



ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 9, 2020, pp. 239-248
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

Lo educativo en tiempos trans-modernos: aportes para la construcción de un pensamiento educativo situado

The educational in trans-modern times: contributions to the construction of a situated educational thought

Sergio TORO ARÉVALO

seatoro@gmail.com
Universidad Austral de Chile,
Universidad de Santiago de Chile. Chile

Sebastián PEÑA TRONCOSO

sebastian.pena@uach.cl
Universidad Austral de Chile, Chile

Javier VEGA RAMÍREZ

javier.vega@uach.cl
Universidad Austral de Chile, Chile

Alberto MORENO DOÑA

alberto.moreno@uv.cl
Universidad de Valparaíso, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4110912>

RESUMEN

El presente trabajo aborda dos aspectos fundamentales en el contexto del pensamiento educativo contemporáneo. Por una parte, se adentra en caracterizar lo educativo desde el contexto latinoamericano social, teórico e histórico, describiendo los componentes configurativos de dicho proceso a partir de Freire, Maturana, Dussel e Ilich y, por otra parte, desarrollar una síntesis de las propuestas de frontera de las ciencias de la cognición a través de una base comprensiva y activa de orientación educativa situada en el contexto de la ecología de saberes y el mosaico cultural singular de América del Sur. La base metodológica es fundamentalmente hermenéutica y epistemológica-política. El resultado es un aporte a la discusión educativa revelando, desde lo situado, los procesos de transformación educativa, tanto a nivel personal como comunitario.

Palabras clave: Educación; cognición; pensamiento educativo; trans-modernidad.

ABSTRACT

This paper addresses two fundamental aspects in the context of contemporary educational thinking. On the one hand, it enters into characterizing the educational from the Latin American social, theoretical and historic context, describing the configurative components of the process from Freire, Maturana and Ilich, and on the other hand, developing a synthesis of the border proposals of the sciences of cognition through a comprehensive and active educational orientation base located in the context of the ecology of knowledge and the unique cultural mosaic of South America. The methodological basis is fundamentally hermeneutic and epistemological-political. The result is a contribution to the educational discussion revealing, the processes of educational transformation, both at a personal and community level.

Keywords: Education; cognition; educational thinking; trans-modernity.

Recibido: 15-06-2020 • Aceptado: 10-08-2020



EL ESTALLIDO SOCIAL VIVIDO COMO CIUDADANOS-EDUCADORES QUE TRANSITAN LA CALLE COMO ESPACIO-TIEMPO EDUCATIVO CRÍTICO

El acercamiento al momento histórico atravesado por el estallido social originado, primero en Ecuador, en septiembre de 2019, continuado en Chile el 18 de octubre del mismo año, y posteriormente con las movilizaciones sociales de Colombia en noviembre, nos ha provocado, experiencialmente, como ciudadanos-educadores que han transitado la calle todo este tiempo. Una calle que se transforma en espacio-tiempo de diálogo, lucha, consigna y resistencia y que, al parecer de muchos y muchas, también educa desde la celebración, la rabia, el encuentro, las experiencias artísticas, los diálogos, los afectos que allí han emergido y, sin duda, también desde la violencia. Ahora, ¿qué constituye lo educativo en el contexto actual de desarrollo de nuestra sociedad, basada en el tránsito desde lo moderno hacia lo postmoderno? O más bien, siguiendo a Dussel (2016), ¿podemos avanzar hacia un concepto que nos conduzca a una comprensión de lo propio en términos de cultura y sociedad con determinadas características de origen y desarrollo y que, al mismo tiempo, nos permita proponer distinciones para orientar prácticas educativas, sociales y éticas que den cuenta de un modo de existencia que sobrepase categorías desarraigadas, descontextualizadas y estériles, perspectivizando un horizonte político más cercano a las condiciones, sentires y racionalidades de esta parte del sur global? ¿cómo configurar la categoría trans-modernidad como más propia de la condición de países o sociedades tercermundistas, en vías de desarrollo o emergentes, como se nos suele catalogar?

Freire y Faúndez (2012) señalan que el acto educativo es, ante todo, un acto político, pues se centra en las formas de relación que los seres humanos se generan en su voluntad de vivir, que analizado por Dussel se manifiesta de la siguiente manera:

La voluntad-de-vivir (*Willen zum Leben*), diría Schopenhauer, está en la base de todo querer, de toda motivación, de todo movimiento. Todo campo político es el desarrollo último de esta primitiva voluntad-de-vivir del ser humano en el largo y oscuro, pero apasionante, misterioso e innovador Paleolítico (Dussel: 2007, p.18).

