesis de sus posibilidades>>, el hombre potencial que lleva a la poesía no escrita de su ser<< para enfrentar a éste como acto, como realidad, como carácter” *Necesidad de conciencia*, p. 126. Por nuestra parte consideramos a la poesía como ámbito privilegiado de la imaginación y las posibilidades contenidas en la otredad. De esta forma en la poesía y la poética es factible emprender un tratamiento de los ritmos y los contornos desde el ángulo de la imaginación y posibilidades.

<sup>44</sup> Paz, Octavio “El arco y la lira” en *La casa de la presencia*, p 249. Parafraseando al Nobel mexicano. Una pedagogía libertaria no se reduce al que es, sino que apunta a lo que podría ser. Freire, en esta dirección, destacaría la idea de lo inédito viable.

<sup>45</sup> Lezama Lima, José *Imagen y posibilidades*, p. 21, con el escritor cubano podríamos decir que la pedagogía actuando sobre la imaginación y el ritmo crea las posibilidades para la acción.

<sup>46</sup> Paz, Octavio “El arco y la lira” en *La casa de la presencia*, p. 249. La pedagogía liberadora y descolonizante no queda reducida a explicar el presente, sino que activa la utopía. Precisamente adquiere dimensiones monumentales la perspectiva utópica freireana, en tanto provocadora de sueños y utopías.

<sup>47</sup> El *potens* está próximo a la potencialidad zemelmiana en el marco del dándose.

<sup>48</sup> Lezama Lima, José *Imagen y posibilidades*, p 134.

posibilidad activa un estado naciente, que no es otra cosa que el germen de un proyecto viable o en vías de realizarse por los sujetos<sup>49</sup>.

El *potens* como ese imposible trasladándose por la infinitud productora de la imagen posible, abre un campo de opciones desplegadas en los espacios de la subjetividad, en este caso desde la imaginación. Frente a la reconciliación de los contrarios a través de la imagen, como es sostenido por Paz, Lezama da otra respuesta cuando en el marco analítico de la obra del poeta cubano Zenea afirma que: “(L)a muerte vencida por el recuerdo, las sombras estableciendo otra naturaleza sobre la realidad que lo persigue con visible hostilidad, hasta que el poeta logra crear otra realidad en la que pueda subsistir y defenderse, entonces, sorprende, magia de su poesía, que las dos realidades se integran en la imagen de la lejanía. Su delicadeza es un arte para atraer, para darle forma coherente a esas imágenes de la lejanía”<sup>50</sup>. Pero además de lejanía y distancia, es factible que desde la imaginación haya proximidad, reunión. Es la potencialidad contenida en la existencia de los otros, con los otros lo que confiere esa posibilidad de reunión y separación. Esto es, la potencialidad activada mediante el encuentro conversacional y dialógico con los demás.

Relacionado con la otredad y sus implicaciones hacia el ritmo, Octavio Paz desarrolla un planteamiento que, sin lugar a dudas, es enriquecido para una visión pedagógica:

La experiencia de la otredad abarca las dos notas extremas de un ritmo de separación y reunión, presente en todas las manifestaciones del ser, desde las físicas hasta las biológicas. En el hombre ese ritmo se expresa como caída, sentirse solo en un mundo extraño, y como reunión, acorde con la totalidad. Todos los hombres, sin excepción, por un instante, hemos entrevisto la experiencia de la separación y de la reunión (...) La experiencia de la otredad es, aquí mismo, la otra vida. La poesía no se propone consolar al hombre de la muerte sino hacerle vislumbrar que vida y muerte son inseparables: son la totalidad. Recuperar la vida concreta significa reunir la pareja vida-muerte, reconquistar lo uno en lo otro, el tú en el yo, y así descubrir la figura del mundo en la dispersión de sus fragmentos <sup>51</sup>.

De la misma forma acentúa el carácter dinámico del ritmo en sus implicaciones oscilantes entre la otredad y la mismidad:

La poesía –dice Paz- es metamorfosis, cambio, operación alquímica. La poesía pone al hombre fuera de sí y, simultáneamente, lo hace regresar a su ser original: lo vuelve a sí. El hombre es su imagen: él mismo y aquel otro. A

---

<sup>49</sup> En literatura, en particular la poesía, debe hablarse de indicio o germen de proyecto. El proyecto en su sentido pleno es factible en el marco de las acciones de los sujetos sociales. La pedagogía es una esfera que debe preocuparse en su formulación y realización.

<sup>50</sup> Ibid., p. 34.

<sup>51</sup> Paz, Octavio: “El arco y la lira” en *La casa de la presencia*, pp. 260-261.

través de la frase que es ritmo, que es imagen, el hombre -ese perpetuo llegar a ser- es la poesía es entrar en el ser<sup>52</sup>.

Nos sentimos obligados a citar nuevamente al escritor mexicano cuando dice “La constante presencia de formas rítmicas en todas las expresiones humanas no podía menos de provocar la tentación de edificar una filosofía fundada en el ritmo. Pero cada sociedad posee un ritmo propio. O más exactamente: cada ritmo es una actitud, un sentido y una imagen del mundo, distinta y particular”<sup>53</sup>; la inquietud nuestra podría reorientarse a fincar una pedagogía basada en el ritmo. Cada sociedad posee formas propias de educar y, por ende, ritmos distintos.

Otro aspecto que se acerca al tratamiento de la existencia es el relativo a la condición humana tal y como la expresó Martí en sus *Versos sencillos*: “(Y)o vengo de todas partes y hacia todas partes voy”<sup>54</sup>.

Esa posibilidad de venir e ir a todas partes está dada por la capacidad de distancia y participación con sus ritmos, o mejor dicho de participación distanciada y distanciamiento participativa. Por su parte, Lezama se preciaba de no haber recorrido físicamente el mundo; pero, en realidad, fue y regresó a él por vía de la imaginación: “...no viajo, por eso resucito”<sup>55</sup> gustaba expresar este poeta cubano. En la perspectiva de la imaginación poética con sus implicaciones en la alteridad Paz ha expresado:

La conversión del yo en tú -imagen que comprende todas las imágenes poéticas- no puede realizarse si antes el mundo no reaparece. La imaginación poética no es invención sino descubrimiento de la presencia. Descubrir la imagen del mundo en la que emerge como fragmento y dispersión, percibir en la uno la otro, será devolverle al lenguaje su virtud metafórica: darle presencia a los otros. La poesía: búsqueda de los otros, descubrimiento de la otredad <sup>56</sup>.

Respecto al dinamismo de la poesía manifestado tanto en la conciencia histórica como en la necesidad de trascender la historia Paz ha señalado:

El hombre es imagen porque se trasciende. Quizá conciencia histórica y necesidad de trascender la historia no sean sino los nombres que ahora damos a este antiguo y perpetuo desgarramiento del ser, siempre separado de sí, siempre en busca, de sí. El hombre quiere ser uno con sus creaciones, reunirse consigo mismo y con sus semejantes: ser el mundo sin cesar de ser él

---

<sup>52</sup> Ibid., p.126.

<sup>53</sup> Paz, Octavio “El arco y la lira” en *La casa de la presencia* p. 82-83.

<sup>54</sup> Martí José, *Versos sencillos*, La Habana, Letras Cubanas, 2001. No está muy alejada de Martí la consideración hecha por Neruda con relación a los poetas cuyas “almas tienen menos fronteras que los demás” en *Confieso que he vivido. Memorias*, México Seix Barral, 1977, p. 443.

<sup>55</sup> En *Recopilación de textos de José Lezama Lima*, La Habana,,1995.

<sup>56</sup> Paz, Octavio “El arco y la lira” en *La casa de la presencia* p. 253-254. Podría ser objeto de otro trabajo la exploración de las posibilidades de vincular imaginación epistémica con la imaginación científica y de éstas con la imaginación pedagógica. ¿Hasta qué punto la fuerza metafórica de la poesía puede romper la metonimia, o lo que es lo mismo los parámetros?

mismo. Nuestra poesía es conciencia de la separación y tentativa por reunir lo que fue separado. En el poema, el ser y el deseo de ser pactan por un instante, como el fruto y los labios. Poesía, momentánea reconciliación: ayer, hoy, mañana; aquí y allá; tú, yo, él, nosotros. Todo está presente: será presencia<sup>57</sup>.

Por otra parte el ritmo comprende las tensiones entre reunión (participación)/separación (distanciación), posibilitado por la afectividad que marca o confiere direccionalidad a las acciones y experiencias<sup>58</sup>.

Una vez que se ha planteado el ritmo e imagen como la posibilidad de reunión y separación; de proximidad y distancia en el tiempo, es preciso que demos cuenta de la problemática implicada en la espacialidad, en el lugar de los sujetos, expresado por las configuraciones y los contornos.

Lezama alude con relación a poesía y contornos: “(A)firmaba Leonardo que la pintura nació del afán en el hombre primitivo de copiar el contorno de su sombra en el muro. Podemos afirmar entonces que en la poesía el trazo del contorno es previo y posterior al goce de la habilidad justa de ese contorno anticipado”<sup>59</sup>.

Paz, a su vez, refiere en torno a las configuraciones:

Al imaginar el poema como una configuración de signos sobre un espacio animado no pienso en la página del libro: pienso en las Islas Azores vistas como un archipiélago de llamas una noche de 1938, en las tiendas negras de los nómadas en los valles de Afganistán (...) Constelaciones: ideogramas. Pienso en una música nunca oída, música para los ojos, una música nunca vista<sup>60</sup>.

Como lo hemos señalado, la poesía expresa sus posibilidades hacia el interior y a través de sus potencialidades, pero además manifiesta una preocupación orientada hacia la exterioridad en términos de la experiencia de otredad, con sus ritmos y contorno; la imagen y la imaginación<sup>61</sup>.

## 2.2 Recursividad desde una experiencia pedagógica latinoamericana

---

<sup>57</sup> Ibid., p. 273. Por lo demás, en este párrafo se observa la influencia en Paz del pensamiento heideggeriano, en términos de la desprotección, de la angustia frente a la existencia.

<sup>58</sup> Para efectos de otro trabajo valdría la pena reflexionar si es factible hablar de ritmos entre las tensiones y distensiones o entre tensión/distensión se abre el espacio a los ritmos.

<sup>59</sup> Lezama Lima, José: *Imagen y posibilidades*, p. 213.

<sup>60</sup> Paz, Octavio “El arco y la lira” en *La casa de la presencia* p. 261.

<sup>61</sup> Frente al uso metafórico (poético) dado a las configuraciones se precisa en el capítulo siguiente de un empleo metonímico (epistemo-lógico). Asimismo, complementarlo a través del tratamiento articulado con los ritmos, para así dar cuenta del tratamiento zemelmiano del despliegue. Por lo pronto, valga decir, que el problema de los contornos será desarrollado con mayor amplitud en el capítulo tercero.



En los planteos freireanos es factible encontrar la recursividad en estado práctico, sobre todo en los enunciados mismos de los títulos de sus libros: *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*, *Pedagogía de la indignación*, *Pedagogía: diálogo y conflicto*<sup>62</sup>. En sus textos permean las pretensiones éticas y políticas expresadas en su interés por el plano práctico y conceptual en las cuestiones de la otredad.

La recursión orientada a los demás, propia de los sujetos curiosos, diferente a la centrada en mismidad, promueve el proceso de estar siendo sujetos a través de la actividad desplegente de subjetividades democráticas y a partir del diálogo y conversaciones.

En definitiva, la recursión orientada a los demás evita que las diferencias ejerzan su imperio, previniendo de esa forma así el peligro de estancamiento y parálisis. En cambio es posibilitador de transformaciones en la perspectiva de las subjetividades democráticas.

Las problemáticas ético-políticas, en su recursividad, servirán de punto de partida y de llegada: punto de partida expresado en la cuestión de la alteridad (otredad); punto de llegada manifestado en la recursividad. La mediación entre ambos esta dada, precisamente, por la solidaridad, la cual es también de naturaleza epistémica dada la apertura alterante hacia y desde los otros. De igual forma, no habrá solidaridad sin alteridad y exterioridad, al igual que en ausencia de solidaridad no se genera la recursividad. Entonces solidaridad y recursividad se implican mutuamente.

Implicada a estas últimas podría considerársele a la ternura un dispositivo afectivo orientado hacia la otredad. De ella refería Martí: “se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ello un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros”<sup>63</sup>. Se reúnen cognición y emoción en esa campaña ya que hay ternura y ciencia. De esta forma, para organizar la alegría, invocada por Freire, se precisa una campaña de ternura como fue destacada por Martí. Complementaba el prócer cubano: “(H)e ahí, pues, lo que han de llevar los maestros por los campos. No sólo explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres”<sup>64</sup>.

---

<sup>62</sup> Así como en la obra de Freire es factible encontrar, en estado práctico, la recursividad en la alteridad, también con Zemelman es factible encontrar esa recursividad en estado práctico en planteamientos en torno a la necesidad de realidad y de otredad. De esa forma ni el diálogo ni la conversación son posibles sin la necesidad de otro/otras.

<sup>63</sup> Martí, José “Maestros ambulantes” en Armando Hart *José Martí y el equilibrio del mundo México*, FCE, 2000, p. 138.

<sup>64</sup> *Ibid.*, p. 135

Desprendida de las consideraciones anteriores, precisamos concebir a la ternura como una aproximación a la mediación entre el dolor y la organización de la alegría. De esta manera se nos muestra como una especie de “cemento relacional” expresada en el dispositivo de la solidaridad. En esa línea, Julio Cortázar, ha indicado que "La verdadera otredad hecha de delicados contactos, de maravillosos ajustes con el mundo, no podría cumplirse desde un solo término, a la mano tendida debía responder otra mano desde el afuera, desde lo otro"<sup>65</sup>; de la misma manera especificada en la mediación de comprensión irónica; “tierna pero lejana” ha sintetizado expresiones pertinentes para el abordaje de la solidaridad. En el mismo sentido, el pedagogo brasileño Moacir Gadotti alude a la necesidad de “crear nuevas vivencias de solidaridad”<sup>66</sup>.

Freire sostuvo una implicación del diálogo con la emocionalidad. Unas modalidades de esa implicación están expresadas en el nexo de la emoción con el rigor científico de sus argumentaciones. El diálogo verdadero se complementa por medio de la emocionalidad a condición de que no oscurezca la comprensión crítica del interlocutor. Aquí observamos de nueva cuenta el interés por los otros y otras en y con sus diferencias.

De la misma manera que sin alteridad no hay solidaridad, sin diferencias no hay diálogo que permitan continuarlo. A esas diferencias que marcan la alteridad las denominaremos disimetrías. Además, sin disimetrías no hay ritmo en la reunión y separación: la participación y la distancia.

Finalmente, es a partir del diálogo, como más adelante lo desarrollaremos, en donde buscaremos las articulaciones entre ritmo y contorno con la finalidad de exponer las opciones del despliegue pedagógico hacia formas de solidaridad y razonamiento. Rotker, analizando la obra del prócer cubano, piensa que “la literatura es un acto de solidaridad histórica”<sup>67</sup>. Cortázar pretendió fusionar poesía con la práctica a través de una “búsqueda del punto de incandescencia en donde lo poético y lo práctico se coaligan”<sup>68</sup>.

Las ciencias sociales han estado a la zaga en la dilucidación del problema de los ritmos, de ahí que si nos redujéramos a ellas nos topáramos con grandes limitantes. En cambio, la poesía, junto con la poética, ha dado pasos satisfactorios en esa dirección, es por ello que las reflexiones sobre

---

<sup>65</sup> Cortázar, Julio *Rayuela* Alfaguara, Madrid:, 1993, p. 119.

<sup>66</sup> Gadotti, Moacir *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan*. Instituto Paulo Freire, Sao Paulo:, 2001, p. 9.

<sup>67</sup> Rotker, Susana *Fundación de una escritura: Las crónicas de José Martí*, Casa de la Américas, Cuba, 1992, p. 49.

<sup>68</sup> Yurkievich, Saúl: *Julio Cortázar: mundos y modos*, p. 286.

los fenómenos de ritmicidad e imagen son más que pertinentes a nuestros propósitos. El carácter abierto de la poesía se aproxima a las exigencias desparametralizantes de una pedagogía liberadora y descolonizante<sup>69</sup>. En ese contexto recordaremos lo expuesto en el capítulo primero en el sentido de José Lezama Lima, cuando observaba el carácter semánticamente cerrado de las definiciones. Por eso frente a la univocidad de las definiciones, como fruto de un monólogo, requerimos del espacio abierto por el diálogo rumbo a la búsqueda de sus posibilidades fincadas en la experiencia de alteridad<sup>70</sup>.

Desde ese marco de recursividad y solidaridad en perspectiva ética, asumen el desafío mayor de la postura freireana condensado en la necesidad de construir el sueño afrontando el sufrimiento y transformándolo mediante la organización de la alegría, mediadas por la comprensión irónica. Por ello se exige como condición la lectura amorosa, epistémica y alegre de la realidad, con base en la transformación de la curiosidad ingenua rumbo a la epistémica. Todos ellos dentro de un marco ético basado siempre en la alteridad. ¿Pero cómo leer el mundo y la realidad si hay buena dosis de analfabetismo emocional y epistémico?

En un continente que canta, que baila, Freire y Martí supieron poner a tono a la educación con el presente potencial de su contexto, pues logran encantarla, danzan con ella en el contexto vertiginoso de una realidad también marcada por la injusticia y la desigualdad, pero que sin embargo sueña con la esperanza y las posibilidades de cambio. Freire insistió en la necesidad de que “una de las tareas políticas que debemos asumir es viabilizar los sueños que parecen imposibles. En otras palabras, es disminuir la distancia entre el sueño y su materialización”<sup>71</sup>.

---

<sup>69</sup> Zelman en su libro *De la historia a la política* concluye “Construir la historia desde la imaginación es igualmente científico que explicar lo acontecido. Pero requiere del descubrimiento de la moral como epistemología y como fuerza y como esperanza y voluntad” p. 194

<sup>70</sup> En esa dirección dice Paz: “El crecimiento del yo amenaza al lenguaje con su doble función: como diálogo y como monólogo. El primero se funda en la pluralidad; el segundo, en la identidad. La contradicción del diálogo consiste en que cada uno habla consigo mismo al hablar con los otros; la del monólogo en que nunca soy yo, sino otro, el que escucha lo que me digo a mí mismo. La poesía ha sido siempre una tentativa por resolver esta discordia por medio de una conversión de los términos: el yo del diálogo en el tú del monólogo. La poesía no dice: yo soy tú; dice: mi yo eres tú. La imagen poética es la otredad”. Paz, Octavio: “El arco y la lira” en *La casa de la presencia* p. 253. Ver la cuestión de que no sólo sean las contradicciones, sino las disimetrías.

<sup>71</sup> Freire, Paulo: *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, p. 149.

Otra de las tareas políticas, a la par que poéticas, es la de articular voluntades a partir de una ecología de las experiencias y con base en la construcción de subjetividades democráticas. Es entonces como el vínculo entre la colocación matizante, la experiencia de solidaridad y la recursividad se muestran centrales, ya aludiremos a él con mayor detalle en el capítulo sexto.

SEGUNDA PARTE

HACIA UNA ORQUESTACIÓN DE EXPERIENCIAS EPISTÉMICAS Y  
PEDAGÓGICAS



## CAPITULO TERCERO

### REFLEXIONES EN TORNO A UNAS EXPERIENCIAS EPISTEMICAS LATINOAMERICANAS

Partiremos de la circunstancia de que tanto la experiencia como el acontecimiento son factibles de organizarse y coordinarse. En este capítulo abordaremos preferentemente la experiencia epistémica a partir de los contornos por ser uno de los aspectos mejor tematizados por el giro epistémico latinoamericano. El planteamiento de Zemelman respecto a la experiencia marca la diferencia con relación al de Morin, quien insiste en el papel de la comprensión.

Asimismo, buscaremos conferir sentido al enunciado de pedagogía como acontecimiento epistémico deviniendo en experiencia por el hecho mismo de que la pedagogía será desarrollada en diálogo con el giro epistémico latinoamericano<sup>1</sup>, sobre todo a partir de Zemelman, a fin de alcanzar una visión epistémico-pedagógica.

En América Latina ha estado gestándose un conjunto de reflexiones de naturaleza compleja que adoptan el término de epistemología. Se trata de teorías del conocimiento que asumen modalidades de apertura. Desde esta cualidad abierta han cobrado impulso vertientes epistémicas no reducibles a su función cognitiva, sino articuladas con lo volitivo y lo valórico. Precisamente, ese giro epistémico latinoamericano, por denominarlo de alguna forma, se caracteriza por la articulación entre las funciones cognitivas, volitivas y valóricas.

El impulso a esas epistemologías con carácter abierto está expresado en el trabajo de Humberto Maturana que establece una relación de continuidad/discontinuidad entre las explicaciones legas y las explicaciones científicas. Asimismo, se detecta una preocupación por dar cuenta de cómo todo conocimiento es acción y toda acción es conocimiento; otro ejemplo lo encontramos en las reflexiones del epistemólogo chileno Hugo Zemelman que tienen como exigencia la traducción de los presupuestos epistémicos a recursos antropológicos, en términos de conocimientos socialmente pertinentes para la formulación de proyectos alternativos de sociedad.

Pero, ¿qué es la experiencia desde la perspectiva del giro epistémico latinoamericano? En la perspectiva del epistemólogo Hugo Zemelman la

---

<sup>1</sup> Esto último será factible en los capítulos 4 y 5. Precisamente por que es desde esta consideración del giro epistémico en los capítulos 4 o 5 que se retomará la pedagogía como acontecimiento epistémico devenida en experiencia.

experiencia es “el ámbito desde el cual se tiene que organizar el salto desde un pensamiento sometido a la inercia hasta otro de índole abstracta, capaz de producir sus propias transformaciones de sentido”<sup>2</sup>.

De esta forma la experiencia supondrá una organización que hará factible un despliegue de formas inerciales de pensamiento, contenidas en los eventos o simples hechos, para avanzar hacia formulaciones más abstractas de acontecimientos que suponen tanto las modalidades como a los matices.

Dentro del giro epistémico existen una serie de planteamientos pertinentes a la experiencia de solidaridad, entre ellos encontramos, precisamente, a la experiencia<sup>3</sup>. Así, en América Latina existe un énfasis conferido, desde la epistemología, a la experiencia. Zemelman y Maturana le conceden una primacía, sólo que para la perspectiva maturaniana está planteado que es desde la reformulación de las experiencias donde procederán las explicaciones y para la zemelmiana a partir de las experiencias surgen dos modalidades: la existencia y la historicidad.

Piaget y García hacen alusión a ellas como un factor más del desarrollo cognoscitivo y no tanto como la fuente de conocimientos; de esta manera, las experiencias físicas y sociales estarán subordinadas a la construcción y operación de las estructuras cognitivas. Maturana, por otro lado, refiere que las experiencias están en la base de las explicaciones puesto que constituyen en su reformulación, el andamiaje de las explicaciones. Sin embargo, en la perspectiva maturaniana las explicaciones devienen en ámbitos semánticamente cerrados. Zemelman, como ya lo dijimos, diferenciará dos modalidades de experiencia: la existencial y la histórica. Para este epistemólogo la explicación en todo caso es una modalidad de la existencia cerrada sobre sí misma. Así, Zemelman apelará más a la colocación y la apropiación más que a las explicaciones propiamente dichas.

Maturana concibe la explicación como una reformulación de la experiencia que es aceptada por el interlocutor; desde allí distingue, dentro del ámbito de la biología del conocimiento, dos modalidades explicativas desde el doble camino explicativo: objetividad entre paréntesis y sin paréntesis.

...en el camino explicativo de la objetividad sin paréntesis actuamos como si lo que decimos fuese válido en función de su referencia a algo que es independiente de nosotros (...) “En este camino explicativo, decimos que somos objetivos porque decimos que lo que decimos es válido con

---

<sup>2</sup> Zemelman, Hugo *Horizontes de la razón II*, España, Anthropos-El Colegio de México, 1992, p. 53.

<sup>3</sup> El biólogo chileno Francisco Varela sostiene que la experiencia fue el aspecto menos reflexionado en la tradición filosófica occidental. La excepción es Merleau-Ponty. Dentro de lo que hemos dado en llamar giro epistémico latinoamericano hay un fuerte interés hacia la experiencia, por ejemplo en Zemelman (quien en un momento ha señalado la necesidad de ejercer un control sobre ella, ver *Conocimiento y sujetos sociales* de este mismo autor.



independencia de nosotros. Al mismo tiempo, en este camino explicativo toda verdad objetiva es universal, porque es independiente de lo que éste hace<sup>4</sup>.

Por otro lado, en el camino explicativo de la objetividad entre paréntesis:

...no hay verdad absoluta ni verdad relativa sino muchas verdades diferentes en muchos dominios distintos. En este camino explicativo hay muchos dominios distintos de realidad como distintos dominios explicativos de la experiencia fundados en distintas coherencias operacionales y como tales, todos son legítimos en su origen, aunque no iguales en su contenido<sup>5</sup>.

De esta forma, observamos que mientras que la explicación en el enfoque maturaniano, por más que sea una reformulación de la experiencia, adopta una modalidad clausurada, en función de una lógica de determinación estructural. La experiencia en la perspectiva zemelmiana asume, en su direccionalidad, una modalidad abierta en el sentido de su indeterminación, esto es, lo abierto hacia la existencialidad y la historicidad de los sujetos colocados ante su mundo.

Las explicaciones igual que las definiciones impedirán verdaderos despliegues hacia la orquestación, por su carácter semánticamente cerrado y reducido a la función cognitiva; en cambio, Zemelman articula esa función cognitiva a la gnoseológica: “Si el pensamiento en el plano antropológico es un pensar categorial no puede reconocerse como principal forma de expresión al pensamiento teórico, pues la existencia excede a cualquier discurso de esta índole”<sup>6</sup>.

A su vez, la experiencia gnoseológica o epistémica deberá entenderse en el marco epistemológico zemelmiano “como una exigencia de racionalidad con base en el supuesto de articulación lógica que da cuenta del movimiento de la realidad histórica”<sup>7</sup>. Precisamente, ese giro epistémico latinoamericano se caracteriza por la articulación entre la función cognitiva, volitiva y valórica, tal es el caso, como ya hemos expresado, de las propuestas de Maturana y Zemelman<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> Maturana, Humberto *Emociones y lenguaje en educación y la política* pp. 44-45

<sup>5</sup> *Ibid.*, p. 45.

<sup>6</sup> Zemelman Hugo *Sujeto; existencia y potencia* op. cit. p. 125

<sup>7</sup> Zemelman, Hugo *Horizontes de la razón II*, España, Anthropos-El Colegio de México, 1992, p. 54-55.

<sup>8</sup> Desde estas articulaciones son muchos los aportes emprendidos por este giro, pero sobre todo destacan el de Hugo Zemelman de despliegue y el de Maturana de recursión o recursividad. Asimismo, las propuestas de estos epistemólogos se aproximan a la tríada planteada por Morin, es decir, a la antropología del conocimiento, la antropolítica y la antropolítica. Por otro lado, la experiencia epistemológica considera la lógica de la articulación en la misma línea trazada por la ecología de las experiencias expuesta en el capítulo primero de este trabajo.

### 3.1 Una precursividad de los contornos desde la noción kuhniana de paradigma y del marco epistémico.

Las siguientes consideraciones las efectuaremos desde la precursividad cognitiva, con ésta marcaremos los límites y, por consiguiente, su necesidad de articulación con las funciones volitivas y valóricas.

Los puntos de partida están especificados en los planteamientos del filósofo Tomas Kuhn, de un lado y del otro las propuestas de los epistemólogos Jean Piaget y Rolando García. Se trata de emprender el arranque desde una precursividad cognitiva, cuyos alcances hacen necesarias las articulaciones con las otras funciones aludidas, estas articulaciones se verán complementadas más adelante por los aportes de Zemelman y Maturana.

De la propuesta kuhniana subrayaremos, sin profundizar en sus presupuestos filosóficos de la ciencia, las implicaciones epistémicas y psicológicas concentrándonos, sobre todo, en su noción de paradigma, para enseguida dar paso al examen perfilante del plano gnoseológico con base en su discursividad. Al evaluar la cuestión desde los paradigmas y sus cambios podremos optar por interrogarnos acerca de su validez en el contexto de las ciencias humanas y sociales. De tal forma, el propio Kuhn en opinión de Barry Barnes, estudioso de su obra desde las ciencias sociales, señala que el autor de *La estructura de las revoluciones científicas*: "recomienda claramente prudencia en la aplicación de sus conceptos característicos y subraya que sólo puede abogarse por la utilidad de éstos en el contexto de la historia de las ciencias naturales"<sup>9</sup>. Asimismo, en la "Posdata" al clásico texto señala que la naturaleza transitiva del período pre-paradigmático al post-paradigmático "merece un análisis más completo del que ha recibido este libro, particularmente de aquellos interesados en el avance de las ciencias sociales"<sup>10</sup>.

Si el concepto de paradigma kuhniano supone un espacio de contenidos para las ciencias naturales, estando su determinación marcada por límites en términos de conjunto de creencias, valores, técnicas, etcétera, entonces habrá un ámbito de indeterminación y de potencialidad referido al campo de las ciencias sociales que hace pensar en una necesidad y exigencia no cubiertas por esa noción. Esa fue la razón por la que el propio Kuhn intuía la posibilidad de abrir esos límites con el empleo de la configuración, la que simplemente indicó sin lograr tematizarla<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> Barnes, Barry: *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*, FCE, México, 1986, p. 224.

<sup>10</sup> Kuhn, Tomas S. : *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1983, p. 274.

<sup>11</sup> Kuhn, T. S. "Comentarios sobre la relación de la ciencia con el arte, en *La tensión esencial*, FCE, México, 1987, 367-377.

Rolando García y Jean Piaget reorientan su necesidad de análisis hacia los factores internos a la ciencia con pretensión socio-psicogenética, completando así al examen de las dinámicas operadas en la comunidad de científicos emprendido por Kuhn desde una sociología del conocimiento. La práctica científica producida a partir de la elaboración y reformulación de interrogantes que involucra las dimensiones exógenas y endógenas en la producción de la ciencia lleva a los dos primeros epistemólogos aludidos al trazado implícito de una configuración: el marco epistémico<sup>12</sup>.

Kuhn emplea sin uniformidad la noción de paradigma, pues a lo largo de su clásico trabajo *La estructura de las revoluciones científicas*, incurre en una polisemia que resuelve en un trabajo posterior (Segundos pensamientos sobre paradigmas). Para este filósofo e historiador de la ciencia el objeto de sus análisis son más los cambios producidos en la comunidad de científicos que las transformaciones operadas en la propia ciencia. En su "Posdata" lo aclara con las siguientes ideas: "(P)or una parte (...) toda una constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte denota una especie de elemento de la constelación, las concretas soluciones de problemas, que empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de solución de los restantes problemas de la ciencia normal"<sup>13</sup>. Es indudable, como él lo explicita en *La estructura de las revoluciones científicas*<sup>14</sup> la filiación gestáltica de la constelación asociada al paradigma<sup>15</sup>.

Es significativo que en un texto más reciente al citado, el pensador norteamericano señale, en el contexto de las relaciones de las ciencias con el arte, a las configuraciones de manera fragmentada puesto que refiere a "las partes de las configuraciones"; sin embargo, no deja de ser paradójico que enfatizando las discontinuidades sean, Piaget y García quienes marquen una continuidad en el sentido de contribuir con la otra parte de la configuración, es decir, el paradigma social kuhniano está englobado en el marco epistémico, siendo el paradigma epistémico la contraparte y complemento del social.

Los representantes de la Escuela de Ginebra, en su búsqueda por la explicación del avance del conocimiento científico, lejos de limitarse a observar el progreso en y de los conocimientos, a través del avance técnico

---

<sup>12</sup> Piaget, Jean. y Rolando García: *Psicogénesis e historia de la ciencia*, SigloXXI, México, 1982.

<sup>13</sup> *Ibid.*, p.177y pp., 180-181.

<sup>14</sup> Kuhn, Tomas S.: "Posdata" en *La Estructura de la revoluciones científicas*, 269

<sup>15</sup> Pero lejos de interesarse por la visión global de la Gestalt en tanto perspectiva psicológica, su pertinencia se enfocó a los experimentos implicados en el cambio de la forma. Desde ahí se entiende como el filósofo norteamericano, a pesar de la noción de gestalt implique forma y configuración, haya optado por el constelación, que por cierto guarda proximidad con las ideas wittgensteianas de "juego" y "parecido de familia".

o del diseño de instrumentos para la indagación de los hechos, insisten más en el papel de la problematización, a partir de la formulación o reelaboración de interrogantes. Piensan que el avance de la ciencia y las estructuras cognitivas del sujeto epistémico procede más por el planteamiento de buenas preguntas que por el acceso a las respuestas, por mejores que éstas sean. La problemática kantiana del conocimiento asumida por la Gestalt ilustra bien lo anterior, además de posibilitar la evaluación de algunas complicaciones kuhnianas. Esta postura intenta describir procesos psíquicos, particularmente la actividad perceptiva, a través de la afirmación del carácter invariante y global de la percepción. La contribución emprendida por sus experimentos arroja un saldo favorable a las interpretaciones moleculares frente a las descripciones atomísticas. Pero no obstante ese avance, reconocido por la propia epistemología genética, también le suman limitaciones por cuanto que la Gestalt atribuye totalidades pero sin especificar su filiación genética, es decir, sin considerar su origen y desarrollo<sup>16</sup>.

En la Gestalt existe un rastreo de soluciones nuevas al problema kantiano del conocimiento, pero la pregunta queda sin responderse desde la argumentación kuhniana. Por su parte, el kantismo de Piaget lo es desde la calibración a la problemática misma, tendiente al encuentro de soluciones alternativas que vinculan génesis con estructuras y estructuración de la génesis, mediante una estrategia constructivista que incluye, a su vez, el mecanismo responsable del incremento de los conocimientos que es, en la hipótesis de García y Piaget, de naturaleza funcional. Ese mecanismo se expresa en el concepto de equilibrio dinámico. Equilibrio dinámico que está involucrado en el desarrollo de los conocimientos en los planos tanto del individuo como de la historia de la ciencia.

Por otro lado, las observaciones apuntadas desde la visión piagetiana hacia la Gestalt pueden aplicarse a la perspectiva kuhniana por recurrir analógicamente a esta visión, al concebir las revoluciones científicas como transformaciones del concepto del mundo: "las demostraciones conocidas de un cambio de la forma (Gestalt) visual resultan -dice Kuhn- muy sugestivas como prototipos elementales para estas transformaciones del mundo científico"<sup>17</sup>.

A pesar del bombardeo crítico a Kuhn en cuanto sus insuficiencias, existe una corazonada en este pensador digna de mencionarse. Esa corazonada se inscribe en las reflexiones hechas por él en el marco reflexivo de las relaciones de la ciencia con el arte. Aquí, las configuraciones son anunciadas en los límites "sintomáticos" y fragmentarios de las

---

<sup>16</sup> Piaget, Jean. *La psicología de la inteligencia*, Psique, Argentina, 1980, 66-96.

<sup>17</sup> *Ibid.*, 176.

configuraciones que abarcan las diferencias y semejanzas entre ambas actividades”<sup>18</sup>.

Antes de emprender el tratamiento de las configuraciones es preciso detenernos en la acepción moriniana de paradigma, porque desde allí, justamente, incursionaremos hacia la discursividad.

Edgar Morin conceptualiza al paradigma como "el conjunto de las relaciones fundamentales de asociación y/o de oposición entre un número restringido de nociones rectoras, relaciones que van a mandar/controlar a todos los pensamientos, a todos los discursos, a todas las teorías"<sup>19</sup>. Otra definición aportada por el pensador francés: "Un paradigma es un tipo de relación lógica (inclusión, conjunción, disyunción, exclusión) entre un cierto número de nociones o categorías maestras. Un paradigma privilegia ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, y es por ello que un paradigma controla la lógica del discurso. El paradigma es una manera de controlar la lógica y, a la vez, a la semántica"<sup>20</sup>. Llama la atención que en la primera definición incluya un conjunto de relaciones y en la segunda un tipo de relaciones pero que en ambas subraye el control sobre categorías maestras o nociones rectoras. En la segunda definición alude a una cuestión que a todas luces Kuhn no estaría de acuerdo, es la cuestión lógica, porque sobre todo este historiador de la ciencia insiste más en la historia que en la ciencias sustantivas, en donde la lógica sería una de ellas<sup>21</sup>.

Desde una colocación matizante vislumbramos entonces que para Morin el paradigma controla los discursos, pero por nuestra parte no importará tanto el control discursivo a través de nociones rectoras, sino más bien dar cuenta del despliegue que va de la precursividad a la recursividad, pasando por la discursividad.

---

<sup>18</sup> “El valor que se les concede a los productos del pasado; la identidad de fines y medios; y la existencia de un público; tales son las partes de una configuración de diferencias entre el arte y la ciencia”<sup>15</sup>Kuhn, Tomas. “Comentarios sobre las relaciones de la ciencia con el arte” en *La tensión esencial*, FCE, México, 1987, 373.

<sup>19</sup> Morin Edgar *Ciencia con conciencia*, Anthropos, España, 1984, 197.

<sup>20</sup> Morin, Edgar "Epistemología de la complejidad" en: *Introducción al pensamiento complejo*, Gedisa, p. 154.

<sup>21</sup> Para un análisis desde América Latina ver el artículo de Susana Luminato "Indeterminación y poder. Reflexiones en torno al pensamiento complejo de E. Morin desde la perspectiva de una epistemología crítica" en *Materiales de trabajo intelectual, Circulo de reflexión latinoamericana en ciencias sociales. Cuestiones de teoría y método*, Anthropos, Suplemento num. 45, septiembre 1994, pp.101-111. Luminato analiza en términos generales el pensamiento moriniano desde la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman, sin embargo no es su propósito el analizar, en lo particular, la noción de paradigma.

### 3.2 Discursividad: alrededor de los contornos

A lo largo de esta sección utilizaremos, con base en la colocación matizante, los términos de configuración, perfil y contorno en el marco de la discusión epistemológica, enfatizando, sobre todo, las contribuciones emprendidas desde América Latina<sup>22</sup>.

Este es propiamente el espacio para expresar los momentos de discursividad epistémica. Discursividad que retomando el problema de los paradigmas avanzará posteriormente al tratamiento del problema de las configuraciones y, de ahí, al despliegue en tanto articulación del contorno con el ritmo. Discursividad que no olvida la precursividad, pero tampoco la recursividad.

