

Refortalecimiento y pedagogía de la indignación: Hacia un sueño con raíces

Refortalecimiento and indignation pedagogy: Toward a dream with roots

Recepción del artículo: 31-01-2021 | Aceptación del artículo: 06-07-2021

Resumen

Carlos Vázquez Rivera
Instituto Internacional de Investigación y
Acción Comunitaria (INAC)
Universidad de Puerto Rico en Humacao.

carlos.vazquez5@upr.edu

 <https://orcid.org/0000-0002-7247-9570>

En el presente artículo se profundiza la relación entre *refortalecimiento* y una pedagogía liberadora. La vivencia que la actual pandemia de COVID-19 ha generado en la esfera educativa es una combinación de indignación y curiosidad. Este despertar le permite adquirir a nuestros sueños la forma de un acto político que da raíces a la esperanza y nos permite rechazar el fatalismo de una educación tecnocrática e inmovilizadora. La actual pandemia ha desmantelado la idea de reducir al otro(a) a la imagen de una pantalla, transformando nuestra vida cotidiana en una pesadilla. Toda vez, que el contacto cara a cara, la microfísica gestual y el aprendizaje, como una experiencia de todo el cuerpo, han sido revalorizados y reafirmados como claves de una vivencia que nos *refortalece*. Cultivar, desde el *refortalecimiento* esa "sensibilidad por lo concreto" que viene del educando nos permite aprovechar la enseñanza de su experiencia y nos ayuda a transformar la desesperanza aprendida en una esperanza liberadora. De manera que la indignación se convierta en una acción educativa que profundice la pedagogía de la pregunta y que nos haga soñar con las raíces firmes en el ejercicio de un *método dialógico* que practicándolo nos educa a todos y todas.

Para referenciar este artículo:

Vázquez-Rivera, C. (2021). Refortalecimiento y pedagogía de la indignación: Hacia un sueño con raíces. *Revista ConCiencia EPG*, 6(2), 65-81.
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.6-2.5>

Palabras Clave: Refortalecimiento, perspectiva histórico-cultural, educación liberadora, pensamiento crítico, indignación, método dialógico.

Abstract

This article deepens the relationship between *refortalecimiento* and a liberating pedagogy. The experience that the current COVID-19 pandemic has generated in the educational sphere is a combination of indignation and curiosity. This awakening allows our dreams to acquire the form of a political act that gives roots to hope and allows us to reject the fatalism of a technocratic and immobilizing education. The current pandemic has dismantled the idea of reducing the other to an image in a screen, transforming our daily lives into a nightmare. Every time, face-to-face contact, gestural microphysics, and learning, as an experience of the whole body, have been revalued and reaffirmed as keys of an experience that “*nos refortalece*”. Cultivating, from the *refortalecimiento*, that “sensitivity to the tangible” that comes from the student allows us to take advantage of the teaching of their experience and to help us to transform the learned hopelessness into a liberating hope. So that the indignation becomes into an educational action that deepens the pedagogy of the question and makes us dream with firm roots in the exercise of a *dialogical method* that, practicing it, educates us all.

Key Words: Refortalecimiento, historic-cultural perspective, liberating education, critical thinking, indignation, dialogic method.

Le pregunté a Rafaella: *¿prefieres estudiar sola o en grupo?* Después de pensarlo un ratito me contestó: *Sola*. Al instante se corrigió y dijo: *En grupos pequeños...* A lo que repensándolo repitió: *Sola*. Inmediatamente le pregunté: *¿por qué?* Y claramente me contestó: *Porque me siento más segura de mí misma* (Niña, 12 años).

Introducción

Una de las grandes lecciones de la actual pandemia de COVID-19 ha sido destruir el mito futurista de reducir a los demás a una imagen en la pantalla de algún artefacto tecnológico, lo que antes era un sueño, ahora se ha convertido en una pesadilla. También se ha destruido la leyenda urbana de que la educación es igual a tecnología y que la tecnología terminaría sustituyendo el factor humano. Toda vez que el contacto, cara a cara, la microfísica gestual y el aprendizaje, como una experiencia de todo el cuerpo, han sido revalorizados y reafirmados como claves para una vivencia que nos *refortalece*. El COVID-19 también dejó al descubierto, no sólo la desigual gestión de salud que sufren nuestros pueblos, sino el invisible muro de la brecha digital que separa a los sectores acaudalados de los sectores empobrecidos.

La indignación de gran parte del estudiantado, y el profesorado, enfrentados a la magnificación de una educación bancaria mediada por la tecnología ha sorprendido a muchos. La vivencia de dicha indignación se ha convertido, poco a poco, en una curiosidad que toma forma de

pregunta, cuestionando qué tiene que decir la historia sobre cómo hemos continuado encerrados en un circuito de enseñanza-aprendizaje que dista mucho de ser una práctica de libertad. ¿Qué prácticas de libertad nos hacen falta para soñar sueños que adquieran la forma de un acto político que provean de raíces a la esperanza y nos den la fuerza para rechazar el fatalismo que se contagia desde una educación tecnocrática e inmovilizadora?