Dicha voluntad se expresa y tiene lugar como una característica de autonomía y autarquía, de organización de lo propio, pero que al mismo tiempo es lo otro de los demás vivientes. Según Aristóteles (en Agamben: 2017) la autarquía es una condición de la vida humana que se genera desde la acción, desde las condiciones y posibilidades, tanto morfo-funcionales como simbólico-relacionales.

Una vida autárquica, vida humana como ser que vive en y desde la relación y, por tanto, siempre vida social, es una vida capaz de felicidad dentro de esa misma red o trama. Ello implica que el concepto autárquico excede el ámbito estrictamente biológico para adquirir un significado inmediatamente político, no solo desde el punto de vista de la condición sino, también, desde la forma en que esas relaciones políticas se configuran y despliegan. Desde esta perspectiva, comprender qué es la política, implica comprender qué es “una vida suficiente”, con las ambigüedades de una idea que remite, a la vez, a lo biológico y a lo político (Agamben: 2017, p.357), y que trata del estar juntos, los unos con los otros. Los seres humanos se organizan políticamente según determinadas comunidades esenciales a partir de un caos absoluto de las diferencias (Arendt: 2019, p.44).

De esta manera, el acto del vivir es, radicalmente, un proceso y dinámica que se genera en las propiedades de autorreferencia, es decir, que tiene noción de sí mismo a partir de un entorno desde el que se co-definen (Maturana y Varela: 1994; Varela: 2016; Durt, Fuchs y Tewes: 2017; Di Paolo, Cufari, De Jeagher: 2018). El acto de conocer, entonces, se constituye en un proceso que ocurre desde el operar y las condiciones estructurales que le son propias al ser viviente, pero al mismo tiempo su condición de aprendizaje se produce precisamente en el encuentro y constitución de mundo como producto y, también, como actuación sobre el viviente en sí y sobre-desde las posibilidades de coordinación y organización con los otros seres vivos con los cuales se co-definen. Desde esta relación de con-vivir, la capacidad de afectarse a través de la encarnación se funde y se constituye en forma y fondo, pues se afecta en y desde el despliegue en tiempos y espacios

determinados. Es la condición de afectarse, de sentirse-sintiendo, y desde ahí constituye mundo, proximidad, lejanía y significancia. Es en esa misma propiedad que emerge la similitud y diferencia con otras formas de vida. Dicha propiedad no tiene lugar en la materialidad convencional, entendida esta como un objeto con volumen y densidad. Tampoco en el discurso, como una suerte de signo, símbolo o texto por sí mismo. Por el contrario, se sostiene a sí mismo y se individúa solo en la relación, en aquello que ocurre en el hiato de sí mismo, donde precisamente tiene lugar la acción, como una continuidad de lo bio-simbólico y poiético (Pakman: 2017).

Esto nos lleva a sostener que la cognición no es la representación de una realidad independiente de quien la vive. Más bien lo contrario, se constituye en lo que en su tiempo Maturana y Varela (1984) definieron como acoplamiento estructural. Podemos decir que se enactúa, desde lo situado, de acuerdo con la encarnación, extensión y emoción que nos fluye en cada instante.

En otras palabras, la aprehensión del otro, en sus variadas formas (desde lo otro de mi cuerpo como de los cuerpos de los otros) está en sí misma basada en la comprensión de encarnación, la cual es en esencia revelada en la relación de tocar- tocándose. El tocar el propio cuerpo, el de los otros, es el cómo de la presencia viva (Moran, en Durt, Fuchs & Tewes: 2017, P. 31)¹.

La idea central es que la comprensión de los otros, de los semejantes, está centrada en la propia carne, en la corporeidad, entendida esta como las posibilidades de actuación, valoración y conceptualización de lo encarnado. Se revela la proximidad o la alteridad a través del tocar-tocándose. Desde esa relación se genera la experiencia presente y la cualidad de la misma.