El trazado discursivo de las configuraciones lo han emprendido, de manera separada, Zemelman y Maturana. Así, la producción de prácticas que irrumpen con los límites teóricos y explicativos implicados en los contenidos, es objeto de análisis y activación por el primero de los epistemólogos señalados, al tiempo que las configuraciones problemáticas son enfocadas desde la necesidad del movimiento que supone oscilar permanentemente de los contornos a los contenidos y de éstos a los perfiles. Por su parte, Maturana las asocia a la determinación estructural. Asimismo, los aplica a los ámbitos con la percepción, la conversación, los modos de vida y la organización.

Ya en el espacio de la discursividad configuracional encontramos a las perspectivas de Maturana y Zemelman. Las configuraciones maturanianas adoptan fuertes resonancias procedentes de la propuesta de Bateson, ilustre epistemólogo anglo-norteamericano quien, recordando al poeta británico William Blake, escribió: “Los sabios ven contornos y por eso los dibujan<sup>23</sup>. Prosiguiendo esa línea el biólogo chileno las emite desde una estética de las relaciones humanas y de su biología cognitiva; Zemelman las emprende, a diferencia de Bateson que opta por la belleza en lugar del poder, desde la politización del conocimiento y la orquestación de los lenguajes de las ciencias sociales y humanas con las artes.

---

<sup>22</sup> Zemelman hace un uso indistinto de contorno y perfil, empleando también la configuración. Maturana aplica el término de configuración. Nosotros, desde la colocación matizante, estableceremos una distinción entre configuración, contorno y perfil. Emplearemos el primer término para referir al diálogo como un espacio que implica las configuraciones; pero a la hora de dar cuenta del carácter desplegado del diálogo a la relación contorno/ritmo; para referirnos a la conversación emplearemos la expresión del perfil configuracional; pero, a su vez, cuando refiramos a la índole desplegado de la conversación aplicaremos nuevamente, desde otro nivel, el vínculo contorno/ritmo. De esta manera la referencia al contorno difuso será aplicable a las transiciones de la comunicación al diálogo y de éste a la conversación.

<sup>23</sup> Bateson G. *Metáforas*, Ed. Buenos Aires, Argentina, 1982, 43, edición y prólogo por Carlos E. Sluzki).

Maturana es conocido a nivel internacional por ser el autor de la teoría autopoietica, la cual trastoca la teoría clásica de los sistemas que distinguía los sistemas abiertos de los cerrados. En la teorización del biólogo chileno se conciben ambas características de forma simultánea; con sus aperturas y sus cierres, estando definidas éstas en función de la propia determinación estructural del sistema. Es en este marco donde se identifican los tipos de configuraciones vinculadas al propio sistema, a la organización, al linaje o modo de vida y a la percepción: el primero designa a “cualquier conjunto de elementos interconectados por una configuración de relaciones que constituye la organización que lo define y especifica su identidad”<sup>24</sup>. La organización está especificada por la “configuración de relaciones entre componentes que definen y constituyen la identidad de clase de un sistema particular”<sup>25</sup>; por su parte al modo de vida lo describe como una “configuración histórica de las transformaciones fenotípicas de un organismo en la realización de su fenotipo ontogénico a lo largo de su epigénesis”<sup>26</sup>. Asimismo, “El fenómeno que conocemos con la palabra percepción (...) consiste en la configuración que el observador hace de objetos perceptuales mediante la distinción de clivajes operacionales en la conducta del organismo, al describir las interacciones de éste en el fluir de su correspondencia estructural con el medio”<sup>27</sup>.

El tratamiento zemelmiano de los perfiles es distinto en la medida en que es el pensar y no sólo percibir configuraciones lo que concretiza la reflexión de los perfiles desde la crítica y la ironía. Ese tratamiento conduce a la formulación de configuraciones problematizadoras capaces de vislumbrar horizontes abiertos a posibilidades y potencialidades. De esta forma, si los sabios perciben contornos y los trazan; los hombres irónicos son capaces de dibujarlos y, por consiguiente, de transgredirlos, asumiendo con alegría las protuberancias resultantes. El pensamiento de Zelman se orienta, justamente, hacia esa doble pretensión: detectar los contornos desde el contexto y, con base en coyunturas, trascenderlos. Contextualizar significa, para él, atender al despliegue participativo de los actores, guiados por la proyección de opciones de futuro y dispuestas en proyectos construidos por ellos desde su propia realidad.

La propuesta de epistemología crítica zemelmiana parte de una pregunta directriz que alude al modo de relacionarnos con la realidad, en tanto sujetos. Ese vínculo conlleva la exigencia de

...pensar en relación con la realidad no en términos de contenidos establecidos, sino de contornos de contenidos; es decir, en una gama de indeterminaciones que resultan posibles de pensarse con fundamento en la lógica de inclusiones. De acuerdo con ella se requiere abrir cualquier

---

<sup>24</sup> Maturana, H., *La realidad ¿objetiva o construida?* Vol. I, Anthropos, España, 1995, 154.

<sup>25</sup> *Ibid.*, 158.

<sup>26</sup> *Ibidem.*

<sup>27</sup> Maturana, H., *La realidad ¿objetiva o construida II*, Anthropos, España, 1995, 175.

contenido determinado hacia relaciones posibles que trasciendan sus límites conceptuales y, así, avanzar hacia el devenir de nuevas realidades de forma que no queden atrapadas en las estructuras parametrales que rigen nuestra visión de la realidad y, en consecuencia, nuestra forma de organizar el pensamiento<sup>28</sup>.

Si Maturana describe las configuraciones a partir de la determinación estructural de los sistemas observados, Zemelman piensa los contornos de la realidad bajo el ángulo de la dialéctica determinación/indeterminación. Desde esa visión epistémica de la dialéctica se concibe a la objetividad real:

...como una conjugación entre lo indeterminado (que cumple la función de lo inclusivo) y lo determinable (que es lo incluido): por lo tanto, la articulación indeterminación-determinación no necesariamente debe apoyarse en un modelo teórico para dar cuenta del límite de lo determinado. Más bien, el límite fijado por lo <<teórico formal>> es remplazado por el punto de articulación abierto a inclusiones mayores (según sea la capacidad para activar la articulación), en forma que se pueda transformar en una articulación cada vez más compleja<sup>29</sup>.

A partir de una lógica y una exigencia de articulación presentes en las actividades delimitativas, cobra sentido la implicación entre el perfil y la crítica:

La configuración problemática (o campo de objetos), reconocida de acuerdo con el criterio de que la realidad asume diferentes modalidades de concreción, depende de que la delimitación de lo real se haga según la exigencia de la articulación. Esto es de acuerdo con el nivel estructural y momento temporal. Esta delimitación predomina sobre cualquier recorte a priori de carácter teórico, pues queda abierta a la multiplicidad de las formas reales en su devenir<sup>30</sup>.

Al precisarse el sentido de las configuraciones problematizantes o contornos en función de las articulaciones, estas últimas deben ser entendidas, desde la epistemología de la conciencia histórica y con base en la pretensión de racionalidad gnoseológica ampliada como una relación de conocimiento que integra su función cognitiva a los valores y la voluntad. Las configuraciones problemáticas incluirán lo dado en el conocimiento pero también el movimiento implicado en la voluntad y los valores de la fuerza subjetiva. En un contexto de la subjetividad que va desde el individuo hasta la fuerza. Un contorno estará dado por la articulación el movimiento, la articulabilidad de procesos y la direccionalidad cuyos trazos bosquejan un perfil de la realidad.

La función de la organización de las potencialidades de apertura, para lo que Zemelman argumenta:

---

<sup>28</sup> Zemelman, H., *Horizontes de la razón* 11, Anthropos-COLMEX, 1992, p. 117.

<sup>29</sup> Zemelman, H., *Horizontes de la razón* 1, Anthropos-COLMEX, 1992, p. 241

<sup>30</sup> *Ibid.*, p. 140



Por crítica entendemos el rompimiento de las condición dada de su objeto, por medio de destacar lo procesual de lo estructurado mediante el énfasis en de su potencialidad, lo que es congruente, con la idea de que movimiento de lo real exige que el mismo pensar constituya un movimiento <sup>31</sup>.

Ese horizonte dinámico de la crítica posibilita diferenciar una doble acepción de los contornos: a) las contornos aluden no al conjunto de relaciones, ni al conglomerado de relaciones entre componentes, sino a la dinámica mediante la cual los componentes de esa relaciones lógicas se incluyen en campos de opciones distintas dependiendo del contexto específico y especificado, dejando abiertas así las posibilidades del establecimiento con otras relaciones y b) el otro sentido comporta una acepción de marcada resonancia zemelmiana; el contorno comporta un dinamismo a través del cual los componentes de un proceso se articulan o incluyen de manera cambiante a distintos entramados contextuales en respuesta a necesidades-posibilidades por satisfacerse.

La experiencia de solidaridad responde bien a ese dinamismo posibilitador de articulaciones en el marco de distintos entramados contextuales y con base en necesidades-posibilidades por satisfacerse.

Pero también, como ya lo hemos expresado, la experiencia de solidaridad requiere, en el plano de la conciencia histórica y la ecología de las experiencias, de sutilezas y modulaciones. Una ilustración a esto se sugiere en el libro de Paulo Freire *Pedagogía de la indignación*, pues desde su lectura se hace factible considerar las posibilidades existentes en un campo de opciones, que no es otra cosa que la actividad matizante de una de la modalidades de colocación: así, por ejemplo, proponer, imponer, disponer, oponer: y de la organización de la serie proponer/dispone/oponer tendremos un curso que puede seguir una cultura de resistencia frente a la imposición.

Asimismo, la experiencia de solidaridad dispone de ritmos que es necesario desentrañar en el marco del germen de la conciencia histórica, esto es, desde la colocación matizante. Este ámbito se nutre, inevitablemente, de las modulaciones y los matices. Precisamente, los ritmos en términos de la capacidad de distanciamiento y participación son posibilitadores y hacen factible su posibilidad a partir de los matices.

La experiencia epistémica provee de una serie de matices expresados en diferenciaciones. Entre ellas encontramos la planteada en términos de la distinción entre discursividad sobre el hombre y la discursividad desde el hombre<sup>32</sup>. Otra posibilidad matizante procedente de la pedagogía, pero con

---

<sup>31</sup> Ibid., p. 115.

<sup>32</sup> Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia*, Anthropos, Barcelona, 2002, p. 104.

fuerzas resonancias epistémica, está plasmada en la distinción freireana entre curiosidad ingenua y curiosidad epistémica.

Por otra parte, la diferencia entre metafórico y metonímico es ya un matiz, pues frente al uso metafórico (poético) dado a las configuraciones se precisa de su empleo metonímico (epistemo-lógico). Asimismo, complementario a través del tratamiento articulado con los ritmos, para así dar cuenta del despliegue.

Las problematizaciones, como núcleo de la conciencia histórica y desde su capacidad matizante, estarán presentes en Zemelman cuando señala que de lo se trata no es tanto la recuperación de prácticas producidas, sino de la producción de prácticas. Con esa matización será posible producir prácticas desde el diálogo y la conversación<sup>33</sup>.

Precisamente, ya al interior de la experiencia epistémica, se propicia un diálogo y una conversación atravesada por las disimetrías y asimetrías en el plano de los contornos. Esas disimetrías y asimetrías están generadas desde la perspectiva zemelmiana respecto a la maturaniana. En efecto, al problematizarse la concepción maturaniana de conversación a la luz del despliegue, necesariamente tiene que presentarse una tensión entre la recursión orientada hacia la mismidad y el despliegue de los sujetos que demandan la necesidad de otro y otra, en el marco de la necesidad de realidad.

La conversación y el diálogo no se desenvuelven, diría Zemelman, a manera del crecimiento de una planta, se despliegan más bien en tiempos heterogéneos (de ahí el problema de los ritmos) que posibilitan,

---

<sup>33</sup> Es importante señalar que desde una óptica próxima a la de Zemelman, Hollowey hace un énfasis en la subjetividad dentro del marxismo. Dentro de ello confiere una gran importancia al diálogo “Un concepto engelsiano de ciencia implica una práctica política monológica. El movimiento del pensamiento es un monólogo, la transmisión unidireccional de conciencia de partido hacia las masas. Un concepto que comprende la ciencia como crítica del fetichismo, en cambio, conduce (o debería conducir) a un concepto más dialógico de la política, simplemente por que *todos* estamos sujetos al fetichismo y porque la ciencia es sólo parte de la lucha contra la ruptura entre el hacer y lo hecho, una lucha en la que todos estamos involucrados de maneras diferentes. La comprensión de la ciencia como crítica conduce más fácilmente a una política de diálogo, a una política de hablar-escuchar en lugar de sólo hablar” Hollowey, John *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*, Buenos Aires, Herramienta-Universidad Autónoma de Puebla, 2002.p. 194. El diálogo supone la necesidad de un excedente que John Hollowey lo expresa con las siguientes palabras: “la experiencia humana sólo puede entenderse como un constante movimiento de ir más allá (o quizá un moverse más allá frustrado)” p. 49. En esta dirección el diálogo cobra más fuerza: “Nuestro grito es una proyección más allá, la articulación de una otredad que puede ser. Si el nuestro va a ser algo más que un pulcro grito del estilo mira-cuán-rebelde-soy (lo que no es un grito en absoluto). Entonces debe implicar un hacer proyectado, el proyecto de hacer algo para cambiar aquello en contra de lo cual gritamos. El grito y el hace-que-es-un-ir-más-allá distingue a los hombres de los animales. Los seres humanos (no así los animales), son extáticos, no existen sólo en, sino también en-contra y más allá de sí-mismos” p. 47-48. No es tanto un excedente de visión, sino un excedente de hablar en el hacer. El ir más allá es un movimiento anti-identitario. Habría que reflexionar las implicaciones entre el poder-hacer del hacer y el hablar con: entre el *poder sobre* y el *hablar sobre* (ya planteados por Freire).

precisamente, su despliegue. El diálogo y la conversación son fenómenos colectivos que suponen la biología, pero también la trascienden. El diálogo y la conversación (como aspectos recursivos) suponen la articulación de lo ético con lo cognitivo y lo político.

De igual forma, el diálogo y la conversación de los sujetos supondrá despliegues y recursividades respecto a la comunicación. En ambos dispositivos están presentes las disimetrías y asimetrías de los sujetos que dialogan o conversan. ¿Hasta qué punto es factible establecer una correspondencia entre las disimetrías con el diálogo y las asimetrías con la conversación?

Un desafío pedagógico importante se expresa en la cuestión de cómo evitar que a través del diálogo y la conversación las diferencias de los diferentes devengan en antagonismos, sin negar, sino más bien potencializar las disimetrías y asimetrías.

Por nuestra parte consideramos que la problematización (de la comunicación rumbo a la del diálogo y conversación) alude, en realidad, a un campo de problemas, el cual remite a los ritmos, contornos y la comprensión como instancias desparametralizantes desde la experiencia de solidaridad, para la formación de sujetos críticos ubicados en la articulación entre momento y coyuntura (concreción). Sobre todo porque la comunicación no posibilita la solidaridad, ni el despliegue.

Para que se presente y fortalezca la experiencia de solidaridad debe generarse el diálogo y la conversación. Esa experiencia de solidaridad, como también el diálogo y la conversación no estará exenta de tensiones, mucho menos de disimetrías y asimetrías.

### 3.3 Articulación ritmos-configuraciones

En la perspectivas zemelmianas del presente potencial y la conciencia histórica se adelantan consideraciones en torno a la articulación del contorno con el ritmo, bajo el ángulo del despliegue.

Hablar de la articulación entre contorno y ritmo al interior de un campo de problemas es un avance que está dado por la comunicación, el diálogo y la conversación. Pero cabe preguntarse ¿cuál de estos dispositivos posibilita el despliegue de la solidaridad, en su vertiente de experiencia de solidaridad?

El imperativo del despliegue y concreción de la experiencia de solidaridad manifestado en la existencia e historicidad se “desdobla”, respectivamente, en contorno y ritmo y en momento y coyuntura. La orientación de todos ellos se expresan en dirección de la precursividad a la discursividad y, de ésta, a la recursividad. Es así como la concreción y el despliegue permiten romper parámetros de la comprensión desde la experiencia de solidaridad.

El despliegue comprende, en su procesualidad, al dinamismo del ritmo vinculado al contorno. El contorno como plano espacial del despliegue es el recurso mediante el cual los componentes de un proceso y sus relaciones se articulan y rearticulan, de manera cambiante, en torno a un campo de opciones desde la activación de la necesidad-posibilidad y bajo un marco de entramados contextuales, frente a los que se ejerce una exigencia tensionante de distanciamiento y participación respecto a la multidimensionalidad de la existencia<sup>34</sup>.

### 3.4 La recursividad

Hemos expuesto algunas de las implicaciones del giro epistémico emprendido desde América Latina. Una de las expresiones de ese giro está contenida en la biología del conocimiento desarrollada por Humberto Maturana.

Los aportes de la biología de la cognición han recibido reconocimiento internacionalmente. Nada menos en el contexto anglosajón ese reconocimiento se expresa en voz del notable epistemólogo Gregory Bateson, quien al ser interrogado, en el espacio una entrevista sostenida un poco antes de su muerte, acerca del lugar donde se emprendían las investigaciones de punta en el campo de la recursividad y quienes las realizaban, Bateson respondió que las investigaciones de vanguardia en ese ámbito se estaban efectuando en Santiago de Chile, mencionando para ello los nombres de dos científicos chilenos: Humberto Maturana y Francisco Varela.

---

<sup>34</sup> Teniendo como base los planteamientos precedentes podríamos formular los siguientes interrogantes: ¿Acaso las matizaciones aludirán a las disimetrías y las modalidades a las asimetrías o bien las disimetrías y asimetrías se expresarán a través de los matices y modalidades? ¿Hasta dónde es factible visualizar un punto importante para el tratamiento de los ritmos es el de las disimetrías y asimetrías y cómo se articulan a las configuraciones? ¿Cuál será el despliegue de la necesidad de conciencia histórica (desde esa necesidad se organiza el pensamiento ¿qué implica esa organización? ¿desde dónde se organiza para así poder referir al ritmo y el contorno? ¿cómo emprender un tratamiento de los ritmos mediante la colocación matizante? ¿Hasta qué punto la indeterminación presente en las configuraciones procederá de su articulación con el plano temporal expresado en el ritmo?.

Para Maturana la recursividad:

Es la repetición de un proceso circular que un observador ve acoplado a un fenómeno histórico de manera tal que él o ella pueden sostener que en el flujo de ese fenómeno, esa repetición resulta en la replicación de ese proceso a las consecuencias de sus ocurrencias plenas <sup>35</sup>.

A pesar de que Maturana insista en que el amor es la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, su preocupación recursiva asume un carácter inmanente y en Zemelman adquiere un carácter trascendente, orientada a los demás. Para Maturana lo ético tiene un referente emocional, también el lenguajear, pero sobre todo en la relación entre éstos y con base en el conversar. La recurrencia en la relación lenguajear<sup>36</sup> y emocionar expresada en la conversación, supone una recursión que se va a manifestar, a su vez, en la cultura como instancia reticular de conversaciones. La conversación en tanto recursión implica determinismos estructurales que restringen los espacios de indeterminación y, por consiguiente, de conciencia histórica. Para Zemelman, en cambio, la indeterminación en sus relaciones tensivas con la indeterminación-determinación, es asumida desde la conciencia histórica.

Mientras la discursividad zemelmiana está abierta en dirección a la prediscursividad; la discursividad maturaniana lo está hacia la recursividad, pero en su modalidad inmanentista y basada en el determinismo estructural<sup>37</sup>.

Al interior de la perspectiva zemelmiana hay una especie de recursividad en estado práctico en el tratamiento de la experiencia, con esta categoría establece una diferenciación entre existencia e historicidad. Esta diferenciación puede traducirse en articulación a través del imperativo volcado hacia la alteridad. En ese contexto de la otredad aparece la exigencia de traducir la historia en experiencia. Luego desde el cumplimiento de esa orientación ética hacia los demás es como la historicidad se traduce en experiencia, para así desdoblarse está última en existencia e historicidad. De esta forma si la existencia refiere un plano de los sujetos centrados en sí mismos, sin embargo es desde la historicidad donde puede preverse un despliegue hacia los demás. Un planteamiento zemelmiano que se aproxima más nítidamente a la recursividad está expresado en los siguientes términos: “No puede, en consecuencia,

---

<sup>35</sup> Maturana, Humberto *La objetividad. Un argumento para obligar* Chile, Dolmen, 1997, p. 67. Broadford P. Keeney lo define en términos más simples “cuando un proceso vuelve sobre sí mismo, cuando “se envuelve” (*infolds*), hablamos de recursión” en *Estética del cambio*, Barcelona, Paidós, 1991, p. 73.

<sup>36</sup> El biólogo chileno crea este neologismo para aludir al plano de procesal o de la acción presente en el lenguaje. El lenguajear entrelazado al emocionar darán origen al conversar.

<sup>37</sup> Estos planteamientos en torno a la recursividad abren el camino en términos de introducir las disimetrías a las que aludiremos en el siguiente capítulo.

extrañar que la conciencia histórica como mirada epistémica sobre el pensamiento social la concibamos como la conciencia de la necesidad de conciencia”<sup>38</sup>.

La recursividad, como ya lo planteamos en el capítulo primero, en tanto problema supone la distinción de dos modalidades: la recursión centrada en la mismidad y la recursión orientada a los demás<sup>39</sup>. La recursividad centrada en sí misma no posibilita la solidaridad; en cambio, la orientada a los demás si la promueve. Esta última permitirá el puente hacia la experiencia pedagógica desde la solidaridad y por medio de una mediaciones de ésta: la colocación matizante. La colocación matizante opera modulando los encuentros entre personas, grupos o perspectivas.

Al interior de la perspectiva zemelmiana se propone una matización al diferenciarse “la discursividad de los sujetos” respecto a la “discursividad desde los sujetos”. Por nuestra parte, hemos planteado una matización cuando en lugar de aludir a la prediscursividad nos referimos a la precursividad como el momento en el que los sujetos tienen presencia y participación y son impulsores y creadores de la discursividad. Pero no satisfechos con la precursividad y discursividad hemos incorporado la recursividad como la instancia promotora del despliegue de los sujetos.

La recursividad expresa el despliegue de los sujetos o de las perspectivas que construyen mediante una colocación matizante ante la realidad y a través de modalidades y modulaciones. Por lo demás la aprehensión de los límites es concebida como una asunción de fronteras dinámicas que necesita de una recursividad fincada en la colocación matizante<sup>40</sup>.

---

<sup>38</sup> Zelman, Hugo *Necesidad de conciencia* p. 128.

<sup>39</sup> En la esfera de la ética es Lévinas quien distingue dos tipos de recurrencia; la recurrencia de sí mismo y "recurrencia a sí a partir de una exigencia irrecusable del otro, Lévinas, Emmanuel, *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sígueme, 1995, p. 171, y p.176. Desde lo anterior se tiene posibilidad de desarrollar una recursividad diferente a la ontológica y tecnológica.

<sup>40</sup> Este asunto de la colocación matizante lo retomaremos en la parte final del capítulo sexto.

CAPITULO CUARTO  
UN ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE EXPERIENCIAS EPISTEMICO-  
PEDAGOGICAS  
(Zemelman-Freire)

En América Latina contamos en nuestro haber tanto de una experiencia pedagógica, condensada en los aportes de Paulo Freire<sup>1</sup>, como de una experiencia epistémica, plasmada en los trabajos de Hugo Zemelman. Entre ambas perspectivas no se ha sometido a un diálogo y conversación en términos experienciales de una visión epistémico-pedagógica basada en los límites abiertos y dinámicos de la subjetividad y especificada por la necesidad del otro.

Nuestra pretensión en el presente capítulo está encaminada al acceso de un plano en el que los diferentes no devengan en antagónicos insalvables, sino, más bien, en donde el antagonismo sea afrontado desde las posibilidades de la conversación. El acotamiento anterior obedece a una tensión existente en la propuesta freireana entre la comunicación y el diálogo. Freire adelanta un planteamiento que de alguna forma avala este plano del diálogo en su forma de diálogo comunicativo o comunicación dialógica: “el diálogo no nivela, no reduce el uno al otro. Ni es favor que uno le haga al otro. Ni es táctica mañera, envolvente, que el uno usa para confundir al otro. Implica, por el contrario, un respeto fundamental de los sujetos involucrados”<sup>2</sup>. Ese respeto llevará a considerar la proximidad y complementariedad entre los planteamientos zemelmianos y freireanos<sup>3</sup>. Estas se manifestarán, a su vez, mediante el dispositivo que implica tres planos; dos de los cuales están enmarcados en la comunicación y el

---

<sup>1</sup> Consideramos que en América Latina existen reflexiones muy valiosas en torno a la educación y la pedagogía, entre ellas destacamos las contribuciones de Adriana Puiggrós. Algunos aspectos pertinentes de esta investigadora argentina son los siguientes: su consideración respecto a la incompletud de la teoría freireana *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Argentina, Rei, 1994p. 173, en esa misma dirección, aludiendo al autor de *Emilio*, dice “Juan Jacobo Rousseau retomó la idea de educación como suplencia, como el mito de Prometeo, su finalidad consiste en reparar lo incompleto de las relaciones entre el hombre y la naturaleza; pero esa reparación será ejercicio de la violencia” *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, Buenos Aires, Rei, 1994, p. 32-33. Por otro lado, aunque alude en numerosas ocasiones a la experiencia, no tematiza su importancia y menos en términos de la necesidad de una ecología de las experiencias. La pretensión de Puiggrós es la de hacer una evaluación de experiencias educativas y pedagógicas. Ver Puiggrós “Las alternativas pedagógicas y los sujetos” en *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana*, México, UNAM, 1992, pp. 71-72. Desde un derrotero muy distinto a nuestras pretensiones pretende deconstruir el relato de la pedagogía moderna y dentro de ello ver la especificidad en nuestro continente: “Desde América Latina, las operaciones de deconstrucción del discurso pedagógico moderno implican posiciones nacionales, remisiones a historias diversas, hermenéuticas que penetran en universos culturales cuyos conflictos no pueden generalizarse” *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*, p. 140.

<sup>2</sup> Freire Paulo *Pedagogía de la esperanza* México, Siglo XXI, p. 112.

<sup>3</sup> Asimismo, ese encuentro se cumplimenta desde el recurso metodológico expresado en la extraposición bajtiniana, desglosada en la participación distanciada y distanciaci3n participativa.

diálogo, respectivamente, y un tercero situado en los linderos abiertos hacia la conversación. A cada plano lo especificamos con su rubro correspondiente: 4.1 simetrización en la comunicación; 4.2 disimetrización en el diálogo; entre diferentes, y 4.3 asimetrización en la conversación: entre antagónicos y/o diferentes.

#### 4.1 SIMETRIZACION EN LA COMUNICACION: ENTRE IGUALES

Encontramos un paralelismo en las propuestas freireana y zemelmiana respecto al énfasis alterizante del encuentro entre sujetos inacabados y, por consiguiente, impulsados desde sus necesidades por activarse y satisfacerse en ese encuentro.

El primer punto de la simetrización se orienta a la formulación basada en la circunstancia de que tanto Freire como Zemelman parten de sujetos concretos, esto es, de carne y hueso.

##### 4.1.1 En torno a la necesidad, necesidad de otro, necesidad de utopía y esperanza

El tratamiento acerca de la necesidad, la utopía y la esperanza constituye otro andamiaje común sobre el cual se erigirán las argumentaciones que adoptarán un carácter articulador.

Si con la perspectiva zemelmiana avanzamos hacia una concepción dinámica de la necesidad-posibilidad, con la visión freireana también lo hacemos cuando indica al sueño (la utopía) como una necesidad "El sueño se convierte en una necesidad, indispensable<sup>4</sup>" y agrega:.. "La necesidad que es biológica inicialmente, también es el motor del conocimiento"<sup>5</sup>.

Hugo Zemelman y Guadalupe Valencia conciben la necesidad:

---

<sup>4</sup> Ibid, pp. 96-97.

<sup>5</sup> Ibid., pp. 112-113. El pedagogo brasileño describe, desde la situación de exilio, la redimensionalización de la identidad individual y colectiva a que se vio objeto:

“Fue recorriendo este contexto enorme que el Consejo Mundial me ofrecía, que me fui convirtiendo en un caminante de lo obvio. Y fue caminando por el mundo, fue andando por África, fue andando por Asia, por Australia, Nueva Zelanda, por las islas del Pacífico Sur; fue andando toda América Latina, el Caribe, América del Norte, Europa, fue caminando por esos pedazos de mundo, como exiliado, que pude comprender mejor mi propio país. Fue viéndolo de lejos, tomando distancia de él, que me entendí mejor. Fue confrontándome con *el otro diferente de mí*, que descubrí más fácilmente mi propia *identidad*. Y superé, entonces, el juego el riesgo que el exiliado a veces corre, actuando como intelectual, de quedarse demasiado distante de las experiencias más reales, más concretas, y encontrarse un poco perdido y hasta un poco contento porque está perdido en el juego de la verbosidad, en eso que suelo llamar, con cierto humor, la especialidad en el "ballet de los conceptos" Freire, *Hacia una pedagogía de la pregunta* Buenos Aires, La Aurora. 1986, p. 25. (Las cursivas son nuestras).



...como el sustrato más elemental de articulación entre lo objetivo -la carencia, la escasez- y lo subjetivo -percepción de las necesidades y forma de solucionarlas- remite a la subsistencia y reproducción social. La necesidad como noción que permite reconstruir lo dado y lo indeterminado en una situación estructurada, abre hacia el rescate de las determinaciones - económicas, políticas, sociales, psicoculturales- pero también a la ruptura de esas determinaciones<sup>6</sup>.

El epistemólogo chileno al visualizar epistémicamente la necesidad-posibilidad en el marco de la dialéctica determinación-indeterminación también formula un planteamiento que articula la necesidad de realidad con la necesidad del otro y la subjetividad con del movimiento entre lo individual y lo histórico

La necesidad ayuda a caminar en dirección a la fusión entre pasado y futuro, porque supone que el sujeto se desprende de sus límites, es decir, de su condición de producto de las circunstancias; un modo de recuperar la conjugación de lo histórico en lo individual y de lo individual en lo histórico<sup>7</sup>.

Por otra parte, la consideración formulada por el pedagogo brasileño supone una implicación de la subjetividad con la historia, la utopía y la esperanza es la siguiente:

Haciéndose y rehaciéndose en el proceso de hacer historia como sujetos y objetos, convirtiéndose en seres de la inserción en el mundo y no de la pura adaptación al mundo, terminaron por tener en el sueño también el motor de la historia. No hay cambio sin sueño, como no hay sueño sin esperanza<sup>8</sup>.

Para Zemelman esa inserción de los sujetos en el mundo adopta la modalidad de una colocación ante él. A su vez el pensador chileno postula la inclusividad entre esperanza y horizonte en el ángulo de las posibilidades preteóricas, la cual se antoja complementaria a la señalada con anterioridad: "(S)in esperanza no hay horizonte posible, así como sin horizonte no hay posibilidad de contenidos renovadores, aunque se refieran a realidades no necesariamente teorizables"<sup>9</sup>. Asimismo, referirá la esperanza como experiencia implicada en la necesidad y la temporalidad como exigencia para situarse frente al mundo, que a su vez, supone un anudamiento en la solidaridad: "asumir lo necesario del momento significa hacer un anudamiento de todos nuestros tiempos, los vividos y los que dependen de éstos, en forma de que lo posible surja como la incompletud de lo real. Es la experiencia como esperanza"<sup>10</sup>.

Con lo anteriormente expresado observamos que ambos pensadores manifiestan su convicción respecto a la indeterminación e incompletud del

---

<sup>6</sup> Zemelman, Hugo y Guadalupe Valencia "Los sujetos sociales, una propuesta de análisis" en *Acta sociológica*, mayo-agosto 1990, vol., III, número 2, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, p. 93.

<sup>7</sup> Zemelman, Hugo "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica" *Subjetividad : umbrales del pensamiento social*, Hugo Zemelman y Emma León (coord.), CRIM-Anthropos, Barcelona, 1997, p. 31.

<sup>8</sup> Freire Paulo *Pedagogía de la esperanza*, op. cit. p. 87.

<sup>9</sup> Zemelman, Hugo *Horizontes de la razón II*, Anthropos- El Colegio de México, 1992 p. 131.

<sup>10</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia*, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998, p. 158.

ser y la realidad en el marco de las necesidades, la esperanza y las posibilidades.

#### 4.1.2 Concepciones zemelmiana y freireana del hombre en su relación con el mundo

El planteamiento zemelmiano asume la incompletud de los hombres en el marco de su devenir como sujetos, de ahí cobran relevancia la invitación a retomar el “coraje de reconocerse inacabados, por lo mismo, tener que asumir la realidad como destino”<sup>11</sup>. Precisamente, la incompletud asume una cualidad matricial de las necesidades en el sentido de que la “(I)ncompletud que es la matriz de todas las necesidades de trascendencia, por consiguiente, que configura el contorno dentro de la cual se lleva a cabo la búsqueda y el acuñamiento de ideas y conceptos sobre la verdad y lo real, de sentimientos y semblanzas de lo que es bello”<sup>12</sup>.

Por su parte el pedagogo de Recife adopta como una exigencia el pensar la dinámica del proceso cognitivo como resultado de la praxis de los hombres sobre la realidad, lo cual obliga a reformularse, a su vez, la procesualidad en esa incompletud de las mujeres y hombres colocados ante sus realidades también inacabadas. Es a partir de esa incompletud como los hombres y mujeres adoptan una postura de curiosidad en la vía de la incerteza y del inédito viable.

Zemelman alude a lo inédito viable de Freire cuando expresa el imperativo de “distinguir en las situaciones históricas concretas lo que es posible objetivamente, ya que no hacerlo es síntoma de “caducidad política”. Esta puede traducirse en la incapacidad para vislumbrar, en el contexto del horizonte histórico, los caminos viables para avanzar, esto es enfrentarse a lo que el pensador brasileño ha denominado lo *inédito viable*<sup>13</sup>.

En la perspectiva freireana lo inédito supera las determinaciones y adopta una programación en procesualidad abierta hacia la curiosidad epistémica de los sujetos pensantes-sintientes-actuales. De esta manera los hombres y mujeres concretos son concebidos como totalidades dinámicas con base en la articulación de las dimensiones cognitivas, afectivas, volitivas e imaginativas.

El imperativo zemelmiano de totalidad se opone contundentemente a los límites rígidos de la teoría y en su lugar acentúa la organización de formas de razonamiento en función de fronteras móviles y dinámicas:

---

<sup>11</sup> Zemelman Hugo *Sujeto: existencia y potencia*, p. 167.

<sup>12</sup> Zemelman Hugo *Necesidad de conciencia*, 50.

<sup>13</sup> Esa expresión la encontramos en Zemelman Hugo *De la historia a la política* p. 88. En Freire lo *inédito viable* aparece en *Pedagogía del oprimido* p. 121.

Desde el ángulo de los límites conformados por la incertidumbre y la gravitación de lo incompleto, tiene sentido hablar de los esfuerzos por organizar desde la visión de totalidad de la realidad histórica, en tanto su índole es metodológica, la construcción de conocimientos que en vez de circunscribirnos, por lo demás estéril, por construir una teoría general: más bien se trata de responder al propósito de organizar una forma de razonamiento<sup>14</sup>.

La condición de historicidad en el marco de la incompletud de los hombres concretos es vislumbrada por ambos pensadores. En la visión zemelmiana se expresa en los siguientes términos: “En verdad, el devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo”<sup>15</sup>. En la perspectiva freireana esa historización de los hombres presente en la educación liberadora implica reconocerlos “como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos”<sup>16</sup>.

El aspecto de la incompletud entre Zemelman y Freire se torna disimetría en el momento en que para Freire la incompletud es un condición ontológica de los hombres y mujeres, en cambio para Zemelman se trata un imperativo antropológico.

## 4.2 DISIMETRIZACION EN EL DIÁLOGO: ENTRE DIFERENTES.

### 4.2.1 Concepciones freireana y zemelmiana en torno a la conciencia

Un aspecto relevante en Freire es su convicción respecto al papel activo de la concientización en los sujetos concretos: “la concientización no se verifica en seres abstractos, y en el aire, sino en hombres concretos, y en estructuras sociales”<sup>17</sup>.

El diálogo como entramado supone, en la proximidad fincada en compartir inquietudes, una visión articulante con un doble componente expresado en la participación distanciada y la distancia participativa<sup>18</sup>. Con la participación distanciada Freire adelanta un planteamiento en términos de que el diálogo no es un empate entre sujetos participantes, ni una reducción del otro a la mismidad, sino que implica un reconocimiento, que sin ser fusionante, es posibilitador de una participación con la

---

<sup>14</sup> Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia* p. 50.

<sup>15</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998.

<sup>16</sup> Freire Paulo *Pedagogía del oprimido* p. 91-92.

<sup>17</sup> Freire Paulo *¿Extensión o comunicación?* México, Siglo XXI, 1976. p. 88.

<sup>18</sup> La cuestión de la participación distanciada y la distancia participativa tiene resonancias bajtinianas pero también una influencia de la comprensión irónica cortazariana.

suficiente distancia del involucramiento. Por otra parte, la distanciaci3n participativa, siendo un alejamiento participativo que comporta una radicalidad entre sus exigencias, hace factible el despliegue argumentativo hacia posiciones; de manera que al dejar una huella en la relaci3n gnoseol3gica con la realidad, supera la mera actitud empática respecto a los otros. En definitiva, se tratará de una participaci3n distanciada y la distanciaci3n participativa respecto a la comunicaci3n.

En esa lnea Ernani María Fiori en el prologo a *Pedagogía del oprimido*, señala: “El diálogo fenomenaliza e historiza la esencial intersubjetividad humana; él es racional y en él nadie tiene la iniciativa absoluta. Los dialogantes “admiran” un mismo mundo; de él se apartan y con él coincide: en él se ponen y se oponen”<sup>19</sup>. De la misma forma en palabras del propio Freire: “existe la necesidad de la radicalidad del diálogo. Como sello de la relaci3n gnoseol3gica y no como simple cortesía”. En este sentido ¿Acaso Freire cuando alude a la comunicaci3n dial3gica o al diálogo comunicacional, no estará refiriéndose al carácter heterogéneo del encuentro? Precisamente esa heterogeneidad está expresada en la oscilaci3n y alternancia entre esas distintas modalidades interactivas: comunicaci3n, el diálogo y la conversaci3n; con sus desfases, desniveles, pero también con sus disimetrías y asimetrías.

La disimetría es una diferencia expresada en tensiones en torno a ciertos aspectos dentro de las propuestas analizadas. Uno de ellos es la problematizaci3n.

La problematizaci3n como dispositivo conductor de la participaci3n distanciada y la distanciaci3n participativa está presente tanto en Freire como en Zemelman. Las disimetrías se manifestarán en su implicaci3n respecto al tratamiento que cada uno emprende respecto de la conciencia y la concientizaci3n, según sea el caso.