La indignación es una emoción que produce coraje (energía, voluntad para afrontar situaciones difíciles o adversas) contra la injusticia, la inequidad, la corrupción, la impunidad. En su sentido etimológico coraje viene de un préstamo del francés *courage* = valentía y del latín *cor* = corazón (Diccionario Anaya de la Lengua, 2002). Coraje, como enojo y valentía son bombeados por el corazón (razón y emoción como *co-razón*) o una afectividad con sentido de propósito. Las emociones son el motor de nuestras acciones, la energía que nos mueve aun cuando no comprendamos con claridad las circunstancias intelectuales y concretas que las detonan. El coraje, producto de la inequidad impuesta por la jerarquización de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, es un ejemplo de una fuerza que no puede ser contenida con argumentos de calidad, costo-efectividad y orden. El coraje por las injustas condiciones laborales, y de remuneración, de la clase magisterial y el profesorado que van en detrimento de su dignidad y calidad de vida. El coraje ante la impunidad y el despilfarro que funcionarios del gobierno hacen del presupuesto público y sus actos de corrupción que nos escandalizan a todos y todas

ensombreciendo el futuro de la educación, especialmente del pueblo. Popularmente creemos que la sede de las emociones está en el corazón, señalamos hacia ese órgano para localizar lo que intuimos, pero no podemos explicar. Hoy sabemos que la razón no trabaja sola ni aislada, que está llena, y mezclada, de muchas emociones. Lo que sabemos puede indignarnos, o quitarnos la esperanza (especialmente si quedamos atrapados en el gigantismo aplastante de vivir la vida como un problema), pero lo que sentimos, nos llena de temeridad y anhelo.

El elemento esperanzador de la indignación es que no nos permite adormecernos, acomodarnos en esa zona de confort en la que estamos instalados (o es fácil instalarse). Freire (2012) señala que “es defender una práctica docente en la que la enseñanza rigurosa de los contenidos nunca se implemente de una manera fría, mecánica y falsamente neutra” (p. 51). Algunas personas de las nuevas generaciones han desarrollado una especial sensibilidad ante la hipocresía, ante el decir y no hacer, ante el mandar y no seguir, ante los discursos vacíos de acción, ante los que hablan de democracia y no la viven, ante la explotación laboral y no el trabajo digno. Sin embargo, al mismo tiempo parece que han desarrollado una especial sensibilidad para centrarse sólo en sí mismos (como si fueran el centro del universo) ignorando a los demás, a querer hacer lo que les plazca sin medir consecuencias, a reclamar su derecho individual en la sociedad imponiéndose a los demás, a entregarse al hedonismo en lugar de formar una ética del trabajo solidario.

Las actuales condiciones de la educación reflejan, y refuerzan, ese individualismo competitivo que es heredero y formador de una racionalidad del lucro (aumento sin límite de la tasa de ganancias de un capital financiero globalizado sin patria ni pueblo ni ética ni obligación cuyo *modus operandi* es “sacarle el jugo” a la gente, la naturaleza y las comunidades (Dussel, 2011). Todos y todas sabemos que para “sacar el jugo” hay que exprimir, lo que sobra se tira a la basura, termina en un vertedero para que se pudra (en el mejor de los casos sirve para hacer composta, queriendo decir fertilizante para hacer crecer a otros). Esto es lo que causa indignación, haber convertido la educación en una mercancía, que está a la venta, y que se la trata como un lujo, no un derecho. Convirtiendo al salón de clases (o el momento de ofrecimiento del curso en el espacio virtual) en el lugar/momento donde existe el menor contacto posible con el educando declarando que ese es el tipo de educación *costo-efectiva* a la que aspiramos. Ya sea presencial (con 30 o 60 estudiantes en un salón simultáneamente) o virtual (con igual o mayor número de estudiantes) a los que no puedes ver porque sus rostros están inclinados tomando notas, cubiertos por sus computadoras portátiles o dormidos en un rincón (presencial), o que su conexión es limitada, no prenden sus cámaras o no caben en la pantalla (virtual).

Por otro lado, la esperanza es un impulso primordial en la vida que nos permite concentrar nuestras energías y creatividad en el presente. Tal impulso que nace de la convicción de que el proyecto humano está inacabado, de que no somos, sino que vamos siendo. Que estamos

abiertos al mundo tanto en un sentido biológico como cultural. Lo que me lleva a concluir que los seres humanos no tenemos instintos (si definimos instintos como un comportamiento natural, con el que nacemos, en el que no interviene ni la cultura ni el aprendizaje) que dada su definición tendríamos que hacerlo todos los seres humanos sin importar el lugar del planeta que habitemos, donde nacemos ni nuestra crianza. Sé por experiencia que la mayoría de las personas cree que el ser humano tiene instintos (aunque los definen de muy variada manera, muchas veces contradictorias entre sí y que las confunden con intuición, reflejos, impulsos y hasta una forma de ser o estilo de vida).

Aún los mismos inauguradores del construccionismo social tuvieron sus dudas y admitieron la existencia de instintos en el ser humano, pero también los llamaron impulsos y pensaban que los mismos estaban subdesarrollados. Según Berger & Luckmann (1966/2001: 67):

La organización de los instintos del hombre puede calificarse de subdesarrollada, si se la compara con la de los demás mamíferos superiores. Por supuesto que el hombre tiene impulsos; pero ellos son sumamente inespecíficos y carentes de dirección. Esto significa que el organismo humano es capaz de aplicar el equipo de que está dotado por su constitución interna a un campo de actividades muy amplio y que además varía y se diversifica constantemente.

Estos mismos autores proponían que el mundo de los seres humanos es uno abierto, que las explicaciones puramente biológicas, genéticas o neurológicas es un intento de cerrar el mundo de los seres humanos. Biológicamente hablando el ser humano nace inacabado, varios aspectos de su desarrollo biológico ocurren fuera del vientre, en contacto aún más directo (no mediado por el cuerpo de la mujer) con la cultura en el lugar donde crece, bajo la crianza de un grupo de personas que lo atienden y lo nutren acorde con sus condiciones histórico-sociales.

