

# A la altura de los signos de nuestro tiempo reconocimiento social de las diversidades humanas

Germán Guarín Jurado<sup>1</sup>

## Resumen

Este es un producto resultado de la investigación en Prácticas de y no reconocimiento de la diversidad realizado por docentes investigadores del Instituto Pedagógico, del Centro de estudios en Conocimiento y Cultura en América Latina- Ceccal, dentro del Programa de investigación en Ciencias sociales y humanas hoy: signos del presente de la Universidad de Manizales en sus 50 años de fundación. Presentamos el reconocimiento social de las diversidades humanas como clave de lectura de nuestro tiempo, como categoría renovadora del discurso de las ciencias sociales y humanas dentro de las epistemologías emergentes del sur y la conciencia histórica en América latina, y según una constelación de significados que incorpora la pluralidad contra el totalitarismo político e intelectual, el aprendizaje social de distintas cosmovisiones humanas ante los monólogos del canon occidental

1 Universidad de Manizales, CECCAL-Colombia.; e-mail: [ceccal@umanizales.edu.co](mailto:ceccal@umanizales.edu.co). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4542-2552>



de filosofía, ciencia y cultura, la decolonialidad del saber y del poder, de la praxis. Metódicamente hablando, este texto responde a la elaboración de algunas tesis teóricas dispuestas para su comprobación en el ejercicio investigativo que nos proponemos.

### Palabras clave

Sur-sur, reconocimiento, pluralidad, aprendizaje social, decolonialidad.

### Muy cerca nuestro maestros y sujetos políticos

Según Paulo Freire (2007), nuestros problemas sociales, políticos, económicos son problemas pedagógicos, y nuestros problemas pedagógicos son problemas sociales, políticos, antropológicos, económicos, que desafían nuestra condición humana presente de ciudadanos, maestras, maestros, de sujetos históricos y situados, ya que si bien no somos los únicos actores sociales, somos para él los principales agentes transformadores de sociedad. Son tiempos difíciles en los que “la trama del dolor”, como dice Freire (2007, 28), se intensifica en medio de “sentimientos contradictorios” (Freire, 2007, p. 30), y la esperanza cobra valor ontológico y político primordial, una esperanza activa, de lucha incesante y permanente frente a las contingencias de la vida personal y colectiva, en la que se mantiene el espíritu de libertad y felicidad, justicia social, necesidad de inclusión y reconocimiento social, que nos hace siempre sueño, utopía, sobre todo posibilidad de vida, de reconocernos mutuamente en el continente de acuerdo con nuestras opciones y proyectos viables, aun con las diferencias y malestares enquistados.

Inspirado en Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, Merleau Ponty, Simone Weil, Arendt, Marcuse, Freire (2007, p. 17) propone una teoría pedagógica en pro de las nuevas teorías críticas de la sociedad, de las pedagogías del sur-sur, de las distintas formas de objetivación de las utopías del sur-sur, allende todo sectarismo, toda sombra o concreción de totalitarismos intelectuales y políticos, muy cerca de pueblos, comunidades, naciones, movimientos sociales, colectivos culturales, agenciamientos colectivos diversos. Los educadores hemos de

hacernos profundamente conscientes del absurdo de la guerra, de la violencia, favorecer la construcción de la democracia, como ese aprendizaje de la vida juntos por entre la pluralidad, y a efecto de este compromiso es indispensable articular la cultura académica con la cultura popular, de pueblos originarios y comunidades varias, alternas al canon occidental de ciencia y cultura.

Esto es la pedagogía de la esperanza, una alternativa de diálogo crítico, de círculos de reflexión y cultura, de palabra y escucha crítica, por entre múltiples voces, en la que la lectura reflexiva de mundo, de presente, es tan importante y relevante como leer libros; en la que cada palabra, enunciado, imagen, argumento, testimonio de vida en la escuela, en el territorio, en la comunidad, es un ejercicio que libera del sufrimiento, del poder autoritario, del régimen hegemónico y colonial de saber, raza, sexo, clase, sin caer en el basismo o elogio desaforado de lo popular, sin caer en el elitismo o elogio extremo de lo académico. La pedagogía de la esperanza connota maestras, maestros capaces de leer un presente que puede parecer intolerante y anunciar un futuro por construir entre todos, por crear entre todos ética, política, estéticamente (Freire, 2007). Connota trascender en el dolor, en el sufrimiento, hacia la capacidad de soñar en el movimiento de la historia; connota capacidad de diálogo crítico para edificar una democracia posible y viable de unidad en las diversidades humanas.