De esta manera, ante las posibilidades desarrolladas frente a la incompletud y con base en el diálogo Freire sostiene: “La concientizaci3n tiene como finalidad la obtenci3n de la conciencia crítica o de “lo máximo de conciencia posible”<sup>20</sup>. El aspecto anterior la complementa con la siguiente idea: “El diálogo y la problematizaci3n no adormecen a nadie. Concientizan”<sup>21</sup>.

A su vez, la problematizaci3n como núcleo de la conciencia crítica es postulada por Zemelman como “la capacidad para transformar lo dado como apariencia empírica, o como forma teórica cristalizada, en potencialidades posibles de transformaciones según se vaya ascendiendo

---

<sup>19</sup> Fiori, Ernani María “Aprender a decir su palabra. El método de alfabetizaci3n de Paulo Freire” Prologo en Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI, México, 1978, . 13.

<sup>20</sup> Freire, Paulo *Acci3n cultural para la libertad* Tierra Nueva, Argentina, 1975, p. 92.

<sup>21</sup> Freire, Paulo: *¿Extensi3n o comunicaci3n?* p. 61, 88.

hacia la abstracción articuladora<sup>22</sup>". Freire aporta, en el encuentro con los otros, la idea de problematización dialógica<sup>23</sup>.

La disimetría, propiamente dicha, entre estos dos pensadores latinoamericanos se encuentra en las formulaciones en torno a la conciencia: el pedagogo brasileño introduce un primer nivel de conciencia expresado en la conciencia ingenua; en tanto para Zemelman el primer nivel de aprehensión de la realidad es la toma de conciencia a partir de una colocación ante la misma<sup>24</sup>.

Pero la disimetría se acentúa por la mediación asignada en la post a freireana a la función explicativa de la conciencia, a su vez, bajo la perspectiva zemelmiana aquélla no estará dada ni por la explicación, tampoco por la teoría pero sí por la problematización y la crítica como aspectos preteóricos. Resulta paradójico que mientras el pedagogo brasileño, frente a la relevancia que le confiere a la explicación, no tematice la conciencia y que Zemelman, criticando la función explicativa y teórica está en condiciones de tematizar aquélla<sup>25</sup>.

No obstante la precisión anterior, el autor de *Pedagogía del oprimido* tiene el mérito de diferenciar tres niveles en el proceso de concientización para referirse a "las posiciones más generales que el hombre brasileño parece venir asumiendo frente a su contexto. Y cada una de ellas revela matices nítidamente diferentes"<sup>26</sup>. Los tres niveles son 1) conciencia ingenua, 2) conciencia transitiva y 3) conciencia crítica y en ellos plantean una relación o falta de relación entre conciencia e historicidad. Mientras para Freire los niveles de conciencia están incluidos a partir de la diferenciación

---

<sup>22</sup> Zemelman, Hugo *Horizontes de la razón*, tomo II, p. 162. Otras formulaciones acerca de la problematización son "La crítica (...) es una modalidad de la relación con la realidad que se comprende con una mayor autodeterminación del sujeto cognoscente, pero también, es una modalidad de la mayor extensión de los espacios propios de las prácticas, a través de las cuales el hombre se enfrenta a la realidad y que plantea sus propios requerimientos cognoscitivos" *Uso crítico de la teoría* p. 82. La crítica cumple una función importante en la organización de la capacidad de apertura. Epistemológicamente consiste en la objetivación de la razón, de modo que se pueda llegar a reconocer horizontes de teorización que sean más inclusivos en función de prácticas más complejas y/o de esquemas teóricos más globales" *Ibid.*, p. 82 ; "Esta exigencia de objetividad se puede conceptualizar como una que rompe el límite de las determinaciones mediante el mecanismo de la problematización, y constituye un rescate de la dialéctica no ya como especulación filosófica desvinculada de la práctica de investigación, sino como corriente metodológica (aunque todavía no desarrollada completamente), pues no se puede limitar más la concepción de la dialéctica a una toma de conciencia de los "métodos de interpretación empleados de hecho en algunas investigaciones. *Ibid.*, pp. 60-61.

<sup>23</sup> Freire, Paulo *¿extensión o comunicación? la concientización en el medio rural* p. 62.

<sup>24</sup> Torres Carlos A. "A voz do biógrafo latino-americano UMA BIOGRAFIA INTELECTUAL en *Paulo Freire: uma bibliografia*, Cortez-UNESCO-Instituto Paulo Freire, 1996, p.125.

<sup>25</sup> Como más adelante lo ampliaremos, la dificultad más fuerte radica en la función conferida por Freire a la explicación y a la teoría.

<sup>26</sup> Freire Paulo *Actualidad y educación brasileña* México, Siglo XXI, 2001, p. 32.

entre matices; en Zemelman la conciencia está sometida, como lo veremos en la siguiente sección a un tratamiento desde las modalidades<sup>27</sup>.

Las disimetrías no deben conducir a un antagonismo insalvable, más bien a partir de las diferencias, bajo el ángulo de la solidaridad, debe llevarnos a la posibilidad de articular problematizadamente los puntos de vista. Eso debe ocurrir en los linderos de las relaciones entre conciencia, concientización y solidaridad.

De esta forma Freire, atendiendo las implicaciones entre concientización y solidaridad, señala:

La concientización sólo hace un proyecto viable si tiene lugar a través de la praxis, en el contexto de comunión. La concientización es un proyecto indiviso de un hombre sobre otros hombres, unidos por su acción y por su reflexión sobre la acción y sobre el mundo <sup>28</sup>.

Para Zemelman la conciencia histórica y el proyecto se adscriben a la concepción de una serie de modalidades dialéctica y sobre todo a su punto de vista en torno a las necesidades, en donde las necesidades de otros, es imperativo de la solidaridad, pero también de la colocación e instalación que son asuntos preteóricos<sup>29</sup>.

#### 4.2.2 La dialéctica en las perspectivas freiriana y zemelmiana

Entre las perspectivas freireana y zemelmiana existen disimetrías en el tratamiento que emprenden cada uno de ellos en torno a la dialéctica: en la primera utiliza y crea una concepción de dialéctica que permea su práctica y reflexión pedagógicas, sin embargo no se tematiza aquella. En cambio la segunda sí lo hace a partir de sus diversas modalidades de dialéctica.

En la perspectiva freireana las contradicciones adquieren un fuerte énfasis; en cambio en el enfoque zemelmiano se involucra un dispositivo dialéctico que, al no estar conforme de su función lógica centrada en contradicciones, aspira a complementar su función epistémica a través de formas de razonamiento (crítica, totalidad, etcétera) y mediante contenidos abiertos: “es más significativo –dice Zemelman- analíticamente comprender

---

<sup>27</sup> Para Zemelman la realidad debe aprehenderse desde la articulación de planos económicos, políticos, culturales y psicosociales, sin embargo no queda suficientemente explicitada la función cumplida por la conciencia histórica en esa aprehensión articulada.

<sup>28</sup> Freire, *Paulo Acción cultural para la libertad* Argentina, Tierra Nueva, 1975, p. 88-89.

<sup>29</sup> Zemelman establece una distinción entre conciencia teórica y conciencia histórica, esta última, epistémicamente hablando, “se manifiesta...en su apertura hacia las situaciones históricas; lo que plantea que la captación de lo histórico concreto se efectuó mediante un mecanismo que refleje las transformaciones de contenido derivadas de los cambios de los parámetros de análisis“.Zemelman, Hugo: *Horizontes de la razón* I, Anthropos-El Colegio de México, 1992, p. 46.

a la dialéctica como lógica de la articulación que como lógica de contradicción”<sup>30</sup>.

Para el marco de la lógica de articulación, la dialéctica es una visión que nos permite “captar la realidad histórica mediante la construcción racional de la totalidad concreta”<sup>31</sup>. De la misma forma, la totalidad asume una cualidad dinámica ante la diversidad de articulaciones entre niveles y planos de la realidad de la cual da cuenta. De esta manera “la totalidad constituye una organización conceptual que no parte de una explicación, sino de la premisa de que la realidad asume múltiples modos de articulaciones entre sus niveles componentes, cuya captación es una necesidad para el razonamiento analítico”<sup>32</sup>. En la perspectiva zemelmiana el hombre es vislumbrado no a través de propiedades o atributos, sino por medio de las articulaciones entre las funciones cognitivas, volitivas, afectivas e imaginativas. Asimismo, la realidad es concebida, bajo la exigencia de objetividad, como una articulación heterogénea y compleja de fenómenos. Pero en todo caso, lo importante radica en una concepción vinculante del hombre con su realidad.

En la epistemología de la conciencia histórica zemelmiana encontramos varias modalidades de dialéctica, de las cuales expondremos brevemente tres de ellas. La de determinación-indeterminación, instalación apropiación y sujeto-contexto.

A la dialéctica determinación-indeterminación debe concebirse desde la “la totalidad concreta para reconstruir su movimiento histórico, lo que también permite dar cuenta del dándose de lo dado, en tanto recorte empírico determinado”<sup>33</sup>.

Por su parte, la otra modalidad dialéctica considera que “la idea clave es transformar la dialéctica instalación-apropiación en óptica para recuperar la historicidad del hombre y de sus constructos, en razón de expresar éstos a lo constituyente, más allá de los límites de cualquier visión filosófica o teórica cristalizada. Conformando además una crítica a la filosofía y a la ciencia desde la perspectiva de un logos gnoseológico que incluye a la ciencia como un mecanismo particular de la problemática asociada a la construcción de relación de conocimiento”<sup>34</sup>.

---

<sup>30</sup> Zemelman, Hugo *Historia y política del conocimiento*, México, UNAM, 1983, p. 50.

<sup>31</sup> Zemelman, Hugo *Horizontes de la razón I*, Barcelona, Anthropos-El Colegio de México, 1992, p. 200. En el caso de la perspectiva freireana la contradicción recibe especial énfasis como se lee en la siguiente cita: “La educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” *Pedagogía del oprimido* p. 73.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 133.

<sup>33</sup> *Ibid.*, p. 54

<sup>34</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia*, p. 54.

Mientras que en la modalidad dialéctica determinación-indeterminación la formulación de las bases sólidas de teorización apuntan a una teoría del conocimiento interesada en el movimiento de la conciencia histórica, mediante las implicaciones totalidad-objetividad y a través de la problematización y la crítica (como núcleos de la conciencia histórica); en la modalidad instalación-apropiación los esfuerzos se concentran en la tematización de la conciencia histórica en el marco de la existencialidad y en ángulo de la colocación, entendida ésta última como germen de la conciencia histórica.

Por eso al interior de esta modalidad entre la instalación y la apropiación se sitúa la conciencia histórica como mediación, la cual “evita reducir lo humano a pura individualidad, o bien, a la individualidad en simple postura ética solitaria. Pues implica reconocer que los espacios de despliegue tienen lugar en la tensión entre el pasado del cual se produce un distanciamiento, y las visiones de futuro como necesidades de mundo que son estrictamente personales”<sup>35</sup>.

Por su parte, la dialéctica sujeto-contexto constituye una modalidad que alude a la potenciación o potencialidad de los sujetos a la luz del presente potencial y no sólo del enriquecimiento de los mismos. Desde aquí lo que importa es dar cuenta del sujeto “en su capacidad de actuar con voluntad y emoción”<sup>36</sup>. Ella también es una “dialéctica que hace frente tanto al empobrecimiento del hombre como a su propia elevación hacia un mayor protagonismo”<sup>37</sup>. Con ello está en condiciones de especificar lo potenciabile de los sujetos. Por eso en este espacio “se ubican las formas de construcción social que descansan en la necesidad de ser y de sentido del sujeto. Es un modo de hacer efectiva la voluntad en que se expresa el afán de ser sujeto protagónico como respuesta a la necesidad de ser sujeto en despliegue existencial. El pensamiento hecho voluntad: lo político”<sup>38</sup>. Asimismo, desde esta modalidad dialéctica de sujeto-contexto se avanza en lo que Zemelman denomina “antropología de lo prometico”<sup>39</sup>.

En la perspectiva zemelmiana a la modalidad dialéctica sujeto-contexto le interesa el reconocimiento de opciones por parte de los sujetos colocados ante la realidad. Ese reconocimiento de opciones “determina –dice Zemelman- el contexto en el que se especifica el contenido del proyecto”<sup>40</sup>

---

<sup>35</sup> Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia*, p. 41.

<sup>36</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 25.

<sup>38</sup> <sup>8</sup> *Ibid.* p. 3. Es interesante que en este libro se aluda al despliegue existencial de los sujetos y no sólo al despliegue a secas.

<sup>39</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia*, p. 124

<sup>40</sup> ver Zemelman, Hugo *Conocimiento y sujetos sociales* p. 1.



Al interior de la postura freireana se establece la distinción entre contexto concreto y contexto teórico desde ahí se ejerce un distanciamiento del contexto concreto mediante la curiosidad epistemológica de los sujetos. De esta manera en el contexto teórico opera o debe operar “la dialéctica entre la práctica y la teoría debe ser permanentemente vivida en los contextos teóricos de la formación de cuadros”<sup>41</sup>.

Por lo demás, Freire indica una dialéctica, aunque sin tematizarla, a través del vínculo existente entre “lectura de mundo” y “lectura de las palabras”<sup>42</sup>. Sin embargo, Freire siempre insistió en que “la lectura de la palabra es precedida por la lectura del mundo”<sup>43</sup>. En todo caso en esa relación lectura del mundo-lectura de la palabra hay una carga conceptual y teórica la “comprensión necesaria –dice Freire- entre texto y contexto, palabra y mundo, al ser ya en sí una comprensión de la naturaleza teórica que requiere una práctica coherente con ella”<sup>44</sup>.

Por otro lado, una posibilidad de ilustrar la modalidad dialéctica sujeto-contexto, al interior de la perspectiva freireana para el marco pedagógico es el siguiente: “el conocimiento es y se construye en la relación entre hombres situados en determinado contexto histórico y social”<sup>45</sup>.

#### 4.2.3 Un encuentro problematizante mediante el diálogo<sup>46</sup> a partir del contorno o perfil

El sentido de la reflexión a tratar en este espacio, en torno a los problemas de los contornos y la comprensión, lo conformaremos a través de la orquestación de formas de razonamiento y con base en un diálogo que pretende ubicarse en la disimetrización. El marco orquestante al estar en la problematización supondrá que la conciencia histórica participará desde un su campo de opciones especificadas en la tematización de sus alcances y limitaciones perfilantes y comprensivas de ambas posturas.

Emprenderemos el diálogo evitando los riesgos a los que se incurre cuando se procede vía el recurso analógico, por ejemplo en la búsqueda de

---

<sup>41</sup> Freire Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 118.

<sup>42</sup> Freire Paulo: *Pedagogía de la indignación*, p.95

<sup>43</sup> Freire Paulo: *Pedagogía de la esperanza*, p. 163.

<sup>44</sup> Freire Paulo: *Educación en la ciudad*, p. 126.

<sup>45</sup> Jardimino José Rubens L. *Paulo Freire. Rétralhos biobibliográficos*, São Paulo, Pulsar, 2000, p. 69.

<sup>46</sup> Nos atreveremos a proponer al diálogo como una filigrana de encuentros entre pensadores críticos, lo concebiremos como una filigrana de límites abiertos, en torno a configuraciones, desde el “hablar con” distinto al “hablar de”. Por su parte, Freire al subrayar el diálogo de un “hablar con” como diferente al “hablar de” orientado, en el marco de la subjetividad, propone un tránsito de la curiosidad epistémica a la reflexión epistemológica ver *Pedagogía de la autonomía Siglo XXI*, México, 1997, p. 26 pueden encontrarse otras alusiones en páginas siguientes: 39, 40, 94.

analogías estructurales a la manera de Habermas. Por el contrario, reconoceremos, en la disimetrización del diálogo, el énfasis diferencial conferido a ciertos aspectos por cada perspectiva. Así, por ejemplo, los contornos y los perfiles constituyen problemas suficientemente reflexionados por Zemelman pero no así por Freire; en cambio, para el caso de la comprensión, la situación es inversa, su tratamiento está presente en las propuestas del pedagogo brasileño, no así en la perspectiva del epistemólogo chileno.

La disimetría radica en que en los planteamientos de Freire existe una tensión entre las competencias perfilantes de los poderosos y las potencialidades de los dominados para el acceso a la curiosidad epistémica. Pero también en la necesidad de un tratamiento de los contornos, bajo la epistemología crítica zemelmiana. Tensión que procuraremos dilucidar en diálogo con la perspectiva zemelmiana<sup>47</sup>.

De esta manera asistimos, con Zemelman, al papel dinamizante del diálogo para transgredir fronteras, para movilizarlas, por tanto, para trazar perfiles con lo propio y lo distinto. Asimismo el epistemólogo chileno concibe: “la historia del hombre como la historia de su razón: su empeño por constituirse como sujeto buscador de contornos, trasgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y de experiencias más vastos”<sup>48</sup>. De esta forma, en la perspectiva zemelmiana se trazan contornos a la manera de un Da Vinci en el sentido de plasmar contornos difusos (sfumato) en la indeterminación-determinable del despliegue de los sujetos colocados ante su realidad. En esta dirección: “La realidad de que nos ocupamos –dice Zemelman- es difusa en sus contornos, ya que se define solamente en la medida misma del esfuerzo por construirla”<sup>49</sup>.

Desde la óptica anterior podríamos sostener que los contornos o perfiles son dinamismo a través de los cuales los componentes de un proceso se articulan de forma cambiante a distintos entramados contextuales y en respuesta a necesidades por satisfacerse. Con ello, encontramos la posibilidad de reformular lo expuesto en el capítulo segundo, ahora en términos de transitar de la vida al contorno existencial marcado por los contextos y de esta forma, con base en coyunturas, trascenderlos. Entonces la contextualización no será otra cosa que el despliegue participativo de los actores, guiados por la conciencia histórica en la

---

<sup>47</sup> Enrique Dussel opta en el marco de la *Ética de la liberación*, en lugar del diálogo, por la “intersubjetividad consensual discursiva” (521) o “subjetividad” intersubjetividad (p. 525). De esta manera para el filósofo argentino “La subjetividad intersubjetiva se constituye a partir de cierta comunidad de vida, desde una comunidad lingüística, (como mundo de la vida comunicable), desde una cierta memoria colectiva de gestas de liberación, desde las necesidades y modos de consumo semejante, desde una cultura con cierta tradición, desde proyectos históricos concretos a los que se aspira en esperanza solidaria” (p. 525) se trata de un tipo de subjetividad socio-histórica pp. 525 -526 en Dussel, Enrique: *Ética de la liberación*, 1998.

<sup>48</sup> Zemelman, Hugo: *Sujeto: existencia y potencia*, p. 8.

<sup>49</sup> Zemelman, Hugo *De la historia a la política*, op. cit., p. 31-32.

proyección de opciones de futuro y en construcción de proyectos, a partir su propia colocación ante la realidad.

Cuando al interior de la visión zemelmiana se distingue la existencia como contorno, y no tanto como objeto de conocimiento, inevitablemente se introduce el problema de los límites, pero en tanto límites abiertos, esto es, fronteras móviles y dinámicas. Dentro de ello un planteamiento que vinculará el problema de la liminaridad al contorno es el siguiente: "el concepto de límite –afirma Zemelman- cambia de naturaleza, ya que se pasa de la noción de límite que organiza contenidos al planteamiento del contorno que, ubicado más allá de lo conocido, abre el contenido hacia nuevas realidades"<sup>50</sup>.

Una vez expuestas algunas consideraciones zemelmianas de contornos o perfiles, toca el turno la disimetría presente en la visión freireana respecto a los contornos y los perfiles<sup>51</sup>. Partiremos de la aseveración freireana a la negativa de aprobar dualidades o dicotomías en el pensar auténtico.

No hay diálogo verdadero si no existe en sus sujetos un pensar verdadero. Pensar crítico que no aceptando la dicotomía mundo-hombres, se conoce entre ellos una inquebrantable solidaridad. Este es un pensar que percibe a la realidad como un proceso, que la capta en constante devenir y no como algo estático<sup>52</sup>.

No obstante, hay momentos y planos en donde sus trabajos corren el riesgo de caer en la dicotomía perfilante de los poderosos - perfilado de los dominados. Se trata de una dualidad expresada en la actividad perfilante lo que es entendida como una tarea emprendida por los dominantes sobre los dominados.

En todas las épocas-dice Freire-, entre los muchos derechos que el poder se arroga, siempre tuvo como condición intrínseca el derecho de perfilar, de describir a quien no tiene poder. Y el perfil que los poderosos hacen de quienes no tienen poder, al ser encarnado por ellos o ellas, obviamente refuerza el poder de quienes lo tienen y en razón del cual perfilan. Los colonizados jamás podrían ser vistos y perfilados por los colonizadores como pueblos cultos, capaces, inteligentes, imaginativos, dignos de su libertad, productores de una lengua que por ser lengua marcha y cambia y crece histórico-socialmente. Por el contrario, los colonizados son bárbaros, incultos, "ahistóricos", hasta la llegada de los colonizadores que les "traen" la historia.

---

<sup>50</sup> Zemelman, Hugo *Horizontes de la razón II*, op. cit., p. 138.

<sup>51</sup> En la relación dialéctica entre condicionamiento y libertad Freire introduce el problema de los límites: <<Al separarse del mundo que objetivan, al separar la actividad de sí mismos al tener el punto de decisión de su actividad en sí y en las relaciones con el mundo y con los otros, los hombres sobrepasan las "situaciones límites" que no deben ser tomadas como si fueran barreras insuperables, más allá de las cuales nada existiera>> *Pedagogía del oprimido* p. 116. Habría que subrayar que las situaciones límites pueden disponer de límites abiertos En pie de página Freire cita al profesor Álvaro Viera: <<las "situaciones límite" no son "el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades"; no son la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)">> Álvaro Viera Pinto, *Conciencia é realidade nacional*, Iseb, Rio,1960, vpl. Ll, p. 284.

<sup>52</sup> Freire, Paula *Pedagogía del oprimido*, p. 106.

Hablan dialectos predestinados a no expresar jamás la “verdad de la ciencia”, “los misterios trascendentales”, y la belleza del mundo.

Generalmente en un primer momento de su experiencia histórica quien no tiene poder acepta, por esta misma razón, el perfil que los poderosos hacen. Una de las señales de inconformismo de quienes no tiene poder es la rebeldía contra los perfiles que le imponen los poderosos<sup>53</sup>.

Con lo anteriormente planteado la perspectiva freireana quizá no participe de las contribuciones emprendidas por la epistemología zemelmiana en esos rubros. Aunque, no obstante pueda tener cierta razón, en la medida en que el pensamiento y acciones conservadoras disponen, algunas veces, de niveles altos de conciencia histórica, por ello estarán en mejores condiciones de trazar sus perfiles.

Si bien Freire asume en el importante libro de *Pedagogía de la esperanza*, una actitud desesperanzadora al designar en los poderosos la capacidad de trazar perfiles sobre los dominados, en un trabajo más reciente alude no a la imposibilidad de perfilar, sino a la dificultad de “perfilar al educador progresista o al reaccionario sin caer en el riesgo de caer en simplismo”<sup>54</sup>.

Después de lo expuesto sería injusto no reconocer en Freire sus alusiones a inquietudes epistémicas, pues las impulsa, aunque sin llevarlas a sus últimas consecuencias, entre ellas se encuentra una serie de distinciones, entre ellas la referente a la curiosidad ingenua versus la curiosidad epistémica<sup>55</sup>.

Por último, si asistimos a una posibilidad de orquestar las propuestas freireanas y zemelmianas, el imperativo estará colocado, en que respetando sus diferencias, la transitividad radicará en la consideración

---

<sup>53</sup> Freire, Paulo *Pedagogía de la Esperanza* , pp. 146-147.

<sup>54</sup> Freire, Paulo: *Educación en la ciudad*, Siglo XXI, México, 1997, p. 57. En un texto muy anterior a *Pedagogía de la esperanza* , esto es en *¿Extensión o comunicación?* Freire caracteriza a los hombres como seres de relación en un mundo de relaciones: “Desprendiéndose de su contorno se transforma en un ser, no de adaptación, sino de transformación del contorno, un ser de decisión” p. 41-42. Habría que subrayar esa toma de distancia con respecto al contorno. En cambio, en Zemelman, como ya lo expusimos, de lo que se trata es de afrontar los perfiles y contornos de los hombres colocados ante su realidad.

<sup>55</sup> Freire, Paulo *Cartas a quien pretende enseñar* p. 47, 116, 138, también son dignas de mencionar las consideraciones sobre la investigación epistemológica en los sectores subalternos asimismo señala que “Otra preocupación a la que jamás podría negarse la educación popular es la que tiene que ver con la investigación epistemológica antes o concomitantemente con las prácticas docentes, principalmente con las áreas campesinas” *Pedagogía de la esperanza* p. 129. En esta línea son significativas las siguientes expresiones contenidas en el libro aludido: *saber de la experiencia vivida* ver pp. 66, 80, 81, 106; *sentido común* p. 80. Freire refiere también al ciclo epistemológico p. 98 . Asimismo refmite a algunas posturas epistémicas desde la propia acción de tomar distancia desde el exilio en Santiago, distancia respecto a la comprensión teórica *Pedagogía de la esperanza* p. 41, también de la función de la distancia (ver *Cartas a quien pretende enseñar* <<La “toma de distancia” del objeto es la aproximación epistemológica que hacemos a él. Sólo así podemos “admirar” el objeto” p. 137 y la extraposición bajtiniana.

freireana de “transformar la vida en existencia”<sup>56</sup> y en la perspectiva zemelmiana en la necesidad de trazar los contornos de la existencia<sup>57</sup>.

#### 4.3 ASIMETRIZACIÓN EN LA CONVERSACIÓN: ANTE Y ENTRE ANTAGÓNICOS<sup>58</sup>

En la asimetría no hay sólo tensión sino también oposición, pero sin que se llegue al antagonismo insalvable; este puede ocurrir, pero no es lo deseable.

Abordaremos la asimetrización desde una dimensión interna del diálogo hacia la conversación, involucrando para ello las perspectivas epistémica y pedagógica.

Un reto pedagógico significativo está expresado, como ya lo hemos expresado en el capítulo tercero, en la cuestión de cómo evitar que, a través del diálogo y la conversación, las diferencias de los supuestos diferentes se tornen antagonismos, sin anular, sino más posibilitando la potencialización de las asimetrías.

Con el tratamiento emprendido en la sección anterior, observamos que el diálogo epistémico-pedagógico se cumple en unas disimetrías entre Zemelman y Freire; sin embargo no se avanza hacia el plano asimétrico de la conversación. Esta conversación exigirá una participación distanciada y una distanciamiento participativa entre las perspectivas zemelmiana y freireana, sobre todo expresadas en los puntos de la teoría y la explicación en Freire y las críticas que emprende Zemelman a la teoría y la explicación.

Freire en *Educación en la ciudad* es explícito respecto al papel de la teoría:

“Cuando más pensaba la práctica a la que me entregaba, tanto más y mejor comprendía lo que estaba haciendo y me preparaba para practicar mejor. Así fue como aprendí a buscar siempre y siempre el auxilio de la teoría con la cual

---

<sup>56</sup>Freire Paulo *Pedagogía de la Esperanza* pp. 93-94.

<sup>57</sup> Hugo Zemelman, *Sujeto: existencia y potencia* Anthropos-CRIM-El Colegio de México, España, 1998, p. 134. En esa directriz insistirá en la existencia como contorno y no tanto como objeto de conocimiento.

<sup>58</sup> Acentuamos el proceso con términos como los de simetrización, disimetrización y asimetrización lo que podría enunciarse de forma adjetivada, es decir, mediante el empleo de lo simétrico, disimétrico y asimétrico del diálogo. En primera instancia, lo disimétrico podría considerarse como sinónimo de asimétrico. No obstante, consultando el *Diccionario de La Real Academia Española*, en la definición de disimétrico como un defecto de asimetría, se deja margen para visualizarlo como diferente a lo asimétrico, mismo que es descrito como la falta de simetría. Sin embargo, las diferencias de ninguna manera resuelven el problema.

podría tener mañana mejor práctica. Así fue como nunca dicotomicé teoría de la práctica<sup>59</sup>.

En el anterior párrafo identifica pensar con la teoría, cuando para Zemelman el pensar tiene límites móviles de pensar teórico y pensar epistémico. Y si bien es cierto que problematiza la dicotomía teoría-práctica, no está en condiciones de criticar a la función de la teoría por sí misma.

De igual forma sostiene:

Uno de los trabajos políticos-pedagógicos para ser hechos por los educadores, verdaderamente progresista, junto a los movimientos populares es demostrar prácticamente que la teoría es inseparable de la práctica. Es que la teoría es indispensable a la transformación del mundo. En verdad, no hay práctica que no tenga incrustada una cierta teoría<sup>60</sup>.

Freire vio la pertinencia de la explicación teórica y la comprensión teórica de su práctica de cuando estuvo exiliado en Chile y entró en contacto con el Serviço Social da Indústria (SESI)<sup>61</sup>. Esta claro que Freire aspira a desarrollar una teoría de la acción dialógica<sup>62</sup>.

En la perspectiva zemelmiana se diferencia la función explicativa de la función epistémica: mientras lo explicativo se queda en lo dado, en lo determinado; la función epistemológica tiende, desde las formas de razonamiento, al dándose. En cambio el pensamiento categorial (o epistemológico) alude a esta relación de conocimiento que aunque incluya la explicación, se plantea como diferente del pensamiento teórico<sup>63</sup>.

Por último, habrá una disimetría y asimetría entre Freire y Zemelman en el punto de la programación (Freire) frente a la dialéctica determinación-indeterminación (Zemelman). La asimetría, en todo caso, está dada en el plano de la determinación: Freire alude a que somos seres programados, pero no determinados por lo que de esta manera no asume la determinación de lo indeterminable y, por tanto, no accede a la dialéctica determinación-indeterminación, aspecto que sí está presente en la perspectiva zemelmiana.

Estamos conscientes de que no hemos agotado el problema de la asimetrización presente en el nivel conversacional. Con ello, un asunto que permanece abierto a su desarrollo es el de la problemática de los ritmos,

---

<sup>59</sup> Freire Paulo *Educación en la ciudad*, p. 122

<sup>60</sup> *Ibid.*, p. 160.

<sup>61</sup> Freire Paulo *Pedagogía de la esperanza* op. cit., p. 41

<sup>62</sup> En *¿Extensión o comunicación?* alude a la teoría de la acción dialógica p. 41. También en *Pedagogía del oprimido* p. 216, 217, 221, 222, 228, 235. Jaume Trilla en su consideración sobre Freire, señala que éste en su propuesta pedagógica se fundamenta epistemológicamente hablando en una "teoría dialéctica del conocimiento de raíces claramente marxista" en *Otros educadores*, Barcelona, Anthropos, 1993, p. 161: "para Freire esta teoría del conocimiento no es solamente una fundamentación de la acción educativa; de hecho, para él la educación supone la puesta en práctica de tal teoría del conocimiento, pues toda situación educativa la entiende como una situación gnoseológica" p. 162.

<sup>63</sup> Zemelman Hugo *Horizontes de la razón* 11, pp. 31-32.

puesto que sí vemos que mientras para el epistemólogo chileno se detecta la pertinencia de ellos, lo cierto es que sólo están indicados en el ensayo “En torno del problema metodológico de las mediaciones” contenido en el libro *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. Freire, por su parte, no los alude y menos los desarrolla a pesar que sean una cuestión central para la pedagogía<sup>64</sup>. Nos proponemos incursionar en futuros trabajos en los vericuetos internos de dicha cuestión.

Por lo demás, disponemos de los elementos suficientes para exponer en el capítulo siguiente las reflexiones sociológicas desde la problemática de la comunicación hacia el diálogo y la conversación.

---

<sup>64</sup> Zemelman en su último libro publicado con el título *Voluntad de conocer. El sujeto en el paradigma crítico* emprende un tratamiento más exhaustivo del problema de los ritmos.





TERCERA PARTE

DESDE LAS REFLEXIONES SOCIOLOGICAS Y EPISTEMICO-  
PEDAGOGICAS HACIA UNA ECOLOGIA DE LAS EXPERIENCIAS



## CAPITULO QUINTO

### REFLEXIONES SOCIOLOGICAS: DESDE LA PROBLEMÁTICA DE LA COMUNICACIÓN HACIA EL DIÁLOGO Y LA CONVERSACIÓN

La problemática general del presente capítulo será desglosada en los cuatro aspectos siguientes: 1. Generalidades en torno a la comunicación desde las perspectivas sociológicas luhmanniana y habermasiana; 2. Algunas consideraciones epistémicas en Habermas y Luhmann. Los experimentos mentales o investigaciones teóricas; 3. El problema de la solidaridad en las visiones de Durkheim y de Sousa Santos y 4. Consideraciones pedagógicas hacia el diálogo y la conversación.

#### 5.1 Generalidades en torno a la comunicación desde las perspectivas sociológicas luhmanniana y habermasiana

Sin lugar a dudas dos de las más importantes perspectivas sociológicas están expresadas en las propuestas de Habermas y Luhmann, quienes de manera separada contribuyen significativamente al desarrollo de la teoría de la comunicación.

Las investigaciones luhmannianas sobre la teoría general de los sistemas dotan a la sociología de los recursos que le posibilitan ganar especificidad disciplinar mediante una racionalidad ilustradora de la tradición ilustrada. Representan un enfoque desarrollado a partir de un diálogo permanente con las experiencias epistemológicas de la física, la biología y la psicología tendiente a lograr, para aquélla, un lugar dentro de las discusiones transdisciplinarias. Asimismo, interactúan con la teoría general de los sistemas autopoieticos, la teoría de la evolución y la teoría de la comunicación<sup>1</sup>.

Por otro lado, los trabajos de Habermas, inscritos en la filosofía y coordinados por la sociología, logran constituir un planteamiento acerca de la acción comunicativa con la pretensión de dotar a la racionalidad ampliada que supera los marcos limitados de la acción estratégica. Es a partir de la acción discursiva, y no de la conciencia del sujeto centrada sobre sí misma, desde donde se constituye el modelo a seguir en el diseño de una sociedad en la que los ciudadanos participan de manera deliberada hacia la construcción del tipo de sociedad a la que aspiran. La filosofía, las ciencias sociales y humanas participan del entramado conceptual de esta postura sociológica.

El rigor asumido respecto a las recepciones científicas se torna crítica a la hora de analizar la tradición humanista e ilustrada en la que están

---

<sup>1</sup> Luhmann, Niklas: *La ciencia de la sociedad*, México, Anthropos, 1996 p. 411.

basados la mayoría de los enfoques sociológicos clásicos y contemporáneos. Así, Luhmann introduce el requisito autorreferente necesario para que la sociología devenga en una ciencia capaz de intervenir en las discusiones y reflexiones transdisciplinarias; es decir, epistemológica, en la que de hecho sí son partícipes la psicología piagetiana y la biología maturaniana.

Las pretensiones de Luhmann no estriban tanto en la elaboración de la teoría sociológica verdadera, sino en el desarrollo de una opción teórica compleja posibilitadora de alternativas descriptivas acerca de una sociedad también compleja.

La obsesión luhmanniana hacia el tratamiento de la complejidad se convierte en uno de los rasgos constantes en la construcción de su teoría general de los sistemas sociales. La complejidad en su dinamismo, en la versatilidad de posibilidades, en su diversidad de alternativas y en el marco del establecimiento de las diferencias directrices se abordan bajo el uso de un nuevo instrumental coherente con su pretensión más ambiciosa: construir la teoría de la sociedad de alcances universales; y por ello, abstracta, compleja y autorreferente.

Luhmann aspira a formular una teoría sociológica de alcances universales, empleando para ello un recurso teórico de autorreferencialidad especificado en la pretensión de que la teoría se convierta en objeto propio de reflexión. Sin embargo, esta tarea suya no representa una posición autista y solipsista, más bien está basada en un constante diálogo con los aportes científicos de las disciplinas más novedosas como la cibernética de segundo orden, las ciencias cognitivas, la biología del conocimiento, la nueva lógica-matemática, entre otras.

La sociedad es concebida por Luhmann, re-especificanda y generalizanda a la vez desde los planteamientos del biólogo chileno Humberto Maturana, como un sistema autopoietico que produce sus propias condiciones de existencia y posibilidades de cambio. La peculiaridad de este sistema social consiste en la capacidad de generar procesos de diferenciación<sup>2</sup>.

En el proceso de diferenciación surgen los distintos sistemas sociales que se especializan, cada uno de ellos, en el tratamiento de segmentos determinados de complejidad. Es así como el progreso de la sociedad equivale a la sucesiva diferenciación de ésta en distintos sistemas sociales.

---

<sup>2</sup> “La primera diferenciación –dice Luhmann- es la observación misma, diferenciada por la observación que, a su vez, la primera diferenciación para otra observación”. Ibid., p. 59. Y más adelante agrega: “toda diferenciación es utilizar una diferencia para después diferenciar lo diferenciado” . Ibid., p. 72. Asimismo: “La comunicación es una operación que se autoobserva, porque tiene que procesar una diferenciación (entre información y acto de comunicar) y debe encontrar, es decir diferenciar el comunicador como receptor y como punto de partida para las comunicaciones consiguientes” Ibidem., p. 61.

Y es de esta forma como aparecen, con peculiaridad e independencia propia, el derecho, la economía, la educación, la política, la religión, etcétera.

La sociedad está integrada por comunicaciones y, a su vez, los distintos sistemas sociales se componen de comunicaciones especializadas en campo de la ciencia, la política, la familia, la educación y del resto de sistemas sociales. Para Luhmann la comunicación constituye la operación por excelencia de autoconstitución y permanencia de los sistemas sociales. El tratamiento de la comunicación conduce al problema de la relación individuo-sociedad y del vínculo macro-micro. Los interrogantes que sugiere dicho problema están centrados en la pregunta: ¿quiénes constituyen a la comunicación: los individuos o la sociedad? Contestar que son los individuos es limitarse a una interpretación clásica centrada en los sujetos. Para este sociólogo alemán, los que se comunican son los sistemas sociales. Estos y los individuos se acoplan mediante el lenguaje. Los individuos, en tanto sistemas psíquicos, disponen de la conciencia como operación fundamental.

Si la comunicación es la operación fundamental de los sistemas sociales, la conciencia lo es para los sistemas psíquicos y la vida dentro de los sistemas vivos. Según Luhmann: "la comunicación no se puede observar directamente, sólo puede ser deducida. Para poder ser observado y observarse a sí mismo, un sistema comunicacional debe entronizarse, entonces, como sistema de acción. Del mismo modo, el control paralelo del que hablamos antes, funciona sólo si se puede deducir de la acción siguiente si hubo o no entendimiento"<sup>3</sup>.