Condiciones histórico-sociales que contrario a la idea generalizada en el imaginario social de que la cultura y la historia ya están dadas, y no cambian; la cultura y la historia son procesos dinámicos que se van rehaciendo según nos movemos en ellos. Pero, a estas alturas, debería estar claro que la cultura y la historia no son inmóviles, que las revoluciones tecnológicas, sin proponérselo lo confirman, acortando el tiempo entre los cambios tecnológicos (haciendo que todo cambie, para que todo se quede igual) impulsando fuertemente que una generación no repita a la otra. Esto es aún más visible al interior de las familias, las escuelas y las universidades, puesto que dichas tecnologías han creado un movimiento telúrico en la accesibilidad, distribución y legitimidad de los conocimientos produciendo nuevas figuras como las de los "nativos digitales", "analfabetos tecnológicos", "huérfanos digitales", entre otras. Donde se ha erigido una especie de "tiranía de los derechos" de la niñez que pasa por un ejercicio de "tiranía de la autonomía" por parte de las personas

jóvenes enfrentada a una "autoridad complaciente" de la familia, por un lado, y a una "jerarquía fatigada" del profesorado por el otro.

Pero situarnos en dirección de la transformación es tomarse riesgos, ciertamente no hay transformación sin riesgos, sin creatividad, sin curiosidad. Hay que democratizar la tecnología, eliminar toda forma de tiranía y organizar formas horizontales de enseñanza-aprendizaje como prácticas coherentes de libertad. Por ello Freire (2012: 37) nos compartía su experiencia al decir:

De ahí la importancia de una educación que, en lugar de intentar negar el riesgo, su carácter inevitable, me preparo o me vuelvo apto para asumir este riesgo, que ahora me desafía y al que debo responder de inmediato. Es fundamental que sepa que no hay existencia humana sin riesgo [...].

No hay existencia humana sin riesgo, por lo que la capacidad crítica de quien educa no debe estar adormecida, especialmente cuando un estudiante bancario nos reclama que se le llene de contenidos, que exige que se ponga en función la jerarquía del conocimiento (siguiendo la lógica de la transferencia). Como educadores nos arriesgamos a no cumplir dichas expectativas y que se presenten quejas ante las autoridades administrativas porque no seguimos la reglamentación jerárquica, no ejercimos la función vertical de la enseñanza y no evaluamos la memorización (el embotellamiento del conocimiento), aquel

que sirve sólo para vaciarlo no para transformarnos.

La creatividad dialógica se ve amenazada por las tenazas de la individualidad (que pretende arrancarnos de todo aquello que nos conecta), por las dinámicas que se instalan en las relaciones grupales, donde el otro(a) en lugar de añadir, se siente/piensa como una amenaza. Donde las relaciones sociales empiezan a plagarse de juicios, prejuicios, preconcepciones e ideas que se van agolpando en la experiencia educativa anudándose en relaciones de poder cristalizadas. De manera que empiezan a funcionar como pesadas cargas que limitan los intercambios e inmovilizan el proceso de enseñanza-aprendizaje. El *método dialógico* de la educación exige una horizontalidad en las relaciones, el conocimiento del contexto de quienes dialogan, y el principio de un *subjeto* construido por, y hacedor de, historia.

En camino del refortalecimiento: Método dialógico

Por un lado, encaminarnos en el *refortalecimiento* ha tomado la forma de experiencias, reflexiones y vivencias. Por el otro lado, a través de conversaciones (que han tomado diferentes caminos) con la teoría del *empowerment* y el modelo de prevención. Freire (1987/2008) tuvo considerables reservas para utilizar el concepto de *empowerment* para dar cuenta de lo que proponía desde su trabajo como educador. Una de sus primeras reservas fue acerca de la finalidad del *empowerment*, queriendo decir, que nuestro trabajo como educadores no era ser “encendedor de

faroles” ni terminaba cuando se lograba empoderar al educando (“lámpara encendida”). Porque la educación de la que habla no se trata sólo de que el estudiantado desarrolle cierta autonomía o independencia, sino que contribuya con los cambios políticos que son necesarios para transformar el modelo educativo tradicional (toda vez que nadie “es amo del conocimiento que posee”).

La idea de empoderar al educando es que sea autodirigido y que no necesite ser vigilado, supervisado o evaluado, por ende, que tenga autonomía respecto de la dependencia de la autoridad; lo que convierte a quien educa en un recurso que ayuda a desatar nudos cuando el estudiantado se enreda, confunde o necesita aclaraciones. Desde una posición freireriana “la liberación es un acto social” donde su posicionamiento en relación con la autoridad no es dejar que el educando haga lo que quiera sin dirección. No se trata de un sentimiento de libertad individual (*empowerment*) o sensación de haber cambiado, sino de acciones que estimulen que las personas se junten, concreten prácticas de libertad y contribuyan a la transformación de la desigualdad, inequidad y discriminación del modelo educativo tradicional. En otras palabras, que estimular su curiosidad y su pensamiento crítico son fundamentales para promover las transformaciones sociales necesarias, pero no son suficientes.

Confirmamos lo que decíamos en otro lugar (Vázquez Rivera, 2004) sobre las raíces del individualismo cultural (hombres y mujeres que se hacen a sí mismos, autoayuda) del *empowerment* (“un invento

individual y psicológico”) en la sociedad estadounidense, junto a su idea de progreso (hacerse ricos por su esfuerzo personal, poder individual, mito ilimitado del mal llamado sueño americano¹). Incentivado por un modelo lineal, y prescriptivo, de modernización y crecimiento económico en un modelo capitalista que convierte todo en una mercancía, recurso o lucro. Para Freire (1987/2008: 177), en última instancia, poder nombrar como *empowerment* el trabajo que realizó en la sociedad estadounidense tendría que entenderse como un proceso de obtención del poder político por parte de la clase trabajadora: “entiendo el *empowerment* como *empowerment* de clase social. No individual, ni comunitario *ni* meramente social”. Esta idea de un *empowerment* de clase social está muy lejos de la interpretación que se le otorga, a este concepto, en el contexto y experiencia estadounidense.