LO POLÍTICO Y LA COMUNIDAD

Desde el inicio de sus reflexiones, algunos autores (Arendt: 2019; Freire y Faúndez: 2012) dentro de la filosofía definieron la política como la intencionalidad y experiencia de vivir, que se trasuntaba en la voluntad de vivir y de vivir en relación social, desde lo compartido como condición biológica y de lo construido como condición cultural. En este sentido, Dussel (2007) expresa que, si "político" viene de Polis en griego, y "ciudad" de Civitas en latín, así también conceptualmente lo político propiamente dicho será un campo práctico que supone la ciudad. De hecho, hace unos doce mil años, en algunas regiones de la tierra, termina el nomadismo paleolítico, el de los recolectores, pescadores y cazadores, o el de los plantadores aldeanos migratorios (como los tupi-guaraní en América del Sur, buscadores incansables en medio de la selva tropical de la "tierra sin mal"), para comenzar una vida sedentaria, en ciertos territorios fijos dentro de determinadas fronteras. El tránsito se generó desde formas que generaban una vida en relación y armonía con la naturaleza, donde el cuidado y protección de la comunidad era compartida y equitativa en la distribución de roles y en donde la autoridad se constituía en función de la sabiduría y experiencia (Maturana y Verden-Zöllner: 1993), hacia una vida más sedentaria y jerárquica, marcada por el poder o autoridad en las familias del clan y, después, en el consejo de ancianos de la tribu o etnia. También aparece el fuerte guerrero que impone su dominio a la comunidad. Nacen, entonces, los jefes de los clanes y las etnias. Con la ciudad, el antiguo jefe es ahora un nuevo rey, frecuentemente un guerrero. La institución del ejercicio delegado del poder es casi exclusivamente cumplida por los que saben usar las armas. En dicho contexto emerge el militar de profesión y, conjuntamente, la dominación por la fuerza como "protestas". Sin embargo, "la autoridad ancestral es ejercida por el jefe religioso, el chamán, los ancianos, los que tienen la memoria de las costumbres, de los descubrimientos necesarios para la reproducción de la vida, de los mitos del grupo" (Ob. cit.p. 21).

En el contexto de la modernidad, asumiendo el punto de partida de Dussel (2016), hay otra manera de interpretar el choque que significó la expansión europea, que constituye el origen de la modernidad. Algunos

¹ Traducción libre del libro "Enaction, embodied, and culture". Massachusetts: MIT Press.

quisieron salvar la empresa intentando una corrección del plan inicial. Ya no se trataría de trasladar a Amerindia la cultura europea, sino de partir de las originarias culturas americanas, organizándolas políticamente (con gran autonomía de la "República de españoles"), donde se expresaría el genio indígena bajo el lejano poder del rey español, y modificando el campo religioso cristianizándolo, aunque respetando las tradiciones y ritos ancestrales, mientras no se opusieran a la tradición cristiana. Es evidente que ambas limitaciones (política, de sujeción al rey y religiosa, de imposición de una religión extraña) suponían elementos de transformación esenciales, que los actores de tal utopía no llegaron a comprender en su significado dominador. Al respecto, según Dussel (1974), Fray Bartolomé de Las Casas hace una verdadera hermenéutica del acontecer americano para descubrir el sentido de lo vivido. Es el primer teórico que explicitó la doctrina de la liberación de la periferia, en el mismo tiempo que se iniciaba la expansión europea. Bartolomé vivió, en sí mismo, el acto conversor frente a los procesos que pudo apreciar en el desarrollo de la conquista y "evangelización". Se puede decir que la cristiandad (como lógica de poder expansiva amparada en la dominación religiosa o en el argumento del mandato divino) se articuló enfatizando la lógica del miedo y el pecado, contradiciendo, en su misma esencia la profunda cosmovisión relacional y reciprocidad existencial de los habitantes de la Abya – Yala, en el cual se apreciaba (en una hermenéutica invertida) el rostro original del Cristo, tanto en su experiencia como en toda su visión y testimonio de vida. Al decir de Ospina (2016), esta debió ser la presencia del cristianismo como modo de existencia y horizonte, pero al contrario brota el error fundamental que se genera desde los que lucran de todo y de todos, omitiendo intencionadamente la obligación de asegurar la verdad. La causa de Bartolomé de las Casas fue en su origen y desarrollo una causa por la verdad.

La justicia como dar y recibir lo que a cada uno le pertenece, dar y conservar en su derecho al otro, se trata de la justicia redistributiva, velando porque a todos se les dé lo que es debido. De esta manera, no hay medio más apto que la justicia como predicación evangélica y, al mismo tiempo, nadie se salva si no observa la justicia.

La hipótesis central en el pensamiento de Dussel (2007) es:

Todas esas civilizaciones universales (universales en referencia a muchas culturas que fueron subsumidas en su horizonte durante milenios de creación cultural), como la de China, Indostán, el islam, etc. En dialogo con la Modernidad, y con la que están realizando una labor de reconstrucción creadora de su propia identidad (identidad como proceso no como substancia) a partir de su tradición ancestral, pero volcándose desde su originalidad no destruida (por encontrarse en la exterioridad de la acción opresora colonial) en la creación de un pluriverso futuro, lo que nos permitirá entrar en una civilización trans-moderna donde se haga presente la pluralidad de una humanidad dialogante. Es evidente que esa labor supone igualmente una articulación política de nuevo tipo en el horizonte de coordinación regional de los Estados particulares (p.554).