Otro de los rasgos más destacables de la teoría de comunicación luhmanniana, incluida en la teoría de los sistemas, es el siguiente: en la teoría de sistemas la tesis de la constitución múltiple tiene el efecto de colocar en un nivel más profundo el concepto de comunicación, y de definir, en este contexto, el concepto de complejidad de modo distinto a como se hace tradicionalmente. Las constituciones múltiples representan, para este sociólogo alemán, el mecanismo formador de la doble contingencia, de las expectativas, etcétera.

En lo relativo a la doble contingencia, Luhmann recalca que el aporte de G. H. Mead, tan importante para Habermas, se reduce a referir sólo la mitad de la doble contingencia, resaltando con ello la dificultad del psicólogo social norteamericano implicada en su adherencia a la teoría de la acción.

Un abordaje distinto al de Luhmann lo constituye el pluralismo en el cual se inscribe la perspectiva habermasiana. El pluralismo es una tendencia

---

<sup>3</sup> Luhmann, Niklas: *Sistemas sociales*, México, Alianza-Ibero, 1991, p. 176.

en la construcción de buena parte de la teoría sociológica contemporánea. En esta tónica algunos sociólogos importantes como Giddens, Bernstein, Alexander, Bourdieu, le han querido imprimir, con pretensiones democráticas en el uso y producción de conocimientos, la unidad en la diversidad a la sociología. El sociólogo alemán Jürgen Habermas, no es la excepción ya que desde una perspectiva fincada en la racionalidad, comunicativa pretende ensanchar el concepto de racionalidad restringido al plano de lo instrumental mediante el concepto de acción comunicativa, emprendiendo para ello un trabajo de reconstrucción crítica y conceptual de los aportes sociológicos y filosóficos<sup>4</sup>.

En esta dirección indica:

Desde la perspectiva de la historia de la teoría sociológica hemos tratado de demostrar, valiéndonos de los trabajos de G. H: Mead, Max Weber y E. Durkheim, cómo en este tipo de teoría (de la acción comunicativa) planteada a la vez en términos empíricos y en términos reconstructivos se entrelaza inextricablemente el trabajo filosófico y de análisis conceptual y el trabajo más bien propio de una ciencia empírica. La teoría genética del conocimiento de J. Piaget es el mejor ejemplo de esta división cooperativa del trabajo<sup>5</sup>.

La recuperación que hace Habermas de los planteamientos de Mead es emprendida desde la teoría de la comunicación del científico social norteamericano y no tanto de su psicología social, la cual se avoca preferentemente a la socialización.

De este último autor importan los diferentes tipos o modalidades de interacción social (gestual, simbólica y normativa) a fin de especificar sus respectivas modalidades de coordinación de la acción.

En la de tipo gestual el control de la interacción, es decir la coordinación de la acción, es prelingüística y se encuentra ligada a los instintos. De esta forma. "...las señales o emisiones de un solo término únicamente pueden ser empleadas situacionalmente, pues faltan términos singulares con que identificar objetos relativamente a la situación, pero con independencia del contexto. Las señales están de tal modo insertas en los contextos de acción, que sirven siempre para coordinar acciones de los distintos participantes de la interacción"<sup>6</sup>. De ella, se desprende una consideración pertinente en el sentido de que "la adopción de actitudes es un mecanismo

---

<sup>4</sup> Luhmann problematiza los procedimientos pluralistas en la construcción sociológica a través de la siguiente consideración: "Comparada con la discusión de la teoría sociológica adherida al prototipo de los clásicos y aficionada a reverenciar el pluralismo, se encuentra en la teoría general de los sistemas y en los esfuerzos interdisciplinarios relacionados con ella, cambios profundos y quizás "revoluciones científicas" en el sentido de Kuhn. La formación de la teoría sociológica podría ganar mucho si pudiera ser incluida en este desarrollo. Los cambios de dispositivo operados en la teoría general de sistemas, sobre la teoría sociológica. Pero obligan también a un grado de abstracción y complicación hasta la fecha inusual en las discusiones de teoría en sociología". Ibid. p. 25.

<sup>5</sup> Habermas, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa II*, Taurus, 1987. p. 567.

<sup>6</sup> Ibidem., p.14

de primera importancia para la aparición del lenguaje"<sup>7</sup> y de esta forma resulta que la adopción de actitudes se realiza desde la interacción gestual de ego por parte del otro, para después extenderse a las de alter; "(L)a adopción de la actitud del otro es un mecanismo que parte de la reacción comportamental del otro a los gestos de uno, pero que después se hace extensiva a otros componentes de la interacción"<sup>8</sup>. Es el otro en forma de uno que reafirma la postura inmanentista.

A su vez, en la interacción simbólica el control (coordinación de la acción) es dependiente del lenguaje y está basada en la tradición cultural<sup>9</sup>. Es Mead, en opinión de Habermas, quien ha recurrido al modelo de internalización, lo cual significa "que el sujeto se reconoce en algo externo al trasladar a su interior y apropiarse de aquello que se le enfrenta como objeto"<sup>10</sup>. Esto tiene como corolario que "la relación reflexiva (...) se produce cuando un sujeto se vuelve sobre sí mismo para convertirse en objeto de sí mismo"<sup>11</sup>.

Sin embargo, Habermas al optar, en su acepción más amplia implicada en la teoría de la comunicación, asume la exigencia por desarrollar el plano proposicional y cognitivo del lenguaje. De esta manera reconsidera los planteamientos de Mead concernientes a las modalidades de interacción gestual y simbólico. El primer tipo de interacción es común a hombres y animales, los otros son propios de los seres humanos. En este contexto lanza una consideración crítica a las formulaciones meadianas, señalando que si bien Mead:

Analiza, por un lado, la constitución de un mundo de objetos perceptibles y manipulables y, por otro, la aparición de normas y de identidades subjetivas. Para ello se concentra en el lenguaje como medio en que se efectúa la coordinación de la acción y como en que se cumple la socialización, dejando casi sin analizar el lenguaje como medio en que los sujetos llegan a entenderse<sup>12</sup>.

El sociólogo alemán tiene que solventar lo que, según él, es una insuficiente distinción de Mead entre la etapa de la interacción simbólicamente mediada y la etapa de interacción lingüísticamente mediada dirigida por normas<sup>13</sup>. En esa dirección señala que mientras en la interacción simbólica las actitudes de *alter* se trasladan a la experiencia propia del *ego*, en las de tipo normativo, mediada lingüísticamente, las actitudes del alter son asumidas por *ego* desde la reflexividad consigo mismo.

---

<sup>7</sup> Ibidem., p. 23

<sup>8</sup> Ibidem., p. 24

<sup>9</sup> Habermas, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa II*, Taurus, 1987, p. 42.

<sup>10</sup> Ibidem., p. 19

<sup>11</sup> Ibid.

<sup>12</sup> Op. cit., p. 43.

<sup>13</sup> Ibidem., p. 21

En todo caso, siendo el componente proposicional de la acción comunicativa el que está encaminado a las explicaciones (verdad) del mundo objetivo, entonces ¿En qué medida esa explicación es una operación? ¿Será una acción al estar orientadas por las pretensiones de validez (verdad)?, pero ¿qué es la verdad para Habermas? ¿Pero que es la acción para hablar de coordinación de coordinaciones? ¿Si no son las acciones las que se coordinan, pero entonces ¿Qué es lo coordinable?. De la misma forma cuando Habermas habla de co-ejecución entre las acciones, los movimientos y las operaciones, ¿cuál es el mecanismo co-ejecutor? ¿Acaso el entendimiento?

En síntesis, Habermas, invierte casi toda la lógica argumentativa de su teoría de la acción comunicativa en las posibilidades del logro consensual, a través de las acciones comunicativas y discursivas. Mediante estas acciones se logran consensos bajo condiciones en las que los participantes entran en desacuerdos; es por esta como podrán ser superadas las patologías que trae consigo el desacoplamiento entre mundo de la vida y sistemas, asociadas a la colonización de éstos sobre aquél.

Un problema vinculado a la comunicación y que ha preocupado a muchos sociólogos es la dilucidación de los mecanismos de coordinación de las acciones. Dos de los más destacados teóricos en esta área han concentrado su empeño en su explicitación, me refiero a Habermas y Mead<sup>14</sup>.

Pero ¿qué es la acción para Mead?

Mead entiende por acción social: "la clase de actos que implica cooperación de más de un individuo, y cuyo objeto, tal como es definido por el acto, es, en el sentido de Bergson, un objeto social"<sup>15</sup>.

Habermas en el volumen primero de la Teoría de la acción comunicativa, introduce una definición provisional en los siguientes términos:

Llamo acciones sólo a aquellas manifestaciones simbólicas en que el actor, como ocurre en los casos hasta aquí estudiados de la acción teleológica, la acción regulada por normas y la acción dramaturgica, entra en relación al menos con un mundo (pero siempre también con el mundo objetivo). Distingo de ellos los movimientos corporales y las operaciones que se co-realizan en las acciones y que sólo secundariamente pueden llegar a adquirir la autonomía que caracteriza a las acciones, a saber: por inclusión en un juego o en un aprendizaje. Esto es fácil de ver en el caso de los movimientos corporales<sup>16</sup>.

---

<sup>14</sup> En el campo de la epistemología, particularmente, en la biología del conocimiento. Como más adelante lo expondremos, Maturana ha efectuado aportes significativos al esclarecimiento de esta problemática de la coordinación de la acción, por eso, es fecundo emprender un diálogo entre ellos.

<sup>15</sup> G.H. Mead, *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Argentina, 1972, pp. 54-55.

<sup>16</sup> Habermas, Jürgen *Teoría de la acción comunicativa*, vol. II, p. 139. La definición anterior es provisional por que al profundizar en las consideraciones sobre pretensiones de validez, mecanismo del entendimiento y los actos de habla, contenidos en este volumen primero, Habermas pasa a una definición amplia de acción comunicativa (ver en *Teoría de la acción comunicativa* II), cuando efectúa el abordaje de los sistemas y



Para Mead :

Racionalidad significa que el tipo de reacción que provocamos en otros debería ser provocado del mismo modo en nosotros, y que esa reacción, a su vez, debería ocupar su lugar en lo tocante a determinar que otra cosa diremos y haremos. Con anterioridad hace alusión a aspectos de la afectividad<sup>17</sup>.

Con base en lo anterior podríamos preguntarnos acerca de las reacciones de los otros en términos del otro lado de la contingencia en su acepción luhmanniana, pero éste no es un problema reducible a contingencia solamente, sino que supone la exterioridad ética.

A su vez, para la perspectiva habermasiana, por ejemplo, la coordinación de la acción se logra en la dimensión normativa regulativa, orientada hacia el entendimiento mediada por el lenguaje. Una perspectiva que es valorada es la de G. H. Mead, quien introduce una teoría de la acción comunicativa en el plano ontogenético que requiere un complemento de la visión filogenética introducida por Durkheim. La explicación de la coordinación de las acciones se obtiene mediante la alusión al significado y de su correspondiente dominio disciplinar representado por la semántica. Desde luego que la incorporación del significado es emprendida por un observador que da cuenta de las coordinaciones de las acciones que según Habermas consisten en la presencia de una tercera persona. Para Luhmann lo normativo y la recuperación del significado -desde lo lingüístico- atienden la tradición humanista. Él en su lugar parte desde una teoría general de sistemas que conecta con un planteamiento acerca del sentido generado por los sistemas psíquicos y los sociales. Le interesan las integraciones intersistémicas a través del acoplamiento estructural y las interpenetraciones. En lugar de hablar de acciones remite a los sistemas de acción.

Por su parte, en la perspectiva luhmanniana el problema de coordinación no es resoluble y él simplemente procede a distinguir entre acción y sistema. Luhmann establece, a su vez, con claridad la diferencia entre acción y comunicación: "(L)a comunicación es la unidad elemental de la autoconstitución, la acción es la unidad elemental de la autoobservación y la autodescripción de los sistemas sociales"<sup>18</sup>. Asimismo, alude a los sistemas funcionales y no a los sistemas de acciones<sup>19</sup>. Luhmann considera que a la interacción no debe ubicarse en los sistemas psíquicos, pues es propia del tipo de los sistemas sociales, al lado de las organizaciones y de los sistemas sociales propiamente dichos. Este teórico alemán considera que G. H. Mead se queda con la mitad de la doble

---

mundo de la vida, precedido por el análisis de la teoría de la comunicación de Mead y la teoría de la integración social de Durkheim.

<sup>17</sup> Mead, George H *Espíritu, persona y sociedad*, Paidós, Barcelona, 1972, pp. 179-180.

<sup>18</sup> Luhmann, Niklas: *Sistemas sociales*, México, Alianza-Ibero, 1991, 186.

<sup>19</sup> Luhmann, Niklas y Rafael de Georgi: *Teoría de la sociedad*, México, Universidad Iberoamericana, 1993, p. 273.

contingencia. Las interacciones, desde las constituciones múltiples, introducen un enfoque muy diferente al adoptado por Mead y Habermas.

## 5.2 Algunas consideraciones epistémicas en Habermas y Luhmann desde los experimentos mentales o investigaciones teóricas

Dentro de los supuestos epistémicos de la teoría habermasiana de la acción comunicativa, en los cuales se coordinan reflexiones sociológicas y filosóficas, encontramos no tanto un interés por los sujetos concretos, sino más bien una pretensión por dar cuenta de las estructuras generales del entendimiento que son posibilitadoras de la acción comunicativa y discursiva<sup>20</sup>. La pertinencia de esas estructuras permite referirse a la relación principal del mundo de la vida con los sistemas. Precisamente, a partir de esa relación dual (mundo de la vida-sistemas) es como puede aludirse a la sociedad. Entonces, la relación principal está mediada por las estructuras del entendimiento. El entendimiento se constituye en el encuentro y no en las entidades separadas de las conciencias.

Podemos afirmar con base en lo anterior las consideraciones epistémicas habermasianas están plasmadas en dos textos de su obra, nos referimos a los libros *Conocimiento e interés* y *Lógica de las ciencias sociales*. En el primero de ellos establece una implicación entre conocimiento y el interés, diferenciando de éste tres modalidades: interés técnico, hermenéutico y emancipatorio<sup>21</sup>. En el segundo de los textos aludidos integra la consideración en torno a la disputa sobre el positivismo, reflexiones en torno a la hermenéutica, acotaciones al funcionalismo en ciencias sociales de corte luhmanniano y, por último, disquisiciones de la teoría del conocimiento y filosofía de la historia

Por su parte, la autorreferencialidad de la sociología reclamada por Luhmann no está reñida con el aprendizaje de las experiencias exitosas en otros campos científicos; de esta forma es interesante observar que para este sociólogo alemán, en su pretensión de elevar a reflexiones transdisciplinarias a la sociología, recupera y sistematiza perspectivas que subrayan las diferencias o distinciones: la batesoniana (la información como diferencia que hace la diferencia); Maturana y Varela (la diferencia como operación epistémica fundamental de hacer distinciones); Spencer Brown (las leyes de las formas) etc. En esta tónica no es extraño que enfatice las diferencias principales, entre ellas la distinción directriz que está dada por la diferencia sistema-entorno.

---

<sup>20</sup> Mientras que en la acción comunicativa importa la validez de las proposiciones en juego, en la actividad discursiva importa su validez normativa.

<sup>21</sup> Los planteamientos sobre los intereses presentes en los conocimientos de alguna manera impactaron la propuesta pedagógica freiriana. Habermas con el tiempo abandonó sus consideraciones sobre los intereses, éstos fueron retomados por el también filósofo alemán Kart Otto-Apel.

A partir del marco anterior, sobre todo, con la relación principal habermasiana, mundo de la vida-sistemas sociales y bajo la distinción directriz luhmanniana sistema-entorno, estamos en condiciones de exponer algunos aspectos epistemológicos medulares referidos a las investigaciones teóricas.

En las investigaciones teóricas<sup>22</sup> luhmannianas se marca un predominio autorreferencial para la sociología<sup>23</sup>. En ellas, la pretensión de construir la ciencia de la sociedad exigirá un esfuerzo autorreferencial de la sociología, a fin de que acceda a un plano transdisciplinario (epistemológico) que le permita dialogar con otras ciencias y, en esa medida, aprender de los aportes de la física, la matemática, la biología, la cibernética y las teorías de la evolución y comunicación. Con el empleo de este arsenal conceptual se está en condiciones de imprimirle generalidad y universalidad a esa disciplina, la cual debe trabajar continua y consistentemente con observaciones de segundo orden, esto es, de aplicar a los otros lo referido a sí misma. A estas consideraciones inscritas en la teoría de la observación Luhmann articula las provenientes de las teorías de los sistemas, la comunicación, la evolución, la diferenciación y la autodescripción<sup>24</sup>.

Bajo la perspectiva luhmanniana de las investigaciones teóricas lo que importa son las diferencias<sup>25</sup> y no tanto la identidad, en ese sentido la diferencia del sistema respecto al entorno<sup>26</sup>.

---

<sup>22</sup> El sociólogo mexicano Javier Torres Nafarrate introduce, al interior de la perspectiva luhmanniana, una distinción entre investigación teórica e investigación aplicada: “La investigación teórica es investigación que se ocupa reflexionar acerca de la función del sistema; la investigación aplicada es un rendimiento del sistema con respecto a otros sistemas” Torres Nafarrate, Javier *El sistema educativo desde la perspectiva de Niklas Luhmann* Universidad de Guadalajara, 1992, p. 33.

<sup>23</sup> La autorreferencialidad implica distanciamiento respecto a la tradición ilustrada. Sin embargo, en su construcción teórica luhmanniana no todo es distanciamiento, ya que el siguiente párrafo expresa la continuidad/discontinuidad respecto a una importante tradición fenomenológica:

Edmund Husserl realizó trabajos preliminares importantes para una teoría de la autopoiesis de los sistemas psíquicos basados en la conciencia. Vale la pena detenerse un momento para valorar la cercanía (y la distancia) de nuestra teoría con respecto a la fenomenología trascendental. *Sistemas sociales*, 268.

En *La ciencia de la sociedad* Luhmann insiste en el fracaso de la fenomenología. Sin embargo la importancia de la fenomenología en la reflexión epistemológica latinoamericana está vigente en las propuestas de epistemología crítica Zemelman y en los planteamientos de Varela (ver *Ética y acción* p. 25. Para Zemelman la fenomenología, sobre todo la de cuño hermenéutico ha hecho grandes aportaciones a la dilucidación de la experiencia, sobre todo en sus reflexiones entre el yo y tú (Buber y Lévinas).

Visto desde un ángulo autorreflexivo y autorreferencial, Luhmann, en su teoría de la comunicación, explica el distanciamiento respecto a la tradición ilustrada; la negativa respecto a la tradición ilustrada marca posibilidades de variación y por tanto de evolución conceptual.

<sup>24</sup> Luhmann, Niklas. y Raffaele de Georgi: *Teoría de la sociedad*, México, Universidad de Guadalajara-ITESO, 1993. p.30.

<sup>25</sup> Para Luhmann “solo la diferencia produce cognoscibilidad” ver Luhmann, Niklas *La ciencia de la sociedad*, México, Anthropos, 1996 p. 121.

<sup>26</sup> Ver Luhmann, Niklas: *Sistemas sociales*, México, Alianza-Ibero, 1991 p. 188. Aquí mismo se deslinda de aquellas investigaciones teóricas recuperadoras de los clásicos Ibid. p. 9. En cambio Habermas introduce la

Por su parte, Habermas subraya que al interior de los experimentos mentales subyace una tendencia a la heterorreferencialidad de la sociología en la medida en que esta se coordina con la filosofía y con otras ciencias sociales y humanas. De esta manera, para fundamentar sus argumentaciones debe proceder desde una reconstrucción discursiva de aportes provenientes de la filosofía y las ciencias sociales y humanas, tendientes a conferirle estatus de científicidad a la sociología. Su pretensión está centrada en la construcción de una teoría de la sociedad de base comunicativa, a fin de ensanchar la noción de racionalidad tan constreñida, según él, a lo estratégico. Su concepto de sociedad integra los ámbitos del mundo de la vida y el de sistemas, en ella el entendimiento articula ambas instancias.

Puede decirse que al interior de las propuestas habermasiana y luhmanniana hay una simetrización en cuanto al papel que cumple la teoría, pero hay disimetrización y asimetrización en cuanto a la manera como se constituye la teoría misma. Para el caso de Habermas se presenta una confluencia necesaria de la sociología con la filosofía, para Luhmann no, puesto que los conceptos filosóficos en sociología ocupan un lugar que deben tenerlo los de la sociología misma. Pero también la disimetría o asimetrización se expresa a la hora de recuperar las ciencias cognitivas como la biología, la cibernética, inteligencia artificial, la psicología para las cuales Luhmann las considera indispensables en diálogo con la sociología. Dentro de ello la indeterminación, la incertidumbre juegan una función significativa en el enfoque luhmanniano, no así en el habermasiano.

Habermas le confiere gran importancia a los procesos de entendimiento como recursos articuladores del mundo de la vida con los sistemas sociales; para el caso de Luhmann el mecanismo posibilitador de las articulaciones está dado por los acoplamientos estructurales de los sistemas con el entorno. La conciencia es una operación de los sistemas psíquicos. De esta forma la conciencia histórica con su capacidad articulante no es posible en una perspectiva que promueve casi exclusivamente las diferenciaciones y distinciones como es el caso de la luhmanniana. La conciencia a secas es la operación de los sistemas psíquicos. Por otro lado Habermas, enfocado en su crítica al paradigma centrado en la conciencia, no se percata del papel que cumple la conciencia histórica. Por nuestra parte tendremos que considerar a la conciencia histórica, inspirados en Zemelman, como el dispositivo

---

identidad en las analogías estructurales, formas de entendimiento etc. La diferencia, al interior del sistema que dispone de la operación fundamental que es la comunicación, esto es la de información, acto de comunicar y comprensión. Desde ahí se puede concebir que “la comunicación es una operación epistemológica básica” Luhmann, Niklas *La ciencia de la sociedad*, p. 87.

promotor de la diferenciación y articulación de los aspectos contenidos en la precursividad, la discursividad y la recursividad.

### 5.3. El problema de la solidaridad en las visiones de Durkheim y De Sousa Santos

En este apartado analizaremos la problemática de la solidaridad desde un doble ángulo: uno clásico y otro contemporáneo nos referimos, respectivamente, a las perspectivas de Durkheim y de De Sousa Santos. De la primera revisaremos de manera somera el problema de la solidaridad, la conciencia, los sentimientos, la densidad y las implicaciones pedagógicas y educativas de este enfoque; de la segunda abordaremos los aspectos de incompletud, las implicaciones de la solidaridad y el sufrimiento y, finalmente, el sentido común emancipatorio.

#### 5.3.1 La solidaridad y otras cuestiones de la perspectiva durkheimiana

Expondremos algunas consideraciones del enfoque sociológico durkheimiano con base en su pertinencia para nuestras reflexiones. Entre ellas se encuentran la solidaridad, la conciencia, los sentimientos y la pedagogía en sus relaciones con la educación.

#### Solidaridad

Para el sociólogo francés Émile Durkheim la solidaridad constituyó un problema fundamental al interior de su perspectiva sociológica. Desde esa perspectiva la solidaridad concebida como hecho social dispone de algunas fuentes, también sociales, entre las que se encuentran la moral y la división del trabajo. Esta última es aludida con la siguiente afirmación: “la división del trabajo social es la fuente, sino la única, al menos principal de la solidaridad social”<sup>27</sup>.

La solidaridad se presenta como un dispositivo de integración y cohesión sociales que asume a las modalidades mecánica y orgánica. La primera de ellas es caracterizada por Durkheim como “una solidaridad *siu generis* que, nacida de las semejanzas, une directamente al individuo con las sociedades (...) Esta solidaridad no consiste sólo en una unión general e indeterminada del individuo al grupo, sino que hace también que sea armónico el detalle de los movimientos”<sup>28</sup>. Esa armonía “procede de que un

---

<sup>27</sup>Durkheim, Émile *La división del trabajo social*, Barcelona, Akal, 1982, p. 73.

<sup>28</sup> *Ibidem.*, p. 124.

cierto número de estados de conciencia son comunes a todos los miembros de la misma sociedad”<sup>29</sup>

Por otro lado, para Durkheim en la solidaridad orgánica es la modalidad en donde, “la sociedad se vuelve más capaz de moverse en conjunto al mismo tiempo que cada uno de sus elementos tiene más movimientos propios”<sup>30</sup>. El sociólogo francés agrega que “allí donde la sociedad constituye un sistema de partes diferenciadas y que mutuamente se completan, los nuevos elementos no pueden injertarse sobre los antiguos sin perturbar su contenido, sin alterar sus relaciones, y, por consiguiente, el organismo se resiste a intromisiones que no pueden producirse sin perturbación”<sup>31</sup>.

No debe olvidarse que la moral también es fuente de solidaridad: “es moral todo lo que constituye fuente de solidaridad, todo lo que fuerza al hombre a contar con otro (...) el hombre no es moral sino por vivir en sociedad, puesto que la moralidad consiste en ser solidario a un grupo y varía como esta solidaridad”<sup>32</sup>.

## Conciencia

Para el sociólogo francés la división del trabajo “desempeña cada vez más el rol que antiguamente cumplía la conciencia común; principalmente es ella quien mantiene unidos a los agregados sociales de los tipos superiores”<sup>33</sup>.

Durkheim define a la conciencia colectiva como “El conjunto de creencias y sentimientos comunes al término medio de los miembros de una misma sociedad, constituye un sistema determinado que tiene vida propia”<sup>34</sup>.

Steven Luke, biógrafo de Durkheim hace algunas acotaciones al celebre texto del sociólogo francés “*La división del trabajo* no llegaba, pues, a ninguna conclusión, primero con respecto al lugar de la conciencia colectiva y, segundo, con respecto al origen y naturaleza de las normas que regulan su funcionamiento. En ambos aspectos, el pensamiento de Durkheim quedó sin desarrollar”<sup>35</sup>.

---

<sup>29</sup> Ibidem., p. 128.

<sup>30</sup> Ibidem., 154.

<sup>31</sup> Ibidem., p. 180.

<sup>32</sup> Ibidem., p. 468.

<sup>33</sup> Ibidem., pp. 146 y 149.

<sup>34</sup> Ibidem., p. 94. Frente a las definiciones en general cabe recordar la aseveración de Octavio Paz cuando nos dice: “las palabras son rebeldes a sus definiciones”, de igual forma a Lezama cuando señala: “definir es cenizar”.

<sup>35</sup> Lukes, Steven *Émile Durkheim. Su vida y su obra*, Madrid, Siglo XXI de España, 1984, p. 165.

## Los sentimientos

El interés de Durkheim, sobre todo en *La División del trabajo social*, se orienta a dar cuenta de la transformación de la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica. Caracteriza a la solidaridad mecánica como impregnada de sentimientos. Este aspecto es fundamental pues en este momento se reivindica el plano de la afectividad, sin negar a importancia de los ideales morales para la cohesión social. Ya desde antes Comte recalca dentro de la solidaridad “el papel del consenso y la conformidad, de las creencias y sentimientos compartidos”<sup>36</sup>. ¿Pero cuál sería la cualidad de esos sentimientos dentro del paso de un tipo de sociedad a otra? Esta es una cuestión que ha quedado sin responder.

En el tipo de solidaridad orgánica los sentimientos colectivos dejan de ser integradores “la conciencia común posee cada vez menos sentimientos fuertes y determinados, y es que la intensidad media y el grado medio de determinación de los estados colectivos van siempre disminuyendo”<sup>37</sup>.

## Densidad

Un aspecto importante para las consideraciones que expondremos en el capítulo sexto es el relativo a la densidad, en esa línea Durkheim formula la siguiente proposición con implicaciones socio-demográficas: “La división del trabajo varía en razón directa al volumen y a la densidad de las sociedades, y, si progresa de una manera continua en el transcurso del desenvolvimiento social, es que las sociedades, de una manera regular, se hacen más densas, y, por regla general, más voluminosas”<sup>38</sup>.

## Pedagogía y educación

Durkheim ve en la pedagogía la “reflexión aplicada, lo más metódicamente posible, a las cosas de la educación con el fin de regularizar su desarrollo”<sup>39</sup>. En todo caso la educación depende de la sociología en la

---

<sup>36</sup> Ibidem., p. 146.

<sup>37</sup> Durkheim, Émile *La división del trabajo social*, p. 199.

<sup>38</sup> Ibidem., p. 306. Por nuestra parte en el capítulo sexto emprenderemos un tratamiento epistémico de la densidad diferenciando de ésta las dimensiones horizontal y vertical. Respecto a estas últimas, en el marco de la división del trabajo, el sociólogo francés dice lo siguiente: “Notemos ante todo, que es difícil percibir por qué estaría más en la lógica de la naturaleza humana desarrollarse en superficie que en profundidad. ¿Por qué una actividad más extendida, pero más dispersa, sería superior a una actividad más concentrada, pero circunscrita?” Ibidem., p. 473.

<sup>39</sup> Durkheim, Émile *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo, 1979, p. 118. De la misma forma Durkheim tenía la expectativa de que la sociología en la medida en que es la ciencia de las instituciones “nos ayude a comprender lo que son o a conjeturar lo que deben ser las instituciones pedagógicas” Ibidem., p. 159.

medida que “la educación es una cosa eminentemente social”<sup>40</sup>. En este sentido los fines de la educación son sociales “los medios con los cuales alcanzarse estos fines deben tener necesariamente el mismo carácter”<sup>41</sup>.

Finalmente, consideramos que Durkheim es un sociólogo muy dado a las definiciones, de esta manera concibe a la educación como “la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social”<sup>42</sup>.

### 5.3.2 La solidaridad desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos

El sociólogo portugués de Sousa Santos ha hecho avanzar una insistencia en la solidaridad al plantear que el paradigma de la modernidad comporta una doble modalidad de conocimiento: el conocimiento-regulación y el conocimiento-emancipación. Este último “consiste en una trayectoria entre un punto de ignorancia, denominado colonialismo, y un punto de conocimiento, denominado solidaridad”<sup>43</sup>.

Desde una perspectiva posmodernamente de oposición, contraria a la posmodernidad celebratoria, de Sousa subraya el conocimiento-emancipación diferente al conocimiento-regulatorio<sup>44</sup>. En ese contexto el sociólogo portugués introduce los experimentos mentales para clarificar el papel y función de esta modalidad de conocimiento emancipatorio.

Por otro lado, hasta donde sabemos la perspectiva desarrollada por este sociólogo es el de los pocos enfoques sociológicos contemporáneos en señalar por ejemplo la pertinencia sociológica de la relación solidaridad-sufrimiento.

Un planteamiento que tiene que ver con el primer punto que desarrollaremos es el de la contribución de Boaventura a la solidaridad.

---

<sup>40</sup> Ibidem., 132.

<sup>41</sup> Ibidem., p. 158.

<sup>42</sup> Ibidem., p. 70. Por otro lado, en la actualidad con la computación es primera vez en la historia que las generaciones jóvenes alfabetizan y educan, en sentido estricto, a las generaciones adultas.

<sup>43</sup> Santos, Boaventura de Sousa La caída del angelus novus ILSA-Universidad Nacional de Colombia, 2003, p. 61. Zulma Palermo en esa dirección plantea un interrogante que tiene proximidad con las inquietudes de Boaventura de Sousa: “¿cuáles serían los caminos posibles de recreación de dinámicas de emancipación cultural que no repitan los modelos de regulación y de análisis que nos legara el pensamiento de la modernidad? Ver Palermo, Zulma: “El sentido de la diferencia. Pensar desde los márgenes” en La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina Santiago Castro-Gómez (ed.), CEJA, Bogotá, 2002.

<sup>44</sup> Desde la posmodernidad de oposición se asume que “existe una disyunción entre los problemas de la modernidad y las posibles soluciones de la posmodernidad, la cual debe ser convertida en punto de partida para afrontar los desafíos derivados del intento de construir una teoría crítica posmoderna” Sobre el posmodernismo de oposición” Santos, Boaventura de Sousa: La caída del angelus novus ILSA-Universidad Nacional de Colombia, 2003, p. 33.



Dentro de su teoría crítica posmoderna se presenta la necesidad de reinventar el conocimiento como emancipación. Este conocimiento emancipatorio “es una forma de conocimiento principio que funciona como principio de solidaridad”<sup>45</sup>. Desde ahí lo que se trata es “revalorar la solidaridad como forma de conocimiento”<sup>46</sup>. A partir de la anterior consideración se desprende el aspecto referido a la incompletud. Posteriormente desarrollaremos en los incisos b) y c) respectivamente la solidaridad-sufrimiento y el sentido común emancipatorio.

#### **a) El aspecto de la incompletud<sup>47</sup>**

Para de Sousa la incompletud de las culturas insertas en una modernidad abierta e inconclusa plantea la necesidad de un encuentro basado en un pie de igualdad entre ellas<sup>48</sup>. Por eso en la perspectiva del sociólogo portugués: “Eleva la incompletud al máximo de conciencia posible abre posibilidades insospechadas a la comunicación y a la complicidad. Se trata de un procedimiento difícil, poscolonial, posimperial y, en cierto sentido, más allá de la identidad”<sup>49</sup>. La incompletud no debe dar margen a las relaciones asimétricas por la razón de que “Los intercambios desiguales entre culturas siempre han acarreado la muerte del conocimiento propio de la cultura subordinada y, por lo mismo, de los grupos sociales que la practican. En los casos más extremos, como el de la exclusión europea, el epistemicidio fue una de las condiciones del genocidio”<sup>50</sup>.

En opinión del sociólogo lusitano es con la necesidad de asumir las significaciones de la modernidad como se disponen de mayor apertura e incompletaud, pues “Son éstas las que suscitan la pasión y abren espacios a la creatividad e iniciativa en el ser humano”<sup>51</sup>

#### **b) El problema de la solidaridad y el sufrimiento**

---

<sup>45</sup> Santos, Boaventura de Sousa *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiència*, Cortez Editora, Sao Paulo, 2000, p. 28..

<sup>46</sup> Santos, Boaventura de Sousa “La caída del angelus novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones” en *La caída del angelus novus*, ILSA-Universidad Nacional de Colombia, 2003, op. cit. p. 61.

<sup>47</sup> Como lo analizaremos en el capítulo sexto el inacabamiento es una condición antropológica presentes en las perspectivas frereana y zemelmiana.

<sup>48</sup> De Sousa Santos desarrolla una metodología expresada en lo que denomina hermenéutica diatópica “El objetivo de la hermenéutica diatópica es el de llevar al máximo la conciencia de la incompletud recíproca de las culturas a través del diálogo con un pie en una cultura y el otro pie en la otra. De ahí su carácter diatópico. La hermenéutica diatópica es un ejercicio de reciprocidad entre culturas que consiste en transformar las premisas de argumentación de una cultura determinada en argumentos inteligibles y creíbles de otra cultura” Santos, Boaventura de Sousa “La caída del angelus novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones” *La caída del angelus novus* ILSA-Universidad Nacional de Colombia, 2003, op. cit. p. 62.

<sup>49</sup> *Ibidem.*, p. 63.

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> *Ibidem.*, pp. 57-58.

En última instancia con la solidaridad está implicado el conocimiento-emancipación, en tanto “reconocimiento del otro como igual e igualmente productor de conocimientos”<sup>52</sup>. En esta perspectiva se concibe el principio de solidaridad como “el principio rector y como el producto siempre incompleto del conocimiento y de la acción normativa”<sup>53</sup>.

Ante la incompletud precisamos de una capital de solidaridad con base en una orientación epistemológica que haga factible “revalorar la solidaridad como forma de conocimiento y el caos como una dimensión de la solidaridad. En otras palabras, debe pasar por la revalorización del conocimiento-emancipación en detrimento del conocimiento-regulación. La imagen desestabilizadora que genera la energía de esta revalorización es el sufrimiento humano, concebido como el resultado de toda iniciativa humana que convierta la solidaridad en forma de ignorancia y el colonialismo en forma de saber”<sup>54</sup>. El sociólogo portugués añade en relación con el sufrimiento: “(E)se sufrimiento humano tuvo, y sigue teniendo, destinatarios sociales específicos –trabajadores, mujeres, minorías étnicas y sexuales-, cada uno de los cuales es considerado peligroso a su modo porque representa el caos y la solidaridad contra quienes es preciso luchar en nombre del orden y del colonialismo”<sup>55</sup>.

Una de las formas de superar el sufrimiento es por medio de la alegría, de esta forma De Sousa haciendo eco de las palabras de Oswald de Andrade expresa: “(L)a alegría resiste contra todo”<sup>56</sup>. Pero más allá de la resistencia está la construcción social de la rebeldía, en donde esta construcción lo es

---

<sup>52</sup> Santos, Boaventura de Sousa *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, p. 246.

<sup>53</sup> Santos, Boaventura de Sousa

“Sobre el posmodernismo de oposición” *La caída del Angelus Novas*, p. 35.

<sup>54</sup> Santos, Boaventura de Sousa “La caída del angelus novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones” en *La caída del Angelus Novus* pp. 61-62.

<sup>55</sup> Santos, Boaventura de Sousa *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência* op. cit. p. 61. Asimismo, como ya lo hemos observado al lado de su concepción de solidaridad está la inquietud por “emprender una búsqueda de las diferentes alternativas de conocimiento y acción, tanto en aquellos escenarios en donde han sufrido una supresión que resulta más obvia de rastrear, como en aquellos en donde se las han arreglado para subsistir, así sea de forma desacreditada o marginal. No importa en cuál de estos escenarios se emprenda la búsqueda, lo cierto es que la misma debe desarrollarse en el Sur, entendiendo por Sur la metáfora en la que identifico el sufrimiento que ha padecido el ser humano bajo el capitalismo globalizado” De Sousa Santos, Boaventura “Sobre el posmodernismo de oposición” *La caída del Angelus Novas*, p. 36. De esta manera con la metáfora del Sur encontramos un referente geográfico para complementarlo al de la temporalización inspirada desde Koselleck (esto se explicitará en el capítulo siguiente. De igual forma se dará un sentido sociológico a lo planteado en el capítulo en donde aludo al sufrimiento desde Freire y desde Martí. Pero también habría que subrayar la proximidad entre Boaventura y Koselleck en el sentido de la importancia de los sujetos vencidos y marginalizados.

<sup>56</sup> Santos, Boaventura de Sousa “Nuestra América. La formulación de un nuevo paradigma subalterno de conocimiento” en *La caída del ángelus novas*, p. 104.

de “subjetividades inconformistas y capaces de indignación y, por lo mismo, un proceso social contextualizado”<sup>57</sup>.