Siendo coherentes con nuestros planteamientos sobre cómo el contexto histórico-social es inmanente en lo que vamos siendo, no podemos seguir ignorando que el concepto de *empowerment* está entretejido con el contexto y circunstancias en el que se despliega. Por lo que, salvando la complejidad de las circunstancias en dicho país: algunos de los aspectos que la cultura estadounidense exporta, a través del *empowerment*, al escenario global son: la impaciencia de la inmediatez (empirismo radical), la práctica del úselo y tírelo (utilitarismo), la idealización de la felicidad

¹ En inglés los estadounidenses se llaman a sí mismos americanos, cooptando un nombre que le pertenece a todos los países que componen a las Américas, exportándolo como un producto cultural al resto del

(primacía de las libertades individuales), la lógica de las curas rápidas (la prevención se impone) y soluciones controlables (neopositivismo), lo que en filosofía se podría llamar pragmatismo.

Para poner en acción el compromiso ético-político de transformar la realidad injusta, desigual y opresiva en la que vivimos el objetivo es *refortalecernos*. Para refortalecernos debemos estimular las relaciones de poder y las prácticas de libertad ¿Cómo crear nuevas conexiones que estimulen las relaciones de poder y promuevan las prácticas de libertad? Según hemos señalado, hay que fomentar el pensamiento en red (habiendo clarificado que la persona es un proceso colectivo en formación), producir una ruptura ontológica con el individualismo y el antropocentrismo, desarrollar acciones que nos permitan articular el cuerpo con la historia para revigorizar la herencia histórico-cultural de nuestros pueblos fomentando los sistemas de pensamientos/emociones que nos unen y descartando los que nos separan. Estimular las relaciones de poder y las prácticas de libertad son dos de los principios desde los que parte el *refortalecimiento*: en ambos casos se manifiestan en la tensión entre autoridad y libertad; seriedad y placer; rigor y flexibilidad; sueño y realidad. Todas estas tensiones trascienden el escenario escolar pues demandan la coherencia en las relaciones que no opongan ni impongan ni castren el ir siendo de las personas con las que estamos interactuando

mundo como si fueran los únicos y/o verdaderos americanos.

constantemente. Freire (2012: 41) lo diría de la siguiente forma:

Estoy convencido de que ninguna educación que pretenda estar al servicio de la belleza de la presencia humana en el mundo, al servicio de la seriedad, del rigor ético, de la justicia, de la firmeza de carácter, del respeto a las diferencias, comprometida en la lucha por hacer realidad el sueño de la solidaridad puede concretarse al margen de la tensa y dramática relación entre autoridad y libertad.

¿Cuáles son las relaciones de poder que actúan en los procesos educativos, en el escenario escolar, en los espacios universitarios? ¿Cuáles son las relaciones de poder que actúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje? Siguiendo a Foucault (1977/2007) las relaciones de poder son una situación estratégica compleja (calificación vs aprendizaje); son un juego de relaciones móviles y no igualitarias (autoridad vs libertad); que desempeñan un papel productor de conocimientos al interior de desigualdades y desequilibrios (nativos vs analfabetas digitales); que vienen de abajo, que no hay una oposición binaria y global entre quienes dominan y quienes son dominados (estudiantado vs profesorado); son intencionales --tienen miras y objetivos— (instruir, disciplinar) y no subjetivas – no provienen de un sujeto individual-- (jóvenes vs adultos); y donde hay poder hay resistencia, o sea, que no hay exterioridad respecto a la red de poder (los nudos, los puntos, los focos van creando una densidad en las relaciones entre enseñanza, aprendizaje, calificación, autoridad,

libertad, tecnologías, roles, disciplina, *subjetos*, entre otros). Digámoslo una vez más, el poder no es una institución, una estructura o una capacidad, sino relaciones múltiples y móviles. Freire (2012: 40) añadiría que:

Por eso, una educación progresista nunca puede, en la casa o en la escuela, en nombre del orden y de la disciplina, castrar la dignidad del educando, su capacidad de oponerse, e imponerle un quietismo negador de su ser.

Por eso, para crear las condiciones de una educación liberadora es imperativo comprender las relaciones múltiples y móviles en las que estamos inmersos. Por ello, el *refortalecimiento* como estrategia, busca hallar las conexiones, los encuentros, los apoyos, los bloqueos, los juegos de fuerza, para evitar caer en las trampas de un modelo educativo autoritario o permisivo, que derrotan el desarrollo de una "mentalidad" democrática y participativa. Fomentando un diálogo constante con una práctica educativa que sea una aventura de encuentros y encontronazos, pero que redunde en una experiencia de desocultamiento de las relaciones de poder.

Los seres humanos somos proyectos inacabados que construyen proyectos en constante construcción, lo que puede ser muy pesado de asimilar, especialmente si ese mundo es injusto, desigual y destructivo. Estas últimas tres cosas generan que muchas personas se sientan imposibilitadas, derrotadas, agotadas y pierdan la voluntad de luchar y resistir, usualmente por la "asfixia de la *necesidad*

que obstaculiza la aventura de la libertad” (Freire, 2012: 40).

Lo que nos lleva a otro de los principios del *refortalecimiento*: estimular la voluntad. Una de las formas de estimular la voluntad es a través de la práctica de la coherencia. Tanto la PSC, como el *refortalecimiento*, se basan en una serie de principios y valores que exigen a quienes la practican coherencia entre lo que dicen y lo que hacen. Una vez más Freire (2012) nos indica que esa misma búsqueda de coherencia es una forma ética de comportarnos que educa nuestra voluntad lo cual es fundamental para movernos en el mundo. Foucault (1987) añadió que, justamente, los estados de dominación provienen de un pobre ejercicio de nuestra voluntad y que justamente la materialidad de la ética tiene que ver con la gubernamentalidad, la libertad del sujeto y la relación con los demás.