Muy cerca de nosotros mismos, Freire (2007) propone una comunidad ciudadana de maestros, maestras, grupos humanos diversos, colectivos culturales, movimientos sociales, profesionales, gente del común; no solo intelectuales ilustrados, maestros y maestras son intelectuales progresistas, esto es, en permanente diálogo crítico desde las situaciones humanas y experiencias de vida de los sujetos, desde los signos del presente como sujetos en conversación. Hemos de ser aliados de las luchas sociales contra distintas formas de dogmatismo, de totalitarismo político para favorecer una democracia incluyente, la unidad en la diversidad, por entre esa línea difusa de mayorías y minorías ideológicas. De la mano de Paulo Freire en el siglo XXI podemos viajar en tiempo y espacio caminando juntos hacia “lo inédito viable” de las realidades humanas, categoría que fundó las epistemologías emergentes en América Latina, las pedagogías de la esperanza, las epistemologías y pedagogías de la conciencia histórica.



## Pensarnos en el reconocimiento de las diversidades que somos

¿De dónde surge la necesidad de pensar-nos en el reconocimiento de las diversidades que somos? Nos inspira cierta inconformidad en la vida personal y colectiva, cierta rebeldía indomable, cierto malestar de la cultura (Guarín, 2015). Existe hoy una necesidad histórica de inclusión social, de reconocimiento de las diversidades humanas ante los totalitarismos intelectuales y políticos de nuestro tiempo, ante las injusticias sociales, ante los sentimientos personales y colectivos de soledad, menosprecio, humillación y despojo, exclusión social que deja la institucionalización y clima de violencia generalizada de nuestro tiempo. Al pensar en clave de diversidad nos disponemos a comprender el carácter difícil del encuentro con el otro, con lo otro distinto de nosotros mismos, radicalmente distinto de nosotros mismos; nos disponemos a comprendernos en el ser-con-lo-otro, con-los-otros, a veces extraños, incómodos, incluso hostiles, hasta hallar entre-nos las condiciones de posibilidad de la vida juntos, las condiciones de posibilidad de la humanidad compartida, aún diferencias, divergencias, disidencias, pequeñas intransigencias y grandes malentendidos.

En medio de nuestras estructurales heterofobias (Savater, 2002) —esos miedos al otro, a lo otro distinto de nosotros mismos en la vida personal y colectiva— renovamos entre nosotros las promesas de la política (Arendt, 2008), aquellas apuestas, aquellos desafíos que histórica y políticamente nunca hemos resignado: todavía queremos verdad, virtud, belleza, vida, que son promesas fundacionales, y queremos libertad, justicia y paz, fraternidad, igualdad, que son promesas modernas —de algún modo tratarnos sin privilegios, sin jerarquías—, todo lo cual se traduce ahora en querer reconocer a otros y también ser reconocidos —a lo que Ricouer (2006) llama gratitud—, reconocer-nos en fin con estima, con respeto, con escucha y palabra, con confianza, con responsabilidades y derechos, con acción colectiva, con profunda dignidad y humanidad en lo que somos, en nuestras identidades.