### c) El sentido común emancipatorio

Si retomamos el plano del inacabamiento, complementario al de solidaridad, encontramos en de Sousa una formulación que implica al sentido común con el inacabamiento: “El nuevo sentido común deberá ser construido a partir de las representaciones más inacabadas de la modernidad occidental: el principio de comunidad, con sus dos dimensiones (la solidaridad y la participación), y la racionalidad estético-expresiva (el placer, la autoría y la actualidad discursiva) destacando, por ahora, tres dimensiones en la construcción del nuevo sentido común: la solidaridad (dimensión ética), la participación (dimensión política) y el placer (dimensión estética)”<sup>58</sup>.

De esta forma el sentido común emancipatorio comporta una articulación de la solidaridad con la participación y el placer<sup>59</sup>. Las articulaciones se encauzan en el sentido de una constelación cognoscitiva en donde “la invención de un nuevo sentido común emancipatorio, asentado en una constelación de conocimientos orientados para la solidaridad, debe ser complementada por la invención de subjetividades individuales y colectivas, capaces y deseosas de hacer depender su práctica social desde la misma construcción de conocimientos”<sup>60</sup>

La perspectiva de de Sousa está próxima a las formulaciones freireanas en dos aspectos: por un lado, en la perspectiva curiosa y, por el otro, el de la actitud posmodernamente crítica. Del primer aspecto encontramos una concepción precisa en cuanto que “Por perspectiva curiosa entiendo la búsqueda de un ángulo diferente a partir del cual las proporciones y las jerarquías establecidas por la perspectiva normal pueden ser desastabilizadas, y, consecuentemente, ver subvertida su pretensión de una representación de la realidad natural, ordenada y fiel”<sup>61</sup>. La otra proximidad estriba en que para Freire es necesaria la adopción de una actitud posmodernamente crítica en nuestra lectura y transformación de la realidad, asunto que de Sousa Santos desarrolla desde una visión que

---

<sup>57</sup> Santos, Boaventura de Sousa *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, p. 33.

<sup>58</sup> *Ibidem.*, p. 111.

<sup>59</sup> Al interior de esta perspectiva crítica posmoderna se coloca el énfasis en las articulaciones, pero también en las diferencias, sobre todo porque “El conocimiento y, por tanto, la solidaridad, se da sólo en la diferencia” Santos, Boaventura de Sousa “Sobre el posmodernismo de oposición” en *La caída del ángelus novu,s* p. 37.

<sup>60</sup> Santos, Boaventura de Sousa *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, p. 249.

<sup>61</sup> *Ibidem.*, p. 251

denomina posmodernidad de oposición para diferenciarla de la posmodernidad celebratoria.

#### 5.4 Consideraciones pedagógicas: hacia el diálogo y la conversación

Bajo el rubro anterior desarrollaremos las siguientes consideraciones: 5.4.1 Reflexiones en torno al amor y lo parent(ético), 5.4.2 La problemática del encuentro: comunicación, diálogo y conversación y 5.4.3 Reflexiones en torno a la comprensión: implicaciones pedagógicas.

En la perspectiva luhmanniana los diferentes sistemas sociales constitutivos de la sociedad se presentan conformados por comunicaciones. La educación no es una excepción, también se construye con base en comunicaciones. Lo que sí es excepción es el hecho de que casi todos los sistemas sociales dispongan de medios simbólicos generalizados de intercambio; la educación no los tiene. En cambio, si dispone de código binario también característico de otros sistemas sociales<sup>62</sup>, pero no de medios simbólicos generalizados de intercambio. De esta manera, estará dependiente de los del resto de los sistemas y se dirigirá hacia otros tipos de sistema, en este caso a los sistemas psíquicos: "El sistema educativo es un sistema parcial de la sociedad moderna que tiene la función de inducir cambios en los sistemas psíquicos particulares que participan de la comunicación más improbable que produce la sociedad y que posteriormente servirá a otros sistemas de funciones"<sup>63</sup>.

En la visión luhmanniana la pedagogía constituye una teoría de la reflexión del sistema educativo. Desde esta teorización se exponen las distintas fórmulas de contingencia que han sido constituidas por la sociedad a lo largo de la historia. Esas formulas están expresadas a través de la perfección, la formación y la capacidad de aprender. Esta última caracteriza a las sociedades actuales. De esta manera la función del sistema educativo no estriba en la perfección de los hombres, ni en la formación de éstos, sino en la capacidad de autoaprendizaje. Luhmann entiende la capacidad de aprender como "una competencia especial que se debe poder utilizar ocasionalmente de manera intensa y que por ello debe estar disponible de manera permanente"<sup>64</sup>

---

<sup>62</sup> Este código no está suficientemente desarrollado como el resto de los sistemas, eso hace que lo no procesable por el código pase al programa. La binariedad del código está expresada en lo apto y no-apto.

<sup>63</sup> Corsi, Giancarlo et al. *Glosario sobre la teoría Social de Niklas Luhmann*, Barcelona, Antrhopos-Iberoamericana- ITESO, 1996, p. 71. Por lo tanto el sistema educativo se dirige al entorno de los sistemas sociales y a la operación de los sistemas psíquicos con la operación especificada en la conciencia.

<sup>64</sup> Luhmann, Niklas y Karl E. Schorr *El sistema educativo*. Barcelona, Antrhopos-Iberoamericana-ITESO, 1993, p. 105, A lo anterior le añade: "La educación es posible ahí donde se puede presuponer una capacidad de aprender. La fórmula de contingencia formula el proceso educativo como gradabilidad de su premisa, como autogradación. La capacidad de aprender no es entonces, sólo el *output*, no sólo la prestación del sistema educativo que no está listo sino hasta el fin, sino la premisa operativa que se desarrolla al irla

#### 5.4.1 Reflexiones en torno al amor y lo parent(ético)

El sistema educativo bajo la perspectiva luhmanniana no dispone de un medio simbólico generalizado de intercambio, por ello recibe del entorno la irritación sistémica de otros códigos y medios simbólicos generalizados de intercambio como el amor y el poder<sup>65</sup>, entre otros.

La familia, en tanto sistema, es un entorno de la educación que con su medio simbólico generalizado de intercambio (en este caso el amor) irrita y mantiene acoplamientos estructurales con el resto de los sistemas. De esta manera encontramos en Luhmann una tematización sociológica del amor, en donde no alude a un sentimiento, es más bien “un código simbólico, una clave que informa de qué manera puede establecerse una comunicación positiva, incluso en los casos en que esto resulta más bien improbable”<sup>66</sup>.

Por otro lado, si bien es cierto que Maturana no ha desarrollado una teoría pedagógica, como si lo hacen Luhmann y Freire, será a partir de la biología de la cognición y del amor desde donde extraerá implicaciones educativas. Una de esas emociones apunta a la necesidad de considerarlas como fuente de las acciones y las cogniciones mismas.

Como ya lo hemos aludido, dentro de la perspectiva luhmanniana el amor no es una emoción; en cambio, para los enfoques maturaniano y freireano sí lo es. Así, para el biólogo chileno la educación constituye el espacio en el que debe predominar la emoción que supone la aceptación del alumno como legítimo otro, distinto al profesor, siendo esa emoción el amor<sup>67</sup>.

---

empleando constantemente. En este sentido, la función no es un presente en el futuro, sino un presente futuro en cada caso. El aprendizaje se aprende a sí-mismo” Ibid.

<sup>65</sup> Podríamos decir que el poder en la perspectiva luhmanniana es el medio simbólico generalizado del sistema político. En cambio para Maturana implica hablar de relaciones no sociales que no están apoyadas en la aceptación del otro como legítimo otro. Freire se aproxima: “Toda relación de dominación, de explotación, de opresión ya es en sí violencia. No importa que se haga a través de medios drásticos o no. Es, a un tiempo desamor y un impedimento para el amor. Obstáculo para el amor en la medida en que el dominador y dominado, deshumanizándose el primero por exceso y el segundo por falta de poder, se transforman en cosas. Y las cosas no aman. Pero, generalmente, cuando el oprimido se rebela legítimamente contra el opresor, en quien identifica la opresión, se le califica de violento” Freire, Paulo: *La educación como práctica de libertad* p. 41. Freire alude a la necesidad de reinventar el poder. Maturana concibe el poder en términos relacionales muy próximo a Foucault: “El poder no es algo que uno u otro tiene, es una relación en la que se concede algo a alguien a través de la obediencia, y la obediencia se constituye cuando uno hace algo que no quiere hacer cumpliendo una petición “ ver Maturana, Humberto: *El sentido de lo humano* Chile, Dolmen, 1993.

<sup>66</sup> Niklas Luhmann: *El amor como pasión* Península, Barcelona, 1985, p. 10.

<sup>67</sup> Maturana define el amor como la aceptación del otro como legítimo otro. Para él sólo existen dos emociones: el amor y el rechazo. La tolerancia no puede ser una emoción intermedia. Pero las diferencias entre Freire y Maturana se hacen sentir en la concepción que cada uno tiene respecto a la tolerancia; para el último la tolerancia es un rechazo postergado, en cambio para Freire la tolerancia es una virtud política es “la virtud revolucionaria que consiste en convivir con quienes son diferentes para poder luchar contra quienes son los antagónicos” Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1992, p. 36.”

En cambio en Freire la definición de amor, o la mera expresión de él es insuficiente, por eso afirma: "(A)mar no es suficiente, precisamos saber amar"<sup>68</sup>. El pedagogo brasileño refiere la capacidad de amor y el respeto por las opciones de los demás arraigadas en el hombre radical "El hombre radical en su opción no niega el derecho a otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella. Está convencido de su acierto pero respeta en otro el derecho de juzgarse también dueño de la verdad; intenta convencer y convertir, pero no oprime a su oponente, tiene el deber por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerles silencio"<sup>69</sup>.

Amar supone colocar entre paréntesis las situaciones para estar en condiciones de respetar lo diferente, pero además precisamos ser conscientes del campo de opciones propias y de los otros. En esa dirección Maturana retoma el recurso fenomenológico de colocar entre paréntesis, en su caso, a la objetividad, de la cual diferenciará la modalidad sin y entre paréntesis. Eso le lleva a despreocuparse del problema de la subjetividad.

Un aspecto freireano que no ha sido retomado con suficiente fuerza es el de hombre parent(ético), pero que a diferencia de Maturana sí considera la problemática subjetiva. El hombre parentético es aquel que cuestiona su realidad involucrando la subjetividad toda, es decir, cognición, voluntad, afectividad e imaginación.

El pedagogo brasileño se aproxima al planteamiento de la objetividad entre paréntesis, cuando alude a Guerrero Ramos en *La educación como práctica de libertad*, el hombre parentético <<el hombre que siempre pone entre `paréntesis' antes de decidirse actuar. "El hombre parentético no es un escéptico, ni un tímido. Es crítico"<sup>70</sup>. Sólo que en Maturana la puesta entre paréntesis supondrá el ingreso de la pregunta por el observador, en cambio en Freire el hombre parentético es aquel que problematiza, critica con preguntas no burocráticas a su realidad social. Bajo una perspectiva muy cercana a la freireana es la visión zemelmiana que prevén tanto la problematización como el campo de opciones, a partir de la conciencia histórica. Con base en lo anterior es el momento de avanzar hacia el análisis de la comunicación, el diálogo y la conversación como campo de opciones y a partir de sus problematizaciones.

#### 5.4.2 La problemática del encuentro: comunicación, diálogo y conversación

---

Asimismo, la tolerancia es vista por el pedagogo brasileño como una cualidad y una virtud de maestras y maestros progresistas: "Ser tolerante no significa ponerse en *connivencia* con lo intolerable, no es encubrir lo intolerable, no es amansar al agresor ni disfrazarlo. La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente" Freire, Paulo *Cartas a quien pretende enseñar* Siglo XXI, México, 1996, p 64..

<sup>68</sup> Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*: México, Siglo XXI, 1996, p. 68.

<sup>69</sup> Freire, Paulo: *La educación como práctica de libertad*, México, Siglo XXI, 1978, p. 41.

<sup>70</sup> Freire, Paulo *La educación como práctica de libertad* México, Siglo XXI., 1978, p. 35.

En la perspectiva luhmanniana el encuentro se expresa en el ángulo de la interacción vislumbrada ésta como un tipo o forma de sistema social, al lado de la organización y la sociedad<sup>71</sup>. Asimismo, las interacciones son universales, en la medida en que “toman en consideración su entorno mediante una activación de los presentes y, sólo a través de una internalización de las diferencias entre presentes y ausentes”<sup>72</sup>. La interacción está conformada, igual que en el resto de los sistemas sociales, por la comunicación.

En la perspectiva freireana el encuentro se alcanza no a través de la comunicación entre sistemas, sino mediante el diálogo entre hombres y mujeres de carne y hueso. Por eso “(E)l diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo. Para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú”<sup>73</sup>. De esta forma, en el encuentro se busca superar la incompletud existencial a partir de la circunstancia de que en el diálogo “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos, hay hombres que, en comunicación, buscan saber más”<sup>74</sup>.

En los planteamientos freireanos detectamos una autoreferencia basada en el diálogo, sin embargo es una autoreferencia fincada en las personas que mantienen contacto entre si para asumir y superar los niveles de incompletud “no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del diálogo, es también diálogo”<sup>75</sup>. Para Maturana el amor como emoción fundamental está entrelazada al lenguajear para producir la conversación. Si bien para este biólogo chileno la comunicación constituye el aspecto común entre todos los sistemas vivos, la conversación es la que representa el encuentro específico entre los humanos.

Reconocemos la importancia de las contribuciones freireanas y maturanianas, pero precisamos de una perspectiva que incorpore, más allá de las diferencias, las posibilidades contenidas en las disimetrías y asimetrías. En consecuencia, requerimos traspasar las formulaciones habermasianas y luhmannianas acerca del disenso<sup>76</sup> para así acceder al

---

<sup>71</sup> Las organizaciones tienen la cualidad de sincronizar las interacciones en sus presentes y sus pasados (ver Luhmann, N. y R. de Georgi *Teoría de la sociedad*, México, Universidad de Guadalajara-Iteso, 1993, p. 368).

<sup>72</sup> Ibid, p. 367

<sup>73</sup> Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido* México: Siglo XXI, 1978, p. 101.

<sup>74</sup> Ibidem., 104.

<sup>75</sup> Ibidem., 102.

<sup>76</sup> La comunicación desde las perspectivas habermasiana y luhmanniana implican el consenso, pero también supone el disenso. Para Luhmann y Habermas el disenso es algo que está presente en el consenso mismo, sólo que para el autor de *Sistemas Sociales* el logro consensual está atravesado por el problema del tiempo. Para Luhmann “el par consenso/disenso es siempre algo construido por un observador que puede ajustarse a ello” *La ciencia de la sociedad* p. 205.

despliegue de la comunicación rumbo al diálogo y la conversación dentro de un marco de solidaridad<sup>77</sup>.

#### 5.4.3 Reflexiones en torno a la comprensión: implicaciones pedagógicas

Luhmann sostiene "(S)i se entiende la comunicación, como síntesis de tres selecciones, como unidad de información, notificación y comprensión, entonces la comunicación se realiza cuando y hasta donde se genera la comprensión" y agrega en relación a la comprensión "Cuando decimos que la comunicación propone y logra un cambio de estado en el receptor no se piensa sino en la comprensión de sentido. La comprensión es aquella tercera selección que cierra el acto comunicativo"<sup>78</sup>, siendo una de sus tareas más importantes la "transformación de algo desconocido en algo conocido"<sup>79</sup>. De la misma forma la comprensión al igual que la comunicación, involucrará un carácter autorreferencial, así "comprender es comprender el manejo de la autorreferencialidad"<sup>80</sup>. Lo anterior condensa la simetría a través de la cual se entabla un vínculo no con la realidad constituida por sujetos, sino con la mismidad de los sistemas. Ello queda reafirmado con otra idea de este sociólogo alemán: "(T)oda comprensión tiene que ver con hechos circulares, con hechos que remiten a sí mismos"<sup>81</sup>. Pero aún más, la comprensión tiene que ver con hechos circulares, pero además con un plano de recursividad. La idea anterior queda más claramente expresada con la siguiente formulación: "(L)a comprensión se convierte en problema porque los sistemas autorreferenciales llevan a cabo operaciones recursivas, y porque tienen que alcanzar una perspectiva suficiente para ello"<sup>82</sup>.

Si bien es cierto que en la perspectiva maturaniana encontramos desarrollos significativos en torno a la explicación, en lo referente a la comprensión, nos encontramos con limitaciones, ya que solo se adelanta en el argumento de que la comprensión es una operación diferente a la explicación.

---

<sup>77</sup> Para Habermas la comunicación pasa por una coordinación de acciones a través del entendimiento. Maturana desde una perspectiva distinta coincidiría que es una coordinación de acciones, pero a diferencia de Habermas es una coordinación recursiva de acciones. Luhmann concebirá a la comunicación desde una coordinación recursiva de experiencias. Encontramos, a pesar de las diferencias entre las tres perspectivas aludidas, un aspecto común en la imposibilidad de emprender un despliegue desde la comunicación hacia el diálogo y la conversación.

<sup>78</sup> Luhmann, Niklas. *Sistemas sociale*, p. 160.

<sup>79</sup> Luhmann, Niklas *La ciencia de la sociedad*, p. 111

<sup>80</sup> Luhmann, Niklas "La comprensión de los sistemas por los sistemas" en *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, Univ de Guad-Iteso-Iberoamericana, México, 1993, p. XXXII.

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> Luhmann, Niklas: *La ciencia de la sociedad*, p. 24.



De esta forma podemos observar que en los enfoques sistémicos en sociología, con Luhmann y en biología, con Maturana recae el peso contundente de determinación sobre la comprensión ontológica por el propio carácter parametrizante que les subyace. Por eso habría que enfocar nuestra atención a perspectivas en apertura hacia los otros. Una de ellas es la freireana en la que encontramos consideraciones críticas en torno a la comprensión bajo implicaciones pedagógicas.

En la perspectiva del pedagogo brasileño la comprensión no se da en el vacío, sino que tiene un sustento en sujetos curiosos que comprenden el mundo y la palabra. De esta manera:

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerse mejor. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o la autora del libro considerado que es imposible estudiarlo <sup>83</sup>.

Así el estudio, en donde la comprensión está incluida, supone vislumbrar paciente y coherentemente las articulaciones entre los fenómenos, los problemas y los niveles de la realidad: “Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos: Implica que el estudioso sujeto de estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea” <sup>84</sup>.

Tanto la epistemología de la conciencia histórica zemelmiana como la pedagogía libertaria de Freire constituyen perspectivas alterantes en sentido ético y político pues nos conducen a cumplir con exigencia de mantener encuentros desplegados y enriquecedores con los otros. Encuentros que en su procesualidad insisten en el decir desde, con y entre los sujetos, reconsiderando así lo dicho como espacio de la comunicación.

No deja de llamarnos la atención que desde la perspectiva zemelmiana se tenga a la fenomenología como una de sus fuentes de inspiración, pero que sin embargo un aspecto tan relevante como es la comprensión no se encuentra tematizado. En cambio, en la perspectiva freireana encontramos un tratamiento para afrontar los desafíos y retos que lanza la denominada pedagogía de la comprensión

La pedagogía de la comprensión ha sido trazada desde Harvard por Gardner<sup>85</sup> y proseguida por autores como Perkins<sup>86</sup>. Este enfoque

---

<sup>83</sup> Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar* p. 39.

<sup>84</sup> *Ibidem.*, p. 36.

<sup>85</sup> De este autor pueden consultarse los siguientes libros: *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México, 1987; *Educación artística y desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, 1994; *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 1995; *Mentes creativas. Una anatomía de la*

pedagógico centra su atención en la noción de comprensión como desempeño flexible. En la base de las estrategias didácticas se encuentran los temas generadores de inspiración deweyana, que también fueron retomados por Freire aunque en una lógica distinta<sup>87</sup>. Ahora, el reto por afrontar con la perspectiva freireana es el de coordinar esfuerzos para constituir una visión epistémico-pedagógica desde América Latina.

---

*creatividad vista a través de las vidas de S. Freud, A. Einstein, P. Picasso, I. Stravinsky, T.S. Elliot, M. Graham, M. Gandhi*, Paidós, Barcelona, 1995; *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Paidós, Barcelona, 1996; *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*, Paidós, Barcelona, 1997; *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*, Paidós, Barcelona, 1997; *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Paidós, Barcelona, 1998; *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*, Paidós, Barcelona, 1998; *Mentes extraordinarias. Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*, Ed. Kairós, Barcelona, 1999; *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*, Paidós, Barcelona, 2002; *Buen trabajo. Cuando ética y excelencia convergen* (con otros), Paidós, Barcelona, 2002; *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*, Paidós, Barcelona, 2002; *Mentes creativas. Una anatomía de la creatividad*, Paidós, Barcelona, 2002; *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Paidós, Barcelona, 2003.

<sup>86</sup> Puede verse: Perkins. David N.: *Conocimiento como diseño*, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana, 1985 y Perkins, David: “¿Qué es la comprensión” en Stone, Martha *La enseñanza para la Comprensión* en (compiladora), Buenos Aires, Paidós, 1999.

<sup>87</sup> No podemos detenernos más en la pedagogía de la comprensión, pues agotar la problemática particular en la que se ve envuelta podrá ser objeto de trabajos posteriores.

## CAPITULO SEXTO

### REFLEXIONES EPISTEMICO-PEDAGOGICAS DESDE AMERICA LATINA. EN TORNO A LA RECURSIVIDAD Y LA ECOLOGIA DE LAS EXPERIENCIAS

En el presente capítulo las experiencias epistémico-pedagógicas serán sometidas a experimentos de experiencias<sup>1</sup>. Dentro de ellas la solidaridad ocupará un lugar de experiencia ordenadora de base. Asimismo, mientras los problemas de la conciencia y la comunicación se presentarán como aspectos fundamentales para emprender un despliegue hacia el diálogo y la conversación, el despliegue se asumirá, en sus articulaciones con las densificaciones, a fin de acceder al problema de la recursividad. La especificación de este último es en el plano de las experiencias epistémicas y pedagógicas latinoamericanas.

Las problemáticas anteriores serán desarrolladas bajo los seis puntos siguientes: 6.1 Los experimentos de experiencias, 6.2 El problema de la solidaridad, 6.3 Los problemas de la conciencia y la comunicación, 6.4 El problema de la recursividad, 6.5 Hacia una concepción antropológica basada en las experiencias epistémico-pedagógicas latinoamericanas y 6.6 Ecología de las experiencias: otras aproximaciones

#### 6.1 Los experimentos de experiencias

Después de haber incursionado en los experimentos mentales o teóricos del capítulo quinto, es el momento de que pasemos revista al mecanismo operativo de la ecología de las experiencias especificado en los experimentos de experiencias<sup>2</sup>, los cuales tienen como aspecto ordenador de base a la experiencia latinoamericana de solidaridad<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> La idea de experimentos de experiencias ha sido sugerida por Carlos Pereda en su libro *Conversar es humano*, México, El Colegio Nacional-FCE, 1991.

<sup>2</sup> ¿A qué obedece el hecho que el desarrollo de la experiencia de solidaridad se presente hasta el último capítulo, siendo que es la experiencia ordenadora de base? Una razón es que hasta en este capítulo estamos realizando un desarrollo explícito de los experimentos de experiencias. Asimismo, una vez expuestas las otras dos experiencias ordenadoras: la pedagógica y la epistémica disponemos de los elementos para explicitar la relativa a la solidaridad. De esta forma, a partir de los planteamientos presentados en el capítulo quinto, contamos de mayores recursos argumentativos para exponer la experiencia de solidaridad. Ahora, con los experimentos de experiencia y con la necesidad de un tratamiento recursivo de las experiencias pedagógica y epistémica se está en condiciones de trabajar a la experiencia de solidaridad. Esto significa que antes de emprender un tratamiento recursivo de las experiencias pedagógica y epistémicas nos encontramos en condiciones de asumir, con mayor sistematicidad, la solidaridad como experiencia ordenadora de base.

<sup>3</sup> Como ya hemos indicado más arriba, las otras experiencias ordenadoras son la experiencia pedagógica y la experiencia epistémica, ambas generadas y reflexionadas desde América Latina.

Es paradójico que el problema coincidente entre las dos versiones de experimentos mentales<sup>4</sup> sea un aspecto común referido a la comunicación en Luhmann y Habermas<sup>5</sup>, pero que también dispongan de aspectos diferentes respecto a la conciencia. Aún así, tal parece que si esta modalidad de experimentos sólo concibe la discursividad, sobre todo la de Habermas, pasa desapercibida la problemática de la prediscursividad o la precursividad. Además, la problemática de la solidaridad no aparece desarrollada. Precisamente, desde los experimentos de experiencias, la solidaridad es *la diferencia que hace la diferencia*, ya que considerarán de manera articulada la necesidad-posibilidad, la conciencia histórica, la colocación y la recursividad.

### *Caracterizaciones de los experimentos de experiencias*

Los experimentos de experiencias adoptan una triple caracterización: a) la b) heterogeneidad de los encuentros la dinamicidad y c) la articulabilidad.

#### *a) Heterogeneidad*

Uno de los alcances para emprender un tratamiento de los encuentros humanos y de perspectivas, desde la óptica de indeterminación-determinable, es el de considerar la heterogeneidad de esos encuentros, en particular para el caso específico de la pedagogía. Esta heterogeneidad se expresa en las posibilidades de la comunicación, diálogo y conversación. En esa heterogeneidad la indeterminación está implicada en la medida en que propicia las transiciones y despliegues de la comunicación al diálogo y la conversación. En la perspectiva maturaniana la propuesta de la determinación estructural se queda atrapada en el aspecto comunicativo pues no avanza en el despliegue hacia el diálogo y la conversación<sup>6</sup>. En cambio, en la visión zemelmiana la heterogeneidad se manifiesta en el decir de los sujetos colocados frente a una realidad también heterogénea, dinámica y articulable.

#### *b) Dinamicidad*

La dinamicidad, involucrada en el despliegue e incluida en la recursividad, permitirá el transito de la comunicación al diálogo y la conversación.

---

<sup>4</sup> Se alude a las perspectivas luhmanianna y habemasiana.

<sup>5</sup> Ahora se integra a este aspecto la perspectiva maturaniana, la luhmanianna y habermasiana.

<sup>6</sup> Maturana concibe la conversación como un entrelazado del emocionar con el *lenguaje*. Por nuestra parte entenderemos la conversación como un perfil configuracional articulado a la ritmicidad.

Asimismo, posibilitará dar cuenta de la recursividad en tanto vínculo del despliegue con las densificaciones<sup>7</sup>.

Las caracterizaciones de heterogeneidad y dinamicidad se oponen a la comunicación *per se*. Pudiéramos decir que la comunicación es necesaria pero no suficiente para constituir solidaridades; lo suficiente se encuentra en el despliegue operado de los sujetos en vías del diálogo y la conversación. ¿Cómo se vincularán o implicarán las anteriores caracterizaciones a la solidaridad, o mejor dicho, a la experiencia de solidaridad, entendiendo que esta experiencia es la experiencia ordenadora de base?

Desde la perspectiva de Maturana pueden emprenderse experimentos de experiencias con base en la reformulación de experiencias que devengan explicaciones. Las explicaciones cambiarán conforme las reformulaciones de las experiencias sean transformadas y transformables, pero no de manera indefinida sino a partir del determinismo estructural. El biólogo chileno trata de imprimirle dinamicidad a la explicación, mediante la reformulación permanente de experiencias. Zemelman, por su parte, le imprimirá la dinamicidad desde la apropiación y la colocación.

En la perspectiva maturaniana no hay margen para la indeterminación-determinable. En cambio para Zemelman: “El hombre en última instancia, aparece irreducible a las determinaciones: lo que refuerza y hace comprensible la idea de la historia como quehacer humano”<sup>8</sup>. Lo anterior problematiza las determinaciones estructurales de Maturana. Entonces, a partir de la perspectiva zemelmiana los experimentos de experiencias son factibles en función de la historicidad y la existencialidad y con base en la indeterminación-determinable<sup>9</sup>.

Desde la visión zemelmiana los experimentos de experiencias no operarán en de la vía la explicación, sino mediante la apropiación y la colocación. Las experiencias en esta perspectiva están insertas en una lógica de indeterminación-determinable. Asimismo, estos experimentos asumen la subjetividad de los sujetos<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> A reserva de exponer la recursividad más adelante en donde apuntaremos algunas consideraciones en torno al vínculo despliegue/densificación y recursividad. De esta forma con este vínculo ya se están exponiendo las implicaciones de la indeterminación con la dinamicidad.

<sup>8</sup> Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia* p. 36.

<sup>9</sup> Otro tanto ocurre bajo el tratamiento de la dialéctica apropiación-instalación en la cual se redimensionará la comunicación a la luz del decir y del diálogo y la conversación. En esa modalidad dialéctica la colocación se presentará como el aspecto subjetivo que toca la objetividad (historicidad-existencia), pero también la colocación como mediación entre la objetividad y la subjetividad mediante la conciencia histórica, la cual ella es su germen. ¿acaso la colocación del sujeto ante la realidad fungirá como mediación entre la subjetividad y la objetividad, en tanto planos pertenecientes a la objetividad?

<sup>10</sup> En la subjetividad están implicados los problemas de la prediscursividad, pero también el de la precursividad y no sólo el discurso bajo su modalidad comunicativa.

### c) Articulabilidad<sup>11</sup>

De esta forma, los experimentos de experiencias pueden afrontarse por las perspectivas maturanianas y zemelmianas desde el ángulo de la objetividad. Solo que con el matiz de que en el caso de la perspectiva zemelmiana está presente una articulación, con base en la colocación, entre objetividad y subjetividad; en la maturaniana no es posible la relación, en la medida en que no tiene prevista la subjetividad; más bien se opone o se limita a una diferencia entre objetividad sin y con paréntesis<sup>12</sup>.

En la postura zemelmiana los aspectos de la objetividad están articulados a los de la subjetividad (conciencia, emocionalidad, imaginación y voluntad) haciendo posible la construcción de formas de solidaridad. Es por esa razón por lo que el dispositivo zemelmiano apunta a una recursividad orientada a los demás.

### 6.2 El problema de la solidaridad<sup>13</sup>

Al rastrear las raíces y opciones en algunas fuentes del pensamiento de América Latina hemos encontrado mecanismos de solidaridad en algunas perspectivas que han aportado pensadores como Aníbal Quijano, Cornejo Polar, Oswald de Andrade, Rodolfo Kusch, Fernando Ortiz, Gonzalo Aguirre Beltrán, Ángel Rama, José Martí, Hugo Zemelman y Humberto Maturana.

En el horizonte de la heterogeneidad se cuenta con los aportes del análisis literario y la sociología emprendidos, respectivamente, por Cornejo Polar y Aníbal Quijano. Con ellos tomaremos conciencia del carácter conflictivo presente en la solidaridad y en las implicaciones de ésta con el poder.

---

<sup>11</sup> Otra cuestión referida a la articulabilidad que sólo enunciamos alude al necesario vínculo entre la función cognitiva con las volitivas y valóricas. Un vínculo que está presente tanto en los planteamientos zemelmianos como en los maturanianos.

<sup>12</sup> Para el caso de Maturana la distinción entre objetividad con y sin paréntesis es suficiente para evitar o ahorrarse el tratamiento de la subjetividad. ¿Acaso a partir de esa distinción entre *objetividad con* y *objetividad sin paréntesis* es posible la construcción de solidaridades? La respuesta parece ser negativa. De igual forma, a través de la emoción fundamental que es el amor, por que después de todo el amor está implicado en una recursividad centrada en la mismidad. Con todo, si algún mérito tiene Maturana es el de haber insistido en la importancia de las emociones, sobre todo del emocionar que entrelazado al *lenguajear* da origen al conversar. Para Maturana la emocionalidad es importante, pero no como un plano de la subjetividad, sino como base y fuente de coordinación de acciones y del conocimiento.

<sup>13</sup> Habría que insistir en que la experiencia de solidaridad es la experiencia ordenadora de base sobre la cual giran otras experiencias ordenadoras: la pedagógica (Freire) y la epistémica (Zemelman y Maturana).

Con la formulación de heterogeneidad cultural de Cornejo Polar disponemos de un dispositivo mediante el cual se ha acentuado “que el cruce de culturas da como resultado en muchísimos casos una totalidad conflictiva o, aún más, contradictoria. Pero la realidad no se decide por una sola de estas opciones sino a veces por una y otras por otra”<sup>14</sup>.

Por su parte, muy próxima la concepción de la solidaridad vislumbrada desde heterogeneidad estructural y en sus nexos con la colonialidad del poder, en la acepción utilizada por Aníbal Quijano, se comprenderá no sólo la clase, sino que articulará a ésta la etnia y el género; sin que haya un paso inexorable por una serie de etapas dentro de un proceso teleológico. Ante todo de lo que se trata es respetar las especificidades históricas de cada sociedad.

La conflictividad y el poder, implicados en la solidaridad, no pueden ser afrontados a través de dispositivos que comportan resonancias metafóricas con la biología, como de hecho operan en las perspectivas de Oswald de Andrade<sup>15</sup> y Rodolfo Kusch.

El escritor brasileño Oswald de Andrade ya en 1928 concebía la antropofagia como un dispositivo que el hombre americano puede disponer para engullir todo lo que proviniera del ámbito exterior a su cultura y asimilarlo, para así conformar una identidad compleja y dinámica. Tiempo después el antropólogo y filósofo argentino Rodolfo Kusch proponía la fagocitosis como el mecanismo que permitiría superar la mera imitación a través de una apropiación de las influencias externas. Kusch emprendía esta propuesta en el marco de su concepción del hombre situado no en el ser, sino en el estar en el mundo<sup>16</sup>. En esa dirección aportaba, desde su concepción de la historia, reflexiones próximas a la relación entre experiencia de solidaridad y conciencia histórica: “la función primordial de la historia estriba en crear una primera autoconciencia de la comunidad, el primer atisbo de su integridad óptica como pueblo”<sup>17</sup>.

Frente a las nociones de antropofagia y de fagocitosis, cuya resonancia metafórica relacionada con fenómenos orgánicos es evidente, encontramos la constitución de un concepto que procediendo de la biología tiene una aplicabilidad en el campo de las ciencias sociales, en particular en sociología<sup>18</sup>, nos referimos a la autopoiesis acuñado por Humberto

---

<sup>14</sup> Sobrevilla, David. “Transculturación y heterogeneidad. Revista de Critica Literaria América Latina Año XXVII, N° 54. Lima-Hannover, 2do. Semestre del 2001p. 30.

<sup>15</sup> Andrade, de Oswald “Manifiesto antropofago”, Revista de Antropofagia, 1(1928);, Sao Paulo.

<sup>16</sup> Kusch, Rodolfo *Obras completas*, tomo I, Fundación Ross, Buenos Aires, 1998,

<sup>17</sup> *Ibid*, p. 71.

<sup>18</sup> Es el caso de la perspectiva de Niklas Luhmann.

Maturana. La autopoiesis alude a la “red de producción de componentes que en sus interacciones genera la misma red que produce”<sup>19</sup>.

Desde la biología del amor y la cognición la fuente de solidaridad estribará en el amor como la emoción que implica la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia. A diferencia de Zemelman, quien concibe ámbitos de subjetividad, Maturana al distinguir los caminos explicativos con y sin paréntesis, no deja margen a la subjetividad.

Por su parte, en el campo antropológico contamos con dos autores que se aproximaban, de alguna forma, a dar cuenta de la solidaridad a partir el cambio cultural. Uno de ellos es el cubano Fernando Ortiz quien acuñó el término *transculturación* para referirse a un proceso de recreación cultural; el otro es el antropólogo mexicano Aguirre Beltrán quien propuso la aculturación para criticar las explicaciones unidireccionales del cambio sociocultural desde lo *folk* hacia lo urbano y a su vez concebía la dinámica sociocultural como el resultado de un proceso activo, recíproco y contradictorio entre las entidades culturales que entran en contacto. De esta manera subrayó el carácter interactivo de los elementos en juego y sugirió el rastreo de su dinamicidad no sólo en una de las fuerzas en choque, sino en su interacción, de esta forma enfatizaba: “en el proceso de adaptación que manifiesta la interpenetración de los elementos de una y otra cultura y en sus respectivas relaciones posicionales”<sup>20</sup>.

Fernando Ortiz con la idea de “transculturación” reaccionó en contra de la aculturación en tanto proceso por el cual “una cultura dominada recibe pasivamente ciertos elementos de otra, por lo que en ella misma se presenta una cierta “deculturación”<sup>21</sup>. En esa acotación Ortiz no consideró la acepción de aculturación aportada por Aguirre Beltrán para quien, dicho sea de paso, sí existía reciprocidad entre los elementos culturales que interactúan. A su vez, <<la “transculturación” es el proceso por el cual una cultura adquiere en forma creativa ciertos elementos de otra, es decir, a través de ciertos fenómenos de “deculturación” y otros de “neoculturación”>><sup>22</sup>.

De esta forma tanto el concepto de transculturación como el de aculturación alcanzaron al marxismo: “la transculturación narrativa opera según Rama gracias a una “plasticidad cultural” que permite integrar las

---

<sup>19</sup> Maturana, Humberto: *Desde la biología a la psicología*, Universitaria, Santiago de Chile, 1995, p. 218.

<sup>20</sup> Aguirre Beltrán, Gonzalo: *El proceso de aculturación*. México: Ediciones de la Casa Chata, 1982, p. 45.

<sup>21</sup> Sobrevilla, David: “Transculturación y heterogeneidad: avatares de dos categorías literarias en América Latina”. Op. cit, pp. 21. Ortiz, Fernando: *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Universidad Central de las Villas, Cuba, 1963; Ortiz, Fernando: *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Universidad Central de las Villas, Cuba, 1963.

<sup>22</sup> Ibid, pp. 21-22.



tradiciones y las novedades: incorporar los nuevos elementos de procedencia externa a partir de la rearticulación total de la estructura cultural propia”<sup>23</sup>. Rama rescata de la obra de Fernando Ortiz el concepto de transculturación. En opinión de Patricia D’Allemand “Indudablemente el discurso de Rama y su nacionalismo tienen sus articulaciones con las dimensiones antiimperialista, tercermundista y latinoamericanista del discurso de la revolución cubana”<sup>24</sup>.

Aguirre Beltrán empleó la aculturación para referirse al proceso bidireccional de influencia entre elementos culturales que entran en contacto, pero en última instancia el dinamismo de las sociedades y culturas pasan por las etapas marcadas por el marxismo oficial: de la esclavitud al capitalismo pasando por el feudalismo.