El objetivo de la educación tradicional (bancaria) es encausar el cuerpo apuntando a la voluntad con la pretensión de disciplinarla, vigilarla, someterla, darle dirección, definiendo dónde y cuándo se puede ejercer, esquematizarla, centrarla y ofrecerle un espectro de acción limitado. Si bien en la filosofía clásica occidental se señalaba que la voluntad era uno de los poderes del alma, para nosotros, la voluntad es un principio de acción que puede ir a contrapelo de la razón o los impulsos. Es lo que nos permite dar dirección a nuestras acciones y pensamientos, es aquello que depende de nosotros, es una fuerza (energía) que inicia, o interrumpe, ciertas acciones ya sea en la mente, las emociones o el cuerpo entero.

¿Cuántas veces hemos escuchado la frase de que las cosas no se hacen (a pesar de tener los recursos y las condiciones para hacerlo) porque no existe voluntad política? El *refortalecimiento*, en el escenario educativo, puede contribuir en la formación de dicha voluntad política. En otras palabras, de la voluntad de hacer, de direccionar esa energía para deshacer la inercia en la que la educación tradicional nos ha acorralado, en dirigir esa fuerza hacia la construcción de nuevos espacios y formas de conocer para comprender el mundo. Una clave para estimular la voluntad es desarrollar hábitos de pensamiento que se enfoquen en encontrar conexiones y desarrollar una actitud crítica que nos permita desnaturalizar, problematizar y deconstruir los acontecimientos que suceden y/o se vinculan con los escenarios y espacios dedicados a la enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, cuando hablamos de elementos necesarios para trabajar desde el *refortalecimiento* mencionamos que las personas son constructoras activas de su realidad, queriendo decir por la acción misma de su voluntad incluyendo el desarrollo socio-cognoscitivo (procesos psicológicos superiores) del ser humano. Es decir, “que el conocimiento ni se hereda ni se adquiere por transmisión directa” sino que es producto de la actividad de la persona misma con su medioambiente natural y social. No solo estamos hablando del desarrollo socio-cognoscitivo sino del desarrollo socio-emocional. Rodríguez (2013: 119) reflexionando sobre el posicionamiento de Vygotski acerca de las emociones nos indica que:

La expresión de las emociones está mediada socioculturalmente y su origen está en las condiciones de vida del sujeto, las cuales implican tanto las condiciones materiales de vida como el entramado de relaciones en que [la persona] vive, y es en este que se construyen tanto los procesos de pensamiento como los sentimientos.

En otras palabras, tampoco hay un afuera en relación con el entorno, sino que constituye la situación social del desarrollo en que habita, y es habitado, todo ser humano. También quiere decir que al hablar de emociones no debemos separar más cognición de los sentimientos, están fusionados desde el inicio mismo de nuestras vidas. Las emociones se co-forman en el entramado de relaciones; los sentimientos son el enlace con los sentidos y las sensaciones, que, al mezclarse con el lenguaje y el pensamiento, dan lugar a las emociones.

Sentirme segura de mi misma: Desde una perspectiva histórico-cultural

Una de las señales de la transición de la niñez a la juventud es cuando se empieza a temer al otro(a). Toda vez, que nos hacen pensar/sentir inseguros de nosotros mismos, de nuestros conocimientos, del valor de nuestras experiencias, lo que va construyendo una distancia con los demás porque se experimenta una sensación de diferencia, un sentido de competencia y una idea de desigualdad. Es como decir que pasamos de una niñez colaborativa a una competencia juvenil que se instala como una especie de desconfianza y sospecha.

Otra vez, las emociones (sentimientos/pensamientos) se enlazan para crear tipos específicos de relaciones. En palabras de González Rey (2009: 15):

Esa compleja red simbólica-emocional implicada en los efectos de la experiencia vivida no es aprehensible por el niño en forma de conocimientos conscientes, sino vivida emocionalmente, pues muchos de los procesos simbólicos asociados a esas complejas configuraciones no permiten una visibilidad sobre sus orígenes [...]

Empezamos a ver como se sedimentan las emociones, desde sus orígenes, sin conciencia y recuerdos en las relaciones que establecemos según los distintos contextos histórico-culturales en los que nos vamos desarrollando. La pregunta que sigue inquietando a muchos educadores y educadoras es la relación entre desarrollo y aprendizaje, específicamente saber qué se da primero, el desarrollo o el aprendizaje. Una respuesta armoniosa a esta interrogante la ofreció Rodríguez (1999) cuando señaló que la relación entre ambas es una compleja, móvil y llena de sutilezas que tiene una "intrincada e indisoluble relación de interdependencia" que no nos permite decir con certeza donde empieza una y termina la otra. Sin embargo, siguiendo los planteamientos esbozados por Vigotsky (1979/2009) no es muy difícil posicionarse en que el aprendizaje desencadena el desarrollo. Basándonos, fundamentalmente, en que el ser humano nace incompleto, y que su cerebro y su

cuerpo, terminan desarrollándose después del nacimiento en una interacción más directa e intrincada con su entorno histórico cultural. El proceso mismo de nuestras interacciones sociales juega un rol fundamental en los patrones de organización de las emociones, queriendo decir que “la configuración de las relaciones entre sus componentes, [...] determina sus características [...] la estructura del sistema como la encarnación física de su patrón de organización [...]” (Capra, 2003). Nuevos patrones de organización que abren la puerta a nuevas zonas de desarrollo. Vigotsky (1979/2009: 86) definió la zona de desarrollo próximo como:

La distancia entre el nivel de desarrollo actual, según determinado por la solución independiente de problemas, y el nivel de desarrollo potencial, según determinado por medio de la solución de problemas bajo la orientación de un adulto o en colaboración con pares más capaces.

Para efectos de este trabajo baste decir que entendemos que la indicación de la solución independiente de problemas es lo que se espera que una persona resuelva sin la ayuda inmediata de otra persona (pues todo proceso de enseñanza-aprendizaje involucra siempre a alguien más). Por lo que la indicación sobre la solución de problemas bajo la orientación de otra persona se refiere a que lo haga con la mediación de alguien con destrezas y conocimientos diferentes. En otras palabras, que la cooperación juega un papel clave en la “encarnación física” de un nuevo patrón de organización que se concreta en la zona de desarrollo próximo.