Al observar esta definición se nos hace evidente que la consideración de la condición social de lo humano, la relación entre lo propio y lo comunitario, lo individual y lo colectivo, lo auto-nomo y lo eco-nomo, se convierten en el horizonte y trayecto a desarrollar dentro de la existencia. En dicho balance se configuran los límites y contenidos de la misma vida y producto de ello lo que permite diferenciar "la vida suficiente", que el autor nos menciona. No obstante, lo político va un paso más adelante, se orienta hacia los modos de organización y relación de quienes participan y dan vida a la comunidad, generando de esta forma una distribución y composición que dinamiza la constitución de individuos y la colectividad, todo ello al mismo tiempo.

EDUCACIÓN DESDE EL MOVIMIENTO SOCIAL

Es importante relevar, a nuestro entender, que las grandes movilizaciones que se están produciendo en los diferentes países de Latinoamérica, no se están dando sólo en las grandes ciudades. También en ciudades pequeñas, pueblos rurales y otros diversos territorios. En el caso de Chile, todos esos territorios están en la calle, diariamente, movilizadas. Prácticamente todas las ciudades están en la calle haciendo y co-construyendo un proyecto ciudadano que no tiene una cabeza clara que lidera, pero que tiene una dirección convincente: transformar el modelo político económico y social que había capturado nuestra subjetividad y que había y ha hecho de nosotros seres alienados, máquinas de trabajo enfocadas hacia la salvación personal. Seres que vivimos siempre intentando generar recursos para poder pagar lo que sabemos son derechos sociales: educación, salud, vivienda, jubilación, transporte, entre otros. La educación formal, entonces, se constituye en un proceso de preparación para el mundo del trabajo, para la producción de un capital que nos gobierna y que nos da valor (Castillo y Contreras: 2014). Chile tiene un sistema educativo en el que, aunque hay resistencias por parte del colectivo docente, toda la política gira en torno a la construcción de sujetos capaces de producir un capital que sea puesto en el mercado para seguir generando riquezas para aquellos que se aprovechan de ellas.

Ahora bien, no todo lo que uno observa en la calle es esperanza. También uno puede visualizar miedo. Un miedo que, paradójicamente, no paraliza, porque es un miedo que ya existía. Ya existía un miedo a las condiciones de vida presentes en el país. No es sólo el miedo a la violencia ejercida por carabineros y militares sino un miedo a perpetuar las mismas condiciones de vida generadas por políticas que subsumían y nos subsumen en una lógica de supervivencia. Miedo que no paraliza porque vive, recordamos aquí a Spinoza, en paradójica relación con esa esperanza.

La pregunta ¿cómo queremos sobrevivir?, que es la que actualmente acompaña la cotidianeidad, está dando paso a la interrogante por el ¿cómo queremos vivir? Y esto es muy interesante, porque una nueva pregunta abre nuevas posibilidades desde todos los ámbitos sociales. Y es ahí donde la educación puede y debe jugar un papel preponderante, comprometido, crítico y decolonial. Dicha pregunta implica no solo los fundamentos filosóficos y epistémicos de la educación en sí misma, sino también los procesos que implican el aprendizaje, la construcción o constitución del conocimiento en particular y la relación entre lo micro y macropolítico.

También es cierto que ha habido violencia en las calles, producida por ciudadanos chilenos. Se han producido saqueos, incendios, actos estos cometidos por parte de una minoría de la población, principalmente jóvenes que, no podemos olvidar, han sido sujetos educados y socializados en este mismo sistema. Ello no está dicho para justificar dichos actos de violencia, pero sí para dar un marco de comprensión de esta, cuya explicación nos conduce a repensar el sistema educativo en su totalidad, desde los jardines infantiles a las universidades.

Tomamos las palabras de un actor chileno, Héctor Morales, quien participando en una de las movilizaciones observó a un joven que estaba realizando destrozos en el espacio público. Intentamos reproducir su conversación:

“Ayer me acerqué y conversé con cuatro cabros que estaban rompiendo un letrero publicitario de un paradero de buses. No habían participado de saqueos, pero sí de destrucción de letreros y basureros. Uno de ellos no llegaba a su casa desde hacía una semana porque su mamá lo había echado a la calle después de ser despedido del negocio donde trabajaba como empaquetador, porque su jefe no quería que nadie fuera a las marchas y lo echo. Los cuatro se hicieron amigos en la calle. Encontraron, en las marchas, gente que les daba agua y comida. Y ellos pueden pedir plata. Cito a uno, dice el actor Héctor Morales reproduciendo la voz de uno de esos jóvenes. “No quiero que se acaben las marchas porque en ellas uno se siente acompañado, uno siente que por primera vez las otras personas sienten esta rabia que yo siento todos los días”. El menor, de 12 años, agregó “Cuando se van todos a sus casas, nos quedamos aquí solos... Y nos ponemos a destruir

cosas que no son de nosotros, que nunca han sido de nosotros. Porque nosotros, no somos parte del país. Nosotros somos del Servicio Nacional del Menor (SENAME) y ese es otro país. Vamos a seguir aquí hasta que se acaben las marchas o los pacos (los carabineros) nos maten” (Morales: 2019). Estos elementos, llevados al ámbito de las instituciones educativas, nos llevarían a repensar varios aspectos de la propuesta que como país construyamos para nuestro sistema educativo en particular y para nuestra sociedad como espacio-tiempo educativo en general.