La solidaridad implicada en el concepto de aculturación está permeada por un dispositivo clasista en el que los indígenas y los campesinos, a diferencia del marxismo clásico, se adscribían a la clase dominada. La liberación de esta última suponía atravesar una secuencia de etapas cuya culminación del proceso teleológico se expresaría en la sociedad socialista. Previo al logro de esto se precisaba que los grupos indígenas ingresen a la puerta occidental de la cultura nacional y con ello al colonialismo interno:

El destino inevitable de los grupos indígenas –dice Aguirre Beltrán – es atravesar necesariamente por la puerta occidental de la cultura occidental de la cultura nacional (entiéndase sociedad capitalista)....ya que sólo puede contemplarse la liberación plena del indígena en el marco de la sociedad socialista, después de que los indios sean integrados como trabajadores en el sistema capitalista. Los indígenas pasarán a formar parte del proletariado: pero esta condición les abre la posibilidad de luchar por su liberación <sup>25</sup>.

Ahora bien, si aprovechamos el conocimiento-solidaridad, propuesto por Boaventura de Souza, estaremos en condiciones de rastrear una tradición de pensamiento que se remonta a José Martí. El prócer cubano en “Nuestra América” hace importantes consideraciones sobre el tema de solidaridad, pero sobre todo en “Maestros ambulantes” planteó la necesidad de abrir una campaña de ternura como un mecanismo de aglutinación social<sup>26</sup>. La ternura es una expresión afectiva de personas concretas que también piensan, imaginan y disponen de voluntad. De esta manera Armando Hart inspirado en Martí expresa algo aplicable a sus compatriotas, pero que puede extenderse a otros contextos: “no basta para

---

<sup>23</sup> Sobrevilla, David. “Transculturación y heterogeneidad: avatares de dos categorías literarias en América Latina”. P. 22.

<sup>24</sup> D’Allemand, Patricia. “Hacia una crítica literaria latinoamericana: Nacionalismo y cultura en el discurso de Beatriz Sarlo”, *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias* 1, 2 (Caracas, julio-diciembre 1993): 27-40.

<sup>25</sup> Aguirre Beltrán, Gonzalo. *El proceso de aculturación* op. cit. p. 17.

<sup>26</sup> Martí, José “Maestros ambulantes” en Hart Dávalos, Armando: *José Martí y el equilibrio del mundo*, México FCE, 2000, p. 138.

el cubano completo y cabal conocer, es también necesario querer y soñar con la igualdad social entendida en su alcance universal, y ello no se logra exclusivamente con el apoyo de las ciencias naturales: son indispensables también la conciencia, la voluntad y, por tanto, el cultivo de los sentimientos y emociones y el fortalecimiento de la solidaridad humana”<sup>27</sup>.

Una relación considerada por Martí es la de solidaridad con la dignidad. Desde allí, con la dignidad martiana la solidaridad se asume el carácter no solamente cultural o político, sino ético. De esta manera, la dignidad se constituye como el aspecto precursorio propia de la solidaridad martiana.

La dignidad, tal como la pensaba el prócer cubano, debe contextualizarse desde un lugar de enunciación que le conduzca a considerarla a la luz de la construcción de la nación cubana bajo el ángulo de la independencia con respecto al coloniaje español, partiendo de los parámetros del liberalismo decimonónico y en su calidad de criollo inconforme hacia la corona española y de su sensibilidad frente al imperialismo yanqui en ciernes. De esta forma, cobra sentido la frase martiana “Patria es dignidad”. La dignidad, como fuente desde donde será posible que brote la posibilidad de construir la patria cubana, está signada por la centralidad que adquiere en el pensamiento martiano, al grado que para Cintio Vitier constituye, bajo la forma de decoro, el eje de la ética martiana<sup>28</sup>.

En Martí la ternura está próxima a la dignidad al grado que cuando invitaba a la apertura de una campaña de ternura, concebía a dicha campaña como la llave que abre la puerta hacia la dignidad. Sin embargo, en su condición de criollo mantenía una tensión con la colonialidad española que le impedía concebir ese movimiento de ternura con lejanía a la que sí alude Cortázar con su idea de comprensión irónica: “tierna, pero lejana”. Para asumir esa comprensión irónica, con respecto a la colonialidad española, se requerirá, precisamente, de la diferencia colonial planteada por Walter Dignolo, pero también de la colonialidad del poder desarrollada por Aníbal Quijano<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Hart Dávalos, Armando: *José Martí y el equilibrio del mundo*, México, FCE 2000, p. 17.

<sup>28</sup> Vitier, Cintio *Ese Sol del mundo moral*, Ediciones UNION, La Habana, 2002. La pertinencia de Martí se hace presente en los estudios culturales en la medida en que por ejemplo para Martín-Barbero ha constituido un impulso al descubrimiento de “procesos de comunicación que habría que entender”. Para Hugo Ashugar la obra de Martí representa un referente importante en tanto posibilitador de “El lugar desde donde se lee en América Latina está nutrido por múltiples memorias” entre ellas la de prócer cubano.

<sup>29</sup> Respecto a esto vale la pena aludir a las reflexiones de Cástro-Gómez y Mendieta desde la pregunta ¿Pero cómo formular el tema de la dignidad desde la diferencia colonial? Sobre todo si considera la circunstancia de que << La literatura y todos los demás saberes humanísticos aparecían inscritos estructuralmente en sistemas hegemónicos de carácter excluyente. Intelectuales como Bello, Sarmiento y Martí, para mencionar tan sólo tres ejemplos canónicos actuaban desde su posición hegemónica, asegurada por la literatura y las humanidades que les autorizaba a practicar una “política de representación”. Las humanidades se convierten

Si en el prócer cubano la dignidad es el aspecto precursorio de la solidaridad, en Zemelman el aspecto precursorio estará dado por la colocación de los sujetos frente a su realidad.

Desde una perspectiva epistémica Hugo Zemelman ha desarrollado una concepción que considerando la dialéctica en su función metodológica, incide en un punto de vista en donde la solidaridad se implique desde la necesidad de otro y la necesidad de realidad. Los seres humanos son concebidos en la incompletud del hombre y la incompletud de la realidad, las cuales son la fuente de las necesidades. Las necesidades-posibilidades son actualizadas dentro de un campo de opciones que son visualizadas a partir de la conciencia histórica. En todo caso Zemelman siempre tiene presentes los horizontes de la razón y la historicidad, pero en el plano de la profundidad, la densificación vertical no es tomada en cuenta de manera explícita.<sup>30</sup>.

La solidaridad es un imperativo ético para la coordinación de las experiencias epistémicas y pedagógicas, por esa razón hemos planteado ya desde el capítulo primero su función en términos de un concepto ordenador de base, especificado en la experiencia de solidaridad y a la luz de la ecología de las experiencias. Por tal motivo, valdrá la pena detenernos en el presente apartado en las concepciones sobre solidaridad bajo las perspectivas freireana y zemelmiana.

---

así en el espacio en el cual se “produce” discursivamente al subalterno, se les representa sus intereses, se les asigna un lugar en el devenir temporal de la historia y se le ilustra respecto al sendero “correcto” por el que deben encaminarse sus reivindicaciones políticas”; la discursividad está dada por las teorías de la liberación y la dependencia “que han desarrollado categorías pertinentes al estudio de la propia realidad cultural (Vidal, 1993)”>> Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta “La translocalización discursiva de “Latinoamérica” en tiempos de la globalización” en *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, Porrúa-Universidad de San Francisco, 1998, p. 21. Quijano, Aníbal “Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina”. En: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000). Quijano, Aníbal “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En: Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales “Pensar”, Pontificia Universidad Javeriana, 1999. Quijano, Aníbal *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.

<sup>30</sup> En cambio esa densificación de lo vertical es asumida por Boaventura cuando alude a las raíces y las opciones. Las raíces están en el ámbito de la certidumbre; las opciones lo están en el plano de la indeterminación Dice Boaventura de Souza: “La construcción social de la identidad y de la transformación en el mundo moderno de Occidente se basa en una ecuación entre raíces y opciones. Esta ecuación confiere al pensamiento moderno un carácter doble: por un lado, pensamiento de raíces, por el otro, pensamiento de alternativas. El pensamiento de raíces es el pensamiento de todo lo profundo, permanente, singular, todo aquello que da seguridad y consistencia; el pensamiento de las opciones es el pensamiento de todo aquello que es variable, efímero, sustituible, posible e indeterminado a partir de las raíces. Las diferencia fundamental entre raíces y opciones es de escala. Las raíces son entidades de gran escala”. De Sousa Santos, Boaventura “La caída del Angelus Novus: más allá de la ecuación moderna entre raíces y opciones” p. 46.

Para Freire la solidaridad es un acto radical de encuentro entre seres humanos. Esa radicalidad involucra no solo las funciones cognoscitivas, sino también a la emocionalidad y su práctica expresada en el amor. De tal forma que “Solo en la plenitud de este acto de amar, en su dar vida, en su praxis, se constituye la solidaridad verdadera”<sup>31</sup>.

El pedagogo brasileño contextualiza la solidaridad en el campo de la praxis cuando afirma: “Sólo en la solidaridad (...) es posible la praxis auténtica”<sup>32</sup>. El pedagogo de Recife haciendo mención a la solidaridad en el marco democrático de una práctica cuya exigencia radica en la asunción de los sujetos desde lo ético y estético, afirma:

...la solidaridad social y política que necesitamos para construir una sociedad menos fea y menos agresiva, en la cual podamos ser más nosotros mismos, tiene una práctica de real importancia en la formación democrática <sup>33</sup>.

La implicación freireana entre la experiencia de apertura y la circunstancia del ser inacabado, necesaria para la solidaridad, está expresada de la siguiente forma:

Debería formar parte de la aventura docente vivir la apertura respetuosa a los otros y, de vez en cuando, de acuerdo con el momento, tomar la propia práctica de apertura al otro como objeto de reflexión crítica. La razón ética de la apertura, su fundamento político, su referencia pedagógica; la belleza que hay en ella como viabilidad del diálogo. La experiencia de apertura como experiencia fundadora del ser inacabado. Sería imposible saberse inacabado y no abrirse al mundo y a los otros en busca de explicación, de respuesta a múltiples preguntas. El cerrarse al mundo y a los otros se convierte en una trasgresión al impulso natural de incompletud.

El sujeto que se abre al mundo y a los otros inaugura con su gesto la relación dialógica en que se confirma como inquietud y curiosidad, como inconclusión en permanente movimiento de la Historia<sup>34</sup>.

A su vez Zemelman concibe la apertura hacia el otro desde la exigencia del movimiento en la necesidad del otro, de esta manera señala:

...al individuo se le tiene que estudiar en sus aperturas hacia lo grupal; a la experiencia grupal, a su vez, y al mismo grupo constituido, en sus relaciones posibles con otros planos de la realidad<sup>35</sup>.

De esta forma la apertura referida por el epistemólogo chileno guarda paralelismo con la concepción freireana de búsqueda en el contexto de la solidaridad: “ese movimiento de búsqueda sólo se justifica –dice Freire- en la medida en que se dirige a *ser más*, a la humanización de los hombres”

---

<sup>31</sup> Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido* p. 41. ¿Pero qué sucede con la tendencia contraria al amor y, por consiguiente, a la solidaridad, esto es, la presencia en la sociedad de perversidad, de antagonismo lo cual es prevista por el pedagogo brasileño(ver Freire, Paulo *Cartas a Cristina* , Siglo XXI, México, 1996. p. 102).

<sup>32</sup> Ibid p. 43.

<sup>33</sup> Freire, Paulo *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 1996, p. 43.

<sup>34</sup> Ibid., p. 130.

<sup>35</sup> Zemelman, Hugo "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica p. 31.

esa búsqueda del *ser más* no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen”<sup>36</sup>.

La solidaridad no está reñida con la heterogeneidad, sino que la aprovecha y, al mismo tiempo, la refuerza. Concebimos el encuentro entre personas y perspectivas de pensamiento en el marco de la pedagogía como acontecimiento deviniendo experiencia epistémico-pedagógica y con base en la heterogeneidad de modalidades en la comunicación, diálogo y conversación, a partir de los momentos de lo precursivo, discursivo y recursivo; asimismo, bajo los ángulos de la simetrización, disimetrización y asimetrización<sup>37</sup>. Los anteriores aspectos constituyen un entramado de situaciones expresado en una problemática heterogénea.

Desde esa heterogeneidad surge la cuestión de las transiciones ¿acaso si afrontamos el paso de la simetrización a la disimetrización estaremos expresando la transición de la comunicación al diálogo<sup>38</sup>? Como también el pasaje de la disimetrización a la asimetrización expresado en el tránsito del diálogo a la conversación?. El avance en las respuestas de la cuestión anterior exige considerar algunas formulaciones en torno al problema de la conciencia y la comunicación, pero también de la problemática recursiva que será abordada en los puntos 4 y 5 de este capítulo.

### 6.3 Los problemas de la conciencia y la comunicación

En lo relativo a las problemáticas de la conciencia y la comunicación, expondremos en primer lugar algunas consideraciones sociológicas para después alternarlas con los aportes epistémicos de corte latinoamericano.

Hasta donde sabemos Habermas no dedica mucho espacio a la tematización de la conciencia, debido entre otras cosas a que se preocupó más por las formas del entendimiento. Sus alusiones a la conciencia están implicadas en su crítica al paradigma centrado en el sujeto.

Para Luhmann la conciencia es la operación fundamental de los sistemas psíquicos<sup>39</sup>. Éstos se encuentran acoplados estructuralmente a los

---

<sup>36</sup> Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido*, p. 94

<sup>37</sup> Estamos moviéndonos en una lógica de tríadas, la cual no es semiótica, sino epistémica.

<sup>38</sup> Freire considera que el diálogo “ sólo se da entre iguales y diferentes, nunca entre antagónicos” Freire, Paulo *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Ed. Cinco, Bs. As.1987, p. 185.

<sup>39</sup> Luhmann caracteriza a la conciencia como “el entorno necesario para la comunicación” así como esta última es “un entorno necesario para la conciencia”, y a tono con Maturana “la conciencia es el <<espacio>> o <<dominio de fenómenos>> en el que es posible la autopoiesis de la comunicación” . Luhmann, Niklas *La ciencia de la sociedad*, México, Anthropos, 1996, p. 38. En la perspectiva de este sociólogo alemán la conciencia tiene un acceso privilegiado a la comunicación “puesto que aquélla es la única capaz de influir en ésta. Esto no significa, sin embargo, que la conciencia sea el agente real de la comunicación, su portador o sujeto” (...) Ninguna conciencia individual –y la conciencia no existe sino conciencia individual- puede

sistemas sociales en los cuales la operación fundamental es la comunicación. Los sistemas psíquicos forman parte del entorno de los sistemas sociales. Entre ellos, si bien es cierto existe un acoplamiento estructural, hay una autonomía, autorreferencialidad y autopoiesis; de manera tal que la conciencia no podrá generar comunicación, ni los sistemas sociales producirán conciencia; la comunicación genera comunicación y la conciencia produce conciencia.

Desde la perspectiva maturaniana la conciencia se aborda desde la autoconciencia que involucra nuestra corporeidad, así como la relación del lenguaje con las emociones presentes en las conversaciones, de esta forma: “cada vez que hablamos de la conciencia de sí mismo connotamos una distinción que hacemos como miembros de una comunidad lenguajeante de nuestra participación corpórea de una red de conversaciones en la cual es posible la distinción recursiva de los participantes”<sup>40</sup>.

Mientras en la perspectiva maturaniana la conciencia está implicada en el entramado de determinismo estructural, objetividad y recursividad; en la perspectiva zemelmiana la conciencia, pero sobre todo, la conciencia histórica, surge desde las relaciones con la realidad, con base en la indeterminación-determinable que supone planos de construcción de articulaciones subjetivas, a partir de campos de opciones<sup>41</sup>. Es más, la conciencia histórica zemelmiana asume la heterogeneidad, dinamicidad y articulabilidad desde el campo de opciones. Estas últimas se abordan desde la conciencia en cuanto modalidad de relación con la realidad y entre las funciones valóricas, volitivas y cognitivas.

En tanto que para Maturana “la realidad surge con la autoconciencia en el lenguaje como explicación de la diferenciación entre el yo y el no-yo en la praxis del vivir del observador”<sup>42</sup>, Zemelman asume la realidad a través de las formas de objetivación que están dadas por la existencialidad y la historicidad.

---

dominar, controlar o medianamente penetrar en el hecho de la comunicación. Lo único que una conciencia individual puede hacer es desencadenar, suscitar lo que tiene lugar en el sistema de comunicación, o también bloquearlo, limitarlo, confundirlo, aunque esto también en puntos bien definidos, es decir, localmente” Ibid., 203.

<sup>40</sup> Maturana, Humberto *La realidad ¿objetiva o construida II*, Anthropos-Universidad Iberoamericana-ITESO, Barcelona, 1995, p. 56. Ver una formulación casi idéntica a la anterior en Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 69.

<sup>41</sup> La conciencia es abordada por Freire desde la posición de los sujetos concretos ubicados en una historicidad y circunstancias determinadas.

<sup>42</sup> Maturana, Humberto *La realidad ¿objetiva o construida II*, Anthropos-Universidad Iberoamericana-ITESO, Barcelona, 1995, p. 166. ¿Qué es para Zemelman la objetividad?

## *Existencialidad*

En la biología del amor maturaniana la existencia asume la cualidad de existencia sistémica. En ese marco de existencia Maturana afirma: “(N)ada ocurre ni ha ocurrido en la historia de los seres vivos en general y de los seres humanos en particular, porque sea o haya sido necesario”<sup>43</sup>. En cambio en la perspectiva epistémica zemelmiana la necesidad-posibilidad es fundamental en el contexto de los sujetos que se relacionan con una realidad y cuya relación está basada en la historicidad y existencialidad en tanto formas de objetividad.

De igual forma en la visión zemelmiana: “(L)a existencialidad consigo mismo y en relación con los demás es la *forma primaria de objetivación* del sujeto; la historicidad es una *forma secundaria de objetivación del sujeto* que incluye la dimensión de la existencia *desde los otros y de lo otro*”<sup>44</sup>.

## *Historización*

Zemelman establece una distinción entre historización y comunicación: “(L)a historización, nos remite al esfuerzo de colocarse ante el mundo como el momento de las posibilidades de conciencia, con toda la gama de contenidos posibles que conforman los desafíos desconocidos de la apropiación de la realidad

La comunicación en cambio, expresa los contenidos que tiene sentido socializar, y que, por lo mismo, no se pueden separar de los esfuerzos del hombre por reducir el mundo a objetos susceptibles de un tratamiento formalizable y operacional”<sup>45</sup>. A su vez, la historicidad adopta en la perspectiva maturaniana un eje en la historia de interacciones y de acoplamientos estructurales de los sistemas.

Mediante la colocación aludimos a las posibilidades que pueden generarse en torno al horizonte. Precisamente, se trata de una colocación efectuada a partir de la densidad hori-zóntica y sobre ese andamiaje se erige la conciencia histórica, de cuño zemelmiano y la conciencia crítica, de procedencia freireana.

Estamos con Zemelman en su densidad hori-zóntica propia de los espacios de incertidumbre: “(E)l horizonte representa la aventura de asomarse a lo incierto encarnando la tensión máxima de la conciencia que desea adentrarse por los meandros de la realidad indeterminada”<sup>46</sup>. En la propuesta zemelmiana de conciencia histórica están implicadas, además

---

<sup>43</sup> Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p.124.

<sup>44</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia* op. cit., p. 140.

<sup>45</sup> Ibid p. 121

<sup>46</sup> Zemelman Hugo *Horizontes de la razón II*, op. cit., p. 166.

de los horizontes, las modalidades, en este sentido: “la conciencia histórica es la conciencia de las modalidades de concreción de la realidad sociohistórica”<sup>47</sup>.

El epistemólogo chileno asume un planteamiento relativo a la conciencia histórica que es irreducible a la función cognoscitiva, pues además supone la problemática ética implicada en las dimensiones de la otredad. Desde ahí, sirve de impulso a cualquier discursividad que, sin quedarse en las determinaciones, busque conquistar zonas de incertidumbre, para orientar éstas por sendas de la emancipación humana: Con ello, la naturaleza ética implicada en el problema de la alteridad constituye un componente importante del andamiaje por emplearse en establecimiento del diálogo y conversación entre las visiones freireanas y zemelmianas.

Freire aporta al abordaje de la conciencia un tratamiento que distingue niveles de conciencia y con ello se aproxima al abordaje del eje de la profundidad. Sin embargo, su énfasis en la valoración que realiza hacia la teoría, le cancela posibilidades en términos de abarcar mayores espacios de indeterminación-determinable<sup>48</sup>. Máxime cuando Freire, en lugar de llegar a la profundización hasta sus últimas consecuencias, desplaza su interés hacia la distinción entre la curiosidad ingenua y la curiosidad epistémica.

Por lo anterior, consideramos que en la perspectiva freireana, como también en la zemelmiana, sus grandes méritos radican en concebir a sujetos de carne y hueso los cuales asumen su inacabamiento a través de la toma de conciencia. Conciencia que les permite percatarse de un campo de opciones libertarias que van actualizándolas mediante ejercicios solidarios, en la apertura con otros sujetos y de la propia realidad. Esos ejercicios solidarios que desembocan en la construcción de proyectos alternativos de vida y existencia.

En una postura crítica hacia la comunicación, que involucra a la conciencia histórica, Zemelman argumenta: “(P)lanteamos que la lógica de cierre, opera en el marco de campo semántico propio de la comunicación, en la medida que se requiere de parámetros en cuyo ámbito sea posible compartir significados”<sup>49</sup>. Es la razón por la que el cierre, característico del campo semántico de la comunicación, precisa de la explicación tanto en Maturana como en Luhmann. Es decir el énfasis está colocado en lo dicho y no en el decir. Por eso, en lugar de la comunicación requerimos, bajo una perspectiva dinámica y crítica, de “la necesidad de un lenguaje de ruptura. Es la función de un lenguaje de significantes que permita

---

<sup>47</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia* op. cit., p 148.

<sup>48</sup> Sobre todo en su idea de que somos seres programados, pero no determinados.

<sup>49</sup> *Ibid.*, p. 76.



instalarse en el mundo, en la medida que contribuya a asumirse como sujeto en el momento”<sup>50</sup>

Debemos matizar que con Luhmann lo que opera es el sentido y no el significado o el significante. Desde su perspectiva se explican semánticamente los cambios de sentido operado por los sistemas sociales y psíquicos. Esos cambios de sentido son explicados por la semántica. En todo ello se dará una relación entre sentido e indeterminación, pero en todo caso la carga recae en la ausencia de sujetos con sus potencialidades en aras de los sistemas. En cambio lo potencial y lo utópico sí están presentes en Zemelman, de esa manera: “el esfuerzo por asumirse como sujeto potente, utópico, que es lo propio de la necesidad que surge de la incompletud, transforma el tiempo en lo indeterminado-determinable”<sup>51</sup>. El aspecto de la indeterminación-determinable junto con las utopías son irreconciliables con la propuesta de Maturana, para quien lo utópico se ubica en un plano inmanente.

Para Habermas la comunicación pasa por una coordinación de acciones a través del entendimiento. Desde una perspectiva distinta Maturana coincidiría que es una coordinación de acciones, pero a diferencia de Habermas es una coordinación recursiva de acciones<sup>52</sup>. Luhmann concebirá a la comunicación en proximidad con la coordinación recursiva de experiencias. A pesar de las diferencias entre las tres perspectivas aludidas, un aspecto en el que coinciden es la imposibilidad de emprender un despliegue desde la comunicación hacia el diálogo y la conversación. Es por ello que requerimos de una perspectiva que dé cuenta del despliegue de la comunicación hacia las otras modalidades de interacción.

#### 6.4 El problema de la recursividad

Al interior de las contribuciones epistémicas latinoamericanas la biología de la cognición maturaniana ha emprendido un aporte decisivo en lo relativo a la recursividad. Prácticamente todos los conceptos desarrollados a partir de estas perspectivas involucran la recursividad. La conciencia no

---

<sup>50</sup> Ibid., p.78.

<sup>51</sup> Zemelman Hugo *Necesidad de conciencia* p. 37

<sup>52</sup> “Vamos a entender como comunicación al mutuo gatillado de conductas coordinadas que se da entre los miembros de una unidad social” Maturana, Humberto y Francisco Varela *El árbol del conocimiento* Ed. Universitaria, Chile, 1996, p. 129. Para Maturana la comunicación es un proceso que comprende a los seres humanos y los seres vivos en general, aspecto en el que no estará de acuerdo Luhmann para quien la comunicación es la operación constitutiva de los sistemas sociales. En cambio para el enfoque maturaniano la conversación, en tanto entrelazado del emocionar con el lenguajear, es propia de los seres humanos. Maturana no incluye el diálogo, como tampoco alude al despliegue de la comunicación a la conversación pasando por el diálogo.

es una excepción pues supone una recursión en y de las distinciones: “(L)a conciencia surge como distinción de la distinción de distinciones”<sup>53</sup>.

El biólogo chileno concibe la autoconciencia de manera próxima a como Bateson entendía la mente, es decir, no como instancia intracraneal sino como una función que supone relaciones dentro de su capacidad de distinguir. Asimismo, para Maturana existe una implicación del lenguaje, la reflexión y la conciencia en la que esta involucrada la recursividad: “(L)a autoconciencia no está en el cerebro, pertenece al espacio relacional que se constituye en el lenguaje. La operación que da origen a la autoconciencia tiene que ver con la reflexión en la distinción del que distingue, que se hace posible en el dominio de las coordinaciones de acciones en el momento en que hay lenguaje. Entonces la autoconciencia surge cuando el observador constituye la autoobservación como una entidad al distinguir la distinción de la distinción en el “lenguajear”<sup>54</sup>.

Las cuestiones de heterogeneidad y dinamicidad en los puntos de la conversación y la recursión están expresadas en las formulaciones siguientes: “(H)ay tantos tipos de conversación como modos recurrentes de fluir en el entrelazamiento del emocionar y lenguajear se dan en distintos aspectos de la vida cotidiana. Por eso, nuestros distintos modos de ser humanos en la soledad individual y en la compañía de la convivencia, se configuran como distintos tipos de conversaciones según las emociones involucradas, las acciones coordinadas, y los dominios operacionales de la praxis del vivir en que ellas tienen lugar”<sup>55</sup>.

---

<sup>53</sup> Maturana, Humberto *Desde la biología a la psicología* Editorial Universitarias, Chile, 1995, p. 217. Sin embargo la conciencia en la modalidad de determinismo estructural se queda bajo una concepción limitada de la recursividad y , por lo tanto de despliegue. Otra consideración de Maturana en términos de la autoconciencia que involucra la distinciones y la conversación es la siguiente: “la autoconciencia surge como un fenómeno social en aquellas conversaciones en las cuales el observador ve que los participantes son distinguidos como tales a través de la distinción de sus corporalidades. De hecho, todo el dominio de autoconciencia surge como dominio de recursión en darse cuenta de uno mismo”. En estos procesos de autoconciencia el lenguaje asume un papel fundamental en la mediada que “es requerido por el observador para operar en el observar, observando sus propios estados, porque observar el observar surge en una recursión de tercer orden en el lenguaje”. Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 70.

<sup>54</sup> Maturana, Humberto *Emociones y lenguaje en educación y política*, Hachette, Chile, 1992, p. 25. En Luhmann y Maturana lejos de la preocupación por y en la articulabilidad detectamos una tendencia hacia las diferenciaciones.

<sup>55</sup> Maturana, Humberto *Desde la biología a la psicología*, Editorial Universitaria, Chile, 1995, p. 96. A lo anterior había que agregarle lo siguiente “Cada ser humano usualmente participa en muchas conversaciones diferentes, simultánea o sucesivamente, que se intersectan unas con otras con otras a través de su realización en su corporalidad” Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 61. Asimismo otra aseveración vinculada a la solidaridad: “como seres humanos vivimos en comunidades que existen como redes conversacionales entrecruzadas, no intersectadas, de diferentes tipos, que se parecen unas con otras en su flujo a través de su intersección en nuestras corporalidades” Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 61.

Por su parte la dinamicidad de la conversación asume la siguiente argumentación en la perspectiva del biólogo chileno: "(E)n la vida diaria nosotros llamamos conversación a un flujo de coordinaciones de acciones y emociones que nosotros, observadores, distinguimos como ocurriendo entre seres humanos que interactúan recurrentemente en el lenguaje"<sup>56</sup>. Asimismo dentro de esta perspectiva "cada clase de conversación está definida por un patrón o configuración"<sup>57</sup>.

No obstante el alcance contenido en la conversación implicada en la recursividad sistémica, dado su carácter orientado al determinismo estructural, nos bloquea la posibilidad de asumir las configuraciones, también nos impide aludir el despliegue operado desde la comunicación hacia la conversación, pasando por el diálogo, debido a la ausencia de un adecuado tratamiento sobre los ritmos.

En cambio en la perspectiva zemelmiana el despliegue supone una exigencia de articulación de los contornos con los ritmos, estos últimos son aludidos por Zemelman de la siguiente forma: "Hay que recuperar los ritmos interiores, solitarios, que nos hacen fecundos. Mientras no ocurra el hombre concreto vive en ausencia de sí mismo al desvincularse de su entorno. Ello porque al no asumir la disposición de colocarse queda atrapado en estructuras comunicantes que se desligan de la riqueza subterránea, como el despliegue de la vida y de la historia"<sup>58</sup>.

En la perspectiva zemelmiana encontramos la recursividad, aunque sin explicitar, en los aspectos dinámicos y articulantes posibilitadores del despliegue de la comunicación hacia el diálogo y la conversación, así "desde la perspectiva del colocarse, disociamos la necesidad de lenguaje de la que es propia la comunicación de contenidos. Consideramos que el lenguaje no se puede restringir a los espacios propios de la comunicación, pues, hay que considerar los propios de las *formas de estar y de-ser-en-el-estar* del sujeto: la existencia y la historicidad"<sup>59</sup>. Precisamente, el carácter dinámico y articulante lo encontramos en la acepción zemelmiana de conciencia histórica en la medida en que es la instancia que capta el movimiento y el tiempo como ámbitos de sentido articulados en torno a la colocación. De esta manera: "(El) sentido de colocarse, a pesar de no estar sometido a las exigencias de la comunicación, o quizás por eso mismo, contiene la potencialidad de posibilidades de lo dado; en consecuencia,

---

<sup>56</sup> Maturana, Humberto *La objetividad* Editorial Dolmen, Chile, 1997, p. 59-60.

<sup>57</sup> Ibid p. 61.

<sup>58</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia* op. cit. p. 140-141. Estamos concientes de la necesidad de un tratamiento más exhaustivo de las implicaciones entre despliegue (contorno y ritmos) y de recursividad. Sin embargo dada la complejidad de la tarea solo nos enfocaremos en adelantar algunas consideraciones generales como las expresadas en esta sección. Obligadamente en otros trabajos deberemos cumplir con esa tarea.

<sup>59</sup> Ibid, p 140.

constituye la virtualidad del lenguaje como modalidades diversas de relaciones con el mundo”<sup>60</sup>.

Por nuestra parte sostenemos, oponiéndonos a la recursividad restringida, que la recursividad orientada hacia los demás<sup>61</sup> expresa el despliegue de los sujetos o de las perspectivas que éstos construyen mediante una colocación matizante ante la realidad y a través de modalidades y modulaciones<sup>62</sup>. La aprehensión de los límites es concebida como una asunción de fronteras dinámicas y necesita de una recursividad fincada en la colocación matizante.

#### 6.5 Hacia una concepción antropológica basada en las experiencias epistémico-pedagógicas latinoamericanas

No encontramos mejor recurso para efectuar el diálogo y la conversación que el de las voces. Con ellas apuntaremos hacia una recursividad fincada en una inquietud polifónica y apoyada en el encuentro de aportes de pensadores latinoamericanos que insisten, a su vez, en la participación de los sujetos que disponiendo de voces tienen la capacidad de gritar, reclamar y ejercer su autonomía y libertad, desde la imaginación y la creatividad.

La recursividad desplegable del diálogo a la conversación se hace patente en el espacio latinoamericano por medio de las formulaciones de Paulo Freire y Hugo Zemelman. Por eso un imperativo, al someter las experiencias epistémicas y pedagógicas a un diálogo y conversación, estriba en la posibilidad de coordinar las experiencias epistémicas y pedagógicas por medio de orquestación de dos voces cuyas resonancias se escuchan dentro y fuera de América Latina. Así, en los asideros del pensamiento y cultura de nuestro sub-continente encontramos universos polifónicos que constituyen verdaderos ejercicios orquestales, cuya pertinencia debe tener resonancia para los debates entre científicos sociales de la región.

---

<sup>60</sup> Ibid, pp. 136-7.

<sup>61</sup> En la recursividad orientada a los demás se consideran las articulaciones con la precursividad y la discursividad.

<sup>62</sup> De esta manera, es en función de una recursividad vinculada al despliegue como es factible proceder de la conversación a la comunicación o al diálogo, ahí estribaría el aspecto dinámico además del heterogéneo. Por su parte Luhmann concibe el problema de la comunicación desde la observación de segundo orden en la que “La recurrencia significa cierre. Cierre es, como puede ver todo observador que ver límites, clausura” (Luhmann, Niklas *La ciencia de la sociedad*, Universidad Iberoamericana-ITESO-Anthropos, 1996, p. 384). Pero el problema es que los límites, por lo menos desde una perspectiva epistémica latinoamericana es que están sometidos a la apertura, es decir, son límites abiertos dentro de la indeterminación-determinable.

## *Voces y ecos: desde los sujetos*

Nuestra exigencia está especificada en la necesidad de no perder de vista a los sujetos como portadores de voces. A ellos los tendremos presentes a la hora de concebirlos en la incompletud existencial impulsora de apertura, a través de la rebeldía, opuesta a lo instituido y promotora del movimiento social. Este movimiento social en tanto expresión de la circunstancia tensa entre la libertad y la determinación condensadas en un dinamismo involucra a la imaginación poética, epistémica y política.

### *La incompletud existencial*

Hombres y mujeres emiten voces para encontrarse en el marco existencial de la incompletud; la fuerza de su eco se escucha en un contexto de experiencias marcado por la historicidad y las prácticas políticas de los sujetos. Ante esa incompletud existencial, se expresan con fuerza dos voces desde las perspectivas epistemológica y pedagógica. Voces de libertad que reclaman como imperativo el “coraje de reconocerse inacabados” y “por lo mismo, tener que asumir la realidad como destino”<sup>63</sup>. Afrontar el inacabamiento exige también adoptar una postura de curiosidad, en la vía de lo inédito viable y de lo indeterminado-determinable. Así, la incompletud debe superarse ejerciendo la conciencia histórica a través de la problematización permanente con la realidad. De esta forma, Freire, ha vislumbrado las implicaciones de la incompletud con la esperanza, cuando afirma: “(S)ólo en la convicción permanente de ser inacabados puede encontrar el hombre el sentido de esperanza. Quien se juzga acabado estará muerto. No descubre siquiera su indigencia”<sup>64</sup>, con lo cual la esperanza se cumple a través de la criticidad y problematización de los sujetos colocados ante su realidad.

Al adoptar una clara visión antropológica que atraviesa las perspectivas freireana y zemelmiana asumimos un punto de partida en el inacabamiento de los hombres y mujeres, teniendo como ejes, en esa incompletud, la historicidad y la existencialidad de los sujetos. En la postura zemelmiana esa cuestión está expresada en los siguientes términos: “(E)n verdad, el devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo”<sup>65</sup>. A su vez, en la perspectiva freireana esa historización y existencialidad de hombres y

---

<sup>63</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia* Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998, p. 167.

<sup>64</sup> Freire, Paulo *La educación como práctica de libertad* México, Siglo XXI, vigésimo tercera edición, 1978, p. 44n.

<sup>65</sup> <sup>3</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998.

mujeres propias de la educación liberadora, implica reconocerlos “como seres que *están siendo*, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también tan inacabada como ellos”<sup>66</sup>.

### *Apertura: rumbo a la rebeldía*

Con la apertura apuntamos hacia una directriz opuesta a las tendencias fragmentadoras de muchas posturas posmodernas; reclamando, en su lugar, la necesidad de una visión articuladora que oriente sus esfuerzos a la construcción de totalidades concretas<sup>67</sup>. En palabras de Hugo Zemelman: “la apertura consiste en el mecanismo racional para definir líneas de razonamiento alternativo, determinadas en función de la experiencia epistemológica de la totalidad concreta”<sup>68</sup>.

En la perspectiva freireana, lo inacabado del estar siendo es visualizado a partir del carácter fundante de la apertura, dentro de una oscilación que implica la alteridad como movimiento y el movimiento de los otros orientado a la construcción de proyectos<sup>69</sup>. En esa dirección el epistemólogo chileno complementa lo anterior sosteniendo que: “la idea de movimiento en que descansa la noción de apertura se relaciona con el <<cómo es>> de lo real, con el <<cómo es posible darse>> y con el <<cómo está siendo>> de lo real”<sup>70</sup>. En síntesis, habrá una complementariedad entre las dos visiones en el sentido de que para Freire la apertura se da a través del *estar con el mundo*; y en Zemelman, a su vez, ésta se produce por medio de una *colocación de los sujetos ante su mundo*.

Asimismo, la apertura involucra a la acción rebelde en el sentido de que: “en un quehacer liberador, no se puede perder de vista esta forma de ser de los oprimidos, ni olvidar este momento de despertar”<sup>71</sup>. Esta forma de estar siendo orientadora del despertar, se inscribe en un marco desde

---

<sup>66</sup> Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido* p. 91-92. La incompletud está presente en los hombres y mujeres, pero también en las ciencias sociales que tratan de dar cuenta de ellos. De ahí, la invitación y exigencia de Wallenstein en *Abrir las ciencias sociales* y, con ello, nuestra pretensión de aplicarlas para la epistemología y la pedagogía.

<sup>67</sup> Es significativo que Zemelman en una sección de *Horizontes de la razón* vol. II p. 103, la titule “Apertura. Perfil de la razón en movimiento”. En esa directriz afirma: “la apertura constituye un esfuerzo por configurar universos según una lógica de articulación entre niveles y momentos, de modo de reconocer (a partir de esta articulación de observables) el campo problemático desde donde construir el objeto de estudio” Zemelman, Hugo *Horizontes de la razón* vol. I, Barcelona, Anthropos-Colegio de México, 1992p. 152.

<sup>68</sup> Ibid, p. 141.

<sup>69</sup> El interés de Freire por el movimiento está expresado dentro de sus concepciones acerca del cambio y la transición, también cuando reflexiona en torno al despliegue o repliegue de los sujetos hacia los niveles de conciencia que logra diferenciar en los procesos de concientización.

<sup>70</sup> Zemelman. Hugo *Horizontes de la razón I*, op. cit., p. 137.

<sup>71</sup> Freire Paulo *Pedagogía del oprimido* op. cit., p. 60

donde “(E)ntendemos la rebelión como un síntoma de asunción, como una introducción a la plenitud”<sup>72</sup>.