De lo que estamos hablando es de que la constitución de la mente/cuerpo (actividad mental, “estructuras” cognitivas, procesos psicológicos superiores, “corporización”) está socialmente mediada y se despliega histórico-culturalmente. Que la constitución y desarrollo del pensamiento están unidos inextricablemente al lenguaje, formas de comunicación e instituciones creadas por el mismo ser humano. Cuando decimos que el conocimiento es un acto de participación queremos decir que es producto de la actividad práctica del ser humano, que transforma y crea, la cultura, herramientas y símbolos que inventa y aprende en la sociedad simultáneamente.

Para seguir una línea de pensamiento vigostkiana, y describir mejor otro de los elementos necesarios para trabajar desde el *refortalecimiento* (conocer nuestra herencia sociocultural) ciertamente tenemos que profundizar en los contextos, las instituciones y las dinámicas culturales. Por ejemplo, la escuela y la universidad no se dan en el vacío ni están aisladas del resto de la sociedad (son su producto, que es lo mismo que decir, nuestro producto). En otras palabras, es reconocer que el tejido mismo de nuestra actividad mental es un sistema vivo, producto y productor, de conocimientos que existen en una ecología de saberes. Por otro lado, es necesario comprender que las formaciones y/o relaciones discursivas se dan dentro de un determinado paradigma (sistema de pensamiento que guía nuestras acciones) con un determinado sistema lingüístico, con su cuota específica de metáforas que median nuestra acción y pensamiento, por

lo tanto, la manera en que enseñamos y aprendemos. Como consecuencia no se pueden acallar voces, marginar sistemas de pensamientos, degradar formas de conocer. Por el contrario, se deben tejer puentes, juntar puntos y reconocer la interculturalidad para promover un aprendizaje cooperativo. Un aprendizaje cooperativo generará ondas de choque entre sistemas de pensamiento (paradigmas). En palabras de Rodríguez (1999: 486) promover estrategias y técnicas que fomenten la cooperación: "entran en conflicto [...] con las ideas de competencia y autosuficiencia que hemos alimentado en nuestros estudiantes y [...] con nuestras ideas de que el resultado del aprendizaje debe evaluarse como un producto individual".

Encarar esos sistemas de pensamiento es un ejercicio que ocurre a distintos niveles: ontológico, epistemológico y metodológico. Por lo que, parafraseando a Foucault (1999), necesitamos saber qué hay de encierro y de libertad en la historia de esos sistemas de pensamiento. Empezando porqué se nos enseña a despreciar la historia, como una tortura en la escuela, a tragarla como un requisito en la universidad y recibirla como una enema llena de fechas, tipos y eventos, que muy poco tienen que ver con nosotros. No le encontramos relevancia para la vida cotidiana o cualquier otra profesión que estudiemos (excepto la misma historia). Pero la historia es tolerada si cumple su función de repaso de un tiempo muerto, de un registro, de un record que hay que mantener por si alguien quiere reclamar una imagen distinta a la que se pregona como discurso oficial. Por ello se la

mantiene lejos de las ciencias, su reino está en la Humanidades, como un diario juvenil que anota sus conmociones, sucesos felices y tristes con escasos detalles sobre qué lo provocó. De esto se agarran los tecnócratas para justificarse al decir que lo que necesita esta generación son cursos técnicos o profesionales que les permitan ejercer una profesión en el menor tiempo posible.

Si seguimos a Foucault (1979: 10) quien al hablar de la historia señaló que:

¿si el genealogista se ocupa de escuchar la historia más que de alimentar la fe en la metafísica, qué es lo que aprendería? Que detrás de las cosas existe algo muy distinto: <<en absoluto su secreto esencial y sin fechas, sino el secreto de que ellas están sin esencia, o que su esencia fue construida pieza por pieza a partir de figuras que le eran extrañas [...].

Escuchar la historia nos confirma que somos seres en devenir, más que ser algo, vamos siendo alguien. Las implicaciones de este posicionamiento son muchas y profundas para atenderlas en este artículo. Por el momento será suficiente señalar que ocuparse de la historia es desenredar los nudos de nuestra existencia. Es deshacernos de esencias metafísicas que nos aprisionan en un yo, o una identidad, que ha sido vaciada de la riqueza de sus detalles, de las sutilezas de los sucesos que nos van dando forma, de las fortalezas que se apilaron en la formación de nuestras experiencias, de las relaciones de poder que amasan secretos y olvidos sobre las piezas que se juntan y se esconden para formar nuestro "carácter" cómo pueblos, personas

y conceptos sobre nosotros mismos. Pero más que una abstracción la historia se escribe en el cuerpo. Porque el cuerpo está impregnado de cultura, donde el lenguaje lo marca, justo donde las ideas disuelven y disocian su individualidad (Foucault, 1979).

Si las relaciones de enseñanza-aprendizaje se tornan emocionalmente amenazantes (creando distancia entre el estudiantado), corrosivamente competitivas (fomentando el individualismo en las diferencias); y las prácticas cooperativas de aprendizaje se identifican como incapacidad individual (promoviendo la desigualdad). No debería sorprender a nadie que un sentimiento/pensamiento de inseguridad se instale en el estudiantado. Por ello se propone el *refortalecimiento* y la pedagogía de la indignación como estrategias para crear patrones de organización educativa que abran las puertas a nuevas zonas de desarrollo.

Hacia una ontología relacional: Pregunto, luego existo...