Ahora se abren nuevas posibilidades para hacer de las instituciones educativas, en trabajo colaborativo con el conjunto de la ciudadanía, espacios y tiempos educativos desde los que entender que el conocimiento va más allá de la ciencia y de los criterios de un mercado abrumador como único paradigma del saber y que la democratización no es sólo un proceso y una experiencia que emerge allí, afuera, sino que debe encarnarse en la propia vida de las instituciones educativas. Además de ser verdaderos espacios y tiempos críticos de resistencia y de propuestas para la construcción de una sociedad “otra”.

Un sistema educativo otro y un Chile otro centrado y dirigido por lo que consideramos relevante: una relacionalidad comunitaria que se aleje de esa concepción del poder entendido como dominación, dando pasos hacia una noción del poder, entendida como posibilidad de reafirmación de la vida (Dussel: 1998), orientado a la dinámica de legitimidad y promoción del otro y lo otro desde lo propio, en la relacionalidad que constituye tanto lo común, como en la confluencia de la diversidad en todos los niveles y dimensiones. Aquí el poder emerge desde la participación de quienes conforman la comunidad. Un poder que recae en el pueblo, personas que habitan las instituciones (adultos y niños) y no en aquellos que se asumen como los garantes de la vida de los otros. Una relacionalidad comunitaria en donde la confianza se constituya en el eje central de una nueva forma de hacer educación y construir tejido social. Una común-unidad construida desde las diversidades presentes en el país y desde un conocimiento y una vida no antropocéntrica.

SOBRE LA NECESIDAD DE UN NUEVO PACTO EDUCATIVO CENTRADO EN LA RELACIONALIDAD COMUNITARIA

Naturalmente que este proceso no cae del cielo ni se encuentra al borde de un camino, sino que se construye en la cotidianeidad. Por lo mismo, ya no podemos, ni debemos, situarnos desde las visiones más tradicionales de la educación centradas en las didácticas y en los procesos pedagógicos disciplinares. Lo que nos demanda la sociedad o, más bien, nosotros mismos debemos demandarnos y co-construir, son relacionalidades basadas en la legitimidad de los demás, en espacio-tiempos que se construyen sin falsear nuestras emociones y nuestras condiciones contextuales y particulares. El primer elemento que surge, entonces, es el cómo entendemos el aprendizaje, pero no atendiendo únicamente a las diversas teorías, ya constituidas en lugares comunes que han perdido sentido, sino desde esas experiencias encarnadas en espacios y tiempos específicos.

Desde la teoría de sistemas se ha hecho evidente la imposibilidad de controlar los fenómenos naturales, sin embargo, es viable participar de ellos. La pregunta que surge entonces: ¿es posible participar dentro de los fenómenos sociales, la teoría del diseño y la construcción de comunalidad? (Escobar: 2019). Desde esta interrogante podemos tomar como ejemplo las culturas originarias de Abya Yala, específicamente desde los mandatos o principios de vida de la cultura Nasa (en el suroccidente de la zona andina de Colombia). Ellos nos comparten la idea del debemos “ser, pensar y actuar”. Ir siempre desde la palabra y acción hacia el espíritu de la comunidad. Se trata, específicamente, de “caminar la palabra” desde la cotidianeidad de cada miembro de la comunidad (Escobar: 2019, p.23). Se trata de vivir en el conocer como una enacción permanente de acoplamiento, entendido dicho acoplamiento en dos sentidos. Por un lado, lo estructural y estructurante en tantos sistemas vivos que se hacen dinámicamente con su entorno y, por otro, un acoplamiento ético, dado que no solo se trata de vivir como curso natural de dinámicas que posibilitan lo viviente, sino también de una cosmo-acción, un modo de existencia que busque el pervivir, la continuidad de las diferentes formas de vida u

otras que puedan surgir como producto del mismo proceso.