### *Libertad e incertidumbre*

La apertura no es algo que se presente ilimitadamente. Afronta, por el contrario, una tensión entre la libertad que “supone una tendencia autónoma respecto de las determinaciones” y “la incertidumbre que implica riesgos en las consecuencias del comportamiento elegido”<sup>73</sup>.

Por otra parte, en gran parte de la obra freireana, subyace una caracterización negativa de la libertad sustentada en la propuesta de Erich Fromm. De ahí que el miedo a la libertad se le presente arraigado en los niveles de conciencia ingenua y de conciencia transitiva ingenua<sup>74</sup>. Así, “los oprimidos acomodados y adaptados, inmersos en el propio engranaje de la estructura de dominación, temen a la libertad, en cuanto no se sienten capaces de correr el riesgo de asumirla”<sup>75</sup>. A su vez, la libertad en el marco de la conciencia crítica es visualizada en términos de que “(N)adie tiene libertad para ser libre, sino que al no ser libre lucha por conseguir su libertad. Esta tampoco es un punto ideal fuera de los hombres, al cual inclusive alienan. No es idea que se haga mito, sino condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se insertan los seres como seres inconclusos”<sup>76</sup>.

A su vez Zemelman, inspirándose en Schaff, sostiene: “la conciencia histórica deviene en condición de libertad, tanto en cuanto se corresponde con la capacidad de crear espacios de realidad, reconociendo en la misma circunstancia opciones de construcción desde lo necesario”<sup>77</sup>.

De la misma forma que Freire no duda en concebir a la educación como práctica de libertad, desde la conciencia crítica y el inédito viable; Zemelman considera a la política como epistemología en tanto ejercicio emancipador que, influenciado por la conciencia histórica, impulsa la autonomía en tensión con la indeterminación-determinable.

### *Imaginación: entre poesía y existencia*

---

<sup>72</sup> Freire Paulo *La educación como práctica de libertad* op. cit. p. 87.

<sup>73</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia* op. cit., p.13

<sup>74</sup> Freire, además de Fromm, cita a Mannheim, para aludir positivamente a la libertad colectiva como instancia productora de cambios: “los cambios más importantes se hacen por medio de la liberación colectiva” *La educación como práctica de libertad* p. 84.

<sup>75</sup> Freire Paulo *Pedagogía del oprimido* op. cit., p. 38.

<sup>76</sup> *Ibid.* p. 37-38

<sup>77</sup> Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia* Anthropos-El Colegio de México, 2002, p. 47.

En la dupla de voces Zemelman-Freire está expresado un ritmo por la alternancia del silencio, marcado por la incompletud; y el sonido, signado por la búsqueda de la existencia plena de las personas y grupos. Zemelman lo vislumbra perfectamente cuando remite al imperativo del “constante homenaje de la palabra al silencio como es reclamado por la poesía”<sup>78</sup>. Ese silencio no está enmarcado en la cultura muda aludida por Freire, sino ubicado en el espacio de la prediscursividad, es decir, en el ámbito de los sujetos colocados ante el mundo. De ahí que Zemelman señale: “(S)urge la tarea de recuperar el silencio como momento prediscursivo. O como la reflexión en sí misma, sin mediar la comunicación, y por lo mismo, constitutiva en tanto raíz del *en sí mismo del sujeto en su esfuerzo por erguirse ante el mundo* . El silencio, ese momento de asomo al mundo que perturba lo que se sabe del mismo, pero que contiene la subjetividad profunda”<sup>79</sup>.

Cuando Freire se remite al silencio, lo hace para insertarlo en la cultura del silencio impuesta por los dominantes y asumida por los dominados; su necesaria superación se logra mediante una educación para la libertad. Hay componentes políticos y poéticos en el tratamiento de la cultura del silencio, como también los hay en toda la obra de Freire. Por eso algunos críticos, entre ellos Diana Coben, reconocen que sus escritos “son retóricos: en el mejor de los casos poéticos, y en el peor, difusos e inaccesibles”<sup>80</sup>. Podemos decir entonces que, en el mejor de los casos, la poesía salva a Freire, como también lo salva una práctica coherente y consistente con los grupos oprimidos. En todo caso, lo que debemos valorar es el esfuerzo del pedagogo brasileño por coordinar lenguajes de la filosofía, las ciencias sociales y humanas; por hacer énfasis en la presencia de sujetos concretos y no de entelequias; por marcar la especificidad cultural, la libertad y autonomía de las lecturas y la praxis que hombres y mujeres hacen desde su realidad<sup>81</sup>. Ante ello, precisamos de las necesidades de realidad, de conciencia, de ser sujetos, pero también de poetizar como lo hizo Freire en su pedagogía y como lo hace Zemelman en su epistemología. Precisamente, este epistemólogo chileno, haciendo eco de las palabras de Hermann Broch, sostiene que “la poesía es tan sólo una forma incontinida –impaciente- de conocimiento”<sup>82</sup>.

---

<sup>78</sup> Ibid. p. 116.

<sup>79</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia* op. cit., p. 140.

<sup>80</sup> Coben Diana *Gramsci y Freire héroes radicales*, Fundación Paideia- Miño y Dávila, Madrid, 2001, p. 70.

<sup>81</sup> Habría que preguntarse si lo que cataloga como retórico en realidad sea una preocupación recursiva en estado práctico del discurso. Estado práctico que incluye la preocupación por lo demás, desde los otros, con los otros. Es ese interés marcado por la alteridad, por la nostredad, por la solidaridad es la constante en los escritos freireanos.

<sup>82</sup> La anterior es una cita de Broch *Poesía e investigación*, Barcelona, Barral, 1974, p. 23. efectuada por Zemelman en Zemelman. Hugo *Horizontes de la razón* I, p. 11.



En consecuencia, las perspectivas freireana y zemelmiana son modalidades incontenidas e impacientes de conocimiento y acciones transformadoras, en cuyas voces se reclama a la poesía como un lenguaje promotor de imágenes y posibilidades. De la misma forma, ambas visiones orientan la incursión hacia lo inédito viable y a la indeterminación-determinable de lo en la medida en que como voces urgidas de poesía, también lo están de imaginación. En esa línea “(N)o se trata –dice Zemelman- de pensar lo imaginario, sino de usar la imaginación para encontrar aquello que se nos oculta. No se trata de forjar un modelo, sino de *descubrir el futuro en lo real de hoy*”<sup>83</sup>. Y es que el pensamiento al poner cotos al imaginario, cancela opciones para que la imaginación se desplazase por los límites abiertos de la coordinación de esfuerzos tendientes, a su vez, a lograr una orquestación solidaria de acciones y experiencias plasmadas en proyectos colectivos.

El bardo chileno Gonzalo Rojas, respecto a la comunidad de poetas, ha señalado: “(T)odos nosotros nos sumamos adentro del gran coro de los otros, con los otros, junto con los otros”<sup>84</sup>. Con ello ha expresado la solidaridad presente en el campo poético la cual se podría extender a otros ámbitos de la convivencia social.

El poema de Guillén “A la nueva musa” alcanza su pleno sentido cuando compara dos tendencias en términos de la orientación hacia dos intereses distintos: una centrada en la mismidad del bardo y la otra orientada hacia los demás: “Antes, el poeta era un músico/ que frente a la orquesta daba saltos/ e imantaba con su batuta/ los suspiros de la flauta,/el violín pedigüeño,/los bajos, roncocos como unos abuelos,/y hasta el tambor inmodesto,/El poeta se embriagaba/ En medio del estruendo./Ahora, el poeta se mete dentro de sí mismo/ y allá dentro, dirige su orquesta”<sup>85</sup>.

La añoranza no es del pasado, sino de una insistencia en la necesidad de mundo, de realidad, de otros por parte del poeta. Llama la atención la capacidad orquestante del poeta desde la exterioridad, pues al embriagarse del contexto también imantaba esa exterioridad a partir de su propia subjetividad. En la tendencia presente, en cambio, es lamentable que esa orquestación sea emprendida la mayoría de las veces bajo la mismidad.

El miedo, la inseguridad, la envidia bloquean, desde la tendencia ensimismada, nuestra capacidad de respuesta de nosotros mismos hacia

---

<sup>83</sup> Zemelman, Hugo *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México, 1996 p. 30. Para Holton la imaginación está implicada en la conformación del eje zeta. Para Zemelman, ese punto está inspirado en buena medida en el filósofo de la ciencia ya citado.

<sup>84</sup> de la Fuente, Daniel “Entrevista a Gonzalo Rojas” Librusa, Agencia Internacional de Noticias Literarias, [www.librusa.com/entrevista3.htm](http://www.librusa.com/entrevista3.htm).

<sup>85</sup> Guillén Nicolás “A la nueva musa” en *Obra poética* tomo 1., La Habana, Letras cubanas, 2002, p. 70.

los demás. En muchas ocasiones, como dice Coelho, el miedo al sufrimiento es peor que el propio dolor.

Por eso uno de los problemas generalizados que aquejan a las sociedades contemporáneas radica en que las personas tienen miedo de saber dónde, qué y por qué les duele la existencia. Frente a esta situación requerimos abrir una campaña de ternura desde la poesía, pero también una campaña poética a partir de la ternura, de esa ternura del Che aludida por el pedagogo brasileño Paulo Freire en su *Pedagogía de la esperanza*. En esa dirección la arqueología del dolor indicada por Freire será un dispositivo privilegiado para contactarnos poética y políticamente con el dolor en sus diversos estratos, pero también para superarlo mediante la organización de la alegría.

Requerimos de la poesía como recurso arqueológico del dolor para detectar los estratos profundos del sufrimiento<sup>86</sup>. En esta dirección no basta la audacia para la creatividad; en el aprendizaje solidario se precisa de la osadía frente al dolor para rastrear las huellas que nos conducen a los planos elevados y conectarnos, de esta manera, en solidaridad con los otros, en tanto verdaderos Otros. Precisamos afrontar y superar el miedo y el sufrimiento por medio de una ecología esperanzada y libertaria que nos permita encontrar el derecho a la alegría y la autodeterminación enfocada a una recursividad orientada a los demás.

## 6.6 Ecología de las experiencias: otras aproximaciones

Finalmente, al retomar la inquietud de una ecología de las experiencias con base en otros acercamientos hacia su constitución, asumiremos un triple aspecto especificado en los siguientes rubros: a) Giro de la ecología de las experiencias con respecto a la ecología de las acciones de Morin, b) Proximidad con la propuesta de Koselleck (Ecología de las experiencias históricas) y c) Una propuesta de ecología de las experiencias desde América Latina.

---

<sup>86</sup> Arqueología del dolor es una expresión utilizada por Freire para indicar la insuficiencia de una arqueología del saber-poder al estilo de Foucault. Requerimos de una arqueología del dolor pero asimismo de una epistemología que, incluyendo la dimensión imaginativa junto con la afectividad y la voluntad, esté en condiciones de ofrecer una visión articulante de los sujetos de ahí el siguiente planteamiento zemelmiano: “Construir la historia desde la imaginación es igualmente científico que explicar lo acontecido. Pero requiere del descubrimiento de la moral como epistemología y como fuerza y como esperanza y voluntad” Zemelman Hugo *De la historia a la política* Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas, 1989, p. 194.

a) *Giro de la ecología de las experiencias con respecto a la ecología de las acciones de Morin*

En la ecología de las acciones moriniana la tríada orden/desorden/organización desempeña un papel fundamental. Asimismo, la recursividad representa un principio de primera importancia. Por nuestra parte la tríada precursividad/discursividad/recursividad tiende a darle un vuelco al planteamiento de Morin, pues mientras la propuesta del pensador francés se limita a insistir en el papel de la recursividad<sup>87</sup>, en la nuestra se presenta una articulación de ésta con la precursividad y la recursividad. Pero también una heterogeneidad desde los sujetos en la precursividad. De igual forma, una dinamicidad en cuanto un despliegue desde la precursividad a la discursividad y de ésta a la recursividad. Del mismo modo se presenta una articulación entre las tríadas precursividad/discursividad/recursividad con la simetría/disimetría/asimetría. De esta manera no solo habrá orden/desorden/organización, sino una implicación entre las tres tríadas de modo tal que en las interacciones las simetrías, asumiendo un orden perturbado por las disimetrías, afrontarán la organización desde las asimetrías. A su vez, el orden generado desde la precursividad, en tanto espacio de los sujetos, se verá perturbado por el desorden discursivo que tenderá a la organización presente en la recursividad.

b) *Proximidad con la propuesta de Koselleck<sup>88</sup> (Ecología de las experiencias históricas)*

El historiador alemán Reinhart Koselleck ha proporcionado algunas consideraciones sobre la antropología de las experiencias históricas<sup>89</sup>. Su

---

<sup>87</sup> Para Morin “un proceso recursivo es aquél en el cual los productos y los efectos son, al mismo tiempo, causas y productores de aquello que los produce” Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*, España Gedisa, 1988, p. 106.

<sup>88</sup> El historiador alemán inaugura, junto con algunos de sus maestros, la perspectiva que se conoce como “Historia de los conceptos”, en la cual los conceptos ocupan una centralidad. De esa manera “Un concepto, en definitiva, en la medida en que condensa una experiencia histórica, articula redes semánticas” Elías José Palti en *Introducción a Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós, Barcelona, 2001, p. 15. Asimismo, “Los conceptos, en definitiva, en la medida en que sirven para articular significativamente las diversas experiencias sociales, que forman redes discursivas que cruzan épocas y trascienden las esferas de sociabilidad inmediata, sirven de índice de las variaciones históricas” Ibid. p. 16. Y agrega: “los conceptos proveen a los actores sociales las herramientas para comprender el sentido de su accionar, elevan la experiencia cruda (*Erfahrung*), la pura percepción de hechos y acontecimientos, en experiencia vivida (*Erlebnis*). Y de este modo, conectan también entre sí las diversas vivencias en unidades de sentido, actúan de soporte para sus conexiones estructurales” Ibid, p. 16-17. En última instancia, la pretensión de Koselleck se condensa en la inquietud por conformar una visión tendiente a formular una teoría general de las formas de la experiencia histórica.

<sup>89</sup> Hasta hace algunos meses desconocíamos la contribución koselleckiana a la ecología de las experiencias y gracias a la asistencia a un seminario, organizado por la Dra. Guadalupe Valencia en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM, fue como nos enteramos de la existencia de esta propuesta la cual mantiene gran paralelismo con lo que veníamos desarrollando tiempo atrás.

interés está centrado en la preocupación de ofrecer una alternativa a las visiones lineales y circulares de la historia por medio de la oferta teórica de los estratos del tiempo. Esos estratos posibilitan analizar los acontecimientos y las experiencias a corto, mediano y largo plazo, con sus respectivos planos inmediatos, generacionales e intergeneracionales. En esta perspectiva se presenta una implicación entre los acontecimientos y las experiencias, de tal forma que el juego cambiante de acontecimientos producirá nuevas experiencias<sup>90</sup>.

Para Koselleck la experiencia es resultado de una experimentación activa<sup>91</sup>, de esta forma, “<<Hacer una experiencia>> quiere decir ir de aquí hacia allá para experimentar algo: se trata al mismo tiempo de un viaje de descubrimiento. Pero únicamente a partir del informe sobre este viaje y de la reflexión del informe surge la historia como ciencia”<sup>92</sup>. Así lo asevera este pensador alemán: “Toda historia trata, directa o indirectamente, de experiencias propias o de otros”<sup>93</sup>.

La experiencia está implicada en los métodos históricos: “ la <<historia que se registra>>, que coincide, como dijimos, con la experiencia inmediata de los propios actores y constituye la forma básica y originaria de la conciencia histórica. La <<historia que se desarrolla>> que permite conjugar experiencias dispares a un nivel superior de agregación y descubrir reglas de sucesión diacrónica. Y. Finalmente, la <<historia que se reescribe>>, que hace posible descubrir no sólo la yuxtaposición, sino la imbricación de factores heterogéneos que dan lugar a mutaciones epocales en la forma de experiencia”<sup>94</sup>. Asimismo, la articulación se plantea en los siguientes términos: “(S)olo las estructuras temporales, es decir, las estructuras inmanentes de las conexiones entre los acontecimientos pueden articular el espacio de experiencias históricas de forma inmanente al objeto”<sup>95</sup>.

---

<sup>90</sup> Un planteamiento interesante es el hecho de “no sólo cambian los acontecimientos, sino también los presupuestos de esos acontecimientos” Ibid., p. 88.

<sup>91</sup> Koselleck, Reinhart *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós, Barcelona, 2001, p. 44. “Podría decirse que el concepto moderno de experiencia ha asumido aquella unidad de la <<experiencia>>, al significar tanto el conocimiento de la realidad a través de los sentidos como su investigación. En este sentido, el concepto moderno de <<historia> ha incluido en sí la vieja <<experiencia>> -y con ello también la *historie* griega en tanto que reconocimiento e investigación” Ibid, p. 46.

<sup>92</sup> Ibid., p. 36

<sup>93</sup> Ibid., 50.

<sup>94</sup> Palti Elías, José Introducción en *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós, Barcelona, 2001, p. 31. Algo que es un detonante para nuestra elaboración de una ecología de las experiencias es la propuesta de Koselleck citada por Elías José Palti “Lo que hay que destacar son las condiciones antropológicas de posibilidad de las experiencias”. Que es justamente la inquietud de explorar las condiciones antropológicas de posibilidad de la experiencias de solidaridad como experiencia ordenadora de base de las experiencias como las pedagógicas y las epistémicas.

<sup>95</sup> Ibid, p. 128.

Por otro lado, el investigador alemán al rastrear la re-escritura en los griegos encuentra, en el caso de Pericles, una innovación consistente el “haber establecido la diferencia entre las secuencias de acontecimientos y el discurso –antes, durante y después- como el presupuesto de toda historia”<sup>96</sup>. Por lo pronto pensamos que el presupuesto de toda antropología y, por supuesto de toda ecología de experiencias, radica en relacionar la experiencia y el acontecimiento con el plano precursivo y recursivo. Al parecer, Koselleck nada tiene que decir con respecto al problema de la precursividad. No obstante si aporta, aunque sea de manera difusa, con algunas reflexiones próxima a la recursividad. Por ejemplo, la reiteración de las experiencias está prevista en la ecología de las experiencias de tal modo que “Mediante la repetición de experiencias acreditadas se desperdician las oportunidades de percibir algo nuevo(...) Todo lo que puede decirse acerca de las experiencias de repetición y el procesamiento de la unicidad se refiere siempre a las generaciones que conviven, cuyo enriquecimiento recíproco es siempre comunicativamente posible”<sup>97</sup>.

Para este autor alemán la recursividad es un problema que disminuye conforme se transita del plano biológico al cultural<sup>98</sup>, no obstante en la visión koselleckiana está difusa la problemática de la recursividad, en la medida en que considera insuficientemente su pertinencia en el plano cultural e histórico, pero también cuando en ocasiones confunde lo recurrente y lo recursivo<sup>99</sup>.

### *c) Una propuesta de ecología de las experiencias desde América Latina*

La ecología de las experiencias es una perspectiva transdisciplinaria que pretende dar cuenta de la ubicación espacio-temporal, del despliegue con base en la relación comprensión irónica (ritmo) y comprensión enigmática (contorno), asimismo de la compresión desde las densificaciones tanto horizontales como de profundidad (verticales)? <sup>100</sup>. Además de aludir a la

---

<sup>96</sup> Ibid., p. 73.

<sup>97</sup> Koselleck. Reinhart *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, p. 40.

<sup>98</sup> Ibid., p. 41. En nuestro caso la recursividad es una exigencia presente en el plano ético a partir de la conciencia histórica y su núcleo y germen especificado en la colocación matizante.

<sup>99</sup> Así por ejemplo, cuando alude en torno a la recursividad puede observarse la función del acontecimiento en términos de provocar cambios, pero la función de la recursividad no se aprecia con toda nitidez: “Fenómenos de recurrencia, que aseguran las condiciones de la posible unicidad, se encuentran en todos los ámbitos de la vida. Pero enseguida se hace notar una dificultad: cuando alguien pregunta si y cómo, se modifican a su vez dichas estructuras de repetición. A la luz de esta cuestión también las estructuras de repetición adquieren el carácter de una unicidad en la medida en que se muestran como modificables. Aquí aparece aquel fenómeno que hace de la historia algo tan interesante no solamente los acontecimientos repentinos y únicos llevan a cabo modificaciones; también las estructuras de larga duración –que aparecen estáticas pero que también cambian – posibilitan las modificaciones” Ibid., p. 38.

<sup>100</sup> ¿En qué densificación quedará el entramado precursividad, discursividad y recursividad; comunicación, diálogo, conversación; simetría, disimetría, asimetría; dialéctica y dialógica?

articulación del despliegue con las densificaciones, que dará origen a la recursividad como un aspecto culminante, expondremos la experiencia de solidaridad y la recursividad en el marco del problema del *más*.

### *Ubicación temporo-espacial de los problemas*

Precisamos de la ubicación temporo-espacial de los problemas que presentaremos a continuación. De esa ubicación estaremos mayormente persuadidos, en consonancia con Koselleck, de que en el mediano plazo es posible encontrar recurrencias y patrones de experiencias. Asimismo, en el largo plazo es factible visualizar pérdidas y ganancias. Por eso desde el mediano y largo plazo, es decir, generacional e intergeneracionalmente, analizaremos las experiencias pedagógicas y epistémicas porque desde esa temporalización estaremos en condiciones de dilucidar la problemática del despliegue, mediante una relación entre las comprensiones irónica y enigmática con sus respectivas proximidad/distancia (ritmo) y contorno, así como también la alternancia de las densificaciones horizontales con las verticales. Pero, ¿cuál será la espacialidad del análisis? América Latina es la adscripción espacial en donde entablamos el diálogo con aportes europeos, en particular alemanes.

La ecología de las experiencias constituye una perspectiva desde la cual consideraremos a la pedagogía como acontecimiento epistémico, devenido en experiencia, a la luz de una coordinación de experiencias. Dentro de ella retomamos la experiencia de solidaridad como experiencia ordenadora de base a partir de la comprensión y la compresión (densificaciones horizontales y verticales). ¿Hasta qué punto se requiere de la comprensión y la compresión (densificación) para que haya solidaridad? De la misma forma en que hay dos modalidades de comprensión y las modulaciones de éstas, existen dos modalidades de compresión y densificación: horizontales y verticales.

### El problema del despliegue

El problema del despliegue lo afrontaremos desde la relación de la comprensión irónica con la comprensión enigmática, a partir de estas expondremos, respectivamente, las cuestiones de ritmo y contorno.

#### *Comprensión irónica*

Consideraremos la complejidad del problema del ritmo abordándolo a partir de la comprensión irónica y con base en la proximidad y distancia.

En el asunto de la proximidad y distancia que se ha vislumbrado desde diferentes perspectivas se implica, de una u otra forma, el problema del ritmo: en la poética de Octavio Paz, con la narrativa cortazariana y desde la filosofía bajtiniana<sup>101</sup>. En la poética paciana la alternancia de la unión y separación expresa el carácter rítmico de los encuentros. En la obra de Cortázar la proximidad y distancia se condensan en la comprensión irónica: desde la ternura, pero también desde la lejanía. Finalmente, la extraposición bajtiniana refiere a esa capacidad de participación distanciada y distanciamiento participativa propia en o de los encuentros humanos, objeto de estudio de las investigaciones sociales.

Con lo anterior cabe preguntarse: ¿cómo podrá detectarse el ritmo con base en el orden/desorden, desorganización, organización y reorganización de los encuentros? Ello será posible desde los aspectos temporo-espaciales de los encuentros reales. Sin embargo, valdría la pena un esfuerzo para emprender algunas abstracciones desde los análisis efectuados en los capítulos anteriores.

Mientras la proximidad operará con el orden, la distancia lo hará con el desorden y la organización de los encuentros. El orden operará con simetrías dentro del proceso comunicativo; el desorden con disimetrías propias del diálogo y, por último, la organización mediante asimetrías presentes en la conversación. ¿Cómo orientar estas cuestiones en términos de que siendo la pedagogía el enunciado principal ya presente desde el título, sea la experiencia de solidaridad la experiencia ordenadora de base?

¿Hasta qué punto la solidaridad es un recurso que permite resistir a las disimetrías y asimetrías presentes en el diálogo y la conversación (lo anterior será posible a partir de la comprensión irónica y la comprensión enigmática)?

En respuesta a los interrogantes anteriores adelantaremos las siguientes reflexiones:

Una exigencia para que haya solidaridad es que exista la comprensión, pero no la comprensión ontológica, ni la comprensión sistémica de Luhmann; pero sí la comprensión en su doble modalidad de comprensión irónica y comprensión enigmática constituye el dispositivo que orientado hacia el encuentro con los otros, permite la solidaridad entre hombres y mujeres que buscan superar su incompletud existencial. En este marco la comprensión y las disimetrías y asimetrías estarán orientadas al despliegue<sup>102</sup>.

---

<sup>101</sup>En sociología, propiamente dicho, es Norbert Elías quien aborda esa problemática de la proximidad distancia.

<sup>102</sup> Aquí además de ritmo tiene que articularse el contorno desde la comunicación al diálogo y la conversación ¿Cómo funciona esto para el caso del ritmo, pero del problema mayor del despliegue comunicación/diálogo/conversación. Asimismo, deberá desarrollarse la tríada pre, dis y recursividad. ¿Cómo se implicarán comprensión y recursividad?. Mediando la comprensión y la recursividad está la inconclusión,

## Comprensión enigmática

La teoría crítica aportó elementos importantes para avanzar hacia una perspectiva en torno a lo que hemos denominado comprensión enigmática. En esta dirección Walter Benjamin señaló: “comprender es a la vez disolver y conservar el enigma”<sup>103</sup>. Muy próximo, Theodor Adorno, desde una concepción estética, añadió: “(C)omprender en su sentido superior, o sea, la disolución del carácter del enigma aunque lo siga conservando, depende de la espiritualización del arte y de la experiencia artística, cuyo primer instrumento es la imaginación.[...] Resolver el enigma es lo mismo que aducir la razón de su insolubilidad; esa mirada que las obras de arte dirigen a quien las contemplan”<sup>104</sup>.

Entonces lo enigmático, ahora reorientado éticamente, alude a aquello que no puede ser atrapado con certidumbre por las mallas conceptuales de un reticulado teórico. De esta forma lo enigmático expresa lo que es factible: el espacio por excelencia de la indeterminación-determinable y, por lo tanto, de la necesidad-posibilidad. Las asimetrías y disimetrías proceden de los enigmas e indeterminaciones que les subyace a los dos campos. Comprender esos enigmas y su indeterminación-determinable estriba en disolver y conservar a los propios enigmas en el marco de las necesidades-posibilidades. La fuerza de la enunciación de Adorno se plasma con toda su intensidad cuando señala: “no hay que disolver los enigmas, sino sólo descifrar su configuración”<sup>105</sup>. Por lo anterior al expresamos con el sintagma de “comprensión enigmática” el problema de contorno difuso, el cual comporta la situación tensa de disolver, pero al mismo tiempo de conservar el enigma. Por ello, en la comprensión enigmática está implicado el *sfumatto*, es decir, el contorno difuso.

Desde el interior de los aportes latinoamericanos hemos retomado la perspectiva zemelmiana, con ella avanzamos hacia una precisión al problema de la comprensión enigmática, sobre todo desde la cuestión del contorno difuso, en donde el producto se disolverá y el producente se conservará: “Cuando la relación con el contorno se resuelve desde la lógica de las determinaciones lleva a distinguir a lo real como producto, ya tipificado teóricamente o bien como producente abierto a distintas modalidades de estructuración; en cambio (.....) cuando se establece una relación que sugiere al contorno se está en presencia de un lenguaje que incorpora elementos utópicos que pueden responder a necesidades histórico temporales, como también reflejar elementos mítico-temporales,

---

la cual permite operar con el despliegue. Sería importante encontrar las implicaciones entre recursión, inconclusión y solidaridad.

<sup>103</sup> Benjamin, Walter “El narrador” en *Iluminaciones IV*, citado por M. Virasoro De ironías y silencios, Barcelona, Gedisa, 1997, p. 91.

<sup>104</sup> Adorno, Theodor W. *Teoría estética*, Barcelona, Orbys, 1983, p. 164.

<sup>105</sup> *Ibid* p. 169



pero vinculados con una determinada voluntad del sujeto”<sup>106</sup>. Cuando aludimos a los contornos tomando el tiempo de los sistemas, pero no la historicidad de los sujetos colocados ante la realidad, estamos refiriéndonos al planteamiento maturaniano o piagetiano, pero si aludimos al desafío de la conciencia de contorno, entonces reconocemos a “la historicidad como base de la potencialidad que se traduce en un campo de practicas posibles”<sup>107</sup>.

Con base en lo anterior podemos considerar que la conciencia histórica supone la problematización y por eso. “(S)i la crítica es el esfuerzo por tomar conciencia de la condición del hombre, es parte de una conciencia de horizontes que se abre a los contornos. Es la transformación misma de la historia en experiencia para poder ampliar el horizonte del simple existir; por eso, la crítica es el cambio hacia la conciencia histórica”<sup>108</sup>.

### *El problema de las densificaciones (compresión)*

En el apartado anterior hemos expuesto nuestra reflexión en torno a las posibilidades de la comprensión, en éste consideraremos el plano de comprensión especificado en una doble modalidad de densificación: la horizontal y la vertical. Para ello involucraremos a dos de las perspectivas que sirven de sustento epistémico-pedagógico a este trabajo, nos referimos a la zemelmiana y a la freireana.

En la visión freireana la densidad vertical se ejerce en el ámbito de la esperanza, liberándose así el radical libre expresado en la voluntad de conquistar la libertad por vía de la participación política. Para Freire los hombres son seres esperanzados y curiosos que buscan liberarse de la opresión, abriendo así los surcos del dolor para que, depositando sueños, germine la utopía y cosechen una disposición a organizar la alegría.

En la perspectiva del pedagogo brasileño se mantiene una tensión entre los planos horizontales y verticales. Con respecto a este último subrayará la actitud autoritativa, pero no autoritaria, que debe mantener el profesor en términos de ser el agente conductor del proceso educativo. La siguiente formulación contiene implicaciones de lo que hemos denominado densidad horizontal. Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un

---

<sup>106</sup> Zemelman, Hugo, *Necesidad de conciencia* Barcelona, Anthropos, p 134

<sup>107</sup> Ibid p. 98.

<sup>108</sup> Zemelman, Hugo *Sujeto: existencia y potencia* op. cit. p. 153. ¿Qué otras funciones desempeñarán la comprensión irónica y enigmática al interior de la ecología de las experiencias?; Está claro, por lo pronto, que la comprensión irónica cumple un papel fundamental en la experiencia de solidaridad y de ahí a la ecología de las experiencias.

polo en el otro es una consecuencia obvia. Sería una contradicción si, en tanto amoroso, humilde y lleno de fe, el diálogo no provocase este clima de confianza entre sus sujetos”<sup>109</sup>.

Por su parte, en la perspectiva zemelmiana la densidad horiZontica se constituye a partir de las diversas modalidades de existencia; de relación con la realidad de la cual la conciencia histórica es una de ellas; a partir de distintas necesidades como la necesidad de realidad, necesidad de conciencia, necesidad de otro, etcétera.

La densidad horiZontica de la existencia procede de la densidad mayor de la experiencia. Pues al desdoblarse la experiencia en historicidad y existencia, las densidades adoptarán la cualidad de concentrarse en el problema de la exterioridad que, a su vez, nos plantea el imperativo de otredad. Con ello, la *necesidad de mundo* y de otro, procedente de la condición inconclusa de los sujetos, será un pivote para la construcción de formas solidarias de relación social. Pero el devenir de la relación social no excluye la crítica, ni la problematización, sino que la promueve desde el ángulo de colocación ante la realidad por parte de los sujetos<sup>110</sup>. De esta forma desde la densidad horiZontica se concibe a los hombres como actores colocados ante el mundo, con necesidades surgidas a partir de una incompletud que les orienta, desde el presente potencial, en la construcción y consecución de proyectos. Entonces, la transformación de la historia en experiencia asumirá la politización del conocimiento desde la apertura, en tanto una exigencia de concebirse a la política como epistemología.

A diferencia de la moriniana, la cual asume un marco diferenciador para trazar distintas modalidades en la dialógica, la postura zemelmiana enfrenta un desafío al formular modalidades desde la dialéctica<sup>111</sup>, distinguiendo entre ellas la dialéctica determinación-indeterminación dialéctica apropiación-instalación, dialéctica sujeto-contexto. De todas ellas la perspectiva horiZontica es el eje que las permea. Por eso el epistemólogo chileno no duda en sostener: “El desafío está en que antes de conocer hay que afrontar la realidad partiendo no de objetos, sino de horizontes para no aprehender la realidad negando la posibilidad de su construcción”<sup>112</sup>. En las posibilidades de construcción del vínculo con la

---

<sup>109</sup> Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido* p. 105.

<sup>110</sup> En este sentido “Nos enfrentamos –dice Zemelman- con un horizonte amplio de posibles relaciones con la realidad que se problematizan recíprocamente. Needham ha llamado a estas relaciones las <<formas o modos de experiencias humanas>> (filosofía, matemáticas, ciencias históricas, estética, mística, religión), que constituyen otros tantos lenguajes diferentes” Zemelman, Hugo: *Horizontes de la razón I*, p 101.

<sup>111</sup> En cierta forma se produce un desdoblamiento en términos de que las modalidades dialécticas en Zemelman invierten el énfasis moriniano hacia las modalidades dialógicas. Por otra parte, el problema de la horizontalidad ausente en Morin cobra densidad en la obra zemelmiana, sobre todo en la perspectiva dialéctica en donde se produce una densificación horiZontica.

<sup>112</sup> Zemelman. Hugo *Horizontes de la razón II*, Barcelona, Anthropos-Colegio de México, 1992, p. 181.

realidad, en donde los sujetos se colocan ante ella, se advierte una densidad horiZóntica<sup>113</sup>.

Por otro lado, nos atrevemos a considerar la problemática de las densificaciones horizontales y verticales a partir de las implicaciones que tienen con el sentido que asume el *más* al interior de aquéllas. Precisamente, las densificaciones se hacen con el *más* del despliegue presente en la recursión y con base en las disimetrías y asimetrías, tendientes a superar cada vez más la incompletud existencial<sup>114</sup>.

*Implicaciones entre la experiencia de solidaridad y la recursión con base en el despliegue y las densificaciones presentes en el problema del más*

Al asumir la implicación del despliegue con la densificación, a través del *más*, cumpliremos con la exigencia articuladora de la ecología de las experiencias. Esta implicación remitirá a la recursión en sus nexos con la experiencia de solidaridad, por medio de la inconclusión. Esto es, abordaremos la experiencia de solidaridad reconsiderada ahora desde la recursividad y no sólo desde la precursividad.

El *más* cumple el cometido de estar presente tanto en el despliegue como en las densificaciones, pero también en las posibilidades de la recursión. Por eso, al examinar las contribuciones del pensamiento latinoamericano observaremos, por ejemplo, que al interior de la obra martiana la expresión del *más* adopta una tensión entre la generalidad y la particularidad; entre la generalidad de ser hombre y la particularidad de ser cubano. Dice Martí: “Todo lo que divide a los hombres, todo lo que los especifica, aparta o acorrala, es un pecado contra la humanidad, (...)Hombre es más que blanco, más que mulato, más que negro. Cubano es más que blanco, más que mulato, más que negro”<sup>115</sup>.

Para Freire los hombres y mujeres tienen la vocación “ontológica de ser más”<sup>116</sup>. Ese *ser más* enfrenta la cuestión de las “situaciones límite”, las cuales consideran la apertura a partir de contornos difusos. Mediante los contornos difusos se precisa que las situaciones límites dispongan de límites abiertos. Así, en pie de página de uno de sus libros, el pedagogo

---

<sup>113</sup> Queremos llamar la atención en el sentido de que en la propuesta zemelmiana existe una propensión a enfatizar el plano horiZóntico, pero de ninguna manera que en esa propuesta se mantenga un desprecio por la profundidad. De hecho Zemelman alude a los planos existenciales y planos de la realidad (económico, político, cultural y psicológico). Asimismo, en esa perspectiva epistémica se alude a la profundidad del sujeto en el marco del inacabamiento de éste ( ver Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia* , p. 102-3).

<sup>114</sup> Como ya lo vimos, es Durkheim quien afronta el problema de la densidad desde una problemática sociodemográfica. A nosotros nos interesará desde un plano más epistémico-pedagógico.

<sup>115</sup> Martí, José “Mi raza” Patria, 16 de abril de 1893, citado por Cintio Vitier op. cit. p. 95.. Sin embargo, esta modalidad del *más* queda restringido a un dispositivo de ternura que requiere del dinamismo más abarcador de la comprensión irónica articulada a la comprensión enigmática.

<sup>116</sup> Freire, Paulo *Pedagogía del oprimido* op. cit. p. 76

brasileño cita el siguiente planteamiento del profesor Álvaro Viera: <<las “situaciones límite” no son “el contorno infranqueable donde terminan las posibilidades, sino el margen real donde empiezan todas las posibilidades”; no son la frontera entre el ser y la nada, sino la frontera entre el ser y el ser más (más ser)”>><sup>117</sup>. En este contexto los límites deben entenderse como fronteras móviles que, dentro del campo de opciones inserta en la indeterminación-determinable, asumen el carácter de contornos difusos y en cuya apertura inscribiéndose en las posibilidades liminales supondrán también un proceso desplegado.

Hemos detectado un triple sentido del *más* en el seno de las densificaciones, del despliegue y la recursión:

- i) El *más* en lo recurrente desde la acepción watzlawickiana se expresa en la frase de “más de lo mismo”<sup>118</sup>. Aquí el *más* está orientado por las simetrías.
- ii) El *más* desde la recursión maturaniana es una modalidad centrada en la mismidad en la medida en que asume una postura autorreferencial y del determinismo estructural en donde los influjos externos están determinados por las estructuras y organización de los sistemas. De esta forma la explicación como reformulación de la experiencia que supone el tránsito de ésta hacia aquélla, ese tránsito implica al mismo tiempo una recursión y el *más* de la disimetría expresada en la diferencia de la explicación respecto a la experiencia. Pero también el *más* en la aceptación de esa reformulación desde la perspectiva del interlocutor. Entonces, la explicación maturaniana desemboca en la explicación mediada por la aceptación del interlocutor de esa reformulación, entonces habrá un *más* por el *plus* del que disponen las explicaciones con respecto a las experiencias. Asimismo, desde esta perspectiva se considera tanto la comunicación como la conversación, pero que sin considerar la filiación y el despliegue de una a otras. ¿Cómo asumirá la incompletud Maturana?
- iii) El *más* desde la recursión ética orientada a los demás, con base en las asimetrías y a partir del despliegue y densificación de la experiencia de solidaridad. Ella considera el despliegue de la comunicación hacia el diálogo y la conversación. Precisamente, el carácter recursivo posibilita el retorno enriquecido de la conversación hacia la comunicación, o bien de la conversación hacia el diálogo. Si así fuese, cómo sería el tratamiento de las asimetrías propias de la conversación, hacia las simetrías

---

<sup>117</sup> Vieira Pinto, Álvaro *Conciencia é realidade nacional*, Iseb, Rio, 1960, vpl. Ll, p. 284, citado en *Pedagogía del oprimido* p. 116n.