La pregunta es una necesidad
ontológica.
(Freire, 1969)

Tomando el concepto de *pacha* de la cultura andina (de difícil traducción por su polisemia y cosmovisión) podríamos decir que es la realidad interrelacionada (histórica, espacial, temporal y espiritual) o *relacionalidad* cósmica. Siendo el rasgo más fundamental no el individuo (como en la

filosofía occidental: ser en sí mismo o autonomía individualizante del sujeto) entendido como una existencia separada que se transforma en un mero intercambio entre individuos; sino la relación (ser en reciprocidad o interdependencia de la persona) entendido como un rizo que no existe en sí mismo, que, aunque se separara de los demás, no lo hace de forma absoluta². En otras palabras, "la realidad (como un todo holístico) recién es (existe) como conjunto de seres y acontecimientos interrelacionados" (Dussel, *et al*, 2009: 38).

Es muy importante recalcar que hay una diferencia básica entre el concepto de relación de la filosofía occidental y el principio de *relacionalidad* que se deriva de las ontologías de los pueblos originarios. Mientras que en el primero se deriva de un ser-en-sí-mismo (existencia separada), en el segundo, se parte de un ir-siendo-en-relación (existencia conectada).

Desde hace mucho tiempo he insistido en que tenemos que juntar los puntos (como en esos dibujos que se nos presentan como un montón de puntos inconexos, que al juntarlos a través de las líneas que trazamos, podemos comprender el dibujo completo). Juntar los puntos es el ejercicio necesario para romper con el punto de vista disciplinario que es la vista de un punto (objeto de estudio que cada disciplina construye para explicarlo). Ese es parte del dilema de nuestro sistema de enseñanza que está incrustado en el aprendizaje de puntos desconectados (disciplinas).

² El concepto de absoluto que significa soltar o desconectar no existe en la cosmovisión andina (Dussel, *et al*, 2009).

Acorde con Wallerstein (1996/2006) las universidades parecían entes moribundos desde el s. 16, cuando se fueron separando las Ciencias Naturales de la teología, pero las Humanidades (a finales del s. 18 y principios del s. 19 en su intento de mantener la institución universitaria) reintrodujeron las Ciencias Naturales al sistema universitario, quienes continuaron su debate al interior de la universidad para determinar lo que constituye un conocimiento verdadero (entiéndase científico) con las Ciencias Sociales. Wallerstein (1996/2006: 12) añade que “entre las humanidades y las ciencias naturales así definidas quedaba el estudio de las realidades sociales con la historia (ideográfica) más cerca de las facultades de artes y letras, y a menudo parte de ellas, y la <<ciencia social>> (nomotética) más cerca de las ciencias naturales”. Resumiendo lo que este autor señaló diríamos que la producción del conocimiento al interior de la institución universitaria quedó dividido de la siguiente manera: las ciencias naturales se dedicaron a estudiar lo no humano (fuera del ser humano), las humanidades se dedicaron a estudiar la producción cultural y artística de los seres humanos (lo que producen) y las ciencias sociales se dedicaron a estudiar las interacciones del ser humano consigo mismo y con su entorno (interioridad y relaciones).

La escuela y la universidad, herederas de dicha división en la reproducción del conocimiento, se cristalizaron como centros de enseñanza y difusión del saber científico adquiriendo sus formas actuales. A través de una serie historicamente definible de procesos que fijaron a las

disciplinas como eje central en la formación de los educandos (de su cuerpo y mente). Lo que no se dice, con tanta frecuencia, es que dichas estructuras también están diseñadas para disciplinar a quien educa. Este último también debe seguir las pautas, reglas, reglamentos, políticas estatales y organizacionales que distribuyen los espacios y determinan las relaciones que se deben acatar en dichas instituciones.

Partiendo de una cosmovisión que propone la *relacionalidad* y superar la división del conocimiento en disciplinas, planteamos reconocer “la existencia como un acto de preguntar” y como la “raíz de la transformación del mundo”: *pregunto, luego existo*. La propuesta es movernos de una pedagogía de la memorización y la adaptación a una pedagogía de la creatividad, la invención y reinención. Creatividad que incluya conectar los puntos, trascender las disciplinas, abrirse a diversos métodos de conocer, incluyendo proponer nuevos puntos, fusionar disciplinas y abrir las universidades.

Una de las claves está en enseñar a preguntar, estimular las preguntas, no burocratizar las preguntas y abrazar con emoción la incertidumbre. Todo esto lleva a las personas a participar en el proceso de construcción de nuevos conocimientos no solo repetir los ya establecidos. Nuestro mayor miedo es a equivocarnos, a dar las respuestas incorrectas, a parecer que no sabemos, a que piensen que somos ignorantes, y con ello a perder la confianza en mí misma, como nos decía Rafaella. La apuesta es la osadía, la aventura, el coraje de conocer dejando fluir los miedos, descolonizar la mente, evitar “embrutecer”

al educador y al educando con la mecanización de la enseñanza basada en una pedagogía de la respuesta. Nos adaptamos a repetir y examinar respuestas creyendo que ganamos en eficiencia cuando en realidad oxidamos nuestra creatividad y empobrecemos la experiencia de la enseñanza-aprendizaje.

Esta pedagogía de la respuesta reproduce un sistema autoritario y antidemocrático de la educación. Esta visión mecanicista y totalitaria se ha instalado en las prácticas más profundas de nuestro sistema de pensamiento. Tan es así que no solo es el educador quien lidia contra esas fuerzas que lo empujan a mantener dicho sistema sino también el educando. En más ocasiones de las que nos gustaría admitir son los mismos educandos los que promueven activamente el mantenimiento de dicho sistema, requiriendo de quien educa ser un “dictador enjaulado” (quien dicta el curso del conocimiento en el aula). Con sus expectativas de recibir conocimientos de alguien que suponen sabe más, asumen un rol pasivo (silencio, orden y cumplimiento) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Llevamos a cabo una práctica educativa en un sistema disciplinario que incluyéndonos nos expulsa, en un proceso totalitario (con trampas en todas partes) e individualizante (en un ejercicio constante de intentos de control y normalización). Foucault (1994/2012: 126) diría: “el control permanente de los individuos lleva a una ampliación del saber sobre ellos, el cual produce hábitos de vida refinados y superiores. Si el mundo está en trance de convertirse en una suerte de prisión, es

para satisfacer las exigencias humanas”. ¿Cuáles son esas exigencias humanas en el escenario educativo tradicional? Las exigencias del control, la normalización, la habituación, la individualización, el conocimiento jerarquizado y el diseño de los espacios para vigilar y castigar (“el espacio es fundamental en todo ejercicio del poder” Foucault, 1994/2012: 154). Pero también son exigencias humanas, según Freire (2012: 93):