Lo que hemos apreciado en los días de estallido social, se trata precisamente de un fenómeno socio-biológico que, desde una determinada perturbación puso en evidencia una suerte de acoplamiento o forma de acoplamiento que se basa en la utilización o abuso de gran parte de las comunidades en beneficios de unas pocas. Pero que ha redundado en formas de actuación que, sin solucionar las condiciones estructurales-estructurantes de marginalidad, abuso y desconsideración, ha generado condiciones de encuentro, organización y legitimidad social. Por cierto, y como se ha dicho, esto no soluciona los problemas o derivas más graves de una sociedad individualista y neoliberal, como la violencia, el saqueo o el “robo”, pero pone en evidencia que tales comportamientos no debieran ser una sorpresa dentro de un modo de existencia que precisamente se basa en una violencia estructural. Frente a estos fenómenos sociales, surgen algunas interrogantes. Por un lado, ¿estas acciones están relacionadas con el cómo, en el extremo de la experiencia de abuso? y, por otro, ¿surgen estas otras manifestaciones que se orientan hacia lo mejor de lo humano, al punto de organizarse o redefinir la cotidianidad de los días para atender a los heridos?

Permitánnos contarles el caso de varios estudiantes de la Escuela de Ciencias de la Actividad Física y Deporte de la Universidad de Santiago de Chile. Ellos se han organizados en “brigadas de atención de primeros auxilios” con la intención de atender y socorrer a heridos en las marchas y protestas. Incluso arriesgando su integridad cada día. Al momento de escribir este texto, llevan 56 días participando de la movilización de manera ininterrumpida. Con una participación tan destacada y reconocida socialmente que, al momento de consultarles el porqué de sus organizaciones, expresaban lo siguiente: “...estamos cansados de la indiferencia, de estar separados y en competencia permanente... queremos una sociedad donde lo central sea compartir, estar juntos y tratar de ser lo mejor posible, sin tener que destruir a otro u otra”.

Desde la mirada de trabajadores de la educación y de la investigación, nos hace sentido plantear que en el conflicto también se expresan las epistemologías y paradigmas desde las que construimos nuestro vivir. Ellos están presentes en las consignas y en las demandas, pero sobre todo en las actuaciones. Es allí donde debiéramos poner el acento. En concreto, a lo menos, aparecen tres formas epistémicas que están en juego: el pensamiento que toma distancia del mundo a conocer (perspectiva cartesiana), la reflexión encarnada, y lo que Escobar llama “el sentipensar continuo con la tierra-comunidad que surge del dolor y que alimenta la esperanza, quizás el ancla más importante para el deseo de pervivir como pueblo comunitario” (Escobar: 2019, p.23).

La reflexión encarnada, junto con el sentipensar, podríamos situarlas desde las dinámicas del propio vivir y de las formas enactivas que les dan curso y lugar a las formas de relacionarse en términos operativos, funcionales, relacionales y existenciales como un todo en cada acción que se emprende, en cada experiencia. Desde allí es posible volver sobre ellas, como una enacción que permite tanto la evaluación como la co-creación de formas que potencian la tierra-comunidad. Ello implica, por cierto, estar atentos tanto a lo externo como interno en la vida de cada sujeto. De lo contrario, es posible que se genere un distanciamiento, renuncia o negación de los sentires comunitarios. Ello ocurre, por ejemplo, desde la lógica extremadamente individualista propia de las sociedades neoliberales, desde donde existe la creencia de que cada sujeto es más importante que el resto de los humanos, los seres vivos y el planeta en su conjunto.

Sin embargo, por años las comunidades han actuado en el pensamiento que toma distancia del mundo a conocer, llevándonos a una fragmentación de la existencia, de separación y división contrapuesta de dimensiones del vivir y con dualismos antagónicos: rico-pobre, naturaleza-cultura, mujer-hombre, buenos-malos. Una ontología que nos lleva a la atomización y fragmentación tanto personal, existencial, de especie y de modos de vivir. Esta perspectiva, Ilich (en Escobar: 2019) llamó a este proceso la “instrumentación” y mostró cómo destruyó, sistemáticamente, los modos convivenciales del vivir. “El resultado fue una sociedad mega-instrumental incrustada en múltiples sistemas complejos que limitan la capacidad de las personas para vivir una vida digna” (62). En este contexto, hay dimensiones del vivir humano que van adquiriendo poco valor o se reducen a visiones empobrecidas y limitantes de aspectos centrales de la existencia, como puede ser, el de la

espiritualidad. Ella, separada de la materia, de lo orgánico y encarnado es apartada de lo más sublime. Desde ahí, surge la idea de que el pensamiento se hace a sí mismo, adquiere un valor supremo y trascendente, separándose así de la vida concreta. Descarta todo aquello que no pueda ser pensado y lo interpreta como desprovisto de sentido y como una manifestación peligrosa, lo que conlleva ineludiblemente, que deba ser controlado y reducido con la fuerza patriarcal propia de este sistema social occidental y occidentalizado (Grosfoguel: 2013).