Entonces, pensar nuestras democracias en Colombia, América Latina y el mundo, con el trasfondo de unas éticas, de unas políticas, de unas estéticas auténticas, muy propias, en medio de tantas incertidumbres (de Sousa Santos, 2016); pensadas desde nuestro suelo, desde nuestra tierra, desde nuestros territorios y comunidades, pueblos y naciones. Unas eticidades y políticas, es-

téticas democráticas del reconocimiento mutuo, de la reciprocidad, la empatía, para lo que nos tomamos el tiempo, sin afán, sin premura, en una polifonía diversa, en una pluralidad de lenguajes propios de la riqueza humana que nos constituye en humanidad expandida. Nunca solos, nos formamos, nos educamos juntos. Nos contagiamos la condición humana plural de nuestros cuerpos, de nuestras pieles, de nuestras mentes, de nuestras subjetividades, de nuestros estilos de vida personal y colectiva, de nuestras comunidades y tantos sujetos, tantos pueblos, tantas naciones, tantos hombres y mujeres, tantos géneros y tantas generaciones en la naturaleza y la tierra, el mundo y el cosmos, cada uno, cada uno merecedor de un lugar en la historia, en la vida.

## Formarnos para pensar la vida juntos

Quienes somos maestros, nos dice Savater (1987) en *El Valor de Educar* estamos llamados al optimismo; de ahí lo valioso de ser maestros, maestras, y la valentía, el coraje que se requiere para serlo, siempre dando pasos de humanidad en lo inédito y posible de nosotros mismos, siempre en las luchas históricas que hacen viable una humanidad mejor, perfectible. Para pensarnos en el reconocimiento de las diversidades que somos se requiere un programa educativo en la que maestros, maestras son actores sociales y políticos principales, aunque no lo únicos, como sostiene Freire (2007) en *Pedagogía de la esperanza*. En medio de condiciones sociales desfavorables, desesperanzas aprendidas, rutinas prefabricadas, pesimismo ilustrados, sentimientos de derrota y claudicación frente a las opciones humanas, urgencias y afanes de un pragmatismo rentista, todavía pensar la vida juntos, pensarnos en el reconocimiento social y político de las diversidades que somos es parte de nuestros sueños, de nuestras utopías, de nuestra esperanza crítica, según nos dice Freire (2007).

Los procesos enseñanza-aprendizaje siempre los hemos orientado en términos de una lógica explicativa, demostrativa, que exige altos niveles de erudición, de teoreticismo. Se orientan por el enciclopedismo moderno, por el diccionario razonado de las ciencias y métodos de verificación de las ciencias. A partir de los primeros años del siglo XX los procesos enseñanza-aprendizaje de las ciencias y las disciplinas, la producción misma de las ciencias y las disciplinas se inspira en la recuperación de las expe-



riencias humanas, en la problematización de las grandes teorías, de las grandes doctrinas, de las prácticas mismas de las ciencias y las disciplinas. En ese sentido se recuperan las lógicas narrativas y las lógicas críticas de enseñanza-aprendizaje, de investigación científica, como lógicas alternas a la lógica explicativa. De ahí la importancia de recuperar las experiencias de vida docente, nuestras propias preguntas, nuestras metáforas, nuestros problemas y palabras para comprender nuestras realidades.

Es necesario promover un aprendizaje social de las ciencias y las disciplinas, las artes, las filosofías, los mitos y las religiones, las distintas cosmovisiones humanas; promover las relaciones pedagógicas, la discusión social de los conocimientos y saberes, de las prácticas, el intercambio de experiencias significativas de vida, de profesión. Este aprendizaje social permite debilitar dogmas, doctrinas, paradigmas; corregir errores, superar obstáculos, darse cuenta de nuestros prejuicios, deliberar los límites mismos de las relaciones intersubjetivas, la confianza entre unos y otros, las relaciones teoría y práctica. Todo ello permite expandir nuestras miradas, dar una apertura lingüística a la lectura de nuestras distintas realidades, pensar de modos diversos. La propuesta es volver a comunicarnos, tornar a la conversación en torno a nuestras situaciones problema, a nuestras experiencias de vida, a nuestros conocimientos y saberes, prácticas; dialogar en clave de diversidad sobre nuestras lecturas de mundo, sobre nuestras cosmovisiones. Lo que es dudar de nuestros monólogos, de nuestras lecciones, de nuestras verdades. Y, no obstante, recuperar nuestros roles en voz y dignidad.