[...] la enseñanza de la disconformidad ante las injusticias, la enseñanza de que somos capaces de decidir, de cambiar el mundo, de mejorarlo; la enseñanza de que los poderosos no lo pueden todo; de que, en la lucha por su liberación, los frágiles pueden hacer de su debilidad una fuerza que les permita vencer la fuerza de los fuertes.

Para “vencer la fuerza de los fuertes” debemos hacer de nuestra debilidad una fuerza y regresar al futuro. Tenemos que *deconstruir* la imagen cinematográfica del futuro, que lo vende como un determinismo inevitable (por qué no se puede cambiar el pasado), nos lo alquila como nuestro destino (no importa los cambios que hagamos en el presente el resultado será siempre el mismo), nos piratea los sueños con máquinas del tiempo (una imagen mecanicista y tecnológica como la solución a las equivocaciones humanas) cuya pretensión es fijar la historia deshaciéndola y reducir las relaciones humanas a meras ecuaciones que no se pueden alterar ni con el ingenio de la tecno-ciencia. Podríamos concluir diciendo que el fatalismo es el producto de la desproblematización del presente, que se instala en nuestro

desprecio por la historia, en la cristalización de las relaciones de poder y la aceptación de la inmovilidad, la adaptación y determinación de la realidad como un sufrimiento que no tiene sentido.

Pero el ser humano tiene una voluntad ontológica de participar en la historia y ser un *subjeto* libre en la construcción personal y colectiva del conocimiento, del saber, valorando la ecología de saberes. Hoy confirmamos que “solo es posible hablar de ética si hay elección”, que los oprimidos son las personas hechas pobres a la fuerza, que no hay primer mundo sin tercer mundo y que no hay historia sin personas. Ya no se trata de preguntar si los conceptos nacidos en unas latitudes son “útiles” en contextos diversos, sino si su “utilidad” depende del contexto en que haya sido creado. Dicho de una forma un poco más cruda: ¿nuestros conceptos “tercermundistas” serán aceptados en realidades “primermundistas”? ¿nuestros conceptos “subdesarrollados” serán “válidos” en realidades posmodernas?

Referencias

- Berger, P. & Luckmann, T. (1966/2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas: Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Ed. Anagrama.

No podemos permitir que unas culturas continúen devorando otras, como hemos vivenciado en el pasado, a través de la entronización de un sistema de pensamiento que siembra la individualidad en lo más profundo de nuestro inconsciente colectivo privatizando los sueños y desviando nuestro esfuerzo personal, y colectivo, hacia el lucro y el canibalismo. Es un sistema de pensamiento que nos inclina a discutir, y convierte al otro(a) en un enemigo moral, al que hay que destruir; un sistema de pensamiento que nos hunde en pantanosos debates, y convierte al otro(a) en un adversario técnico, al que hay que vencer.

Finalmente, debemos insistir en el *método dialógico* que estimula preguntar y seguir dialogando (no debatiendo ni discutiendo) y arriesgarnos, aventurarnos a navegar con el miedo a naufragar. Discutir y debatir son instrumentos para dominar y reproducen la jerarquización de las relaciones y el conocimiento. Dialogar es una herramienta para democratizar, es afirmar las prácticas de libertad que buscan horizontalizar las relaciones y los saberes.

- Diccionario Anaya de la Lengua (2002). Barcelona: Ed. Grupo Anaya, S.A.
- Dussel, E., Mendieta, E., Bohórquez, C. (2009). *El pensamiento filosófico latinoamericano, del caribe y “latino” (1300-2000)*. Editorial Siglo XXI.
- Dussel, E. (2011). *Carta a los indignados*. México: La Jornada Ediciones.

- Foucault, M. (1977/2007). *Historia de la sexualidad 1: La voluntad de saber*. México: Ed. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Barcelona: Ed. La Piqueta.
- Foucault, M. (1987). *La hermenéutica del sujeto*. Barcelona: Ed. Akal.
- Foucault, M. (1994/2012). *El poder, una bestia magnífica: Sobre el poder, la prisión y la vida*. Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. & Shor, I. (1987/2008). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Freire, P. (2012). *La pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Ed. XXI.
- González Rey, F. (2011). La significación de Vygotski para la configuración de lo afectivo en la educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*. 9, p. 1-24.
- Rodríguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación *Revista Latinoamericana de Psicología*. 31(3), p. 477-489.
- Rodríguez, W. (2013). El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotski: Reflexividad histórica y reivindicación. *Revista Propósitos y Representaciones*. 1(2), p. 105-129.
- Vázquez Rivera, C. (2004). Refortalecimiento: Un debate con el empowerment. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (1), p. 41-51.
- Vázquez Rivera, C. (2015). Refortalecimiento y aprendizaje cooperativo: Desde una pedagogía de la pregunta. En Edson J. Huairé, Ángel M. Elgier & Gerardo Maldonado (Eds.). *Psicología cognitiva y procesos de aprendizaje*. (p. 139-152). Lima: Editorial UNE-EGV.
- Vygotsky, L.S. (1979/2009). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Crítica.
- Wallerstein, I. (1996/2006). *Abrir las ciencias sociales*. México. Ed. Siglo XXI.