En este sentido, la cultura patriarcal con profundas raíces cartesianas, renuncia al aquí y, al ahora de los procesos de vida cotidianos. Toda la apuesta final tiene que ver con la representación y la objetividad. Desde aquí, se hace visible una forma de con-vivir, como si las disciplinas se construyeran en sí mismas, como si tuvieran vida y derechos, totalmente separadas de la experiencia concreta de aquellos que construyen conocimientos y de quienes "debe" aprenderlo. Bajo esta misma lógica, es entendida la institución educativa formal "la escuela", en donde se asume que el aprendizaje no está relacionado con los modos concretos y contextualizados de vivir y, como consecuencia, se asume como independiente de la configuración estructural y existencial del que aprende. Por lo tanto:

Si queremos actuar de otra manera, si queremos vivir en un mundo diferente, tenemos que transformar nuestros deseos y para ello tenemos que cambiar nuestras conversaciones. Esto solo es posible mediante la recuperación de la vida matrística. La manera matrística de vivir, intrínsecamente abre un espacio de coexistencia con la aceptación tanto de la legitimidad de todas las formas de vida como la posibilidad de acuerdo y consenso en la generación de un proyecto común de convivencia. Al permitirnos ver y vivir la interacción coparticipativa de todo lo vivo en el vivir de todo lo vivo. La manera patriarcal de vivir, por el contrario, restringe nuestro entendimiento de la vida y la naturaleza al conducirnos a la búsqueda de una manipulación unidireccional de todo en el deseo de controlar el vivir (Maturana y Verden-Zöller: 1993, p.105).

La cosmo-acción comunitaria, perspectiva que defendemos y compartimos, nos pone en la situación de una existencia compartida, en la convivencialidad o con-ciencia común dentro de lo diverso. Desde ahí, lo individuante (Simondon: 2009) emerge desde la comunidad, así como la comunidad solo se manifiesta en la presencia de cada una y de todas las personas que la componen. Ello implica que las formas de hacer están sujetas a un proceso político y, por tanto, a un proceso educativo que, sin duda alguna, debe ser de un nuevo tipo. Es aquí que colocamos al centro a la con-vivencia y desarrollo de la autonomía comunitaria, poniendo límites a la producción del capital como el sentido primordial y último.

En términos educativos consistiría en relevar la participación y construcción desde todo espacio y tiempo de convivencia, considerando a los niños y niñas, desde el comienzo de la crianza como sujetos de derecho. Seres que se construyen desde y solo en su acción, lo que implica que debemos partir de otros espacios y experiencias educativas. Dicho de otro modo, antes de educar debemos estar dispuestos a construir cualquier proyecto educativo desde, para y con los niños y sus familias, las comunidades de pertenencia y el entorno que les posibilita el vivir. Esto nos llevaría a valorar la sobriedad y austeridad por sobre el consumo, a generar relaciones de interdependencia entre los diferentes componentes de la comunidad y no a estar sometidos a una élite que controla los medios y herramientas de producción. Ello no implica suprimir o desmantelar la industria en sí, pero sí acabar con el modelo extractivista hegemónico, orientándonos hacia modelos más regenerativos y eco-sociales.

En conceptos curriculares, nos referimos a los currículos construidos desde las localidades, considerando las áreas de desarrollo más que las disciplinas, orientándonos a re-conocer la experiencia del vivir humano en un determinado planeta con condiciones limitadas, limitantes y específicas. Lo dicho implica que el profesorado trabaje, siempre, desde la colectividad y no desde la atomización disciplinar. Ello involucra, como consecuencia, que el educador debe convertirse en una suerte de epistemólogo experimental que muestra formas de conocer y encarna diversos tipos de conocimientos susceptibles de ser expresados en su quehacer

y en la comunidad de pertenencia y trabajo. Algunos de ellos se traducen o expresan en disciplinas científicas o tecnológicas, pero también existen otros tipos de conocer que se configuran desde la intuición y la analógica, susceptibles de ser reconocidos desde nuestra organicidad. Aquí encontramos, por ejemplo, los afectos, la espiritualidad y la estética, los saberes ancestrales entre otros posibles.

Lo dicho se constituiría en lo referido al conocimiento. Pero, como ya hemos defendido, el conocimiento no como un valor en sí mismo, sino que siempre desde una ética de la comunidad-tierra que nos invita, como educadores, en su sentido etimológico, desenvolves de procedimientos que favorezcan la mejora de las condiciones de existencia de lo vivo, de sus dimensiones tanto visibles como invisibles, materiales y energéticas, orgánicas y simbólicas.

En consecuencia, el nuevo pacto social nos lleva a entender la educación en tiempos trans-modernos como, el cuidado hacia sí mismos, y el entorno, como una co-emergencia y co-determinación. Donde la docencia y los docentes se constituyen, entonces, en militantes de y por la comunidad-tierra. Pendientes y responsables de agenciar tanto los procedimientos educativos como las condiciones de la comunalidad.