Hoy nos dedicamos a educar la educación porque hay ciertos males en la educación, porque cierta educación es parte de nuestros males. En esto nos inspiran cuatro pensadores latinoamericanos: Ernesto Sábato, Hugo Zemelman, Estanislao Zuleta y William Ospina. Aún tenemos una educación basada en los contenidos, los programas, la exigencia de exactitud acrítica, la ausencia de preguntas y de distintas voces, una educación autoritaria, que intoxica con mucha información. Una educación alejada de nuestros contextos sociales y de época, alejada de nuestra historicidad y condición humana, una educación que se olvida de los sujetos y sus circunstancias, sus coyunturas sociales e históricas, alejada de sus experiencias significativas, necesidad de inclusión y reconocimiento.

## Decolonialidad como praxis

La educación popular en América Latina, a partir de la obra pedagógica y política de Paulo Freire en los años 60 del siglo XX, se concibe como un proceso de alfabetización y de emancipación política alterna al modelo educativo modelado desde los cánones occidentales de cultura; la educación popular se realiza como un acto colectivo de mutua formación, de mutuo aprendizaje desde las situaciones y experiencias mismas de educandos, maestras, maestros, comunidades, y no sólo desde los referentes ilustrados de la tradición académica convencional. La necesidad de articular la cultura académica y la cultura popular está en la cimiento crítica alternativa que propone Freire y dispone como posibilidad para maestros y maestras, estudiantes, comunidad educativa en general en el continente; se trata del desafío de comprenderse en el pluralismo cultural, en las emergencias sociales de la interculturalidad con base en el diálogo crítico, la conversación espontánea y en apertura que domestica paradigmas y verdades dogmáticas, ideologías de opresión, fundamentalismos y modelos paralizantes, parametralizantes.

La decolonialidad del saber y del poder en América Latina es una discusión académica de gran valor teórico y experiencial; comienza con el reconocimiento del valor epistémico de los saberes ancestrales y populares que desde distintos actores sociales en grupo, en comunidad, en colectivos culturales y movimientos sociales, se proponen como cosmovisiones a veces contradictorias, en estricto sentido complementarias, de la versión occidentalizada del mundo, la tierra, el cosmos, la sociedad, la historia y la cultura. Esta decolonialidad del saber y del poder es en principio el reconocimiento de la condición de sujetos políticos y de conocimiento de todos los actores sociales, reconocimiento que debilita toda cosificación, enajenación, invisibilización, que niega la condición de sujetos para dominar, domesticar.

Desde que se planteó la importancia de la educación popular se nos invitó a maestras, a maestros, al desconfinamiento social: no sólo somos eso, maestros y maestras que detentan un conocimiento ilustrado, que ofician una experticia temática, técnica, que se envanecen en su intelectualidad libresca, de biblioteca, pues también somos sujetos políticos, históricos, agentes de transformación, y cada problema pedagógico es un problema político, ético, estético, social, cultural, constitutivo de esa historia de la modernidad-mundo, de la odisea y/o tragedia del viaje



histórico de humanidad que somos. El desconfinamiento social es apertura a saberes múltiples, a experiencias de vida personal y colectiva, expansión de las fronteras de las Instituciones educativas; es salir de los aislamientos del yo, de las soledades, narcisismos y ciudadelas internas del individualismo moderno, de esos sentimientos modernos que crean brechas sociales e impiden disponerse con otros, hacia otros. Es reconocernos mutuamente y sin exclusión en la condición humana y de sujetos en las relaciones con los otros, con todo lo otro distinto de nosotros mismos.

## Referencias

- Arendt, H. (2008). *La promesa de la política*. Paidós.
- De Sousa Santos, B. (2016). *Del miedo a la esperanza*. CLACSO.
- Freire, Paulo (2007). *Pedagogía de la Esperanza*. Siglo XXI editores.
- Guarín J, G. (2015). *Acción política colectiva. De las políticas de la soledad del yo a las políticas dl nosotros en la diversidad. Manizales*. Universidad de Manizales-Ipecal-Ediciones universitarias.
- Savater, F. (1987). *El Valor de Educar*. Editorial Ariel.
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos del reconocimiento*. FCE.