<sup>118</sup> Nos referimos a la reformulación de Paul Watzlawick quien junto con otros ha desarrollado planteamientos relacionados con la comunicación pertinentes al campo de la terapia familiar.

características de la comunicación y las disimetrías propias del diálogo.

Por su parte, en la perspectiva zemelmiana el *más* adopta la cuestión de que frente al inacabamiento; “la historia del hombre como la historia de su razón: su empeño por constituirse como sujeto buscador de contornos, trasgresor de límites para alcanzar espacios de conciencia y de experiencias más vastos”<sup>119</sup>. En Zemelman siendo los hombres los buscadores de contornos asumirán los límites abiertos orientados hacia espacios más amplios de conciencia y experiencia. Un espacio más abarcador de experiencia lo constituye, precisamente, la experiencia de solidaridad, bajo el plano del inacabamiento de hombres y mujeres. Por eso en la incompletud el movimiento de búsqueda “sólo se justifica –dice Freire- en la medida en que se dirige a *ser más*, a la humanización de los hombres”<sup>120</sup> en donde “esa búsqueda del ser más no puede realizarse en el aislamiento, en el individualismo, sino en la comunión, en la solidaridad de los que existen”<sup>121</sup>. Ante esa incompletud se requiere de la solidaridad como experiencia ordenadora de base. Una formulación zemelmiana que tiene que ver con el despliegue y la solidaridad: “El despliegue del sujeto dependerá de las estructuras de cohesión, diferenciación social, conflictividad o equilibrio, que conforman los parámetros en que tienen lugar las relaciones sujeto-sujeto”<sup>122</sup>.

El encuentro entre sujetos inconclusos demanda la solidaridad y de igual forma, reactivará sobre ésta produciéndola. Pero la solidaridad, en tanto experiencia, no es conformidad, ni pasividad sino también resistencia y rebeldía que emplean disimetrías y asimetrías y conducen a la desorganización y reorganización. Al importar la función de desorganización y reorganización al interior de la inconclusiones y con base en el diálogo y las conversaciones, la tríada orden, desorden y organización, ahora aplicada al despliegue de comunicación, diálogo y conversación, hará que estos últimos aspectos presenten buenas dosis de desorden y desorganización. Asimismo, las simetrías de la comunicación disponen y generan cierto orden en la interacción<sup>123</sup>, pero mientras tanto las disimetrías y asimetrías generando el desorden y la desorganización a partir de las resistencias presentes en el diálogo y la conversación,

---

<sup>119</sup>Zemelman, Hugo: *Sujeto: existencia y potencia* p. 8.

<sup>120</sup> Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido* , p. 94

<sup>121</sup> Ibid p. 94

<sup>122</sup> Zemelman, Hugo *Necesidad de conciencia* p. 84.

<sup>123</sup> Aunque en la comunicación tipo Luhmann o Habermas se prevén los disensos tendientes al logro de la comunicación misma, sin embargo no se accede, desde un plano disimétrico y asimétrico, al diálogo y la conversación.

provocarán desorganizaciones y reorganizaciones a la hora de articular el diálogo con la conversación<sup>124</sup>.

*Inquietud transdisciplinaria en la ecología de las experiencias: reflexiones desde la conciencia histórica*

La pedagogía como acontecimiento epistémico, enmarcada en la ecología de las experiencias, constituye una inquietud transdisciplinaria que busca coordinar las experiencias pedagógicas con las epistémicas al involucrar aportes literarios, históricos; todos ellos reflexionados a la luz de la sociología, pero buscando potencializar a ésta por medio de esa coordinación.

Nuestra inquietud transdisciplinaria parte a diferencia de Morin para quien es fundamental la ciencia con conciencia, de la necesidad de una epistemología con conciencia histórica<sup>125</sup>.

La conciencia histórica confiere a la ecología de las experiencias las caracterizaciones presentes en los experimentos de experiencias, es decir: a) articulabilidad, b) heterogeneidad y c) dinamicidad.

*a) Articulabilidad*

La conciencia histórica atiende los vínculos de la comprensión irónica con la enigmática para dar paso al despliegue, de igual forma promueve la articulación del despliegue con las densificaciones. El plano del despliegue expresa la relación del ritmo con el contorno. Asimismo, impulsa los nexos al interior del campo de opciones ejerciendo un vínculo desplegado con la realidad a través de la problematización y la necesidad-posibilidad.

La diferenciación pero también la articulación del hecho con el acontecimiento y de la experiencia con la existencia son aspectos sobresalientes de una ecología de las experiencias<sup>126</sup>.

---

<sup>124</sup> Con base en lo anterior es pertinente preguntarnos ¿Cuál es la implicación entre ecología de las experiencias y la experiencia de solidaridad, teniendo presente que esta última es la experiencia ordenadora de base? ¿Podría hablarse de una experiencia intergeneracional de solidaridad? ¿Dentro de esa ecología ¿cuál es el papel del orden y la desorganización en la experiencia de solidaridad y en el resto de las experiencias (es decir la pedagógica y la epistémica)? Mediante el interjuego de la comprensión irónica que afronta la cuestión de la cercanía distancia (ritmo) y la comprensión enigmática (conservar y al mismo tiempo disolver el contorno difuso) que asume la problemática del contorno afrontamos el problema del despliegue, pero también el de solidaridad.

<sup>125</sup> Ya en varias secciones de los anteriores capítulos he tratado acerca de la conciencia histórica, en este apartado la abordaré desde la problemática del despliegue y las densificaciones dentro del marco de la ecología de las experiencias.

<sup>126</sup> Ese aspecto diferencial, pero también relacional es la implicación del hecho con el acontecimiento y de la experiencia respecto a la existencia lo que es importante porque después de todo en el enunciado principal de la tesis aludo al acontecimiento, las experiencias y a la existencia.

### *b) Heterogeneidad*

La heterogeneidad nos permite visualizar al plano horizontal al lado del vertical (profundidad). Por eso, la conciencia histórica al condensar y densificar la heterogeneidad del campo de opciones posibilitará el despliegue en torno a los ritmos articulados a sus contornos, a partir de la alternancia proximidad/distancia y en la densificación de esa cercanía/lejanía<sup>127</sup>. Con ello importará el asunto de las densificaciones porque a partir de allí estaremos en condiciones de aludir a las densificaciones contenidas en el acontecimiento y la existencia con base en los hechos y las experiencias. En todo caso tanto los hechos y los acontecimientos como la experiencia y la existencia aluden a la heterogeneidad presente en la ecología de las experiencias.

### *c) Dinamicidad*

Al existir una implicación de la conciencia histórica con el campo de opciones, este último tendrá que ver con el *más* dentro de la proximidad-distancia, esto es con el ritmo así como con el contorno. En la proximidad/distancia dentro de un campo de opciones, opera la circunstancia de que habrá distanciamiento con relación a unas opciones y distanciamiento respecto a otras opciones. Mientras tanto esto involucra a las necesidades-posibilidades, ya que las necesidades-posibilidades actualizan ciertas opciones dejando otras potencialmente a su activación. La dinamicidad expresa el tránsito de los hechos a los acontecimientos y de éste a la experiencia.

La conciencia histórica, en tanto campo de opciones, al abarcar a la articulabilidad, la heterogeneidad y la dinamicidad, está orientada por la experiencia de solidaridad. De esta forma accedemos a la experiencia de solidaridad en su carácter recursivo, pues partiendo de la comprensión que involucra la participación distanciada y la distanciamiento participativa de lo tierno pero lejano, desemboca en la indeterminación-determinable desde la simultaneidad de la conservación y disolución del enigma. Es cuando la densificación cumple el papel de condensar los planos del *más* posibilitadores del despliegue y la recursividad propios de la experiencia de solidaridad frente a la incompletud existencial.

---

<sup>127</sup> Para nuestros propósitos ampliaremos el sentido de la conciencia histórica para que abarque, además del horizonte en su acepción zemelmiana, la profundidad (verticalidad) y de alguna forma la verticalidad aludirá a disimetrías y asimetrías.

### *El problema de la colocación matizante*

Si en la previsión epistémica zemelmiana la conciencia histórica dispone de un núcleo referido a la crítica y la problematización, también asume en la horizontalidad una especie de colocación modalizante. Por nuestra parte nos abrimos a la posibilidad de una colocación matizante de la cual se logre el cometido de ganar profundidad en el problema de las diferencias y los antagonismos generados cotidianamente en nuestros encuentros con los demás.

De esta forma la inquietud de la epistemología con conciencia histórica permite acceder a un plano transdisciplinario, en donde la conciencia histórica, por medio de la articulabilidad, heterogeneidad y dinamicidad, apunta hacia un vínculo de la colocación matizante con la experiencia. Vínculo que dilucida el paso acontecimiento a la experiencia, en donde los matices estribarán en el hecho de que no es lo mismo el paso del acontecimiento a la experiencia en pedagogía, que el tránsito del acontecimiento a experiencia en lo epistémico; precisamente, la heterogeneidad de los tránsitos hace cualitativamente diferentes a lo pedagógico y a lo epistémico y esa heterogeneidad hace factible, desde la ecología de las experiencias, la articulación bajo las formas de orquestación y coordinación de las experiencias mismas<sup>128</sup>.

Indudablemente que a los acontecimientos, tanto pedagógicos como epistémicos, les conferimos un tratamiento basado en una experimentación experiencial que estuvo dirigido a su consolidación en tanto experiencias coordinables. Eso exigió plantear el derrotero de la pedagogía como acontecimiento a la pedagogía como experiencia, de igual forma de la epistemología como acontecimiento a la epistemología como experiencia<sup>129</sup>, pero ahora en el ángulo de la recursividad que opera, con su despliegue y densificación, como un marco constructor de campos de opciones.

Es a partir de la colocación matizante como será posible descubrir, desde la incompletud de las personas o las perspectivas, la modulación entre las simetrías y asimetrías; ese matiz está expresado en las disimetrías. Las disimetrías posibilitarán, entre otras cosas, dar cuenta del despliegue de la comunicación al diálogo. Asimismo, la colocación matizante permitirá detectar y distinguir los tránsitos de la comunicación al diálogo y de éste a la conversación. De la misma manera en la indeterminación-determinable

---

<sup>128</sup> Desde ahí se podrá observar el carácter matizante de la colocación y de la conciencia en lo heterogéneo. A su vez, la dinamicidad permite esos tránsitos del hecho al acontecimiento y de éste a la experiencia. Asimismo esa dinamicidad, el marco de la incompletud, hará factible un despliegue y densificación (recursividad).

<sup>129</sup> Las consideraciones anteriores son fundamentales para la formulación de la ecología de las experiencias, con ello cabe preguntarse si un acontecimiento puede y debe quedarse en esa condición sin acceder, necesariamente, a la experiencia.



está presente una modulación respecto al determinismo estructural de Maturana y las incertidumbres morinianas.

Por lo demás, precisamos plantear una cuestión cuya posibilidad de solución deberá resolverse en futuros trabajos. Se trata del problema de la necesidad de una concepción de conciencia histórica que, comprenda, además de las modalidades y los matices, a la imaginación<sup>130</sup>.

---

<sup>130</sup> En algunas formulaciones de Adriana Puiggrós hay una interesante proximidad con la propuesta sociológica Wright Mills, sobre todo, en el punto de la imaginación: para la argentina la imaginación “es la capacidad para articular en un conjunto lo que no era” en *Imaginación y crisis en la educación América Latina*, Argentina, Rei, 1994, p. 72. Aludiendo a Freire “La imaginación encuentra su liberación en interacción con el mundo”. A su vez Wright Mills aduce lo siguiente: “Muchas veces la imaginación es incitada con éxito reuniendo cosas hasta entonces aisladas y descubriendo entre ellas relaciones inesperadas” *La imaginación sociológica*, FCE, México, 1986, p. 211.

Para Wright Mills la imaginación sociológica “es la capacidad de pasar de una perspectiva a otra, eso es posible desde una concepción de los límites abiertos de un desbordamiento: de la política a la psicológica, del examen de una sola familia a la estimación comparativa de los presupuestos nacionales del mundo, de la escuela teológica al establecimiento militar, de la industria del petróleo al de la poesía contemporánea” Ibid, p. 27. “La liberación de la imaginación puede conseguirse a veces invirtiendo deliberadamente el sentido de la proporción. Si una cosa parece diminuta, imaginadla simplemente enorme, y preguntaos: ¿En qué puede importar eso? Y al contrario con fenómenos gigantescos ¡Qué parecerían aldeas analfabetas con una población de 30 millones de habitantes!” *La imaginación sociológica* Ibid, p. 225. Asimismo, lanza un precepto: “Sed buenos artesanos. Huid de todo procedimiento rígido. Sobre todo, desarrollad y usad la imaginación sociológica. Evitad el fetichismo del método y la técnica” Ibid, pp. 233-234.



## CONCLUSIONES

El punto de partida de este espacio, destinado a la clausura, adopta un carácter paradójico de inconclusión en la medida de que asume una conclusión abierta. De esta manera estamos concientes de que el presente trabajo adolece de las limitaciones propias de seres incompletos, sobre todo desde la base antropológica de la tesis en donde se concibe a los hombres y las mujeres en su incompletud y en su indeterminación-determinable.

Asimismo, el carácter de la inconclusión de la pedagogía como acontecimiento epistémico justifica el desbordamiento hacia la ecología de las experiencias, máxime que se transitó del acontecimiento hacia las experiencias y a la coordinación de estas últimas.

La peculiaridad de la incompletud en las perspectivas y los sujetos que ingresan en los espacios de la comunicación obliga al paso de ésta rumbo al diálogo y la conversación, con base en las disimetrías y asimetrías. Ante ello se presenta la necesidad de dialogar y conversar entre los sujetos y las perspectivas en términos de encontrar nuevos horizontes y profundidades; pero también de acceder a otras opciones de la recursividad mediante el vínculo del despliegue con la densificación.

La cualidad de los límites abiertos o fronteras dinámicas genera el efecto de evitar cualquier clausura a partir de la conciencia histórica. A fin de cuentas la tesis de la pedagogía como acontecimiento epistémico rebasa la expectativa y se dirige al límite dinámico de transitar desde el acontecimiento hacia las experiencias, para coordinarlas mediante una perspectiva que hemos denominado ecología de las experiencias y con base en los experimentos de experiencias, en consecuencia, las reflexiones sociológicas estuvieron implicadas en la el desarrollo de una visión transdisciplinaria.

Consideramos que la inconclusión, asumiendo un sentido recursivo en la implicación incompletud-necesidad, constituyó la fuente de las necesidades, en donde éstas últimas comportarón, además de la indeterminación-determinable, la cualidad de activar por parte de los sujetos algunas de sus opciones o posibilidades, dejando otras potencialmente por actualizar; esto es, tocar el aspecto inconcluso al interior del campo de opciones pues los sujetos nunca acceden a actualizar la totalidad de posibilidades. Siempre queda un excedente de opciones por actualizar y construir. Ese excedente permite dar cuenta del despliegue y la densificación orientada al *más*.

El despliegue y la densificación apuntan a la solidaridad de los sujetos que frente a su incompletud se ven impusados al encuentro con los demás.

Encuentro en el que media la conciencia histórica que con sus capacidades modalizantes y modulantes enriquece los espacios de convivencia.

Nuestro esfuerzo, ante la incompletud de las perspectivas sistémicas en torno a la recursión, se orientó a conferirle un nuevo sentido a la recursividad en términos de la articulación despliegue/densificación (el *más*) y desde una recuperación del pensamiento latinoamericano. Con ello nos ha quedado claro que no basta la recursividad bajo sus modalidades luhmanniana o maturaniana, precisamos ante todo de una recursividad ética que también sea epistémica; esto es, orientada a los demás en función del despliegue y densificación.

Al imperativo de la inconclusión de los sujetos y sus argumentaciones no le basta el discurso, precisa además de la precursividad y la recursividad. Por eso un tratamiento de las relaciones de la precursividad con la discursividad y la recursividad estuvo presente en muchos momentos expositivos a lo largo de la tesis.

Una vez posicionados en la ecología de las experiencias, con su insistencia en las articulaciones, procedimos a dar cuenta del vínculo entre la precursividad, discursividad y recursividad; para desde ahí incorporar los planos de simetrización, disimetrización y asimetrías dentro de esos procesos heterogéneos, dinámicos del encuentro conformado por la comunicación, el diálogo y la conversación. Estas diferentes modalidades de interacción están orientadas a conformar la experiencia de solidaridad. La experiencia de solidaridad, en tanto experiencia ordenadora de base fue analizada desde la tradición de pensamiento latinoamericano.

Las modalidades y modulaciones (matices), en tanto componentes de una conciencia histórica capaz de asumir la incompletud de los sujetos y las perspectivas, abren las posibilidades horizontales y de profundidad para que la experiencia de solidaridad esté en condiciones de coordinarse con las experiencias epistémicas y pedagógicas generadas desde América Latina.

Las consideraciones anteriores no exentan de que formulemos dos grupos de consideraciones pertinentes relacionadas con la tesis: a) consideraciones relacionadas con los momentos del curso investigativo y b) consideraciones referidas a las problemáticas de investigación asumidas en este trabajo.

a) Consideraciones relacionadas con los momentos del curso investigativo.

Si concebimos las reflexiones expuestas desde su procesualidad debemos decir que nos vemos obligados a describir los diferentes momentos por lo que atravesamos en la construcción de nuestra propuesta.

En un primer momento nos interesó analizar la perspectiva pedagógica freiriana en términos de un acontecimiento epistémico, sobre todo por que dicha propuesta guarda una proximidad con los aportes epistémicos desde América Latina, en cuanto respeta la articulación entre las funciones cognitivas, éticas y políticas.

Durante el trayecto investigativo fue surgiendo la necesidad de traducir la pedagogía freiriana, frecuentemente vista como acontecimiento epistémico, en una experiencia a fin de hacer factible su coordinación con las experiencias epistémicas desarrolladas en América Latina y que disponen de ese triple imperativo: cognitivo, ético y político.

Más adelante fue surgiendo la necesidad por desarrollar una perspectiva que posibilitara la coordinación de experiencias. A esta perspectiva le denominamos ecología de las experiencias.

b) consideraciones referidas a las problemáticas de investigación asumidas en este trabajo.

En el curso de la exposición del presente texto la argumentación avanzó en función de una triple problemática constitutiva de la tesis: la primera dedicada a exponer, a lo largo de dos capítulos, a la pedagogía como acontecimiento epistémico deviniendo en experiencia; la segunda orientada a la reflexión de una experiencia epistémica alrededor de los contornos y a su posibilidad de coordinarla con las experiencias epistémico-pedagógicas; la tercera avocada a desarrollar las reflexiones sociológicas desde ese acontecimiento epistémico expresado en la pedagogía. Pero el acontecimiento no estuvo dado de antemano, hubo que construirlo a través del encuentro entre perspectivas, para así hacerlo avanzar hacia las experiencias coordinables. Es verdad de que dispusimos de contribuciones latinoamericanas emprendidas en pedagogía y epistemología. Sin embargo, una visión epistémico-pedagógica requirió, estrictamente hablando, construirse entre las articulaciones de lo cognitivo con lo volitivo y lo valórico. Nuestra tarea consistió en desarrollarla, teniendo como ángulo de observación las reflexiones sociológicas en torno a la comunicación, para problematizar ésta y ofrecer alternativas a partir de su despliegue hacia el diálogo y la conversación.

Al partir de la necesidad de una pedagogía como acontecimiento epistémico traducida en experiencia, consideramos la reflexión epistemológica no reducible a su función cognitiva, sino como una perspectiva articuladora de los planos del conocimiento con las funciones

volitivas, valóricas e imaginativas. De allí el requerimiento de una ecología de las experiencias.

Hemos procedido desde la pedagogía como acontecimiento epistémico devenida en experiencia al desarrollo de una perspectiva desde la cual evaluar en términos de las contribuciones pedagógicas, epistémica y humanísticas emprendidas en América Latina. Sobre todo cuando al carecer la pedagogía de un estatus epistémico suficientemente consolidado, hemos tenido la necesidad de hacerla avanzar hacia una perspectiva que nos permita ubicarlos temporo-espacialmente en un debate transdisciplinario: en donde la ecología de las experiencias constituye esa perspectiva.

Tras la evaluación de las modalidades ecológicas de la mente y de las ideas, uno de nuestros aportes consistió en plantear la posibilidad de una ecología de las experiencias, capaz de servir de mediación al encuentro de dispositivos que marcan el impulso a otras consideraciones, a ello la hemos denominado precursividad. La precursividad tiene como plano medular al problema de la alteridad. Desde esta problemática se presenta la recursividad. La recursividad, en sus articulaciones con la precursividad y la discursividad, es un problema sin abordar por la pedagogía, la sociología y la epistemología. La articulación anterior, junto a la matización de la precursividad respecto a la prediscursividad, constituye otra de los aportes de la tesis.

### Alcances y desafíos de la tesis

Conforme desarrollábamos la tesis imprimíamos un esfuerzo tendiente a formular una ecología de las experiencias, en tanto visión que posibilita la coordinación de experiencias latinoamericanas pedagógicas, epistémicas y de la propia solidaridad. Asimismo, redimensionábamos una concepción pertinente al encuentro entre personas, grupos y perspectivas en el sentido de un proceso heterogéneo que comporta comunicación, diálogo y conversación.

Si bien afrontamos a la pedagogía como acontecimiento epistémico desde los desafíos que sugiere la indeterminación-determinable, hemos abierto la posibilidad de una ecología de las experiencias como mediación en el encuentro epistémico-pedagógico, con lo cual requerimos de una mayor ampliación y profundización en el futuro.

Otro desafío está marcado por la necesidad de incluir el momento impulsor del trabajo pedagógico emprendido por Simón Rodríguez, maestro de Simón Bolívar. Sobre todo, porque con él da inicio el plano liberador del campo educativo.

Por último, no queremos terminar este trabajo sin referirnos a que las limitaciones en el tratamiento de los ritmos, bajo las ópticas epistémica y pedagógica, es un desafío a seguir resolviendo mediante la reflexión y la práctica desde el imperativo de solidaridad.

Quedan pendientes por contestar en trabajos posteriores las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las implicaciones ético-políticas en la construcción de subjetividades democráticas al interior de una ecología de las experiencias? ¿Qué exigencias pedagógicas debemos asumir para la construcción de parámetros tendientes a facilitar el despliegue de subjetividades democráticas en el marco de una visión epistémico-pedagógica? ¿Qué otros desafíos ético-políticos lanza la ecología de las experiencias a la sociología?

## BIBLIOGRAFIA

- Adorno, Theodor W.: *Teoría estética*, Barcelona, Orbys, 1983.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo: *El proceso de aculturación*, México, Ediciones de la Casa Chata, 1982.
- Alberoni, Francesco: *Movimiento e institución*, Madrid, Ed. Nacional, s/a.
- Alberoni, Francesco: *Valores*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Andrade, de Oswald “Manifiesto antropofago”, *Revista de Antropofagia*, 1(1928):, Sao Paulo.
- Bajtín, Mijail: *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI, 1982.
- Barnes, Barry: *T. S. Kuhn y las ciencias sociales*, México, FCE, 1986.
- Bateson Gregory: *Metálogos*, Ed. Buenos Aires, Argentina, 1982.
- Bateson, Gregory: *Una unidad sagrada. Pasos ulteriores a una ecología de la mente*, Barcelona, Gedisa, 1993.
- Buber, Martin: *Diálogo y otros escritos*, Madrid, Ríopiedras, 1997.
- Camus, Albert: “El hombre rebelde”, en *Ensayos*, Madrid, Aguilar, 1981.
- Castro-Gómez, Santiago y Eduardo Mendieta: *Teorías sin disciplina. Latinoamericanismo, poscolonialidad y globalización en debate*, México, Porrúa-Universidad de San Francisco, 1998.
- Coben, Diana: *Gramsci y Freire héroes radicales*, Madrid, Fundación Paideia-Miño y Dávila, 2001.
- Corsi, Giancarlo et al. *Glosario sobre la teoría Social de Niklas Luhmann*, Barcelona, Antrhopos-Iberoamericana- ITESO, 1996.
- Cortázar, Julio: *Rayuela*, Madrid, Alfaguara, 1993.
- D´Allemand, Patricia. “Hacia una crítica literaria latinoamericana: Nacionalismo y cultura en el discurso de Beatriz Sarlo”, *Estudios. Revista de Investigaciones Literarias* 1, 2 (Caracas, julio-diciembre 1993): 27-40.
- De la Fuente, Daniel “Entrevista a Gonzalo Rojas” Librusa, Agencia Internacional de Noticias Literarias, [www.librusa.com/entrevista3.htm](http://www.librusa.com/entrevista3.htm).
- Durkheim, Emile: *Educación y sociología*, Bogotá, Linotipo, 1979.
- Durkheim, Emile: *La división del trabajo social*, Barcelona, Akal, 1982.
- Dussel, Enrique: *Ética de la liberación*, Madrid, Trotta- UAM-I,-UNAM, 1998.
- Frankl, Víctor: *El hombre doliente*, Barcelona, Herder, 1987.
- Freire, Paulo: *Acción cultural para la libertad*, Buenos Aires, Terra Nova, 1975.
- Freire, Paulo: *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI, 1976.
- Freire, Paulo: *La educación como práctica de libertad*, México, Siglo XXI, vigésima tercera edición, 1978.
- Freire, Paulo: *Pedagogía del oprimido*, México: Siglo XXI, 1978.
- Freire, Paulo: *Hacia una Pedagogía de la Pregunta*, Buenos Aires, La Aurora, 1986.
- Freire, Paulo: *Pedagogía: diálogo y conflicto*, Buenos Aires, Cinco, 1987.
- Freire, Paulo: *La importancia de leer y el proceso de liberación*, México,



- Siglo XXI, 1988.
- Freire, Paulo: *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1992.
- Freire, Paulo: *Cartas a Cristina*, México, Siglo XXI, 1996.
- Freire, Paulo: *Cartas a quien pretende enseñar*, México, Siglo XXI, 1996.
- Freire, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*, Siglo XXI, México, 1997.
- Freire, Paulo: *Educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997.
- Freire, Paulo: *Actualidad y educación brasileña*, México, Siglo XXI, 2001.
- Freire, Paulo: *Pedagogía de la indignación*, Madrid. Morata. 2001.
- Gadotti, Moacir: *Paulo Freire: una bibliografía*, Sao Paulo, Cortez-UNESCO-Instituto Paulo Freire, 1996.
- Gadotti, Moacir: *Lecciones de Freire cruzando fronteras: tres hablas que se completan*, São Paulo, IPF, 2001.
- Gardner, Howard. *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*, Buenos Aires,. Paidós. 1999.
- González, Rolando: “Tientos y divergencias” *Ensayo de Vivir y pensar en Cuba*, La Habana, Centro de Estudios Martianos, 2002.
- Guillén, Nicolás: “A la nueva musa” en *Obra poética*, tomo 1, La Habana, Letras cubanas, 2002.
- Habermas, Jürgen: *La reconstrucción el materialismo histórico*, Madrid, Taurus, 1981.
- Habermas, Jürgen: *Conocimiento e interés*, Madrid, Taurus, 1982.
- Habermas, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa*, vol I y II, Madrid, Taurus, 1987.
- Habermas, Jürgen: *La lógica de las ciencias sociales*, Madrid, Tecnos, 1988.
- Habermas, Jürgen: *Discurso filosófico de la modernidad*, Madrid, Taurus, 1989.
- Habermas, Jürgen: *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra, 1989.
- Hart, Dávalos, Armando: “Hacia una pedagogía de la justicia, de la utopía y del desarrollo” en *Cultura para el desarrollo*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2001.
- Hart, Armando: *José Martí y el equilibrio del mundo México*, FCE, 2000
- Hinkelammert, Franz J.: *Crítica de la razón utópica*, San José, Costa Rica, Departamento Ecuménico de Investigaciones, 1990.
- Holloway, John: *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy*, Buenos Aires, Herramienta-Universidad Autónoma de Puebla, 2002.
- Jardilino, José Rubens L.: *Paulo Freire. Rétalhos biobibliográficos*, São Paulo, Pulsar, 2000.
- Keeney, Broadford: *Estética del cambio*, Barcelona, Paidós, 1991.
- Koselleck, Reinhart: *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Barcelona, Paidós, 2001.
- Kuhn, Tomas S.: *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, 1983.
- Kuhn, Tomas S.: “Comentarios sobre la relación de la ciencia con el arte,

- en *La tensión esencial*, FCE, México, 1987, 367-377.
- Kusch, Rodolfo: *Obras completas*, tomo 1, Buenos Aires, Fundación Ross, 1998.
- Lévinas, Emmanuel: *Entre nosotros.*, Valencia, Pre-Textos, 1993.
- Lévinas, Emmanuel: *Fuera del sujeto*, Madrid, Caparrós, 1993.
- Lévinas, Emmanuel: *El tiempo y el otro*, España Paidós, 1993.
- Lévinas, Emmanuel: *De otro modo que ser, o más allá de la esencia*, Salamanca, Sigueme, 1995.
- Lezama Lima, José: *Imagen y posibilidad* La Habana, Cuba, Letras Cubanas, 1992.
- Lezama Lima, José: *Recopilación de textos de José Lezama Lima*, La Habana, Casa de las Américas, 1995.
- Luhmann, Niklas: *El amor como pasión*, Barcelona, Península, 1985.
- Luhmann, Niklas: *Sistemas sociales*, México, Alianza-Ibero, 1991.
- Luhmann, Niklas: *El sistema educativo. Problemas de reflexión*, México, Universidad de Guadalajara-Universidad Iberoamericana, 1993.
- Luhmann, Niklas: *La ciencia de la sociedad*, México, Anthropos, 1996.
- Luhmann, Niklas: "Inclusión-exclusión" en *Acta Sociológica*, Facultad de Ciencias Políticas y sociales, UNAM, núm. 12 sep.-dic. 1994, p. 11-39.
- Luhmann Niklas, y Kart E. Schorr: *El sistema educativo*, Universidad de Guadalajara- UIA-ITESO, 1993.
- Luhmann, Niklas y Rafael de Georgi: *Teoría de la sociedad*, México, Universidad de Guadalajara- UIA-ITESO, 1993.
- Lukes, Steven: *Emile Durkheim. Su vida y su obra*, Madrid, Siglo XXI España, 1984.
- Luminato, Susana: "Indeterminación y poder (Reflexiones en torno al pensamiento complejo de Edgar Morin desde la perspectiva de una epistemología crítica" en *Materiales de trabajo intelectual, Circulo de reflexión latinoamericana en ciencias sociales. Cuestiones de teoría y método*, Barcelona Anthropos, Suplemento num. 45, septiembre 1994.
- Martí, José: "Prólogo al Poema del Niágara" en *Obras completas*, vol 7, La Habana, Ciencias Sociales, 1975.
- Martí, José: "Cartas de Martí" en Armando Hart *José Martí y el equilibrio del mundo*, México, FCE, 2000.
- Martí, José "Educación popular" en Armando Hart, José Martí y el equilibrio del mundo México, FCE, 2000.
- Martí, José "Maestros ambulantes" en Hart Dávalos, Armando: *José Martí y el equilibrio del mundo*, México, FCE, 2000.
- Martí José, *Versos sencillos*, La Habana, Letras Cubanas, 2001.
- Martín-Barbero, Jesús: *Procesos de comunicación y matrices culturales* México, FELAFACS, s/a.
- Maturana, Humberto: *Emociones y lenguaje en educación y política*, Chile, Hachette, 1992.
- Maturana, Humberto: *El sentido de lo humano*, Chile, Dolmen, 1993.

- Maturana, Humberto: Desde la biología a la psicología, Chile, Editorial Universitaria, 1995.
- Maturana, Humberto: *La realidad ¿objetiva o construida I y II*, Anthropos-Universidad Iberoamericana- ITESO, Barcelona, 1995.
- Maturana, Humberto: *La objetividad. Un argumento para obligar*, Chile, Dolmen, 1997.
- Maturana, Humberto: “La ciencia y la vida cotidiana” en Paul Watzlawick y Peter Krieg (comps.), *El ojo del observador* España, Gedisa, 1994, 157-194.
- Maturana, Humberto y Francisco Varela: *El árbol del conocimiento*, Chile, Universitaria, 1990.
- Mead, George H.: *Espíritu, persona y sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1972.
- Mills, Charles Wright: *La imaginación sociológica*, México, FCE, 1986.
- Morin, Edgar: *El método I, La vida de la vida*, Madrid, Cátedra, 1983.
- Morin, Edgar: *Ciencia con conciencia*, Barcelona, Anthropos, 1984.
- Morin Edgar: *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona, Gedisa, 1988.
- Morin, Edgar: *Ética, Cultura e Educação*, São Paulo, Cortez, 2002.
- Neruda, Pablo: *Confieso que he vivido. Memorias*, México, Seix Barral, 1977.
- Ortiz, Fernando: *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Universidad Central de las Villas, Cuba, 1963.
- Ortiz, Fernando: *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, Universidad Central de las Villas, Cuba, 1963.
- Paz, Octavio: “El arco y la lira” en *La casa de la presencia*, México, FCE, Vol. 1 de *Obras Completas*, 1994.
- Palermo, Zulma: “El sentido de la diferencia. Pensar desde los márgenes” en *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Santiago Castro-Gómez (ed.) Bogotá, CEJA, 2002.
- Palti Elías, José Introducción en *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*, Paidós, Barcelona, 2001.
- Pereda, Carlos: *Conversar es humano*, México, El Colegio Nacional-FCE, 1991.
- Perkins, David: *El conocimiento como diseño*, Bogotá, Universidad Javeriana, 1985.
- Perkins, David: “¿Qué es la comprensión” en Stone, Martha *La enseñanza para la Comprensión* en (compiladora), Buenos Aires, Paidós, 1999.
- Piaget, Jean: *La psicología de la inteligencia*, Psique, Argentina, 1980,
- Piaget, Jean y Rolando García: *Psicogénesis e historia de la ciencia*, México, Siglo XXI, 1982.
- Ponce, Aníbal: *Gramática de los sentimientos*, Buenos Aires, Boedo, 1978.
- Puiggrós, Adriana: “Las alternativas pedagógicas y los sujetos” en Adriana Puiggrós y Marcela Gómez (comp.) *Alternativas pedagógicas, sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana*, México, UNAM, 1992.
- Puiggrós, Adriana: *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*,

- Buenos Aires, Rei, 1994.
- Quijano, Aníbal “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Edgardo Lander (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO, 2000).
- Quijano, Aníbal “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina”. En: Santiago Castro Gómez, Oscar Guardiola-Rivera y Carmen Millán (eds.): *Pensar (en) los intersticios. Teoría y práctica de la crítica poscolonial*. Bogotá: Instituto de Estudios Sociales “Pensar”, Pontificia Universidad Javeriana, 1999.
- Quijano, Aníbal *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Lima: Sociedad y Política Ediciones, 1988.
- Roig, Andrés *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*, México, FCE, 1981.
- Rotker, Susana: *Fundación de una escritura: Las crónicas de José Martí*, La Habana, Casa de la Américas, 1992.
- Santos, Boaventura de Sousa: *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*, São Paulo, Cortez Editora, 2000.
- Santos, Boaventura de Sousa *La caída del angelus novus*, Bogotá, ILSA -Universidad Nacional de Colombia, 2003.
- Saramago, José Entrevista, Periódico *La Jornada*, México, D. F., 28 de febrero 2002, página de contraportada.
- Sobrevilla, David. “Transculturación y heterogeneidad: avatares de dos categorías literarias en Latinoamérica”, *Revista de Crítica Literaria América Latina*, Año XXVII, N° 54. Lima-Hanover, 2do. Semestre del 2001, pp. 21.
- Torres, Carlos A.: “A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual” en *Paulo Freire: uma bibliografia*, São Paulo, Cortez-UNESCO-Instituto Paulo Freire, 1996.
- Torres Nafarrate, Javier: *El sistema educativo desde la perspectiva de Niklas Luhmann* Universidad de Guadalajara, 1992.
- Trilla, Jaume: *Otros educadores*, Barcelona, Anthropos, 1993.
- Varela, Francisco: *Conocer*, Barcelona, Gedisa, 1990.
- Varela Francisco y Jean-Pierre Dupuy: "Circularidades creativas" en Paul Watzlawick y Peter Krieg (comps.), *El ojo del observador*, España, Gedisa, 1994, pp.157-194.
- Verón Eliseo: *Construir el acontecimiento*, Barcelona, Gedisa, 1995.
- Vickers, Geoffrey: *Value system and social process*, Londres, Tavistock Publications, 1968.
- Virasoro, Marisol: *De ironías y silencios*, Barcelona, Gedisa, 1997, p. 91
- Vitier, Cintio: *Ese Sol del mundo moral*, La Habana, Ediciones Unión, 2002.
- Yurkievich, Saúl: *Julio Cortázar: mundos y modos*, Madrid, Muchnik, 1994.
- Zemelman, Hugo: *Historia y política del conocimiento*, México, UNAM, 1983.

- Zemelman, Hugo: *De la historia a la política*, México, Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas, 1989.
- Zemelman, Hugo: *Horizontes de la razón* I, II, Barcelona, Anthropos-Colegio de México, 1992.
- Zemelman, Hugo: *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México, 1996.
- Zemelman, Hugo: *Conversaciones didácticas*, Neuquén, Educo-Universidad Nacional de Comahue, Argentina, 1998.
- Zemelman, Hugo: *Sujeto: existencia y potencia*, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM, 1998.
- Zemelman, Hugo: *Necesidad de conciencia*, Barcelona, Anthropos-El Colegio de México, 2002.
- Zemelman, Hugo: "Racionalidad y ciencias sociales" en *Círculos de Reflexión latinoamericana en Ciencias Sociales*, Barcelona, Revista Anthropos, , 1994.
- Zemelman, Hugo: "Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica" *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*, Hugo Zemelman y Emma León (coord.), Barcelona, CRIM- Anthropos, 1997.
- Zemelman, Hugo *Voluntad de conocer. El sujeto en el paradigma crítico*, Barcelona, Anthropos-Centro de Investigaciones Humanísticas, Universidad Autónoma de Chiapas, 2005.
- Zemelman, Hugo y Guadalupe Valencia: "Los sujetos sociales, una propuesta de análisis" en *Acta sociológica*, mayo-agosto 1990, vol., III, número 2, México, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.