Finalmente, pareciera ser que existe una contradicción de los procesos de construcción del conocimiento, ya que, al revisar las evidencias teóricas, nos damos cuenta de que la educación como gran distinción, estaría más cerca de una dimensión que recoge diferentes propuestas y modos de convivencia basadas en la legitimidad y promoción del vivir humano localizadas y acopladas a entornos específicos en co-definición. Por lo cual, más que referimos a la educación como dimensión hegemónica, debiéramos transitar hacia diferentes educaciones, construidas desde lo situado, a través de seis pilares fundamentales de la educación: aprendizaje (instrucción), formación, terapia (expresión), diálogo, autonomía-relación y un proyecto político, ético y cultural.

BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G. (2017). El uso de los cuerpos. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.

ARENDT, H. (2019). ¿Qué es la política? Buenos Aires: Ariel Paidós.

CASTILLO, J. Y CONTRERAS, D. (2014) El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno. PNUD-UNICEF.

DI PAOLO, E.; CUFFARI, E. Y DE JEAGHER, H. (2018). The continuity between life and language. Cambridge: MIT Press.

DURT, C.; TEWES, C. Y FUCHS, T (2017). Embodiment, enaction, and culture: Investigating the constitution of the shared world. MIT Press.

DUSSEL, E. (1976). Bartolomé de las Casas (1474 1974) e Historia de la Iglesia en América Latina. II Encuentro Latinoamericano de CEHILA en Chiapas (1974)

DUSSEL, E. (1998). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Madrid: Trotta

DUSSEL, E. (2007). Política de la liberación. Historia mundial y crítica. Madrid: Trotta

DUSSEL, E. (2016). Filosofías del sur. Transmodernidad y decolonialidad. Madrid: Trotta.

ESCOBAR, A. (2019). Autonomía y diseño. La realización de lo comunal. Popayan: Ediciones UC.

FREIRE, P. Y FAÚNDEZ, A. (2012). Por una pedagogía de la pregunta. Crítica a una educación basada en preguntas y respuestas inexistentes. Barcelona: Siglo XXI.

GROSFOGUEL, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58.

MATURANA, H. Y VARELA, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

MATURANA, H. Y VARELA, F. (1994). *De máquinas a seres vivos. Autopoiesis: La organización de vivo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

MATURANA, H. Y VERDEN-ZÖLLER, G. (1993). *Amor y juego fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.

MORALES, H. (2019). *Ayer me acerqué y conversé con 4 cabros* (Tweet). Recuperado de <https://twitter.com/hectormorals/status/1189527654715809793>.

PAKMAN, M. (2018). *El sentido de lo justo. Por una ética del cambio, el cuerpo y la presencia*. Barcelona: Gedisa.

SIMONDON, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires: Cactus.

VARELA, F. (2016). *El fenómeno de la vida* Santiago de Chile: J.C. Saez Editores.

Este artículo es parte de una alianza de dos proyectos de investigación financiados por CONICYT: El primero/ FONDECYT / REGULAR / N° proyecto 1170019, titulado "El mapa escolar como "epistemicidio" de lo educativo: comprensión de la escuela desde los márgenes" y, el segundo/ FONDECYT / INICIACIÓN / N° proyecto 11190537, titulado "Evaluación del conocimiento, habilidades y actitudes de la formación pedagógica en educación física y su relación con los estilos de enseñanza y estrategias de evaluación de los académicos de la formación inicial docente.

BIODATA

Sergio TORO ARÉVALO: Profesor de Educación Física de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Postítulo en Psicología y Sociología del Deporte por la Universidad Alemana de Deportes de Colonia. Estudios de magister en educación mención Currículo Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Postdoctorado en Motricidad y Fenomenología en la Universidad Federal de San Carlos-Brasil.

Sebastián PEÑA TRONCOSO: Profesor en Educación Media con Mención en Educación Física por la Universidad de los Lagos, Máster Universitario en Innovación, Evaluación y Calidad en Educación Física por la Universidad Autónoma de Madrid y Doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad de la Frontera.

Javier VEGA RAMÍREZ: Bachiller en Teología (2006), Licenciado en Educación y Profesor de Religión y Moral (2009) por la Universidad Católica de Chile; Magíster en Educación, Mención, Política y Gestión Educativa por la Universidad Austral de Chile (2014), y actualmente es Doctorando en Ciencias Humanas por esta última casa de estudios.

Alberto MORENO DOÑA: Licenciado en Educación Física (U. de Valencia, España), Máster en Estudios Latinoamericanos, mención filosofía (U. de La Serena, Chile) y Dr. por la Universidad de Granada, España.